



SECRETARÍA ACADÉMICA
COORDINACIÓN DE POSGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

La educación mediante la hermenéutica literaria. Una propuesta para nivel de secundaria

Tesis que para obtener el Grado de

Doctor en Educación

Presenta

Enrique Mauricio Téllez Hernández

Directora

Dra. Elizabeth Hernández Alvídrez

Introducción.....	5
Capítulo I. EDUCACIÓN, CULTURA E HIPERTEXTO.....	16
1.1. EL NUEVO ENTORNO EDUCATIVO EN LA EDUCACIÓN.....	16
1.2. GADAMER: LA EDUCACIÓN DEL BUEN GUSTO.....	31
1.3. EL SÍMBOLO Y LA EDUCACIÓN.....	45
1.4. RICOEUR: POR UNA EDUCACIÓN NARRATIVA.....	50
1.5. REFLEXIONES.....	54
Capítulo II. PAUL RICOEUR: LA EDUCACIÓN Y EL TEXTO DE FICCIÓN.....	56
2.1. EL CÍRCULO HERMENÉUTICO, UNA APLICACIÓN A NIVEL SECUNDARIA.....	56
2.2. MIMESIS I.....	81
2.3. MIMESIS II.....	86
2.4. MIMESIS III.....	87
2.5. REFLEXIONES.....	91
Capítulo III. APLICACIÓN DE LA METODOLOGÍA DE PAUL RICOEUR EN EL TEXTO LITERARIO.....	93
3.1. INTERPRETACIÓN DE LOS TEXTOS LITERARIOS DE: <i>ANTES Y EL EXTRAÑO CASO DE ALOYSIUS HANDS</i>	93
3.1.1. EXPLICAR, COMPRENDER E INTERPRETAR UN TEXTO LITERARIO.....	94
3.1.2. ELEMENTOS MORFOLÓGICOS EXTERNOS.....	95
3.1.3. DIMENSIÓN ESPACIAL DEL RELATO.....	97
3.1.4. ESPACIO EXTERNO.....	98
3.1.5. ESPACIO INTERIOR.....	100
3.1.6 DIMENSIÓN TEMPORAL DEL RELATO.....	102
3.1.7. ANALEPSIS.....	104
3.1.8. EL PERSONAJE.....	106
3.1.9. NOMBRE Y ATRIBUTOS.....	107
3.1.10. EL ENTORNO.....	111

3.1.11. EL DISCURSO DE LOS PERSONAJES Y FORMAS DE ENUNCIACIÓN NARRATIVA.....	112
3.2. LA INTERPRETACIÓN MÍTICA DE <i>ANTES</i>	116
3.2.1. EL MUNDO VERDE.....	116
3.2.2. CRUZAR EL UMBRAL.....	117
3.2.3. EL AMANTE DEL MUNDO VERDE Y EL TRAUMA DE LA VIOLACIÓN.....	118
3.2.4. CLAUSURA EN EL PATRIARCADO.....	120
3.2.5. CONSECUSSION DE LA BÚSQUEDA: LOGRO DE LA PLENITUD ERÓTICA Y VOCACIONAL.....	120
3.2.6. RECHAZO DE LA PERSONA Y ENCUENTRO CON LA SOMBRA.....	122
3.2.7. ENCUENTRO CON FIGURAS PATERNALES Y LA SEÑAL O GUÍA DEL MUNDO VERDE.....	123
3.2.8. EL AMANTE DEL MUNDO VERDE.....	125
3.2.9. EL ARQUETIPO MATERNAL Y EL RETORNO A LA SOCIEDAD.....	126
3.2.10. REFLEXIONES.....	127
3.3. <i>EL EXTRAÑO CASO DE ALOYSIUS HANDS DE RAFAEL BERNAL</i>	129
3.3.1. ELEMENTOS MORFOLÓGICOS EXTERNOS.....	130
3.3.2. DIMENSIÓN ESPACIAL DEL RELATO.....	136
3.3.3. ESPACIO EXTERNO.....	136
3.3.4. ESPACIO INTERIOR.....	137
3.3.5. DIMENSIÓN TEMPORAL DEL RELATO.....	139
3.3.6. ANALEPSIS.....	141
3.3.7. EL PERSONAJE.....	143
3.3.8. NOMBRE Y ATRIBUTOS.....	143
3.3.9. EL ENTORNO.....	147
3.3.10. DISCURSO VERBAL Y NO VERBAL.....	148
3.3.11. CARACTERIZACIÓN.....	149

3.3.12. NARRADOR EN TERCERA PERSONA.....	149
3.4. LA INTERPRETACIÓN MÍTICA DE <i>EL EXTRAÑO CASO DE ALOYSIUS HANDS</i>	150
3.4.1. EL MONOMITO DE JOSEPH CAMPBELL.....	151
3.4.2. LA LLAMADA DE LA AVENTURERA.....	152
3.4.3. AYUDA SOBRENATURAL.....	153
3.4.4. EL CRUCE DEL PRIMER UMBRAL.....	154
3.4.5. EL VIENTRE DE LA BALLENA.....	155
3.4.6. LA MUJER COMO TENTACIÓN.....	156
3.4.7. REFLEXIONES.....	158
Capítulo IV. LA EDUCACIÓN MULTICULTURAL: UN ANALOGADO DE REFLEXIÓN PEDAGÓGICA.....	161
4.1. LA EDUCACIÓN MULTICULTURAL DESDE UN ENFOQUE HERMENÉUTICO.....	161
4.2. BARROCO Y NEOBARROCO LATINOAMERICANOS.....	163
4.3. EL NEOBARROCO.....	174
4.4. EL JUEGO, LA FIESTA Y EL ARTE EN LA ESCUELA.....	183
4.5. EL JUEGO.....	186
4.6. LA FIESTA.....	189
4.7. EL ARTE.....	193
4.8. LA EDUCACIÓN MULTICULTURAL COMO PARADIGMA IDEAL DE REFLEXIÓN.....	198
4.9. REFLEXIONES.....	204
CONCLUSIONES.....	206
REFERENCIAS.....	223

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de tesis tiene como finalidad realizar una reflexión que nos dé la posibilidad de establecer una perspectiva de la educación desde una concepción simbólica, donde la escuela considere las dos vertientes de formación del ser humano para establecer un diálogo entre el pensamiento epistemológico y los saberes de carácter simbólico en el ámbito escolar, así como generar espacios de interacción críticos entre los alumnos de secundaria y las nuevas formas digitales que promueve la educación actual, con el propósito de apropiarse de los constructos pedagógicos en su entorno escolar a partir de las obras de ficción, porque los textos literarios en su configuración tienen la capacidad de contener estas dos vertientes de pensamiento para la formación de los seres humanos.

Conviene señalar que desde el trabajo realizado en la maestría en educación en la Universidad Pedagógica Nacional en el año 2010, hasta el doctorado en educación del año 2017, hemos notado que los cambios en educación secundaria han sido poco significativos en el sentido de seguir promoviendo una educación unidireccional bajo un sustento netamente racional, esta vez, por medio del uso exacerbado de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), a partir de las redes digitales y la tecnologización de los centros escolares; prueba de ello es la falta de reflexiones profundas respecto al tipo de ser humano que deben formar las escuelas de Educación Básica, en donde suelen clasificar a los adolescentes de secundaria bajo conceptos sociales de moda y de carácter económico y digital a partir de reducir la complejidad del sujeto en conceptos estereotipados como *internautas* o *Millennials*, considerados como las generaciones digitales que se forman y realizan todas sus actividades en el *internet*, sin la menor reflexión de los nuevos saberes académicos, entre ellos sus nuevas formas de lectura, su sentir existencial, su tiempo libre y su vida sociocultural, situaciones que demandan nuevas formas filosófico-pedagógicas y culturales para comprenderlos de forma crítica, y no caer en

una percepción unilateral, estandarizada y superficial de estas nuevas generaciones dependientes en gran medida del internet; a este respecto, nosotros consideramos profundizar sobre este concepto de formación de los adolescentes bajo una connotación hermenéutica apoyados en Gadamer y Ricoeur que considere esta nueva gama digital que es una realidad en la construcción de sus saberes académicos, sólo que será por medio del hipertexto tomando en cuenta que las redes virtuales cambian los modos de ver y de leer, las formas de reunirse, de hablar y escribir incluso de sentirse amados a distancia García Canclini señala que esta digitalización no es mala, pero requiere de una reflexión importante para no sentirnos extraños en nuestra propia comunidad, sobre todo en la escolar:

Más bien habría que preguntarse a quién no le sirve ser internauta, a los que hacen políticas gutenberguianas, a las bibliotecas que no incorporan ordenadores, a los que deseamos usarlos, pero sólo nos sirven a medias porque nos sentimos extranjeros frente a los nativos digitales, o preferimos el placer de escribir a mano. A quienes a veces desearían desconectarse y no pueden. (García, 2007, p. 79)

Otro aspecto que sigue reproduciendo de forma unidimensional esta educación moderna sin una reflexión importante, es su insistencia en elaborar programas de lectura en donde la literatura es considerada simple objeto de enseñanza, o como parte del progreso de aprendizaje de los alumnos al contribuir en el desarrollo de habilidades y aptitudes escolares, por medio del apoyo académico de las escuelas guiando la práctica de la lectura con la finalidad de construir categorías sobre los textos literarios, o bien, para medir la velocidad lectora y para dar cuenta a las evaluaciones internacionales y los valores que impone la cultura dominante a nivel mundial a través de la globalización. Ejemplo de ello, son las evaluaciones internacionales a través del Programa Internacional para la Evaluación de los Alumnos (PISA), que por seguir como objetivo principal controlar y evaluar la lectura se han obteniendo resultados poco favorables desde hace varios años respecto a esta actividad tan relevante en la formación del ser humano.

Para continuar bajo esta perspectiva es fundamental entender la hermenéutica como una disciplina que se aplica a las condiciones de

posibilidad de interpretación de los textos en general, pero de gran utilidad en la lectura de los textos literarios en particular, con reglas propias de carácter objetivo, las cuales son de gran beneficio para lograr sustentar una alternativa que tome en consideración la parte explicativa o estructural de las obras de ficción tan importante para poder controlar aspectos cuantitativos a nivel secundaria en sus evaluaciones, pero que también contribuye a entender que una obra de ficción es mucho más relevante que una simple estructura, capaz de generar nuevas formas de comprensión de los espacios académico, sociocultural y de la identidad de los lectores, sin olvidar que después de estos dos primeros momentos hermenéuticos de lectura, se genera el momento de la interpretación de los lectores, situación que desarrollamos a lo largo de este trabajo exponiendo cómo el mito se manifiesta en los textos literarios a través del recorrido del héroe, tomando en cuenta que el mito también es un elemento estructurado objetivamente, capaz de contribuir a destacar la parte cualitativa de los jóvenes de secundaria en sus lecturas; en este sentido Paul Ricoeur decía que: “La hermenéutica se ha constituido así en disciplina autónoma desde el día en que el problema general entre texto e interpretación se ha visto sobrepuesto al problema de las reglas particulares a aplicar a tal o cual categoría de textos”. (Ricoeur, 1999, p. 56)

A partir de estas aseveraciones, consideramos que nuestro objeto de estudio general debe estar dirigido a formar a los alumnos dentro de parámetros educativos hermenéuticos a partir del texto literario, donde nuestros objetivos específicos a reflexionar son: 1) A través de la hermenéutica, cuestionar de manera crítica la enseñanza y la promoción de la lectura basada en las prácticas actuales 2) Mostrar una metodología hermenéutica de lectura de textos literarios para la formación simbólica de los alumnos de secundaria y 3) Significar un paradigma pedagógico a partir de la diversidad cultural mexicana y la literatura desde la educación multicultural.

También es importante señalar que una de las causas fundamentales que me llevaron a reflexionar sobre esta problemática educativa carente de

una perspectiva pedagógico-simbólica donde los textos literarios sean la parte medular para formar a los jóvenes de secundaria entre el *logos* y el *mhytos*, se debe a que desde hace aproximadamente diecinueve años he trabajado como docente en este nivel impartiendo las asignaturas de español, formación cívica y ética, historia, orientación educativa e incluso realizando funciones de apoyo directivas en actividades académicas que tiene como función principal revisar y proponer alternativas para que la planta de profesores incluya en su plan y programas de cada ciclo escolar actividades para fomentar la lectura de textos literarios. Sin embargo, nos hemos percatado que en todas estas actividades pedagógicas se siguen enfocando en utilizar el modelo lingüístico-estructural bajo los preceptos de la sintaxis y la semántica, en donde el lenguaje del texto literario se ciñe a la función pragmática del lenguaje que consiste en construir oraciones simples y compuestas, propiciando uniformar la visión de los lectores, y de esta manera imponer el pensamiento instrumental para evaluar cuantitativamente la literatura.

Ahora bien, la importancia de fundamentar esta investigación desde un enfoque teórico-metodológico de carácter hermenéutico, reside en plantear y sustentar de forma objetiva y coherente que los actores que interactúan en el sistema educativo a nivel básico, son sujetos que no sólo construyen su realidad de manera epistemológica, es decir, que es un error concebir que los jóvenes de secundaria solamente son capaces de elaborar conceptos y categorías de forma racional, sino que son seres que tienen la posibilidad de sentir, de incorporar otras formas de percibir su mundo circundante por medio de los símbolos que se ponen de manifiesto a través de la literatura. Es por eso, que deberemos definir a la educación desde una perspectiva simbólica inherentemente ligada a la literatura.

Por tanto, el desarrollo de estos temas se estructura en este trabajo de tesis con el primer capítulo que lleva por título “Educación, cultura e hipertexto”, en el que abordaremos a la educación como una acción simbólica que nos permitirá reconsiderar el espacio educativo así como a los sujetos

que se encuentran inmersos en este ámbito, es decir, el maestro, el alumno y por supuesto la escuela, lugar donde interactúan los símbolos, como una opción de construir conocimientos desde una perspectiva del mito y la literatura.

En este primer capítulo también haremos un análisis desde la hermenéutica sobre la posibilidad de darle una connotación crítica a la utilización de los medios digitales en la secundaria como un elemento relevante para leer textos literarios, al profundizar en el hipertexto como un elemento compuesto de un conglomerado de imágenes y textos en la red de fácil acceso para los alumnos y los profesores, a través de los salones digitales en la escuela, pero también en las computadoras y en los teléfonos celulares. Situación que adquiere un aspecto literario al considerar que los textos de ficción y su carácter de obra abierta nos ayudará a darle profundidades hermenéuticas a las redes digitales o hipertexto aplicadas en la escuela para construir los saberes académicos. En otras palabras, esta estructura del hipertexto será relevante porque descubrimos a lo largo de la construcción de este trabajo que es posible utilizar el escrito literario y la lectura electrónica como una instancia comunicativa abierta, versátil y significativa que requiere de interpretación para descubrir y lograr resultados significativos en el fomento de la lectura de obras de ficción en la educación secundaria. Para esta reflexión nos apoyamos en autores como Umberto Eco, Samuel Arriarán, Néstor García Canclini, Mauricio Beuchot entre otros.

Por ejemplo, García Canclini nos ayudó a reflexionar que con esta digitalización de la cultura estamos viviendo una tercera experiencia, y advierte que el problema entre esta disyuntiva de aprendizajes entre lo digital o lo tradicional, radica en que se promueve una educación híbrida destinada a concientizar a los alumnos en una perspectiva multicultural, pero al mismo tiempo bajo una capacitación para actuar en modelos y códigos culturales discrepantes, generando que los principales actores de la educación se sientan como extranjeros en su propio acontecer pedagógico.

Bajo esta perspectiva también nos interesó deliberar sobre el ámbito educativo a partir de un sustento simbólico, o bien, hacer posible la construcción de una educación narrativa, esto con el objetivo de hacer posible la formación de un joven de secundaria capaz de entender su realidad sociocultural, académica y de su identidad a partir de la lectura de obras de ficción, en donde pueda comprender que la realidad está constituida por saberes epistemológicos en estrecha relación con los constructos simbólicos donde el mito se proyecta por medio de la literatura de ficción. Por ejemplo, al inicio de este trabajo planteamos como Gadamer sustenta que la epistemología ha contribuido significativamente en la educación de los seres humanos, pero sólo parcialmente al darle mayor significado a las categorías científicas, haciendo necesario su complemento a través de los saberes que proyecta el mito por medio de la literatura:

Las narraciones deben excitar la posibilidad soñadora del alma humana y realizarse en las repercusiones de esa narración. Igual que en la vida de los sueños uno se somete a la lógica exacta y, sin embargo, secretas líneas de sentido discurren de aquí para allá. La tradición legendaria de los pueblos ha atravesado en la literatura occidental con las formas de la epopeya, la tragedia y la gran lírica un amplio espacio de la fantasía narradora (Gadamer, 1997, p. 106).

Es por eso que el primer capítulo concluye con aportaciones tomadas de Gadamer y Ricoeur, el primero por su visión de la educación desde el mito, porque creemos que el símbolo es una visión filosófica de la educación indispensable en el diseño de nuevos conceptos y marcos de referencia en este terreno, además de ser una herramienta teórico-metodológica altamente valiosa para los maestros y los alumnos en el salón de clases en la construcción de sus saberes educativos.

Por ejemplo, Ricoeur ve a la educación inherentemente como parte de una cultura concebida como un entramado simbólico en donde interaccionan una red conceptual, una red simbólica y finalmente, una red de espacio y tiempo humano, perspectiva que nos ayudará a sustentar una educación narrativa, basada en los textos de ficción, porque como veremos en este primer apartado esta configuración de la realidad se debe a la existencia de

otros relatos que componen y han tejido el universo simbólico en una interacción constante y que la educación debe considerar en sus aprendizajes para formar a los adolescentes de secundaria, me refiero a los constructos lógico racionales por medio de conceptos y categorías, pero también acompañados por mitos, ritos, imágenes, símbolos, etcétera.

El segundo capítulo “Paul Ricoeur: la educación y el texto de ficción”, constituye el enfoque metodológico de la Hermenéutica bajo la perspectiva de este autor, ya que para Ricoeur el lugar fundamental de la Hermenéutica es el texto escrito, como el lugar idóneo donde podemos interpretar de forma objetiva un texto literario, al analizar como primer paso la estructura que caracteriza a las obras de ficción, revelando a los lectores la importancia de alertar y desarrollar sus habilidades cognitivas e intelectuales en este primer aspecto del método hermenéutico para la lectura que se nombra como la explicación.

También vemos como segundo aspecto de esta metodología la manera en que la hermenéutica invita al lector a ir más allá de la objetivación de la obra, es decir, comunica que habrá que comprender un cuento o novela literaria más allá de su explicación estructural. Es decir, que mediante estas estrategias explícitas para leer obras de ficción en la secundaria, sustentadas teóricamente desde la filosofía, los lectores se percatarán que los textos literarios ayudan a trascender su realidad académica de orden empírico y los ayudan a comprender e interpretar sus lecturas de carácter literario.

Así, diremos que comprender es experimentar, vivir la obra, porque el discurso poético que la caracteriza transforma el lenguaje experimental empírico en acciones, cualidades y valores del lector en su interacción con el contexto pedagógico y sociocultural. De esta manera, interpretar es conocer que dentro de la obra se constituye una parte mítica que ayuda a los lectores a vivir su lectura desde el símbolo.

Esta metodología tiene sus propias categorías que exponemos en el capítulo para el estudio de los textos literarios, con la finalidad de ejemplificar a profesores y alumnos que a partir de esta perspectiva de Ricoeur, se pueden conjuntar e interactuar el conocimiento empírico a partir de la estructura lingüística de la obra, con el pensamiento simbólico que se manifiesta por medio del mito, donde el papel fundamental para llevar a cabo esta acción es sin duda el lector por medio del texto literario, estas categorías que propone Ricoeur: explicar, comprender, interpretar, el símbolo, prefiguración, configuración y la refiguración, así como el círculo hermenéutico.

En otras palabras, el segundo capítulo consistirá en presentar la teoría del texto de Paul Ricoeur, con el propósito de sustentar la manera en que la hermenéutica del autor nos ayuda a establecer un equilibrio entre dos perspectivas aparentemente opuestas: *logos* y *mhytos*, ambas visiones de gran relevancia en la formación de los jóvenes de secundaria como lo establecemos desde el primer capítulo, es decir, que podemos contener y evidenciar la manera en que el texto literario puesto como eje fundamental para entender la realidad, está constituido por una parte objetiva-epistemológica y otra ontológica-mítica, o en términos ricoeurianos los textos tienen una parte *explicativa* o epistemológica y otra *comprensiva* que sería la parte ontológica, considerando que ambos términos abren nuestras posibilidades de realizar una interpretación objetiva y verosímil del contexto que deseamos interpretar.

En el tercer capítulo "Interpretación hermenéutica de la novela *Antes* y el cuento *El extraño caso de Aloysius Hands*", de Carmen Boullosa y Rafael Bernal respectivamente, nuestra tarea es mostrar concretamente la forma de aplicar esta metodología de análisis del texto literario a partir de la propuesta de Paul Ricoeur, con el propósito de enseñar a los lectores de este trabajo una forma de cómo apropiarse de una metodología para analizar un texto literario dentro del salón de clase, misma que comprenda los tres elementos de este modelo de análisis literario, es decir, la explicación de los textos a

analizar, pero que al mismo tiempo nos permita vincular este primer momento con la comprensión del texto y así llegar a la interpretación de la obra.

Para dar cuenta de este objetivo, realizamos el análisis hermenéutico de dos textos literarios, el primero es la novela *Antes* de la autora Carmen Boullosa; y el segundo, es el cuento *El extraño caso de Aloysius Hands*, el cual forma parte del texto *Tres novelas policíacas* de Rafael Bernal. La elección de ambos textos surge principalmente por mostrar una alternativa distinta de leer textos literarios sólo con fines pedagógicos tradicionales ceñidos a estándares de medición y de intereses cuantitativos, considerando que la novela *Antes*, presenta una temática sobre la construcción de la identidad de una niña en el proceso de la infancia a la adolescencia que puede ser de interés para los jóvenes de secundaria, los cuales se encuentran en una etapa formativa de su personalidad y requieren de modelos de conducta en donde puedan configurar y refigurar su propio ser como es el caso de la temática de la novela. Otra cuestión que es importante advertir es que *El extraño caso de Aloysius Hands*, también es una obra recomendada particularmente por la Política Educativa de Secretaría de Educación Pública en el nivel Básico, y forma parte de una serie de textos informativos, científicos, biográficos, históricos, experimentales, literarios, entre otros, que cumplen con los requisitos pertinentes para el fomento de la lectura según la Secretaría de Educación Pública. (SEP, 2013, p. 5)

Para realizar esta actividad, utilizamos la propuesta de análisis literario que presentan Luz Aurora Pimentel y Joseph Campbell principalmente. Ambos autores pueden complementar la metodología de análisis literario a partir de Paul Ricoeur, por ejemplo, veremos que la autora nos plantea un modelo de análisis narrativo de carácter hermenéutico tomando como punto de partida la estructura de las obras donde la lectura se vuelve un acto de refiguración, es decir, que el contenido narrativo es un mundo de acción humana experimentada a partir de *El monomito* de Campbell, el cual pone en evidencia en este modelo elementos de análisis sobre el recorrido mítico del

héroe, que se compone de tres etapas: La Partida o Separación, La Iniciación y El Regreso. Este elemento será de gran utilidad para evidenciar la transformación en el recorrido mitológico de ambos textos.

Estos análisis de los dos textos realizados a través del mito que propone Campbell, nos permitirán tender un puente con el cuarto capítulo, ya que justamente una de las particularidades de realizar una lectura de la novela apoyados en la hermenéutica, nos permite confirmar que cuando se lee un texto literario, no sólo se pretende su explicación a través del *logos* y de la razón técnica, sino que va más allá, es decir, que cuando los jóvenes de secundaria leen literatura, inmediatamente se ponen en juego sentimientos, símbolos, mitos, etcétera. Por eso es importante considerar a la hermenéutica con el objetivo de hacer frente a estos enfoques educativos uniformizantes de corte moderno, y de esta manera poder reflexionar sobre la educación y la literatura desde la perspectiva de América Latina con un carácter esencialmente simbólico.

En el capítulo cuarto “La educación multicultural desde un enfoque hermenéutico”, exponemos la importancia de establecer un puente entre autores europeos que se han preocupado por plantear nuevas perspectivas para acercarse a otras formas de interpretar el mundo bajo una visión hermenéutica teniendo como base la literatura, aplicando estas ideas en el ámbito educativo, las cuales nos permitieron encontrar alternativas relevantes, por ejemplo, el concepto de *Formación* de Gadamer, o bien, reflexionar la posibilidad de una *Educación Simbólica* con Ricoeur, conceptos que fueron trascendentales en la problematización de nuestro trabajo, y nos dieron la posibilidad de asumir una postura crítica de la pedagogía moderna apoyados en las obras literarias.

A este respecto, y para dar una conclusión circular a este trabajo, cerramos la tesis conectando estas ideas occidentales con autores latinoamericanos bajo la misma visión a partir de la hermenéutica en el ámbito educativo y el texto literario, con autores como Bolívar Echeverría, Mauricio

Beuchot, Néstor García Canclini y Samuel Arriarán, este último nos presenta un punto de vista para replantear una nueva visión de la realidad en Latinoamérica por medio del barroco y neobarroco latinoamericanos, en donde propone a la literatura como elemento que nos ayudará a descubrir que en nuestro continente existen distintas formas de pensar el mundo a través de los símbolos, el mito y la cultura, pero sobre todo veremos que estos elementos se pueden convertir en una alternativa real a partir de una educación de carácter multicultural que se expone en este último apartado. Por ejemplo, Bolívar Echeverría que además de proponer que la cultura debe ser planteada como el cultivo crítico de la identidad, también argumenta que dentro de la cultura se ponen de manifiesto tres elementos fundamentales que permiten replantear la lógica técnico-científica de la cultura neoliberal. Estas son: el juego, la fiesta y el arte, este último aspecto es donde se manifiesta la literatura y es el elemento que nos permitió apuntalar nuestro trabajo de investigación.

CAPÍTULO I

EDUCACIÓN, CULTURA E HIPERTEXTO

1.1. EL NUEVO ENTORNO COMUNICATIVO EN LA EDUCACIÓN

Este primer capítulo tiene como propósito reflexionar sobre la Educación, la Cultura y el hipertexto desde una perspectiva hermenéutica, para replantear la visión de estos tres ámbitos desde una visión simbólica, y así poder ir configurando nuestro análisis de investigación, con la finalidad de formar a los alumnos de secundaria por medio de un diálogo entre los saberes epistemológicos con los conocimientos míticos, donde se perciba que los textos literarios o bien el hipertexto, son fundamentales para alcanzar este fin.

Para este propósito, debemos reconocer y tomar en cuenta la importancia, el gran impacto y relevancia que ha cobrado en la formación de los niños y adolescentes de Educación Básica el aprendizaje por medio de la red digital, la *web*, o la *internet*, en donde podemos ver que estos aspectos se han consolidado como motores del cambio socio-cultural, por tal motivo, se han vuelto una realidad en el ámbito pedagógico en la construcción de los saberes de los estudiantes, esto lo podemos corroborar a través de la utilización de la pantalla y su versatilidad en cuanto a su carácter policromático, sin menospreciar el ordenador como un instrumento que hace posible utilizar todo tipo de aparatos digitales de fácil conexión a *internet* en la escuela. En este sentido, la Secretaría de Educación Pública (SEP), promueve esta perspectiva con la creación de los salones digitales, sustentados por la Alianza por la Calidad de la Educación generando compromisos para modernizar los centros escolares a nivel básico, con el fin de fortalecer su infraestructura y modernizar el equipamiento de los planteles escolares para conectarlos a las redes de alto desempeño, y de esta manera resolver y desarrollar trayectorias educativas exitosas de los alumnos de Educación Básica:

El dominio generalizado de las tecnologías de la información y la comunicación, y en general de las plataformas digitales, como herramientas del pensamiento, la creatividad y la comunicación; el dominio del inglés, como segunda lengua, en un mundo cada vez más interrelacionado y para acceder a los espacios de mayor dinamismo en la producción y circulación del conocimiento; el trabajo colaborativo en redes virtuales, así como una revaloración de la iniciativa propia de la construcción de alternativas para alcanzar una vida digna y productiva. (SEP, 2011, pp.10-11)

Como podemos observar, existe una cultura digital que ha permeado todos los espacios culturales en la sociedad y el sistema educativo no es la excepción. Esta situación demanda tomar en cuenta los evidentes cambios que han provocado el surgimiento de nuevas prácticas comunicativas, con nuevos géneros en los procesos de enseñanza, es decir, hoy es común que niños y adolescentes en Educación Básica, intercambien ideas y puntos de vista sobre situaciones académicas y personales a través del correo electrónico, el *chat* o los sitios *web*. A este respecto, podemos decir que surgen nuevas estructuras para acercarnos al conocimiento que requieren ser interpretadas desde una connotación profunda de orden filosófico; de esta forma, es conveniente precisar que el hipertexto será fundamental para este propósito debido a que este concepto se constituye sustancialmente por medio de textos, imágenes, vínculos, citas, etcétera, aspectos que a su vez demandan que los alumnos de secundaria adquieran nuevas formas lingüísticas, así como ciertas habilidades y determinados conocimientos para su funcionalidad. Por tal motivo, este elemento proyecta una connotación hermenéutica que nos brinda excelentes posibilidades de interpretar la realidad desde diversos puntos de vista y donde podremos anclar el propósito de este trabajo que consiste en proponer una educación hermenéutica a partir de la lectura de textos literarios.

A partir de estas prácticas digitales es evidente que también evolucionan los procesos cognitivos implicados en la lectura y la escritura, es decir, que se aventuran cambios significativos en la cultura y las formas de pensamiento de nuestra sociedad que deberemos tomar en cuenta si queremos lograr cambios importantes en cuestiones de aprendizaje y, por supuesto, de fomentar la lectura de textos literarios en la escuela a nivel

secundaria. Por ejemplo, podemos apreciar que en esta nueva era digital el conglomerado elemental de conocimientos para vivir, actuar, estudiar, trabajar, o bien hacer funcionar las manufacturas de todo tipo en las distintas labores cotidianas, se ha incrementado enormemente; además esto demanda que los individuos sepan interpretar un determinado *software*, es decir, un conjunto de instrucciones para hacer funcionar los aparatos electrónico-digitales y así poder interactuar y ser parte de la sociedad.

A este respecto, Raffaele Simone (2001) argumenta que esta nueva era digital o "Tercera Fase", requiere que los seres humanos tengan o adquieran rápidamente conocimientos previos ligados inherentemente a la pantalla digital y a saber descifrar los *software*, porque al no ser capaz de darles funcionalidad, el individuo queda relegado de la cultura, o como el autor señala, el hombre se convierte en un "ser inerte" socialmente:

La actual disponibilidad de conocimientos es sólo una ventaja para quien es capaz de adquirirlos; en cambio, para quien no los posee, o no sabe cómo hacerse con ellos, o se niega a hacerlo, es un tremendo obstáculo que puede incluso llegar a inhibir algunos comportamientos simples y el uso de ciertos recursos. (Simone, 2001, p. 70).

Si ponemos atención, en esta nueva sociedad digital han cambiado casi todos los parámetros vigentes de la sociedad para la difusión de los conocimientos, ante todo, el volumen de los saberes en circulación es infinitamente mayor y se adquiere a una velocidad descomunal. Observando las transformaciones que han tenido lugar en la transición de la sociedad no digitalizada o tradicional por llamarla de alguna manera, hacia la moderna o digitalizada, está claro que la escuela ha tenido estas influencias; en primer lugar, el sistema educativo básico debe tomar en cuenta que formar seres humanos implica considerar la violenta e imparable competencia exterior de aprendizajes electrónicos, también debe concientizarse que la transmisión y conservación de los conocimientos han aumentado tanto, en cuanto a número y naturaleza que muchos de estos saberes ni siquiera pueden remitirse a sus fuentes y por tanto en la escuela es difícil conciliarse con ellos como complementos pedagógicos, más aún, si los profesores y los alumnos no

tienen herramientas metodológicas para interpretar estas nuevas formas de acceder al conocimiento.

Néstor García Canclini (2014) plantea que con esta digitalización de la cultura estamos viviendo una tercera experiencia y advierte que el problema entre esta disyuntiva de aprendizajes entre lo digital o lo tradicional, radica en que se promueve una educación híbrida destinada a concientizar a los alumnos en una perspectiva multicultural, pero al mismo tiempo bajo una capacitación para actuar en modelos y códigos culturales discrepantes, generando que los principales actores de la educación se sientan como extranjeros en su propio acontecer pedagógico:

Una tercera experiencia sobre la imposibilidad de la extranjería se produce al vivir la comunicación en las redes. En la etapa utópica de las industrias culturales, y más aún con la expansión global de internet, se imaginó que las barreras fronterizas caían y todos íbamos perteneciendo a una comunidad mundial. Quienes temían abismarse en esa interconexión ilimitada, constante, podían resistirse a usar el teléfono móvil o subir el filtro de *spamen* sus correos electrónicos. (García, 2014, p. 45)

Para corroborar estas reflexiones basta con ver la destreza de los jóvenes de secundaria, que en sus tareas escolares o incluso en el salón de clases, en segundos realizan recorridos por el ciberespacio sin ninguna restricción para dar con la temática del profesor. No obstante, hay que considerar que no todos acceden a esta información, no olvidemos que hoy al lado de estos millones de internautas, hay otros millones de seres que no pueden leer libros ni disponen de electricidad, agua corriente o alimentos, principalmente en varios países de América Latina, como es el caso de nuestro país. Y si a esto agregamos las críticas que ha despertado la utilización exacerbada de las redes digitales en la escuela, respecto a que reduce la diversidad lingüística, favoreciendo sólo las lenguas francas como el inglés, la uniformidad de una sola cultura, la marginalización de escritores que persisten en escribir en libros tradicionales bajo un horizonte multicultural que tome en cuenta las diferencias y la diversidad cultural, sobre todo en el ámbito sociocultural y educativo, entre otros aspectos.

En este sentido, es conveniente cuestionar si los programas escolares oficiales continúan siendo la única instancia que cumple la tarea de difundir el conocimiento en las escuelas, así como la de aumentar el número de personas que adquieren saberes y de darle movilidad social a esos conocimientos, a pesar de que la Secretaría de Educación Pública (SEP), ha dado gran relevancia a las prácticas digitales en la escuela con la finalidad de adaptarse a estos cambios del ciberespacio que repercuten en la formación de los alumnos de nivel básico, con toda una nueva gama de acceso al conocimiento de forma apabullante y veloz, pero también diversa por medio de la imagen y de un sin fin de elementos heterogéneos que pueden aprovecharse para romper definitivamente con el esquema actual moderno de la educación básica, por medio de la memorización y reproducción de conceptos y categorías de fácil control a través de evaluaciones estandarizadas.

También debemos hacer la observación de la necesidad de plantear políticas educativas que promuevan el uso sistemático y objetivo en las escuelas en relación a la tecnología, los saberes epistemológicos y los conocimientos de carácter simbólico donde los alumnos puedan entender su realidad de forma integral en donde la literatura sea un soporte importante para estos fines pedagógicos. Esto nos permite reflexionar sobre el diseño de una propuesta pedagógica comunicativa que tome en su conjunto todos estos aspectos del uso de estas nuevas formas de acceder a la lectura:

Insistimos una vez más, la escuela como institución portadora del saber deberá adaptar sus modelos pedagógicos basados en la transmisión y memorización de contenidos hacia una educación centrada en el aprendizaje, en las habilidades cognitivas y metacognitivas propias del escenario multimediático contemporáneo. No se trata de una enseñanza sustentada exclusivamente en los medios y nuevas tecnologías; se trata más bien en una enseñanza que transita por diferentes medios y lenguajes, ajustándose cada vez más a las necesidades cognitivas, expresivas, afectivas y sociales de los estudiantes. (Rueda, 2007, p. 30)

Es importante resaltar esta reflexión de la autora cuando asevera que la enseñanza no está sustentada exclusivamente en los medios y las

tecnologías, sino más bien, percibir que la educación transita por distintos medios y lenguajes que se diversifican constantemente; es aquí donde cobra relevancia el hipertexto, justamente para encontrar esas posibilidades de interpretar la realidad desde una perspectiva multidimensional y hermenéutica, porque este elemento es utilizado en el ámbito educativo de forma exacerbada y unidimensional al mismo tiempo, es decir, sólo se ha desarrollado una descripción del hipertexto por su novedosa naturaleza tecnológica, en otras palabras, el significado que le ha dado la educación a este tópico digital ha sido creer que el aprendizaje del ser humano accede a otras etapas de comprensión por el simple hecho de estar en contacto con las tecnologías y el *ciberespacio*.

Hay que decir que este elemento es mucho más complejo, de hecho el hipertexto propicia el entrecruzamiento de varios ámbitos como la filosofía, la ciencia, el símbolo, el mito, la semiología, la educación, la tecnología, las matemáticas, la pedagogía, las imágenes y muchas otras disciplinas que están en constante interacción. De esta manera debemos dejar en claro que el texto literario es también portador de todos estos elementos que hemos nombrado, por eso es importante considerar el texto de ficción como hipertexto, es decir como un elemento integrador que puede permitirnos replantear la formación de los alumnos de secundaria de manera interdisciplinaria, crítica y reflexiva de su entorno escolar, pero también sociocultural.

Para ir matizando este concepto pensemos que la expansión de la *internet* contribuye a desarrollar otras particularidades de lectura en la actualidad, el plurilingüismo, la divulgación científica, la multiculturalidad, la conformación de la identidad de los navegadores, entre otras, esto quiere decir que la *web* también facilita el acceso a los discursos y los conocimientos elaborados en otros idiomas y por otras culturas que aunque son de fácil apropiación por medio de la computadora o el teléfono celular, a través de la adquisición de destrezas para entrar al *ciberespacio*, también requieren de

una lectura profunda, reflexiva y crítica por parte de los receptores para alcanzar los fines pedagógicos que nos hayamos planteado; en otras palabras, debemos pensar que nuestro contexto sociocultural y educativo ha cambiado y es necesario tenerlo en cuenta:

En este nuevo ámbito pluricultural, de exploración de identidades, de conformación de nuevas comunidades y culturas, las nuevas comunidades activan un nuevo sujeto heterogéneo y complejamente conexo a un entorno múltiple: inmediato y virtual, selectivo y masivo, local y global, posicional y nómada al mismo tiempo. Para pensar al sujeto en la red de la información puede ser clave la noción de interfaz, como interacción entre sistemas no enteramente cerrados, como espacio de intercambio, de transcodificación, de transubjetividad (Ibidem, 2007, p. 32).

De esta manera, creemos que el texto literario considerado como hipertexto, se multiplica en significados, ya que al sacar al texto de su contexto aporta nuevos significados; no obstante, el común denominador de este juego de lectura es sin duda el lector, según Valentina Pisanty (1995) la condición indispensable para que algún mensaje adquiera algún significado para sus destinatarios es que contenga un número suficiente de elementos conocidos a fin de que los usuarios puedan <<colgar>> de ellos las informaciones nuevas, es decir, la lectura procurará la hipertextualidad, el comentario, la reflexión que será múltiple porque el texto siempre aparece incompleto ante el lector que es quien lo cierra o lo complementa para darle sentido, de ahí la importancia de la lectura de obras de ficción como un hipertexto:

El hipertexto posibilita varios itinerarios de lectura, que avanzan saltando de una unidad a otra a través de los vínculos, leemos lo que elegimos nosotros, el orden en que queramos y cuantas veces deseemos, saltándonos lo que no nos interesa. La web es el ejemplo prototípico de hipertexto, si bien cada vez son más frecuentes las revistas electrónicas con hiperartículos o las presentaciones orales apoyadas en documentos hipertextuales (Cassany, 2006, p. 192).

Si leemos detenidamente, el hipertexto relacionado con las nuevas tecnologías y el ciberespacio, va mucho más allá de ser concebido como simple soporte tecnológico de información, y es esta visión crítica de este elemento la que deberemos concebir para interpretar la realidad que no está escrita sólo en lenguaje tecnológico racional, que aunque sí es factible entenderlo así, también somos capaces de concebir nuestro entorno simbólicamente con el hipertexto para acceder a nuevas formas de

aprendizaje mediante la lectura de textos literarios, ya que una de sus aportaciones de carácter didáctico-pedagógico, puede ayudar a favorecer la integración de otros sistemas de representación del conocimiento para contenerlo en un único formato y al mismo tiempo propiciar distintas interpretaciones, de igual manera potencializa el discurso oral y escrito, ya que éste no sólo se compone de letras: también tiene imágenes, fotos, video, audio, reproducción virtual, etcétera. De esta forma, el texto adquiere la condición de multimedia, ejemplo de ello son las páginas *web* que las mismas escuelas elaboran por asignaturas para construir sus proyectos educativos.

Antes de continuar es importante aclarar que no pretendemos sobrevalorar el hipertexto y convertirlo en la panacea para mejorar el ámbito educativo, sino darle su justa dimensión con el fin de contribuir a su reconceptualización y un uso heterogéneo en las escuelas desde la perspectiva de la hipertextualidad literaria. En otras palabras, esta estructura del hipertexto es importante porque convierte el escrito y la lectura electrónica o del libro en una instancia comunicativa abierta, versátil y significativa que requiere de interpretación, y que mejor si es usando los textos de ficción y la hermenéutica para lograr resultados significativos en el fomento de la lectura de obras de ficción en la educación secundaria.

Ahora bien, nuestro propósito fundamental es construir una educación hermenéutica a partir de los textos literarios en donde el hipertexto será parte inherente de este objetivo dejando en claro que el texto literario lo podemos utilizar como sinónimo de hipertexto. A este respecto, debemos ser conscientes que requerimos de un lector con compromiso y cooperación en la promoción de la lectura, seguro de participar en la complementación del texto y que intente llenar esos intersticios que va dejando la obra de ficción o hipertexto, esta cooperación la podremos generar a partir de proporcionar una metodología de lectura desde la hermenéutica que les genere encontrar diversas interpretaciones acordes a sus expectativas académicas, culturales y personales.

Se dice que la lectura no debe estar supeditada a ningún tipo de preceptos, o bien, que debe leerse por el puro placer de disfrutar un libro, o que el lector tiene el derecho de hacer lo que le plazca con los textos; aclaramos que este tipo de lector no es factible para este trabajo, porque la intención de esta tesis es configurar un concepto de lector con intencionalidad hermenéutica, más aún, si en el plano de la experiencia es un joven de secundaria el cual debe tener una intención didáctica fundamentada en su proceso formativo académico, ya que esto le permitirá adquirir los elementos teórico-metodológicos de interpretación desde una visión crítico-reflexiva para comprender su entorno sociocultural, académico, emocional, familiar y de construcción de su identidad, dialogando y tomando en cuenta los modelos de interpretación de carácter racional, unívoco y estructural que limitan su campo de comprensión de su entorno académico y de la realidad.

De esta manera, queremos formar lectores con intencionalidad y cooperación que les permitan conocer y apropiarse de modelos, reglas, preceptos y guías de aprendizaje, que los hagan conscientes que leer es una actividad compleja y laboriosa, pero al mismo tiempo gratificante debido al goce profundo que permite el texto de ficción con infinidad de interpretaciones, mismas que deben sujetarse a normas metodológicas hermenéuticas que mostraremos en el capítulo tercero al analizar dos textos literarios, más allá de fines netamente evaluativos y de control. Por ejemplo, podrán percatarse del recorrido mítico del héroe en las novelas, el cual tiene un desarrollo y evolución que exige a este personaje entrar en cuestiones cada vez más profundas y complejas que deberá resolver mientras avanza la trama y que los lectores van descubriendo para saber interpretar desde el "círculo hermenéutico" y sus tres elementos de análisis: prefiguración, configuración y refiguración que propone Paul Ricoeur (2003). Esto también nos ayudará a fortalecer el propósito específico de la educación que es dar un sustento pedagógico a la lectura para acceder al conocimiento con otras perspectivas de aprendizaje, de hecho, un lector con estos elementos adquiere una

connotación simbólica porque la "intencionalidad" y participación tiene un significado hermenéutico:

Podemos violentar un texto (podemos, incluso, comer un libro, como el apóstol en Patmos) y hasta gozar sutilmente con ello. Pero lo que aquí nos interesa es una cooperación textual como una actividad promovida por el texto; por consiguiente estas modalidades no nos interesan. Aclaremos que no nos interesan desde esta perspectiva: que de un texto puede hacerse el uso que se quiera, esta es la lectura que aquí no nos interesa; y que de un texto pueden hacerse infinitas interpretaciones, ésta es la lectura que consideramos ahora. (Eco, 1987, p. 84)

Hemos visto hasta aquí la importancia del *hipertexto* como un elemento connotativo, polisémico, complejo, que requiere de interpretación porque ha venido a promover cambios cognoscitivos importantes a nivel global entre países y comunidades locales en relación con la tecnología, la digitalización de los centros escolares y el ciberespacio, los cuales han transformado también la lectura y la escritura, ya que estos códigos digitales generan sistemas más complejos de comunicación, por eso estamos planteando por medio de la hermenéutica que se requiere formar lectores en este contexto de la también llamada tecnocultura universal, capaces de descubrir que estas nuevas relaciones de escritura y lectura con lo audiovisual y lo digital en sus salones de clase conducen a un nuevo régimen simbólico que deberán comprender e interpretar por medio del texto literario.

Ahora podemos darnos cuenta de que existe una perspectiva respecto a la forma en que la educación proyecta los conocimientos pedagógicos y el fomento a la lectura para formar a los alumnos de secundaria que corresponde a una interpretación hermenéutica de la realidad; sin embargo, debemos aclarar que esta hermenéutica, a pesar de tomar en cuenta la parte subjetiva como un aspecto trascendente para interpretar el entorno, no se concebirá en esta propuesta con un carácter relativista o equivocista, consciente de que siempre interviene nuestra subjetividad al interpretar, pero que antepone la convicción de construir con esfuerzo un reducto de objetividad por difícil que pueda parecer en estas dos perspectivas aparentemente opuestas.

De esta manera es factible poner a dialogar perspectivas pedagógicas con distintos objetivos educativos, con la finalidad de lograr mejores resultados de aprendizaje y de fomento a la lectura de textos literarios, Mauricio Beuchot (2013) concibe una hermenéutica analógica, en donde la analogía nos propone tomar en cuenta que a pesar de la universalidad de los conceptos y categorías de la ciencia, tenemos que considerar la particularidad de los casos concretos a la hora de ver su concordancia o correspondencia con las leyes y principios universales que se difunden por medio de categorías epistemológicas. Es decir, que la analogía implica una dialéctica o interacción entre lo universal y lo particular que quiere contener lo más posible lo universal establecido objetivamente, sin dejar de considerar los matices de lo particular.

Creemos que esta visión analógica de la hermenéutica nos permitirá trascender estos dos elementos opuestos para lograr proponer la posibilidad de un lector crítico y reflexivo, capaz de interpretar la realidad de forma epistemológica pero también ontológica a través del mito incorporando las tecnologías y el ciberespacio de manera crítica, sin soslayar recuperar el propósito esencial de la educación que es la formación de seres humanos:

La aplicación de la analogía a la hermenéutica requiere del diálogo, analogizamos de frente a nuestros análogos, a nuestros semejantes, necesitamos de los demás para contrastar intersubjetivamente el resultado de nuestra analogización. Por eso una hermenéutica analógica exigirá el diálogo, para interpretar textos aplicando la analogía. De hecho, una hermenéutica analógica supone un ser humano dialogal, libre y razonable, que se dé a la tarea de encontrar la analogía y justificarla ante los otros mediante el diálogo. Si se hablara de presupuestos antropológico-filosóficos de la hermenéutica analógica, entre ellos estaría esa idea de hombre que dialoga, que es palabra en diálogo. De esta forma se evita el monologismo, que llega a ser solipsismo, y se plantea el trabajo de descubrir y, sobre todo, de contrastar las analogías mediante el diálogo. (Beuchot, 2013, p. 118)

De esta hermenéutica analógica propuesta por el autor, podemos derivar la importancia de formar lectores con participación y voluntad didáctico-pedagógica, porque la analogía es participación, además de que la hermenéutica nos permite formar sujetos con una mentalidad donde no podemos pretender lo absoluto y también nos ayuda a evitar caer en relativismos intrascendentes en el momento de estudiar la realidad. Ahora bien, si tomamos en cuenta el carácter formativo de la educación secundaria,

podemos aseverar que esta actividad entendida desde la filosofía nos ayuda a constituir en los alumnos un hábito, una cualidad o mejor dicho una virtud hermenéutica que le ayudará a interpretar mejor su contexto académico y sociocultural a través del hipertexto o la literatura.

Antes de continuar veamos la relevancia de formar alumnos virtuosos en la escuela y su trascendencia en el fomento de lectores de textos literarios desde la hermenéutica; según Beuchot (1999) la virtud en la educación tiene dos elementos relevantes que debemos tomar en cuenta, pero que la educación moderna ha abandonado, en primer lugar, la virtud adquiere trascendencia en el campo de la epistemología, como virtud intelectual, aquí podemos agregar la relevancia de los conceptos y categorías de orden científico-axiológico que el profesor y el alumno interactúan en la práctica educativa y que adquieren una connotación cuantificable sin dejar de ser valores, ya que lo axiológico se relaciona con la ética; respecto al segundo término debemos situarlo en el campo ético, entonces es posible tomarlo en cuenta como una virtud moral de carácter práctico que nos lleva a la acción, aquí son vitales situaciones ontológicas y caben las experiencias y el sentir de los maestros y los alumnos en la construcción de saberes académicos y de la realidad, también es factible considerar los elementos simbólicos en la educación como el mito, la literatura y todos los rituales pedagógicos que se desarrollan en el salón de clases y tienen un gran valor en la incorporación de las cualidades de la comunidad escolar:

Las virtudes aun cuando son tanto teóricas o epistémicas como prácticas o morales, tienen sobre todo que ver con la educación axiológica, esto es, de los valores, ya que fueron el paradigma de la educación moral en toda una tradición, y las virtudes son la realización concreta y personal de los valores de una sociedad. La axiología va muy de la mano de la ética, a veces como parte suya, y de hecho lo que se propone como valioso, los valores, son aquello que se va a alcanzar por el desarrollo moral, de modo que la educación moral como formación de virtudes se puede ver también como introyección, asimilación e incorporación dinámica y activa de los valores en lo más íntimo del individuo, del educando. De ahí la importancia de las virtudes, no sólo para la educación moral o práctica, sino también para la educación teórica. (Arriarán y Beuchot, 1999, p. 12)

Entendida la virtud de esta manera podemos aseverar la necesidad de concebir a la educación como una actividad y un proceso en el que se lleva al

educando a desarrollar sus potencialidades desde una educación simbólica la cual desarrollaremos más adelante apoyados en Gadamer y Ricoeur, en donde el propósito pedagógico sea formar al alumno y no solamente informarlo por medio de categorías epistemológicas, así, nuestra idea de potencializar sus procesos cognitivos por medio de la lectura de textos literarios, nos remite a desarrollar sus virtudes o hábitos que puedan cualificar a los alumnos en su vida ontológica y epistémica, en su quehacer académico y sobre todo en sus acciones cotidianas.

Sin embargo, no debemos perder de vista el contexto socio-cultural en la formación de valores que se promueven en la sociedad a través de la escuela y hoy en día en los medios de comunicación y las nuevas tecnologías digitales, recordemos que lo que una tradición considere como bienes substantivos del hombre serán las virtudes que se propongan y se promuevan para su formación. Desde esta perspectiva debemos tomar en cuenta que la escuela es una institución social creada y mantenida por la sociedad para rendir a ésta una serie de beneficios. No es de extrañar que una sociedad que aprecia ante todo los bienes materiales, preste una atención cuidadosa al cultivo de valores relativos a la eficiencia y a la rentabilidad como algo deseable en sí mismo. Consiguientemente, es posible que esos mismos valores se conviertan en directrices básicas de una institución que, como ocurre con la escolar tiene que servir a la sociedad de la que depende, todo esto en pro del progreso económico y de la modernidad que demanda el mundo global y su filosofía de consumo a través de la mercadotecnia, y si reflexionamos profundamente al respecto deberemos considerar que las nuevas tecnologías digitales facilitan este propósito, Samuel Arriaran advierte:

La utopía de los empresarios también se puede atribuir a un culto fetichista de la técnica como sinónimo de progreso económico. En este sentido, el fetichismo tecnológico se ha vuelto el núcleo de la ideología de la modernización educativa. Por más que se quiera negar, la modernización (entendida ésta como apertura económica y fe de la técnica) no es algo nuevo. (Ibíd. p. 59)

Estas reflexiones nos ayudan a reconceptualizar los valores o virtudes como fines de la educación y no como medios de ésta, ya que si sólo

consideramos la acumulación de habilidades técnicas a las que le ha dado mayor importancia la educación actual para formar a los alumnos se tergiversan los valores adecuados de la escuela que consisten en formar seres humanos.

En resumen, las virtudes vistas desde la analogía buscan un término medio de estas dos perspectivas de los valores, donde la virtud permite ir más allá del ámbito de los intereses meramente personales para acceder a los intereses de la comunidad con un sentido humano, en otras palabras, la noción de virtud puede ayudar mucho en el ámbito de la educación para la interacción didáctica, y en lugar de enseñar sólo contenidos apoyados en la tecnología digital en el salón de clase, también se enseñan habilidades para conseguirlos, aumentarlos y manejarlos, en conjunción con la teoría y la *praxis*, la información y la formación, y con estos contenidos y reglas se van estructurando habilidades que hacen desempeñar bien una ciencia, arte, técnica o conducta escolar.

No obstante, para evitar imponer hábitos de cualquier carga conductista o de mera repetición cuantitativa en las acciones pedagógicas, habrá que considerar la virtud desde una visión hermenéutica de la educación, porque como acabamos de señalar, esto nos permite reflexionar los hábitos educativos más allá de lo tradicional y llevarlos al terreno hermenéutico para considerarlos como cualidades o virtudes que cualifican a los alumnos en sus actividades pedagógicas desde lo teórico y práctico, lo ontológico y lo epistémico, revalorando que no es suficiente enseñar destrezas técnicas para constituir en el alumno valores para interpretar su entorno sociocultural.

Para ir cerrando esta visión analógica de la educación, otro elemento vital que no podemos dejar fuera de esta reflexión respecto a todo el conglomerado de nuevas formas cognoscitivas y de lectura a través de la digitalización de los saberes escolares, es el papel del profesor y el alumno, de ahí nuestra propuesta de mostrar otras opciones teórico-metodológicas desde la filosofía para que éstos adquieran una postura hermenéutica en su

interacción pedagógica, por consiguiente Mauricio Beuchot (1999) señala que el maestro puede apropiarse y proyectar un discurso analógico frente a sus alumnos en donde les enseñará algunos principios y reglas básicas de orden científico y universal, sin olvidar la parte ontológica como sus experiencias propias y las de los alumnos involucrando la parte simbólica de la realidad porque ahí se manifiestan los mitos, la literatura, los ritos, etcétera, lo que quiero decir con esto, es que la virtud puede aprenderse, adquirirse y el maestro será la fuente o el paradigma para que sus alumnos puedan entender este concepto como algo práctico, porque el docente es un modelo, un ícono para el alumno, donde éste es atento al docente y es capaz de captar sus acciones, lo que hace y puede llegar a ser virtuoso como él; más aún si el maestro es un lector asiduo esto puede generar un formar a los alumnos como lectores persistentes. En otras palabras, no se enseña la virtud como si fuera sólo alguna información, se tiene que construir contando con el alumno en una interacción dialógica. Por eso es vital para el fomento de la lectura que el profesor sea un paradigma lector frente a sus alumnos.

Para lograr este objetivo el profesor debe ir más allá de promover la lectura de textos literarios sólo con fines de controlar y evaluar la lectura de los adolescentes: "... se lee sólo en el marco de situaciones que permiten al maestro evaluar la comprensión o la fluidez de la lectura en voz alta; como lo más accesible a la evaluación es aquello que puede calificarse como 'correcto' o 'incorrecto', la ortografía de las palabras ocupa en la enseñanza un lugar más importante que otros problemas más complejos de la educación." (Lerner, 2002, p, 31)

Antes de continuar, es conveniente aclarar que en nuestro último capítulo desarrollaremos la perspectiva de una *Educación Multicultural* desde la visión de América Latina, en específico, desde el contexto Mexicano por medio del *Multiculturalismo Analógico Barroco*, elemento de análisis que busca una igualdad proporcional con predominio de la diferencia, posición defendida por Samuel Arriarán, Mauricio Beuchot, Bolívar Echeverría, entre

otros, este enfoque hermenéutico propone a grandes rasgos una revisión de la historia en los países de América Latina, implicando matizar los planteamientos dualistas, por ejemplo entre vencedores y vencidos, y elaborar otras interpretaciones en términos de procesos e interacciones culturales diversas.

Esta visión es relevante para este trabajo ya que estos autores a través del barroco y neobarroco, intentan reconstruir las condiciones históricas del siglo XVII en la Nueva España y relacionarlas y hacerlas interactuar con los procesos actuales de intercepción cultural, por ejemplo, los nuevos medios de comunicación, la informática, el internet, la televisión digital, etcétera. Así podemos construir y consolidar esta tesis desde una perspectiva filosófica interpretativa que suponga la comprensión de procedimientos simbólicos en las imágenes, los mitos, los ritos, la ciencia y sus nuevas tecnologías en la educación y en la cultura.

1.1. GADAMER: LA EDUCACIÓN DEL BUEN GUSTO

Ya hemos desarrollado la importancia de un lector crítico y reflexivo en la educación secundaria con una perspectiva hermenéutica de la lectura, con la finalidad de que los lectores asuman una actitud de intencionalidad y compromiso didáctico-pedagógico, situaciones que les permitan contemplar diversas formas de lectura a través del lenguaje de la ciencia con el objetivo de que puedan construir categorías y conceptos de carácter universal, pero también considere el texto literario o hipertexto como una forma de acceder al lenguaje simbólico por medio de una infinita gama de elementos para potencializar sus interpretaciones de lectura, en donde interactúan símbolos, mitos, conceptos, imágenes, categorías y sobre todo descubra que también es posible configurar y refigurar su propia identidad por medio de los textos de ficción.

No obstante, formar un lector con este hábito de interpretación sin duda requiere reconceptualizar el ámbito educativo desde el *mythos*, o bien, el símbolo porque una visión hermenéutica de la educación es indispensable en

el diseño de nuevos conceptos y marcos de referencia en este terreno, además de ser una herramienta teórico-metodológica altamente valiosa para los maestros y los alumnos en el salón de clases en la construcción de sus saberes educativos. Empero antes de desarrollar la perspectiva del símbolo y su relevancia en la formación de los alumnos de secundaria utilizando como instrumento mediador el texto literario, es necesario revisar la visión de la educación desde la mirada de Gadamer (2005) y su concepto de *Formación*.

Comprender hermenéuticamente la educación quiere decir reflexionar sobre las condiciones del conocimiento científico, tecnológico y digital en el sistema educativo actual, profundizando sobre la forma de construcción de los saberes educativos en interacción con fundamentos simbólicos para la formación del estudiante de secundaria.

Para entender mejor esta postura de una educación desde el *mythos* que recupere la importancia simbólica de la escuela y de su entorno socio-cultural, es conveniente desarrollar estas dos formas de pensamiento para interpretar la realidad. Gadamer (1997) señala que el pensamiento moderno ha hecho notar la bipolaridad entre la relación de *mythos* y *logos*, dándole mayor importancia al pensamiento epistemológico, de esta manera, el mito ha sido concebido como el concepto opuesto a la explicación racional de la realidad, así la imagen científica del mundo ha sido comprendida como la disolución de la imagen mítica de la realidad, en donde ésta es algo calculable y medible mediante el *saber*. Es evidente que, al concebir el mundo de esta manera, los jóvenes de secundaria pierden toda posibilidad de entender su contexto académico y sus experiencias de vida para interpretar su realidad inmediata de forma crítica, al uniformar sus criterios de interpretación exclusivamente por medios epistemológicos.

Este autor abre nuestras posibilidades para entender la realidad con una connotación humana de la educación porque Gadamer (2005) recupera la importancia de formar al hombre en comunidad, es decir, en un interactuar permanente con el otro, en este caso en los adolescentes de secundaria,

desde un enfoque de formación como algo estrechamente vinculado a la cultura como un entramado simbólico, designando el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre, es decir, que el concepto de formación significa también la cultura que posee el individuo como resultado de su formación en los contenidos de la tradición de su entorno, o bien, que la formación es un proceso cultural donde el hombre debe integrarse a la generalidad como ser racional y espiritual.

A este respecto, podemos ir conformando el sentido de formación desde la hermenéutica que nos propone Gadamer, con la finalidad de recuperar el objetivo primordial de la educación que consiste en formar al hombre con un carácter humano, situación que contemple lo simbólico para alcanzar este propósito, y que es de vital importancia para este trabajo en donde uno de los objetivos es formar alumnos críticos por medio de los textos literarios, lo cual requiere preparar a adolescentes de secundaria con una visión teórica, pero también simbólica de su entorno escolar y cultural que sin duda se encuentran contenidos en los textos de ficción, de esta manera, deberemos entender la formación como la acción, la actitud de ascender a lo humano, o bien, a la generalidad como señala este autor, así, es posible la interacción entre lo epistemológico y lo ontológico en el pensamiento humano para interpretar su entorno; porque la formación no se produce sólo a través de plantear objetivos técnicos en la escuela promoviendo la mecanización y memorización de los saberes escolares para después evaluarlos de forma cuantitativa, sino primordialmente considerar objetivos simbólicos que pedagógicamente apelen la sensibilidad de los alumnos, respetando el proceso de la formación y conformación de sus saberes académicos y de la configuración de su identidad para interpretar el mundo en un constante desarrollo y progresión de sus cualidades:

Este ascenso a la generalidad no está simplemente reducido a la formación teórica, y tampoco designa comportamiento meramente teórico en oposición a un comportamiento práctico, sino que acoge la determinación esencial de la racionalidad humana en su totalidad. La esencia general de la formación humana es convertirse en un ser espiritual general. El que se abandona a su particularidad es "inculto"; por ejemplo, el que cede a una ira ciega sin consideración y medida. Hegel muestra que

a quien así actúa lo que le falta en el fondo es capacidad de abstracción: no es capaz de apartar su atención de sí mismo y dirigirla a una generalidad desde la cual determinar su particularidad con consideración y medida. (Gadamer, 2005, p. 41)

Como podemos apreciar el concepto de formación es una actitud que nos demanda mantenerse abiertos hacia lo otro, a la diferencia, hacia puntos de vista distintos de los procedimientos pedagógicos de racionalización y digitalización que parecen estar ganando terreno en la Educación Básica en la secundaria. Sin embargo, Gadamer (2000) aporta elementos de reflexión respecto al *educar-se recíproco*, “que consiste en brindar a cualquiera la ocasión de comportarse de un modo que pueda ser grato al otro, y viceversa, de esta forma, la *educación* es un proceso natural, que a mi parecer, cada cual acepta siempre cordialmente procurando entenderse con los demás” (Gadamer, 2000, pp. 35-36). Por lo tanto, el promover este tipo de “formación” unívoca de la educación ha ocasionado dejar a un lado el propósito de formar seres humanos apostándole a un individualismo de utilidad, así como a la negación de las diferencias, la violencia, la discriminación y sobre todo la creencia de que la educación por ser una práctica social debe partir solamente de supuestos científicos, de lo contrario, acusan al ámbito educativo de oponerse al progreso y la modernidad.

Debemos dejar claro que el análisis de este trabajo no pretende caer en posiciones reduccionistas sobre la manera en que se han utilizado los saberes teóricos en la Educación Básica a nivel secundaria para interpretar la realidad por medio de la tecnología, la cual reconocemos como un enfoque prometedor para entrar y revalorar la estructura interna de los estudios sobre la enseñanza como lo señalamos al principio de este capítulo, reconociendo la importancia y el impacto del hipertexto, por medio de los salones digitales y toda la gama de instrumentos tecnológicos incluyendo el texto literario, y de esta manera potencializar los saberes escolares, la lectura literaria y la configuración de la identidad de los lectores, pero creemos que debe hacerse desde una óptica más amplia en contraste con el enfoque unívoco en la Educación Básica. Considerando que existen formas distintas de entender la racionalidad y bases muy diversas con la finalidad de apropiarse de los

saberes científicos, sin negar la relevancia de los aprendizajes simbólicos para acceder al conocimiento en la escuela.

Ahora bien, planteemos una pregunta para seguir en esta reflexión: ¿Acaso no existen otras formas de acercarse al hacer pedagógico de manera racional, científica, que no sea a través del modelo medios-fines que plantea el modelo epistemológico de la educación actual?

La respuesta es que, si existen formas diversas de entender nuestro mundo circundante además de la lógica matemática y las tecnologías, a través la hermenéutica a partir de un diálogo entre el símbolo y un sin fin de elementos culturales entre los cuales las narraciones literarias son relevantes para lograr este propósito. Este último elemento es fundamental por su valor ético para entender la cultura desde una posición crítica y reflexiva, por ejemplo, Elizabeth Hernández plantea: "En la hermenéutica de Ricoeur se encuentra el desarrollo de una explicación de la manera como se propiciaría la inmersión crítica de la cultura a través de la lectura de textos literarios, ya que plantea la formación de un sujeto crítico que se auto-cuestiona en la interacción con los textos literarios", (Hernández, 2014, p. 13).

A este respecto, conviene precisar que más adelante desarrollaremos la posibilidad de una educación narrativa con Paul Ricoeur, ahora es importante dejar claro que por medio del texto literario es posible dar a conocer de manera creativa el conocimiento escolar y la cultura en general. De esta forma podemos decir que a través de la hermenéutica podemos ir más allá de la racionalización y tecnificación del proceso educativo que hemos señalado, y lograr interactuar con esos planteamientos unilaterales que caracterizan a la modernidad:

El hombre se caracteriza por la ruptura con lo inmediato y natural que le es propia en virtud del lado espiritual y racional de su esencia. Por este lado él no es por naturaleza lo que debe ser, por eso necesita de la formación. Lo que Hegel llama la esencia formal de la formación reposa sobre su generalidad, Hegel logra concebir unitariamente lo que su época entendía bajo formación. (Gadamer, 2005, p. 41)

Si retomamos esta visión de Gadamer de la educación como una actividad cordial que propone entendernos e interactuar a partir del otro, parece una acción fácil de llevar a cabo, siempre y cuando consideremos al hombre como un ser que requiere formarse entre *Mythos* y *Logos*, ya que sustancialmente le dan los elementos simbólicos para generar nuevas expectativas de él mismo con posibilidad de refigurar su propia identidad, así como de su entorno académico y sociocultural, en donde pueda incorporar su sentir y sus emociones, más allá de utilizar su cerebro como un instrumento exclusivo para el aprendizaje de conceptos y categorías.

Por eso consideramos de vital importancia las narraciones de ficción para lograr recuperar el elemento simbólico como parte integral de los saberes en la escuela, propuesta que desarrollaremos en nuestro tercer apartado donde aplicaremos la metodología hermenéutica de análisis literario a partir de dos obras de ficción. Porque precisamente el arte literario elabora los medios de la narración de forma sencilla y los adapta a los lectores para que ellos entren al juego de la interpretación:

Por cierto, próximo a esto hay en el juego un momento que conocemos como creación de tensión. El narrador posee en cierto modo el conjunto de la historia que se propone narrar y lo deja sentir. Despierta expectativas y las cumple despertando nuevas expectativas. La secuencia de la narración es trazada por la historia que el narrador, por decirlo así, se sabe; y, sin embargo, está abierta incluso a nuevas derivaciones. Las anticipaciones despiertan tensión, los regresos sugieren familiaridad y complicidad con lo narrado, y todas las transiciones son suaves, sin la coacción de la deducción lógica. (Gadamer, 1997, p. 33)

Como podemos darnos cuenta es importante reflexionar y establecer un diálogo crítico-reflexivo con la educación moderna que se ha inclinado primordialmente por controlar y evaluar los saberes escolares y la literatura cuando se llevan a cabo los programas de lectura; no obstante consideramos que los adolescentes de secundaria están ávidos de poder incorporar en sus actividades escolares sus experiencias cotidianas donde el texto literario puede ser vital para este propósito, es por eso que creemos que la *Formación* desde la perspectiva de Gadamer debe ser parte de la temática y reflexión del

ámbito educativo y uno de los objetivos primordiales considerando sus dos vertientes, el *logos* y el símbolo:

La formación es mantenerse abierto hacia lo otro, hacia puntos de vista distintos y más generales. La formación comprende un sentido general de la medida y de la distancia respecto a sí mismo, y en esta misma medida un elevarse por encima de sí mismo hacia la generalidad. Verse a sí mismo y ver los propios objetivos privados con distancia quiere decir verlos como los ven los demás. Y esta generalidad no es seguramente una generalidad del concepto o de la razón. (Gadamer, 2005, p. 46)

Así, nuestro trabajo se centra en promover la lectura de textos de ficción por medio de la hermenéutica en diálogo con los parámetros de la razón y el símbolo que forman parte de esa “Generalidad” que señala Gadamer en el sentido de una apertura hacia lo otro, en donde podamos reconocer de manera crítica la necesidad de una metodología del aprendizaje consciente de la relevancia de la lectura, la cual comprenda que leer es mucho más que la acumulación y graduación de conocimientos comprobables por medio de una evaluación, tomando en cuenta que leer es una actividad compleja y profunda que exige un lector capaz de reconocer signos y símbolos de forma académica pero también sociocultural.

Esta complejidad a la que nos referimos es porque sabemos que todo proceso de aprendizaje evoluciona naturalmente de lo simple a lo complejo, por lo tanto para enseñar saberes complejos es necesario descomponerlos en sus elementos que los conforman y distribuirlos detalladamente iniciando por los más simples, esto permite a todo educador alcanzar sus metas de aprendizaje con los alumnos, de esta manera creemos que la hermenéutica utilizada como metodología para leer textos literarios nos dará la posibilidad de trabajar los textos partiendo de lo simple a lo complejo, porque nos permitirá desarticular un texto literario a partir de sus elementos estructurales y lingüísticos, para después acercar a los lectores a los elementos simbólicos y al terreno de la interpretación:

Leer no es simplemente conocer un mensaje fijo y objetivo. Eso es algo excepcional, eso es lo que se pretende en el lenguaje científico, que busca tal precisión que no admita interpretaciones distintas o ni siquiera matices. Pero la lectura normal encuentra su paradigma en la literatura y su modelo ejemplar en la lectura de la poesía. Mi tesis es que la interpretación está esencial e inseparablemente unida al texto

poético precisamente porque el texto poético nunca puede ser agotado transformándolo en conceptos. Nadie puede leer una poesía sin que en su comprensión penetre siempre algo más, y esto implica interpretar. Leer es interpretar, y la interpretación no es otra cosa que la ejecución articulada de la lectura. (Gadamer, 1998, p. 13)

No obstante, formar a los alumnos de secundaria desde esta perspectiva propuesta por Gadamer, requiere pensar una educación en donde sea posible la interacción de estos dos elementos de comprensión de la realidad, nos referimos a la educación del *buen gusto*; a este respecto, Gadamer nos hace ver que "el lenguaje epistemológico es portador de fructíferas contribuciones científicas en los saberes pedagógicos, pero sólo circunstancialmente, debido a que el verdadero sentido de la educación es hacernos sentir estar en casa, en nuestro mundo". (Gadamer, 2000, p 47). Esta posición del autor quiere decir que sólo es posible formarse y educarse en el *buen gusto* estableciendo un diálogo entre el símbolo y el pensamiento científico, y así recuperar los objetivos humanos de la escuela, de otra manera, nos seguiremos sintiendo extraños en la propia casa, o mejor dicho, extraños en la escuela en el caso de los alumnos de educación básica, debido a la imposición unívoca y estandarizada de los constructos pedagógicos que no toman en cuenta la diferencia, las sensaciones y experiencias de vida de los seres humanos para entender su mundo circundante. Elizabeth Hernández Alvidrez, en una reflexión sobre Gadamer asevera:

En los tiempos actuales, es clara una tendencia hacia la desilusión humana sobre su poder en la naturaleza y en el dominio de las pasiones, y ello vuelve al ser humano hacia las preguntas originarias, desde tiempo inmemorial respondidas por el mito que, no obstante su necesidad, es rechazado como saber auténtico si este saber se define desde la demostrabilidad científica ¿Cómo puede entonces definirse la autenticidad, la verdad en el mito? Para resolver este problema, Gadamer propone volver a la antigua complementariedad entre logos y mito, en la que éste sólo cuenta las historias de los dioses y de los hombres donde se muestra la dimensión de lo divino. Lo narrado no es un objeto de conocimiento que necesite tenerse por verdadero, ni tampoco se trata de una fe de la que no se pueda dudar. Para Gadamer se trata de una memoria viva de los pueblos, en la que se da fluidez entre lo histórico y lo mítico, donde se renueva la invención de la capacidad poética. (Hernández, 2008, p. 29)

Ahora bien, si hay que formar al individuo en un mundo humano esta acción requiere sacrificar la violencia hacia el otro, porque esto hace posible vivir en la generalidad sin reprimir las pulsiones ontológicas tan importantes

en la formación de los alumnos, por tal motivo, será necesario que a los estudiantes de secundaria se les permita tocar, complacerse e incorporar además de los saberes pedagógicos, el juego, así como sus relaciones de pareja y las emociones que se proyectan en estas convivencias escolares, de este modo, la literatura puede ser el estímulo idóneo para alcanzar este propósito y finalmente los adolescentes puedan lograr una convivencia en comunión con los demás dentro de la escuela, o experimentar sentirse en casa pedagógicamente. Gadamer (2000) considera de vital importancia que la educación tendrá que tomar en cuenta la comunicación, pero una comunicación que siempre mantenga en estrecha relación a los seres humanos, él plantea tres elementos fundamentales: el sentido común, la capacidad de juicio y el gusto, este último tendrá necesariamente que derivar en el *buen gusto*, por eso nuestro planteamiento de una educación sobre este concepto.

El sentido común en términos generales, tiene la intención de reflexionar sobre la importancia de equilibrar las pretensiones teóricas de la ciencia en la escuela y apelar al carácter humano en comunidad a través de lo simbólico, en otras palabras, el verdadero fundamento del sentido común es el concepto de vida, de la vida humana en la comunidad, esto en contraposición de la violenta disección de la naturaleza y de la realidad con experimentos y cálculos para la formación del espíritu humano desde la razón, la técnica y la eficiencia como objetivos pedagógicos fundamentales:

El sentido común es un complejo de instintos, un impulso natural hacia aquello que fundamenta la verdadera felicidad de la vida. Instinto no significa aquí como en Leibniz una serie de efectos, porque no se trata de tendencias pasajeras, sino enraizadas, dotadas de un poder dictatorial, divino, irresistible. El sentido común que se apoya en ellas reviste un significado particular para nuestro conocimiento. (Gadamer, 2005, p. 60)

Como podemos apreciar estos tópicos son de vital importancia para que la escuela recobre un significado simbólico y humano, en donde los alumnos de secundaria al estar en la escuela se sientan parte de una comunidad humana y experimenten estar en su propia morada, no obstante, el sentido

común necesariamente tiene que ver con la capacidad de juicio entendida como una actitud reflexiva ante los saberes culturales y escolares por medio de los sentidos, así el que logra apropiarse de la capacidad de juicio va más allá de quedarse en la pasividad que le demanda el aprendizaje memorístico y puede juzgar lo particular, y al mismo tiempo se le puede pedir sentido comunitario, es decir, una actitud ética y solidaria para la colectividad sociocultural y pedagógica. No obstante, desde la óptica eficientista, el sentirse en casa se difumina rápidamente y es imposible esta visión de Gadamer sobre proyectar la convivencia humana, porque una sociedad tecnificada en su totalidad promueve sus ambiciones de eficiencia y precisión en todos los ámbitos, haciendo énfasis en el mundo real y lo observable en la construcción de los saberes escolares, es decir, no existe una ruptura con lo particular a nivel sociocultural y lo podemos constatar con el culto a la eficacia de la sociedad moderna actual.

Para entender mejor esta perspectiva basta con pensar las actividades pedagógicas cotidianas en el salón de clases teniendo presente el sentido común y la capacidad de juicio, deberemos promover una educación como un proceso abierto, falible e incluso con cierta ambigüedad, pero flexible y crítico, en donde las actividades pedagógicas involucren al alumno con una realidad teórico-simbólica, tocando, manipulando, aplicando, examinando, etcétera; pero además sean considerados los intereses de los alumnos para que se comprometan consigo mismos, pero sobre todo que sus acciones tengan como finalidad ser agradables a los demás. Esta mirada filosófica de la educación, nos lleva del sentido común a la capacidad de juicio con la finalidad de lograr una educación del buen gusto, éste último concepto en términos generales implica pensar mis acciones, mis actitudes en el otro:

Bajo el signo del buen gusto se da la capacidad de distanciarse respecto a uno mismo y a sus preferencias privadas. Por su esencia más propia el gusto no es pues cosa privada sino un fenómeno social de primer rango. Incluso puede oponerse a las inclinaciones privadas del individuo como instancia arbitral en nombre de una generalidad que él representa y a la que él se refiere. (Ibidem, p. 68)

Así una Educación del buen gusto tendrá como propósito fundamental *Formar* para la Generalidad a los alumnos de secundaria, como decíamos con Gadamer es promover el movimiento fundamental del espíritu que implica lo ontológico y lo racional en interacción constante, cuyo ser no es sino retorno así mismo desde el ser otro. De esta manera reiteramos la importancia del texto de ficción para alcanzar este propósito en la escuela. Pero a pesar de que ya hemos referido la importancia de poner a dialogar estos dos elementos aparentemente opuestos entre sí: *logos-mhytos*, es necesario desplegar cómo se puede alcanzar esta interacción para descubrir sus alcances, afinidades y sus diferencias sociales, culturales, pedagógicas, etcétera, y lograr trascender la visión unívoca que prevalece en la educación actual. A este respecto, es importante tomar en cuenta otro elemento de carácter hermenéutico muy valioso, con el cual podemos lograr dar movimiento, unidad, diálogo, interacción entre estas dos perspectivas que inherentemente se encuentran en la racionalidad humana, me refiero a la *analogía*.

De hecho, el mismo Gadamer (2005) refiere el término de analogía como un concepto muy importante porque reconoce al ser humano como un ente que deberá construirse de manera integral en el mundo humano a donde llega al nacer, es decir, requiere de la formación para alcanzar este propósito, y de esta manera logre superar su naturalidad, porque la realidad en donde se inserta está conformada simbólicamente, y el símbolo fundamentalmente es análogo por naturaleza:

En esta medida toda formación teórica, incluida la elaboración de las lenguas y los mundos de ideas extraños, es mera continuación de un proceso formativo que empieza mucho antes. Cada individuo que asciende desde su ser natural hacia lo espiritual encuentra en el idioma, costumbres e instituciones de su pueblo una sustancia dada que debe hacer suya de un modo **análogo** a como adquiere el lenguaje. (Ibídem, p. 43)

Es importante referir que la *analogía* no es un concepto reciente inventado por la modernidad, más bien, es un constructo introducido por los pitagóricos; filósofos presocráticos que buscaron siempre la mediación, la coincidencia, lo proporcional de los opuestos, hago esta referencia por la

característica hermenéutica de este elemento y su intención de buscar medir lo proporcional de forma crítica y reflexiva, de hecho, se sabe que los pitagóricos introdujeron la *analogía* cuando se toparon con los números irracionales y su inconmensurabilidad, o sea, su medición, su límite.

De hecho, Beuchot (2013) es un autor que reflexiona sobre la importancia de recuperar la analogía en nuestro entorno sociocultural, según él casi se pierde en la modernidad, y reconoce que actualmente la hermenéutica está distendida entre las corrientes univocistas y las equivocistas. No obstante, el autor nos refiere la importancia de la hermenéutica analógica para reflexionar y hacer trascender de forma crítica la interacción entre dos tópicos aparentemente opuestos, como el caso de la educación moderna que se ha caracterizado por imponer sólo una vertiente, la razón desde el univocismo:

La hermenéutica analógica puede servir, entre otras cosas, para analizar comprensiva y críticamente algunos temas de la filosofía de la posmodernidad, en la cual la hermenéutica ha llegado a tener un lugar preponderante. La posmodernidad ha hecho tomar muy en cuenta temas tales como la crisis de la epistemología, el rechazo del humanismo, el predominio de la técnica y de la comunicación, la precariedad de la ontología y la muerte del sujeto, así como el regreso de la religión y la mística. Es preciso no simplificar demasiado las distintas corrientes y pensadores; además, hay que atender a las lecciones positivistas y a las aportaciones aprovechables que da el pensamiento posmoderno; pero es necesario hacer, sobre todo una crítica de las inconsistencias y hasta frivolidades de sus propuestas. (Beuchot, 2013, p. 97)

Pongamos en contexto la hermenéutica analógica del autor con el objetivo aclarar en qué consiste este elemento de carácter filosófico y su relevancia para este trabajo. La hermenéutica analógica es una construcción teórica que consiste en la interpretación substancial entre la univocidad y la equivocidad por medio de los textos; por un lado, existen las corrientes univocistas que se caracterizan por entender la realidad a partir de un científico reduccionista, unidimensional y uniformador; por otro lado, se encuentran las perspectivas equivocistas, las cuales responden a un relativismo irreductible para entender el contexto sociocultural. En otras palabras, la univocidad es la significación idéntica para todos los significados similar a las pretensiones científicas de la educación moderna, en donde se

imponen a los estudiantes uniformar sus criterios pedagógicos por medio de las categorías epistemológicas, o bien, creer fehacientemente que la ciencia, la tecnología y la digitalización de los constructos escolares resolverán los problemas educativos actuales. En cambio, la equivocidad es la significación diferente para todos los significados, esta postura suele generar confusión debido a que casi todas las interpretaciones de los alumnos son válidas, por tanto, la subjetividad es predominante y lo objetivo es imposible, dando lugar en la mayoría de las ocasiones a la modificación y distorsión de la realidad, de ahí la relevancia de la hermenéutica analógica, leamos por qué:

La hermenéutica analógica sostiene que no hay solamente una interpretación válida de un texto, sino que puede haber más de una; también sostiene que no todas son válidas, sino sólo un conjunto de interpretaciones, que se pueden jerarquizar o colocar en diferentes grados de aproximación a la verdad del texto, de modo que pueda decirse cuando se alejan demasiado de ella y empiezan a hundirse en la falsedad. De esta manera, una hermenéutica analógica permite grados de aproximación a la verdad textual en las interpretaciones, oscila entre lo particular y lo universal, dando predominio a lo particular sobre lo universal, como da predominio a la diferencia por encima de la identidad. Tal es la condición de la semejanza o analogía y esa es una de las ventajas manifiestas como ventajas de una hermenéutica basada en la analogía. (Arriarán, 2007, p. 28)

Para entender mejor esta hermenéutica analógica, pongamos como ejemplo la postura de la Educación Básica actual, la cual la podemos establecer como univocista bajo una postura universalista respecto al impulso de los conocimientos que genera únicamente por medio de la razón, la tecnología y la digitalización, sosteniendo como propósito principal resolver y disolver todas las particularidades y los matices educativos y culturales bajo los estándares de una filosofía universal reduccionista de carácter lógico racional a partir del uso sobrevalorado de las redes digitales y posturas económico-globales. Esta reflexión nos permite deducir por qué la insistencia por las evaluaciones internacionales que se realizan en la Educación Básica por medio de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE por sus siglas en inglés) y el Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA por sus siglas en inglés), bajo estándares unívocos, generando márgenes como los rezagos educativos, las actividades pedagógicas de orden artístico, la negación de las diferencias, el

multiculturalismo, mano de obra barata, desempleo, o bien, la situación actual en el Estado de Guerrero y la desaparición de las Escuelas Normales a través de la violencia exacerbada.

Pero no olvidemos que la educación es un fenómeno cultural que en la reflexión y construcción de sus sustentos pedagógicos está obligada a considerar los matices que ya hemos mencionado arriba y habría que agregar a la enseñanza de la literatura vista sólo con fines de evaluación, sin embargo, tampoco se trata de caer en una postura equivocista para entender los fenómenos socioculturales como lo es la educación, o como conviene a este trabajo de tesis en proyectar la lectura de textos literarios como una posibilidad de resolver y disolver un problema de carácter universal como lo es la educación por medio de una postura particular como la literatura, de esta forma estaríamos cayendo en el equivocismo. Más bien lo que deberemos hacer es acudir a la analogicidad para tener un otro analógico que sea reductible a una comunidad, o universalidad sin perder sus características diferenciales propias. En esta visión de la analogía la Educación Básica actual reconsiderada como la Educación del buen gusto sustentada en sus particularidades como son la humana y simbólica, tendría opción de continuidad y reflexión en la perspectiva de las demandas de la educación global, pero con una postura crítica y dinámica permanente, es justo lo que desarrollaremos en el cuarto capítulo con la Educación Multicultural, será un analogado pedagógico para reflexionar de forma permanente en el ámbito educativo.

De esta manera podemos establecer el diálogo entre una lectura objetiva o literal muy demandada por la Educación Básica en secundaria, y otra simbólica aparentemente ignorada pero necesaria en la *Formación* de los adolescentes, y así potencializar la lectura de textos literarios en la secundaria de una manera analítica y profunda en la escuela:

Realmente, el símbolo es uno de los productos más acabados de la imaginación. Es algo muy curioso, porque pertenece al ámbito de la imaginación; incluso se le ha

llamado signo-imagen; pero lleva contenidos muy profundos, éticos antropológicos y hasta ontológicos, sólo que no en forma de concepto. (Beuchot, 2011, p. 63)

1.2. EL SÍMBOLO Y LA EDUCACIÓN

Siguiendo la perspectiva de educación de Gadamer (2000), debemos considerar que este ámbito es una actividad socio-cultural, por tanto una acción de carácter simbólico que tiene la capacidad de hacer interactuar toda una serie de entramados sígnicos y simbólicos como una opción de construir conocimientos y de ver el mundo de otra manera. En este sentido, es importante señalar que el hecho de proponer una educación de carácter simbólico no tiene la intención de imponer una forma de pensamiento sobre otra, más bien se trata de que establecer un diálogo entre la ciencia y el símbolo como dos aspectos que se requieren y que además hacen posible la coexistencia entre *logos* y *mhytos*, ya que lo simbólico implica lo mítico con su propia lógica y racionalidad, en donde el mito a pesar de que articula su conocimiento según las reglas de un lenguaje distinto al de la ciencia, no deja de ser complementario a ésta.

Esta alternativa de la educación desde la perspectiva simbólica adquiere mayor relevancia si consideramos que la literatura puede ser uno de los elementos relevantes para explorar hasta qué punto la experiencia por medio de textos de ficción nos puede permitir dialogar, cuestionar e incluso interactuar con la pedagogía moderna y contribuir significativamente en la formación de los jóvenes de secundaria:

Las experiencias que realizamos en el gran laboratorio de lo imaginario son también exploraciones hechas en el reino del bien y del mal. "Transvaluar", incluso devaluar, es también evaluar. El juicio moral no es abolido; más bien es sometido a las variaciones imaginativas propias de la ficción. Gracias a estos ejercicios de evaluación en la dimensión de la ficción, el relato puede finalmente ejercer su función de descubrimiento y también de transformación respecto al sentir y al obrar del lector, en la fase de refiguración de la acción mediante el relato. (Ricoeur, 2008, p.167)

Para lograr este propósito es importante desarrollar el significado del símbolo desde la filosofía de Ricoeur, porque la hermenéutica del autor nos permite seguir en la línea de Gadamer respecto a la narrativa como un

referente esencial para la formación del ser humano, debido a que ambos autores toman como punto de partida los textos literarios como ejercicios críticos ante su visión de la vida en su entorno socio-cultural:

Ricoeur, preocupado por la angustia humana por el bien y el mal, puesta en evidencia en la fragmentación de la vida propiciada por la prevalencia de la razón científica, ve en la narración una forma en que el ser humano mantiene su relación con el símbolo concebido como la relación con lo otro, lo originario en el ser humano, lo que está lejano pero siempre presente. Profundizar en el papel de la narración en la construcción de la historia de las culturas, nos permite continuar la elaboración de la función de los relatos míticos como una de las formas de conocer y construir la humanidad que hemos visto en la hermenéutica de Gadamer. Ricoeur parte de la idea de que el sujeto se forma en relación con la mediación simbólica que conocemos como cultura. (Hernández, 2008, p. 30)

A partir de esta argumentación debemos desarrollar y dejar claro el significado del símbolo, y de esta manera ir matizando las características de una educación simbólica. Ricoeur (2007) asevera que la interpretación del símbolo es la inteligencia del doble sentido o doble significado. A lo que se refiere el autor con el doble sentido, es que el símbolo es portador de dos elementos teórico-metodológicos trascendentales para interpretar la realidad que están llamados a interactuar permanentemente: la racionalidad lógica y el mito; el primero tiene que ver con categorías de carácter epistemológico, las cuales el hombre ha sobrevalorado y utilizado de forma unidireccional para interpretar su entorno socio-cultural y el ámbito educativo por medio de la promoción de referentes teóricos, restándole relevancia a la estructura del símbolo, que como ya decíamos plantea interacción entre lo mítico y lo epistemológico.

El segundo significado simbólico que propone Ricoeur (2007), su carácter es predominantemente mítico y está relacionado con lo ontológico por eso rompe con el "deber ser" mecanizado que en algunas ocasiones demanda el pensamiento lógico-racional; así el pensamiento mítico tiene la virtud de apelar a lo imaginario y esto repercute en hacer dinámicas las acciones humanas y socioculturales, porque un imaginario mítico encarna emociones y sentimientos, mitos, ritos, imágenes, conceptos, etcétera, en donde los actores sociales, en nuestro caso los jóvenes de secundaria, se

conciben así mismos y a su entorno en una configuración permanente y activa, que transforma el "deber ser" en "poder ser", es decir, encuentran en el significado mítico y sus dos vertientes distintas posibilidades de construir un mundo deseado y posible:

El problema de la fenomenología no es ante todo la disimulación del deseo en el doble sentido; en principio no conoce el símbolo como distorsión del lenguaje, para ella es la manifestación de otra cosa que aflora en lo sensible, en la imaginación el gesto, el sentimiento, la expresión de un fondo que también puede decirse que se muestra y se oculta. (Ricoeur, 2007, p. 11)

No obstante, para dejar clara esta connotación del doble sentido del símbolo y su importancia en la interpretación de la cultura y en nuestro caso en el ámbito educativo por medio del texto literario, el antropólogo Ernst Cassirer hace una reflexión similar a la de Ricoeur en el sentido del doble significado del símbolo, la diferencia es que Cassirer (2001) se refiere al doble sentido en el mito aunque en realidad tienen la misma connotación simbólica, es decir, que en el ámbito interpretativo el mito ofrece un *rostro doble*: una estructura *conceptual* y otra *perceptual*. A este respecto, podemos notar que la parte *conceptual* de este autor es para Ricoeur la *episteme*, es decir, los conceptos y categorías, veamos:

Lo que interesa en el pensamiento empírico conceptual son los rasgos constantes en nuestra experiencia sensible. En ella hacemos siempre la distinción entre lo que es sustancial o accidental, necesario o contingente, invariable o transitivo. Con esta discriminación nos vemos conducidos al concepto de un mundo de objetos físicos dotados de cualidades físicas y determinadas que implica un proceso analítico opuesto a la estructura fundamental de la percepción y del pensamiento mítico. (Cassirer, 2001, p. 119)

Como podemos apreciar los caracteres *conceptuales* que concibe esta perspectiva son literalmente objetivos, unívocos y lógico racionales, en otras palabras, podemos aseverar que la realidad en un sentido empírico-conceptual puede ser definida como la existencia de las cosas en cuanto está determinada por leyes y conceptos universales sin posibilidad de entenderla de otra manera por eso la necesidad de su contraparte para enriquecer esta postura. Es decir, lo *perceptual* según Cassirer aquí se manifiestan y están contenidas todas las cualidades emotivas del ser humano, es decir, que esta otra cara del mito no es una mera masa de ideas confusas y sin organización,

sino que requiere de un modo definido de sensaciones y entendimiento de la realidad que pueden organizarse objetivamente, pero desde su propia perspectiva con un carácter simbólico y esto no le resta verosimilitud:

La percepción mítica se halla impregnada siempre de estas cualidades emotivas; lo que se ve o se siente se halla rodeado de una atmósfera especial, de alegría o de pena, de angustia, de excitación, de exaltación o postración. No es posible hablar de cosas como de una materia muerta o indiferente. Los objetos son benéficos o maléficos, amigables o extraños, fascinadores y atrayentes o amenazadores y repelentes. Podemos reconstruir con facilidad esta forma elemental de la experiencia humana, pues tampoco en la vida del hombre civilizado ha perdido en modo alguno su fuerza original. Si nos encontramos bajo la acción de una emoción violenta, se conserva esta concepción dramática de las cosas. Ya no presentan su aspecto habitual, cambian bruscamente de fisionomía y se hayan matizadas con el tinte específico de nuestra pasión, con amor y odio, con temor o esperanza. (Ibídem, pp. 119-120)

Bajo esta lógica reflexiva del mito de Cassirer, podemos suponer que ambos polos del mito pueden considerarse como un paradigma de acciones y decisiones para refigurar el entorno educativo a través del imaginario simbólico, ya que una escuela de estas características le ofrece al alumno la opción de conocer que existen distintas formas de construir sus saberes educativos, así como diversas formas de interpretar su entorno sociocultural; en otras palabras, bajo esta visión mítica el alumno tendrá la posibilidad de interactuar su lógica conceptual con la lógica imaginaria para alcanzar sus objetivos de aprendizaje, por esta razón, la educación simbólica debe ocuparse en reflexionar dinámicamente el sentido epistemológico, simbólico y mítico de la realidad, ya que de lo contrario será difícil entender y recuperar la naturaleza humana. Veamos la relevancia que tiene en la formación de los individuos la posibilidad de interacción de la realidad con la fantasía desde el punto de Julio Cortázar, para el cual siempre fue de vital importancia en toda su obra contemplar ambos aspectos:

...siempre me fue difícil distinguir entre lo que mi inteligencia racional ve de la realidad y lo que mi propia fantasía le pone por encima o por debajo y que la transforma. No puedo hacer una distinción demasiado clara entre fantasía y realidad; salvo, claro está, cuando salgo de la literatura: cuando pienso en el destino actual de un país como el mío, por ejemplo, ahí no me queda límite para ninguna fantasía. La realidad es lo suficientemente grande y lo suficientemente terrible como para bajar completamente ese espectro de pensamiento y meditación. Pero cuando me muevo en mi trabajo de escritor, la fantasía recupera sus derechos y creo que nunca habré escrito un cuento o una novela que se puedan considerar exclusiva y totalmente realistas porque incluso

cuando lo que cuento en ellos es realista como tema, ha nacido de mi fantasía, lo he inventado yo en la mayoría de los casos. (Cortázar, 2016, p. 102)

Ahora bien, para dejar claro la importancia de estas dos vertientes del símbolo como pilares esenciales de una escuela simbólica, es importante resaltar la opinión de Mauricio Beuchot, el cual basa su hermenéutica en Paul Ricoeur. Beuchot al igual que Ricoeur sostiene el gran acierto del doble significado del símbolo, argumentando que el hombre para darle sentido a su existencia en el mundo donde ha sido insertado necesita de categorías objetivas contenidas en la *metonimia*, sin pasar por alto la imaginación y la fantasía por medio de la *metáfora*; en otras palabras, la proximidad de la *metonimia* hace que el hombre vaya más a lo científico, a lo literal y apropiarse del mundo y explicarlo para comprenderlo y vivirlo racionalmente, no obstante, la *metáfora* acerca al ser humano a sus propias experiencias y a sus emociones, organizadas por medio de los elementos simbólicos que se manifiestan por medio de lo alegórico, la poesía y el arte, justo donde están los textos literarios que ponen de manifiesto el mito:

El aspecto metonímico del hombre es el que lo inclina a la realidad, a la literalidad, a la prosa (como dice Jacobson), sobre todo a la prosa de la vida, a lo prosaico. El aspecto metafórico del hombre es algo que lo inclina a la fantasía, al sentimiento, al ideal. Si la metonimia opera por contigüidad, ella da al hombre el sentido de la asociación, de lo que tiene coherencia lógica, racional. En cambio, la metáfora, ya que opera por semejanza, da al hombre el sentido de comparación, de la proporción, de la analogía (no en balde una clase muy importante de las metáforas es la de las metáforas por analogía, desde Aristóteles). El lado metonímico del hombre lo inclina a una hermenéutica unívoca, y el lado metafórico, a una hermenéutica equívoca; pero, de la tensión que entre una y otra crean, resulta una hermenéutica analógica. (Beuchot, 2011, p. 78)

Con esta aseveración se va aclarando la importancia de estas dos vertientes del símbolo en relación a entender nuestra realidad, no sólo en el sentido de las interacciones socioculturales de nuestra vida cotidiana, sino específicamente en las actividades de nuestro ámbito pedagógico que es uno de los aspectos que nos interesa reflexionar en este trabajo, donde además es posible la construcción de la identidad de los alumnos de secundaria por medio de los textos de ficción. No obstante, queda por desarrollar un tercer elemento hermenéutico para conocer las formas, los instrumentos o las bases para interpretar el doble sentido del símbolo, donde el profesor, los alumnos

y la comunidad educativa en la secundaria, tengan los elementos de interpretación para apropiarse de este mundo simbólico por medio de acciones hermenéuticas, así evitaríamos dejar la profundidad crítica del símbolo en el relativismo porque no es suficiente con tener presente su constitución lógica y mítica para comprender el mundo, si hiciéramos así, nos quedaríamos en una postura de contemplación y pasividad ante el mundo simbólico, sin embargo debemos pasar a la acción considerando estos dos elementos.

Ricoeur decía que: "Para dar coherencia y unidad a estas manifestaciones dispersas del símbolo, lo definió mediante una estructura semántica común, la del doble sentido. Hay símbolo cuando el lenguaje produce signos de grado compuesto donde el sentido, no conforme con designar una cosa, designa otro sentido que no podría alcanzarse sino en y a través de su enfoque de intención." (Ricoeur, 2007, p. 18). Este doble sentido del símbolo que propone Ricoeur, consiste en descubrir el primer significado y entenderlo como tal, tomando en cuenta que esencialmente sustenta una postura epistemológica o *conceptual*. Según Cassirer (2001) para lograr una verdadera interpretación de los fenómenos culturales a interpretar, necesariamente este primer sentido deberá llevarme al segundo significado, es decir, al mítico o *perceptual*, porque de lo contrario nuestros intereses de comprensión de la realidad serían meramente pragmáticos y técnicos.

Por eso Ricoeur (2007) sostiene que interpretar significa la inteligencia del doble sentido, y es bajo esta máxima hermenéutica que la educación básica a nivel secundaria debe sustentar sus propósitos pedagógicos, es decir, a través de una educación simbólica y narrativa, capaz de ir más allá de una pedagogía netamente logo-céntrica donde la palabra inteligencia resulta inútil y científicamente sin sentido, por su afán de querer entender los fenómenos socioculturales a través de las leyes de la física y nada más.

1.3. RICOEUR: POR UNA EDUCACIÓN NARRATIVA

Para ir cerrando este primer capítulo donde se plantea formar sujetos con una visión de la realidad crítica desde una educación simbólica tomando como común denominador el texto literario, sin soslayar que existen otros elementos igual de relevantes para este fin, es porque este instrumento de ficción es el tercer elemento hermenéutico para interpretar el juego dialéctico que nos lleva del sentido epistemológico-conceptual, para ser dirigido hacia el segundo perceptual-mítico, y así lograr una interpretación simbólica, no obstante, este movimiento dialéctico no es tan básico como parece, porque a pesar de descubrir el segundo significado, es decir, lo simbolizado o lo metafórico no es tan fácil contenerlo intelectualmente debido a que esta interacción promueve un nuevo significado: el mítico.

Afortunadamente para este trabajo de tesis, el texto literario tiene la posibilidad de permitirnos contener e interpretar el doble significado del símbolo, porque los textos de ficción además de proponer un punto de vista particular de la realidad de manera objetiva y organizada, también están impregnados por el mito, es decir son narraciones míticas:

Ahora bien, en cuanto se trata de narraciones míticas, de leyendas orales y de los tiempos remotos, entra en juego un interés distinto por lo narrado, no sólo la ampliación del propio conocimiento del mundo, sino un interés trascendental que está por encima de todo lo experimentable. (Gadamer, 1997, p. 34)

Lo que podemos resaltar es que en realidad lo que permite interpretar el doble significado del símbolo es el lenguaje, este elemento cobra mayor relevancia si es un lenguaje poético, literario, justamente porque el símbolo es lenguaje denotativo y la literatura de ficción lo puede contener para entender la realidad, según Ricoeur:

Lejos de caer fuera de la circunscripción del lenguaje, eleva el sentimiento a la articulación del sentido; así la confesión se nos aparece como una palabra que arranca el sentimiento de su muda opacidad; todas las revoluciones del sentimiento pueden jalonarse así por revoluciones semánticas, el símbolo no es un no-lenguaje; el corte entre el lenguaje unívoco y lenguaje multívoco pasa a través del imperio del lenguaje; es el trabajo quizá interminable de interpretación lo que revela esta riqueza, esta superdeterminación del sentido, y pone de manifiesto la pertenencia del símbolo al discurso integral. (Ricoeur, 2007, p. 21)

Siguiendo esta lógica de Ricoeur respecto a la cultura entendida como un entramado simbólico, debemos tomar en cuenta que esta configuración de la realidad se debe a la existencia de otros relatos que componen y han tejido el universo simbólico en una interacción constante y que la educación debe considerar en sus aprendizajes para formar a los adolescentes de secundaria, me refiero a los constructos lógico racionales acompañados por mitos, ritos, imágenes, símbolos, etcétera. Esta perspectiva nos ayuda a pensar el ámbito educativo como una acción simbólico-narrativa, en donde los textos literarios contribuyan a formar a los alumnos de secundaria con esta visión hermenéutica de la realidad y así sustentar la posibilidad de una pedagogía que suscite una inteligencia narrativa; bajo este planteamiento podemos situar a las obras de ficción en el terreno pedagógico, entendiendo a la escuela como el lugar donde se lleva a cabo el proceso de construcción de la realidad, pero también se configura la identidad de los lectores a nivel secundaria. Esta reflexión nos sugiere poder educarnos en la lectura de obras literarias, porque como apuntábamos antes: nuestro proceso de formación pedagógico se lleva a cabo en un universo que nos es narrado, y este elemento sirve al hombre para interpretar y reflexionar sus acciones ante la vida, la escuela y su entorno socio-cultural:

El aporte metodológico ricoeuriano en el que nos apoyamos es su planteamiento del texto narrativo como el tipo del texto idóneo para la formación de la identidad, porque trata de las experiencias de la vida cotidiana, en diferentes tiempos y espacios, describe y revela las preocupaciones humanas. El acto de lectura es una tercera mediación que vuelve a la primera (mundo de la acción) a través de la segunda (mundo de la obra), en un acto que no es circular sino espiral porque no consiste en la captación de un sentido unívoco que se aplique al mundo de la experiencia para concebirlo de la misma forma que antes de efectuar el acto de interpretación, sino con una nueva mirada refigurante que puede conducir al enriquecimiento del criterio y a la modificación del actuar de la vida. La obra narrativa hace inteligibles las preocupaciones humanas que se manifiestan en la vida práctica, preocupaciones para las que la primera mediación simbólica, la de la vida cotidiana, a veces no basta para hacerlas accesibles. La narración tiene sentido completo cuando regresa al mundo de la acción gracias a un acto de lectura. (Hernández, 2014, p. 13)

Como podemos apreciar la condición humana es fundamentalmente hermenéutica porque tiene la necesidad de conocer, comprender e interpretar el mundo, que mejor si es por medio de la lectura utilizando el texto literario como mediación, a este respecto, Julio Cortázar señala:

...esa palpitación a la cual el lector es sensible porque si a algo somos sensibles, es a las intuiciones profundas a las cosas irracionales; lo somos, aunque a veces la inteligencia se pone a la defensiva y nos prohíbe, nos niega ciertos accesos. Las grandes pulsaciones de la sangre, de la carne y de la naturaleza pasan por encima y por debajo de la inteligencia y no hay ningún control lógico que pueda detenerlas. (Cortázar, 2016, p. 154)

A partir de este señalamiento de Ricoeur y Cortázar es que creemos realmente que las obras de ficción se pueden utilizar didácticamente en la escuela, porque como señalan ambos autores, las actividades de la vida cotidiana no son suficientes para hacer accesible el mundo simbólico que se nos presenta de forma desorganizada, afortunadamente la escuela tiene las normas didáctico-pedagógicas a través del currículo del Plan y Programas 2011 de secundaria, para sustentar a partir de esta política educativa una educación narrativa y fomentar una inteligencia simbólica por medio de los textos literarios:

Precisamente, debido al carácter evasivo de la vida real, necesitamos de la ayuda de la ficción para organizar esta última retrospectivamente en el después a condición de considerar como revisable y provisional toda figura de construcción de la trama tomada de la ficción o de la historia. Así, mediante la ayuda de los comienzos narrativos con lo que la lectura nos ha familiarizado, forzando en cierto modo el carácter, estabilizamos los comienzos reales constituidos por las iniciativas, en el sentido fuerte del término, que tomamos. Y tenemos también la experiencia, que podemos llamar inexacta, de lo que quiere decir terminar un curso de acción, un episodio de la vida real. La literatura nos ayuda, en cierto modo, a fijar el contorno de estos fines provisionales. (Ricoeur, 2008, p. 164)

Siguiendo al autor en esta reflexión, podemos complementar que el texto literario les propone a los actores de la educación incorporar otras formas de pensamiento por medio de las cuales aprendemos a unir aspectos éticos de la condición humana y de su entorno socio-cultural bajo una postura crítica. Es por eso que a lo largo de este primer apartado hemos resaltado la importancia de formar a los jóvenes de secundaria bajo una pedagogía de carácter simbólico, de hecho esta dinámica de aprendizaje se relaciona con el concepto de formación de Gadamer que hemos desarrollado con el propósito de alcanzar una educación del buen gusto; siguiendo esta misma vertiente de Gadamer también nos hemos apoyado en Ricoeur con el objetivo de apuntalar la posibilidad de una educación narrativa que pueda sacar el mayor provecho de la literatura de ficción para que los profesores y los

alumnos descubran que en los textos literarios el *logos* y el *mithos* se pueden contener e interactuar para poder configurar los constructos pedagógicos, así como reflexionar la realidad y también hacer posible la configuración de la identidad de los jóvenes de secundaria, además de desarrollar en ellos una inteligencia narrativa:

Aristóteles no duda en decir que toda historia bien contada *enseña* algo; más aún, él decía que la historia revela aspectos universales de la condición humana, y que, a este título, la poesía era *más filosófica* que la historia de los historiadores, demasiado dependiente de los aspectos anecdóticos de la vida; cualquiera que sea la relación entre la poesía y la historiografía, es cierto que la tragedia, la epopeya, la comedia, para no citar sino los géneros conocidos por Aristóteles, desarrollan una especie de inteligencia que puede llamarse *inteligencia narrativa* y que está mucho más cerca de la llamada sabiduría práctica y del juicio moral que de la ciencia y más generalmente del uso teórico de la razón. (Ricoeur, 2009, p. 195)

1.4. REFLEXIONES

Parafraseando a Roger Bartra (2009), este decía que para conseguir la acumulación de la información colectiva se requieren utilizar memorias artificiales a través de prótesis especializadas en la preservación y difusión de textos e imágenes. En consecuencia, el libro es una de estas prótesis necesarias para la construcción del ser humano, pero también los museos, mapas, tablas, calendarios, aparatos cibernéticos, internet, etcétera. En este sentido, el autor nos sugiere que a estas memorias artificiales se les puede considerar como redes "exocerbales", las cuales son verdaderos circuitos externos que configuran un complejo simbólico de sustitución de funciones que los circuitos neuronales no pueden cumplir.

A este respecto, podemos decir que uno de los nudos clave de esta red "exocerbal" que refiere el autor es el libro, conveniente aclarar que para nosotros es el texto literario, ya que debido a su capacidad de contener una red simbólica y conceptual para la reflexión de los lectores en su entorno sociocultural, nos permite apuntalarlo como un elemento crítico que va más allá de ser considerado como una prótesis acumulativa de información.

De esta manera, podemos concluir que si pretendemos que el texto literario o *hipertexto* sea uno de varios aspectos que nos ayuden a reivindicar el ámbito educativo a nivel secundaria para la formación de los adolescentes desde una perspectiva humana y multidireccional, es preciso reconsiderar el ámbito educativo moderno desde una visión simbólica, es decir, una educación donde podamos *Formar* a los alumnos en una constante interacción entre referentes epistemológicos y filosóficos. Tomando en cuenta que esta postura simbólica de la educación propuesta en este apartado, implica también asumir los procesos educativos con sus problemáticas cotidianas inherentes al proceso formativo de los alumnos de secundaria, en otras palabras, es muy importante pensar la Educación Simbólica, como una actitud crítica y reflexiva que nos permite profundizar, problematizar y hacer evidentes los matices académicos, socioculturales y de identidad de los estudiantes de secundaria, es decir, que sea parte integral y fundamental de toda acción educativa.

CAPÍTULO II

PAUL RICOEUR: LA EDUCACIÓN Y EL TEXTO DE FICCIÓN

2.1. EL CÍRCULO HERMENÉUTICO: UNA APLICACIÓN A NIVEL SECUNDARIA

Para dar inicio a este segundo capítulo me parece importante traer a colación la reflexión que Maurizio Ferraris (2002) hace respecto a la relevancia de la hermenéutica de Paul Ricoeur no sólo en la filosofía, sino en el ámbito sociocultural y académico, en donde el *Texto* (literario fundamentalmente), es el vehículo de una tradición que proyecta una mediación incluyente que da opción a la explicación de tipo epistemológico para después acceder a una comprensión de carácter ontológico, es decir, se lleva a cabo una unidad, una interacción entre hermenéutica y positivismo para darle sentido a interpretar la realidad. Esto a su vez nos hace notar la posibilidad de superar las contraposiciones entre tradición y crítica, entre naturaleza y espíritu, entre epistemología y ontología, y por qué no, entre educación moderna y educación simbólica. Es a partir de esta visión de Ricoeur, que podemos dejar claro que en este trabajo de análisis no pretendemos demeritar la importancia del pensamiento lógico-racional en la formación de los alumnos en la secundaria, lo que en realidad perseguimos es emplear en este capítulo una teoría del texto literario con la finalidad de descubrir la manera en que se pueden conjuntar e interactuar el conocimiento empírico experimental con el pensamiento mítico, en donde el papel fundamental para llevar a cabo esta acción es sin duda el lector por medio del texto literario:

Lo que Ricoeur tiene en la mira es precisamente la posibilidad de una integración entre la explicación epistemológica que ve en el texto un 'dato' o un 'objeto' separado de su fuente psíquica y de su contexto y la comprensión hermenéutica que persigue, por el contrario, la revitalización de la letra, no considerada como un dato sino más bien como huella que requiere la intervención del intérprete. Aquí la sospecha hacia la explicación, propiamente al canon de las Ciencias del Espíritu, sufre una significativa disminución. (Ferraris, 2002, p. 330)

Es importante reiterar que seguiremos un marco teórico-metodológico de la *lectura* desde la perspectiva filosófica de Paul Ricoeur por medio de la

hermenéutica aplicada al texto literario, no solamente porque conviene a este trabajo de tesis, sino porque creemos que el texto literario al manifestarse culturalmente, contribuye a conformar el mundo de la vida de los lectores, y les da la posibilidad de reflexionar sobre sí mismos para que puedan configurar y refigurar su propia identidad de manera permanente, sin olvidar que también el texto literario es el punto de partida para organizar los símbolos en la vida real de forma elaborada y creativa.

En el capítulo anterior señalábamos los alcances éticos que se activan en la vida del lector ante el texto de ficción siempre y cuando la escuela tome como punto de partida formar a los alumnos para la Generalidad propuesta por Gadamer, sin dejar de apuntalar una visión de la educación desde el símbolo de Ricoeur. Empero, debemos agregar que es al lector a quien corresponde reconstruir el mundo simbólico de la realidad que se le presenta en el texto literario pero con una nueva perspectiva del mundo. Sin embargo como señalábamos anteriormente debemos tener presente que el alumno y el profesor requieren de una didáctica que les proporcione las herramientas de lectura que les permitan descubrir nuevas posibilidades de comprensión de la realidad, y de esta manera les sea posible interpretar los textos literarios a través de criterios hermenéuticos que sustentan una lectura objetiva, trascendente y profunda, que propicie un diálogo hermenéutico para hacer posible la interacción entre el mundo simbólico-mítico y el empírico-referencial que se encuentran latentes en el contexto escolar a nivel básico, sin pasar por alto que ambas perspectivas de la realidad son relevantes para la formación de los jóvenes de secundaria.

Así, establecer un modelo de lectura hermenéutico en la escuela es posible, porque existen preceptos académicos en el nivel educativo básico mexicano que exigen la lectura de diversos textos literarios a lo largo de los tres años de secundaria. Sólo resta que autoridades educativas y profesores mostremos esas otras alternativas con características creativas, abiertas y multidimensionales que promuevan una intencionalidad de lectura académica

a partir de la hermenéutica, la cual puede manifestarse mucho más completa y atractiva para los alumnos y profesores, en donde podrán descubrir otros matices de lectura más allá de la lógica estructural, su hegemonía y control por medio de la evaluación predominantemente unívoca que ya hemos venido señalando, en este sentido Jorge Tirzo (2001), decía que es importante distinguir que la lectura no se debe circunscribir necesariamente en el ámbito académico con el único objetivo de acumular saberes, y no por eso perderá su potencial formativo, es decir, hay que ir más allá de leer sólo para corresponder a parámetros de evaluación y control académico:

La lógica y la hegemonía de la lectura escolarizada, como contenido fundamental de la educación, se convierte en idea presente de la vida social. De esta forma es posible construir y expresar aseveraciones contundentes que homogeneizan la diversidad de las prácticas lectoras. Recurrimos al modelo clásico y estereotipado de lectura para enjuiciar todas las actividades de lectura y queremos que los sujetos se ajusten a él. (Tirzo, 2001, p. 79)

Esta aseveración sin duda guía el propósito de este trabajo de tesis porque precisamente uno de nuestros objetivos es proponer una lectura de textos literarios a través de la hermenéutica, con la finalidad de establecer un diálogo con el modelo tradicional de la lectura para reconsiderar que leer va mucho más allá del control, la evaluación y la construcción de categorías racionales para comprender e interpretar su contenido de forma mecánica y fría, incluso en ocasiones vacía debido a la exigencia de una educación enérgicamente memorística, es decir incapaz de provocar emociones, alegría o algún tipo de goce de orden estético para que los jóvenes de secundaria liberen tendencias e ideas subjetivas y espontáneas en sus constructos pedagógicos, y dejar atrás los resultados poco significativos en los saberes escolares cuando los adolescentes se enfrentan ante el texto literario, sin embargo, por medio de la hermenéutica los alumnos podrán tener la oportunidad de restituir los significados literarios con perspectivas distintas de la realidad entre ellas la mítica, además de ir configurando y refigurando su identidad.

A este respecto Elizabeth Hernández (2001), reflexiona sobre la necesidad de realizar un *pacto ficcional*, el cual podemos tomar en cuenta en el contexto pedagógico con el propósito de que este compromiso literario contribuya con el alumno y el profesor a tener presente que en el acto de lectura existe siempre la posibilidad de entrar en un sinnúmero de mundos posibles, a veces distintos y a veces similares del mundo empírico de la realidad, tomando en cuenta que ambas perspectivas son igual de valiosos y vitales en la formación de los alumnos de secundaria:

El mundo narrativo nos permite hacer un paréntesis respecto a la verdad. Sin embargo, una lectura competente impide que el lector lleve información equivocada al mundo narrativo. El texto requiere de una Enciclopedia previa en el lector, lo cual evidencia la importancia que tiene la inmersión en la cultura en la formación. El texto sirve más a la interpretación que a la realidad empírica porque el autor implícito en el texto, mediante estrategias explícitas ofrece la seguridad de la existencia de un mensaje por comprender, mientras que la semiosis en el mundo empírico es percibida de manera difusa, fragmentada, incierta. (Hernández, 2001, p. 34)

Ahora es menester ir matizando la teoría del texto de Paul Ricoeur, con la finalidad de mostrar que la hermenéutica de este autor nos ayuda a mediar, a equilibrar e incluso a fusionar los dos polos de la balanza entre *mito* y *logos* tan importante en la formación de los jóvenes de secundaria, es decir, que podemos contener y evidenciar la manera en que el texto literario puesto como eje fundamental para entender la realidad, está constituido por una parte objetiva-epistemológica y otra ontológica-mítica, en términos ricoeurianos los textos tienen una parte *explicativa* o epistemológica y otra *comprensiva* que sería la parte ontológica, considerando que ambos términos abren nuestras posibilidades de realizar una interpretación objetiva y verosímil del contexto que deseamos interpretar. Ahora veamos la forma en que los textos de ficción son relevantes en la formación de la identidad del ser humano, sobre todo en los adolescentes que se encuentran cursando la secundaria:

...No dejamos de reinterpretar la identidad narrativa que nos constituye a través de relatos que nuestra cultura nos propone. En este sentido, la comprensión de nosotros mismos presenta los mismos rasgos de tradicionalidad que la comprensión de una obra literaria. Y así aprendemos a transformarnos en el *narrador de nuestra propia historia* sin que nos transformemos completamente en el *autor de nuestra vida*. Se podría decir que hemos aplicado a nosotros mismos el concepto de voces narrativas que constituyen la sinfonía de las grandes obras como las epopeyas, las tragedias, los dramas y las novelas. (Ricoeur, 2009, p. 205)

Como podemos observar, el trabajo de configuración que el lector hace ante el texto literario, se convierte en el catalizador para poder entender la realidad como referente epistemológico y permite *explicarla*, pero al mismo tiempo se activa esa otra parte ontológica *comprensiva* que nos ayuda a ir más allá de la estructura de la obra que genera en los lectores un sinfín de sensaciones y sentimientos que llevan a los lectores a disfrutar los textos desde el punto de vista estético, creativo y espontáneo para enriquecer significativamente sus constructos académicos y sus opiniones escolares dejan de ser sumisas y adquieren mayor participación en el proceso enseñanza-aprendizaje, esto se debe a que *comprender* es experimentar, vivir la obra, porque el discurso poético que la caracteriza transforma el lenguaje experimental empírico en acciones, cualidades y valores del lector en su interacción con el contexto pedagógico y sociocultural. El extra al que me refiero es el lenguaje, porque como señala Ricoeur si el lenguaje abre el camino hacia la realidad, entonces su modo de ser es el de mediación, y justamente es el propósito que este trabajo busca, considerar el punto medio entre estas dos formas de pensamiento por medio del lenguaje de ficción:

Para ir más allá de la lingüística. Ricoeur centra su atención en la intencionalidad ontológica del lenguaje y la intención principal de éste, señala, consiste en "decir algo sobre algo"; es decir, su referencialidad. Si para la lingüística el lenguaje podía ser pensado como estructura cerrada, para Ricoeur la intencionalidad del lenguaje, y concretamente su función principal, el decir, indica precisamente su apertura. El lenguaje sale de sí mismo para entonces referir algo, se abre a la alteridad, porque en última instancia, según Ricoeur, el lenguaje se abre al ser. (Rivero, 2006, p. 109)

En este sentido debemos entender que Ricoeur pretende ir más allá de las teorías que se orientan exclusivamente en el aspecto epistemológico encasillando al lenguaje en estructuras lingüísticas, pero también trasciende aquellas que reducen el lenguaje a la ontología cuando esta intentan reducir la existencia de algo real como algo sólo extralingüístico. A lo que me refiero es que a través de Ricoeur se pueden notar dos características fundamentales respecto al lenguaje: su capacidad de referencia y su libre producción de sentidos, con lo que creemos que va más allá de un lenguaje que sea mera

enunciación o *explicación* de una realidad dada, pero al mismo tiempo evita la disolución de la realidad en una instancia meramente discursiva.

Para enriquecer y apuntalar objetivamente esta perspectiva de Ricoeur, nos parece relevante traer nuevamente a colación a Julio Cortázar y conocer su opinión como un configurador de textos literarios sobre la importancia del adentro y afuera de la obra con el objetivo de acrecentar los significados de la literatura en relación con la realidad:

Creo que a nosotros los escritores, si algo nos está dado –dentro de lo poco que nos está dado- es colaborar en lo que podemos llamar la revolución de adentro hacia afuera; es decir, dándole al lector el máximo de posibilidades de multiplicar su información, no sólo la información intelectual sino también la psíquica, su contacto con los elementos que lo rodean y que muchas veces se le escapan por mala información y por carencias de todo tipo. (Cortázar, 2016, p. 34)

De ahí la necesidad de replantear esta perspectiva del ámbito educativo con una connotación simbólica, considerando el relato de ficción y su lenguaje poético como el eje fundamental para comprender la realidad, entendida esta como un proceso permanente de creación que incluye al ser humano, de esta forma, no podemos perder de vista lo que nos señala Ricoeur sobre la inteligencia narrativa, según el autor, el ser humano está mucho más cerca de la llamada sabiduría práctica que del uso teórico de la razón leamos por qué:

Es obra de la imaginación creadora, que consiste en *esquematisar* la operación sintética, en *figurar* la asimilación predicativa de la que resulta la innovación semántica. La imaginación creadora que actúa en proceso metafórico es así capaz de producir nuevas especies lógicas por asimilación predicativa, a pesar de la resistencia de las categorizaciones usuales del lenguaje. Pues bien, la trama de la narración es comparable a esta asimilación predicativa: ella “toma juntos” e integra en una historia total y completa los acontecimientos múltiples y dispersos, y así esquematiza la significación inteligible que se atribuye a la narración tomada como un todo. (Ricoeur, 2003, p. 32)

Como podemos leer, la *inteligencia narrativa* no sólo nos da opción para interactuar con el lenguaje unidimensional de las disciplinas racionales para entender el mundo y al ser humano, sino también nos permite ir desarrollando un sustento pedagógico a través del discurso poético que se manifiesta del texto literario, que de entrada concibe al ser humano como un ser creativo que va configurando su vida por medio del relato, incluso Ricoeur señala que: “La literatura es un amplio laboratorio donde se ensayan estimaciones,

valoraciones, juicio de aprobación o de condena, por los que la narrativa sirve de propedéutica a la ética.” (Ricoeur, 2008, p. 109)

Bajo esta perspectiva, debemos tener presente que el proceso de composición del relato de ficción tiene la virtud de volver a conducir hacia la vida de los que leen, porque su configuración no concluye en el texto, sino en el lector y, bajo esta condición, hace posible la configuración de la vida por el relato. De esta reflexión, podemos precisar que la verdadera significación de un relato literario se da en la intersección del mundo del texto con el mundo del lector:

Hablar de mundo del texto, es insistir sobre ese rasgo de toda obra literaria que consiste en abrir ante ella un horizonte de experiencias posibles, un mundo en el cual sería posible habitar. Un texto no es una entidad cerrada en sí misma, es la proyección de un universo distinto de aquel en el cual vivimos. Apropiarse de una obra frente a la lectura, equivale a desplegar el horizonte implícito de un mundo que envuelve las acciones, los personajes, los acontecimientos de la historia contada. Resulta de ello que el lector pertenece a la par en la imaginación al horizonte de experiencias de la obra y al de su acción real. Horizonte de espera y horizonte de experiencia no dejan de confrontarse y de fusionarse; Gadamer habla en este sentido de la “fusión de horizontes” esencial al arte de comprender un texto. (Ricoeur, 2009, p. 198)

Al leer esta aseveración, no podemos pasar por alto estas nuevas percepciones que giran en torno a la interacción entre el lector y la obra que son vitales en nuestra reflexión y que nos marcan las pautas para ir dilucidando una Teoría del Texto a partir de Paul Ricoeur, la primera de ellas es el adentro y el afuera de la obra, o lo que también podemos llamar como la *explicación* y la *comprensión*, ambos tópicos, puntos clave *per se* para lograr una interpretación hermenéutica de las obras de ficción. Por ejemplo, el adentro o la *explicación* de la obra lo podemos entender como la argumentación objetiva del texto literario que explica el sentido verbal o literal en su totalidad, también podemos decir que *explicar* un texto consiste en nombrarlo como un ente individual apartado de la realidad cultural de los lectores, pero que permite a los profesores hacer una verificación objetiva en sus controles de lectura en el ámbito pedagógico:

La explicación encuentra su campo paradigmático de aplicación en las ciencias naturales. Cuando hay hechos externos que observar, hipótesis que someter a verificación empírica, leyes generales para cubrir tales hechos, teorías para abarcar

leyes dispersas en una totalidad sistemática y una subordinación de las generalizaciones empíricas a los procedimientos hipotéticos deductivos, entonces podemos decir que "explicamos". Y el correlato apropiado de la explicación es la naturaleza, entendida como el horizonte común de hechos, leyes y teorías, hipótesis, verificaciones y deducciones. (Ricoeur, 2006, p. 84)

No obstante, para entender mejor estos conceptos podemos resaltar las formas en que las escuelas de Educación Básica a nivel primaria y secundaria elaboran y promueven el fomento a la lectura de textos literarios para los estudiantes, sustentando estas actividades bajo estándares de evaluación y control con el objetivo de alcanzar resultados significativos en la promoción de la lectura y en la formación de los estudiantes, la situación es que regularmente se concentran en estudiar la manera en que se estructura y funciona el mundo de la obra hacia su interior, es decir, su *explicación* como lo señalábamos antes, quizá porque así logran la unidad y coherencia con la cual trabaja la lingüística y que le conviene a la escuela para poder evaluar la lectura con criterios de objetividad, de hecho, si vamos más a fondo de estas prácticas lectoras en el salón de clase descubriremos que la interpretación que hacen los jóvenes de secundaria de un texto literario tienen por objetivo unificar los criterios de interpretación, dando como resultado una interpretación unidimensional de grupos de cuarenta o cuarenta y cinco alumnos.

De hecho, en el Plan de Estudios para Educación Básica 2011 que rige el proceso enseñanza-aprendizaje en su apartado sobre el fomento a la lectura de textos literarios señala:

Estándares de habilidad lectora

Propician que la lectura se convierta en una práctica cotidiana entre los alumnos que cursan la Educación Básica, porque el desarrollo de la habilidad lectora es una de las claves para un buen aprendizaje en todas las áreas del conocimiento, dentro y fuera de la escuela.

La práctica lectora desarrolla la capacidad de observación, atención, concentración, análisis y espíritu crítico, además de generar reflexión y

diálogo. El número de palabras por minuto que se espera que los alumnos de educación Básica puedan leer en voz alta al terminar el grado escolar que cursan son:

<i>NIVEL</i>	<i>GRADO</i>	<i>PALABRAS LEÍDAS POR MINUTO</i>
<i>PRIMARIA</i>	<i>1°</i>	<i>35 a 59</i>
	<i>2°</i>	<i>60 a 84</i>
	<i>3°</i>	<i>85 a 99</i>
	<i>4°</i>	<i>100 a 114</i>
	<i>5°</i>	<i>115 a 124</i>
	<i>6°</i>	<i>125 a 134</i>
<i>SECUNDARIA</i>	<i>1°</i>	<i>135 a 144</i>
	<i>2°</i>	<i>145 a 154</i>
	<i>3°</i>	<i>156 a 160 (SEP, 2011, 91)</i>

Como podemos apreciar, cuando el propósito que la escuela plantea respecto al fomento de la lectura es unidimensional, controlado y cuantificable por medio de lecturas en voz alta, es claro que sólo se interesan por evaluar, creemos que se obstaculizan las posibilidades de que aparezcan diferentes maneras de leer, pero sobre todo de interpretar. De tal manera, este precepto lector nos confirma que uno de los objetivos de leer obras de ficción en Educación Básica se circunscribe como apuntaba Jorge Tirzo (2001) a la formación de saberes por medio de su comprensión lingüística y estructural de la obra sin ir más allá de este aspecto, o bien, apuntalar en la política educativa a nivel básico una única modalidad de lectura que facilite el ejercicio de un requerimiento institucional que tiene que ver con el control riguroso de los saberes escolares:

El predominio de la lectura en voz alta se deriva indudablemente de una concepción del aprendizaje que pone en primer plano las manifestaciones externas de la actividad intelectual, dejando de lado los procesos subyacentes que las hacen posibles. Pero la necesidad de control hace sentir su influencia también en este caso, ya que evaluar el aprendizaje de la lectura resultaría más difícil si en el aula predominaran las situaciones de lectura silenciosa. La exigencia de oralizar con exactitud lo que está escrito –de hacer una lectura escrupulosamente literal- resulta no sólo del desconocimiento del proceso lector sino también de la preocupación por el control exhaustivo del aprendizaje. (Lerner, 2001, pp. 121-122)

A pesar de que esta parte estructural del texto literario aparentemente puede tener una connotación negativa en un primer momento, es a partir de una visión hermenéutica de la lectura desde Paul Ricoeur, que podemos confirmar la importancia de este primer momento interpretativo para descubrir una lectura significativa de textos literarios y así ir más allá de leer un texto sólo con fines explicativos y de evaluación, por eso la relevancia del segundo momento de lectura que señala Ricoeur, es decir, el afuera de la obra o la *compresión* de ésta, ayudará a desinhibir a los estudiantes a no quedarse en la frontera de la obra que pierde todo sentido ante sus propias experiencias, sino también puedan encontrar otros elementos de interpretación a través de la literatura. Por ejemplo, Umberto Eco nos dice a este respecto lo siguiente: "Un texto tal como aparece en su superficie (o manifestación) lingüística, representa una cadena de artificios expresivos que el destinatario debe actualizar." (Eco, 1987, p. 73)

Como podemos apreciar es imposible contener el mundo de los lectores exclusivamente a través de la gramática estructural de la obra, es decir, no podemos tratar a la literatura sólo con categorías lingüísticas, esto nos ayuda a consolidar la función trascendente que adquiere la hermenéutica para interpretar el texto literario, porque justamente no niega la importancia y la necesidad del análisis estructural que emana de la lingüística como también hemos señalado con Umberto Eco; pero incluso para Ricoeur este análisis estructural que se le puede aplicar al texto literario es el primer paso para lograr la verdadera interpretación de todo texto, ya que sirve como metodología explicativa que contribuye a constituir la objetividad de la obra. Sólo que el texto de carácter literario, también ofrece un significado distinto al

lector una vez que éste ha entendido la importancia de considerar la estructura interna para el estudio del texto literario, porque como dice Ricoeur (2006) la *explicación* debe ser entendida como mediación entre distintos estadios de comprensión, y considero que entre estos estadios podemos considerar el simbólico que una de sus manifestaciones es por medio del mito.

Ahora es importante señalar el papel vital que juega la *comprensión* como el segundo elemento para la interpretación de textos literarios, pues bien, la *comprensión* según Ricoeur (2006), encuentra su esencia y aplicación en las ciencias humanas y cabe resaltar que en cuanto a su carácter de ciencia esta tiene que ver con la interacción de experiencias entre sujetos, es decir, aquí caben el sentir existencial de los jóvenes de secundaria guiados por los maestros o promotores de lectura, este otro elemento también permite que se multipliquen sus interpretaciones y, por lo tanto, sus vivencias académicas y personales. Como podemos ver en este segundo momento cobra mayor significado el lector que es el que tiene que poner a funcionar la obra:

El texto está mudo. Se obtiene una relación asimétrica entre el texto y el lector, en la cual solamente un miembro de la pareja habla por ambos. El texto es como una pauta musical y el lector como el director de la orquesta que obedece las instrucciones de la notación. En consecuencia comprender no es meramente repetir el acontecimiento de habla en un acontecimiento similar, es generar uno nuevo, empezando desde el texto en que el acontecimiento inicial se ha objetivado. (Ricoeur, 2006, p. 87)

A este respecto, podemos decir que el trabajo hermenéutico de los lectores empieza donde la parte explicativa del texto es reconocida por ellos como el primer momento de lectura de orden hermenéutico, de ahí nuestro propósito por la lectura de textos literarios por medio del símbolo en la secundaria, porque creemos que realizar una lectura a través del mito, éste logra funcionar como articulación entre la configuración de la obra (*explicación*), y el afuera o la *comprensión* de la misma. Incluso podemos sustentar significativamente esta perspectiva hermenéutica de la lectura bajo los parámetros del mismo Plan de Estudios para Educación Básica 2011 que señala respecto a la asignatura de español lo siguiente:

Los Estándares Curriculares de Español integran los elementos que permiten a los estudiantes de Educación Básica usar con eficiencia el lenguaje como herramienta de

comunicación y para seguir aprendiendo. Se agrupan en cinco componentes, cada uno de ellos refiere y refleja aspectos centrales de los programas de estudio:

1. Procesos de lectura e interpretación de textos.
2. Productos de textos escritos
3. Producción de textos orales y participación en eventos comunicativos.
4. Conocimiento de las características, de la función y uso del lenguaje.
5. Actitudes hacia el lenguaje. (SEP, 2011, p. 90)

Hay que aclarar que a pesar de que hemos detectado algunas inconsistencias en los planes y programas de la Secretaría de Educación Pública (SEP), respecto al fomento de la lectura a nivel básico que acabamos de señalar, también podemos percatarnos que estas mismas políticas educativas nos permiten anclar nuestro trabajo de análisis para encontrar alternativas de fomentar la lectura a partir de una metodología hermenéutica. Dicho esto, podemos apreciar en estos Estándares de la asignatura de español en los puntos: uno, cuatro y cinco, nos confirman la posibilidad de llevar a cabo la dialéctica recíproca entre *explicación* y *comprensión*, a nivel secundaria como dos ejes fundamentales para llevar a cabo una lectura simbólica del texto literario y pasar a la parte interpretativa de la obra:

Como lectores, podemos permanecer en la suspensión del texto, tratarlo como texto sin mundo y sin autor y explicarlo entonces, por sus relaciones internas, por su estructura. O bien podemos levantar la suspensión del texto, acabar el texto en palabras y restituirlo a la comunicación viva, con lo cual lo interpretamos. Estas dos posibilidades pertenecen ambas a la lectura y la lectura es la dialéctica de estas dos actitudes. (Ricoeur, 2004, p. 135)

Ahora bien, para seguir en esta reflexión sobre la Teoría del Texto de Ricoeur, es importante plantear dos preguntas importantes: ¿Qué es un texto? Y ¿Qué es leer?

Para ir desarrollando las respuestas abría que insistir sobre la importancia de levantar la suspensión del texto, es decir, su estructura lingüística y restituirlo a la palabra viva que es cuando el lector está en el terreno de la *comprensión*, esto implica la segunda *actitud* que el lector toma ante el texto, y es lo que Ricoeur considera como *Interpretación*, para entenderlo mejor partamos una vez más de la segunda *actitud* lectora, ya que

ésta es el auténtico destino de la lectura puesto que revela la verdadera naturaleza de la suspensión que afecta el movimiento del texto hacia el significado:

La otra lectura no sería posible, si en primer lugar no resultara evidente que el texto, como escritura, espera y reclama una lectura. La lectura es posible porque el texto no está cerrado en sí mismo; sino abierto hacia otra cosa; leer es, en toda hipótesis, articular un discurso nuevo al discurso del texto. Esta articulación de un discurso con un discurso denuncia, en la constitución misma del texto, una capacidad original de continuación, que es su carácter abierto. La interpretación es el cumplimiento concreto de esta articulación y de esta continuación. (Ibídem, p. 140)

Bien, ya hemos planteado las dos actitudes que se deben tomar en cuenta para poder interpretar un texto literario en el ámbito escolar a nivel secundaria, pero para que estos dos momentos metodológicos puedan activarse y lograr resultados importantes en el fomento a la lectura, no podemos pasar por alto la intensión, el uso o el propósito que se le da en la escuela o en específico en el salón de clases, a este respecto, traemos a colación lo que señalábamos en el apartado anterior con Umberto Eco, en el sentido de que un texto puede tener dos objetivos; el primero, ser sólo un instrumento de uso con fines personales, por ejemplo, cuando es utilizado para medir, controlar y evaluar un número determinado de letras en voz alta con los alumnos en la escuela; y el segundo con propósitos de interpretación, es decir, el segundo objetivo requiere considerar el trasfondo lingüístico y cultural del texto e interactuar con los lectores a partir de estos aspectos.

A partir de esta aseveración, podemos definir que un texto es una manifestación lingüística que representa una cadena de artificios expresivos que los lectores deben de poner a funcionar; a este respecto, y como ya hemos dicho antes, el texto literario tiene la facultad de mostrarnos el doble sentido o significado simbólico, es decir, uno conceptual y otro perceptual, porque la obra de ficción se abre a diversas formas de ser interpretado a partir de una determinada estructura para fines cuantitativos y de objetividad, pero sin perder su carácter cualitativo de apertura, es decir su parte ontológica:

Nosotros hablaremos de una obra como de una "forma", es decir, como de un todo orgánico que nace de la fusión de diferentes niveles de experiencia precedente: ideas, emociones, disposiciones a obrar, materias, módulos de organización, temas, argumentos, estilemas fijados de antemano y actos de invención. Una obra es una forma conseguida: el punto de llegada a una producción y el punto de partida de un consumo que, al articularse, vuelve siempre a dar vida a la forma inicial desde diferentes perspectivas. A veces, sin embargo, también usaremos como sinónimo de forma el término "estructura", si bien una estructura es una forma no en cuanto objeto concreto, sino en cuanto a un sistema de relaciones, relaciones entre sus diferentes niveles (semántico, sintáctico, físico, emotivo; nivel de los temas y de los contenidos ideológicos; nivel de las relaciones estructurales y de la respuesta estructurada del receptor, etcétera). (Eco, 1985, pp. 35-36)

Como podemos apreciar, el texto tiene determinadas características que en definitiva nos llevan a una interpretación hermenéutica de la obra de ficción, sin embargo, el texto literario por sí mismo no nos lleva a ningún lado, es decir, requiere del lector para que lo accione, lo active, o bien lo actualice, porque el texto en su carácter de obra abierta advierte la necesidad de tener claro el objetivo de leer para interpretar aplicando la *explicación* y la *comprensión*, porque si en la escuela al leer lo hacemos sólo manteniendo a los lectores en el adentro del texto, en su estructura, y lo concebimos sin el afuera que nos marca Ricoeur, se pierde la intención de trascendencia de la obra:

El texto está plagado de espacios en blanco, de intersticios que hay que rellenar; quien lo emitió preveía que los rellenaría y los dejó en blanco por dos razones. Ante todo, porque un texto es un mecanismo perezoso (o económico) que vive de la plusvalía de sentido que el destinatario introduce en él y sólo en casos de extrema pedantería, de extrema preocupación didáctica o de extrema represión el texto se complica con redundancias y especificaciones ulteriores (hasta el extremo de violar las reglas normales de conversación). En segundo lugar, porque, a medida que pasa de la función didáctica a la estética un texto quiere dejar al lector la iniciativa interpretativa, aunque normalmente desea ser interpretado con un margen suficiente de univocidad. Un texto quiere que alguien lo ayude a funcionar. (Eco, 1987, p. 76)

Una vez entendido el texto en su carácter de obra abierta, toma significado el planteamiento de Ricoeur en el sentido del significado de entender el acto de leer como la articulación de establecer un discurso nuevo al discurso del texto. A lo que se refiere el autor es que leer significa además de un acto de comunicación lingüístico, también es una acción de comunicación semántica la cual posibilita distintas formas de interpretación como la que nosotros realizaremos por medio del símbolo y del mito. En palabras de Hans R. Jauss (2008) y la teoría de la recepción, esto significa

generar una experiencia estética en los lectores y esta tiene su razón de ser de la siguiente manera:

La experiencia estética no comienza con el reconocimiento y la interpretación del significado de una obra, ni mucho menos con la reconstrucción de la intención de su autor. La experiencia primaria de una obra de arte se realiza en la actitud respecto a su efecto estético, en la comprensión que goza y en el goce comprensivo. Una interpretación que deja de lado esa experiencia estética, es la pretensión de un filólogo, que rinde homenaje al error, de que el texto no es para lectores, sino creado expresamente para ser interpretado por los filólogos. (Jauss. En: Dietrich, 2008, p. 75)

Bajo esta línea Umberto Eco nos ayuda a sustentar esta postura sobre la experiencia estética que generan las obras de arte, en nuestro caso las obras literarias en la escuela, según el autor: "De manera que prever el correspondiente Lector Modelo no significa sólo 'esperar' que éste exista, sino también mover el texto para construirlo. Un texto no sólo se apoya sobre una competencia: también contribuye a producirla." (Eco, 1987, p. 81) En conclusión, hay que destacar que la actividad lectora en la escuela secundaria, debe tomar en cuenta la necesidad de generar esta interacción con el texto literario, y sobre todo no pasar por alto la importancia de interpretar desde la hermenéutica, así no sólo es posible ir configurando la identidad de los adolescentes de secundaria, sino también asumir una actitud crítica respecto a su entorno escolar, pero también sociocultural:

Por apropiación entiendo lo siguiente: la interpretación de un texto se acaba en la interpretación de sí de un sujeto que desde entonces se comprende mejor, se comprende de otra manera o, incluso, comienza a comprenderse. Este acabamiento de la inteligencia del texto en una inteligencia de sí mismo caracteriza la especie de filosofía reflexiva que he llamado reflexión concreta. Así, es necesario decir con igual fuerza que la reflexión no es nada sin la mediación de los signos y de las obras, y que la explicación no es nada si no se incorpora como intermediaria en el proceso de auto comprensión misma. En síntesis, en la reflexión hermenéutica, o en la hermenéutica reflexiva, la construcción de *sí mismo* y la del *sentido* son contemporáneas. (Ricoeur, 2004, p. 141)

Ahora veamos otros elementos que son necesarios analizar con detalle en esta reflexión sobre el texto, los cuales nos ayudarán a complementar la manera en que podemos interpretar una obra de ficción en la secundaria con una forma dinámica y creativa a través de Ricoeur: la Prefiguración o *Mimesis* I, la Configuración o *Mimesis* II y la Refiguración o *Mimesis* III, aspectos que

los lectores deberán activar en sus actividades académicas que incluyen poemas, novelas, cuentos, leyendas, mitos etcétera:

Doy por sabido que *mimesis* II constituye el eje del análisis; por su función de ruptura, abre el mundo de la composición poética e instituye, como ya he sugerido, la literalidad de la obra literaria. Pero mi tesis es que el sentido mismo de la operación de configuración constitutiva de la construcción de la trama resulta de su posición intermedia entre las dos operaciones que yo llamo *mimesis* I y *mimesis* III, y que constituyen "el antes" y "el después" de *mimesis* II. Con esto me propongo mostrar que *mimesis* II consigue su inteligibilidad de su facultad de mediación que consiste en conducir del antes al después del texto. (Ricoeur, 2003, p. 114)

Ahora intentemos tomar en conjunto estos tres elementos para ir detallando en qué consiste brevemente la Prefiguración misma que se concreta en la lectura o Configuración de la obra literaria. La configuración en términos generales es propia de la creación literaria, es decir, es la obra que ha creado el autor, el escritor, por ejemplo la novela "Antes" de la escritora Carmen Boullosa que analizaremos más adelante; sin embargo, la *mimesis* II, a su vez asigna acompañar este mundo configurado hasta el final a través de la lectura, para que de esta manera podamos reconocer sus propias fronteras que le dan forma. Es decir, que el acto de lectura es el que acompaña el juego entre la innovación y la sedimentación que se contiene a través de la estructura interna de la obra; pero como señalábamos arriba es importante promover la lectura de textos literarios anteponiendo su carácter de obra abierta para lograr un estímulo imaginativo en los lectores de secundaria, de lo contrario concebir un texto de manera unidireccional es darle un significado cerrado, denotativo el cual se constituye como un ente ilegible y mecanizado que no requiere ir más allá de su explicación estructural:

Así, pues, debemos distinguir entre el uso libre tomado como estímulo imaginativo y la interpretación de un texto abierto. Sobre esta distinción se basa, al margen de cualquier ambigüedad teórica, la posibilidad de lo que Barthes denomina texto para el goce: hay que decidir si se usa un texto como texto para el goce o si determinado texto considera como constitutiva su estrategia (y, por consiguiente de su interpretación) la estimulación del uso más libre posible. Pero creemos que hay que fijar ciertos límites y que, con todo, la noción de interpretación supone siempre una dialéctica entre la estrategia del autor y la respuesta del Lector Modelo. (Eco, 1987, pp. 85-86)

De esta manera, podemos precisar que el acto, la acción lectora permite concluir la obra, es decir, que la transforma en una guía de lectura, sin

soslayar en ningún momento sus zonas de intermediación, su riqueza latente de interpretación, su posibilidad de ser interpretada de manera siempre nueva y en contextos históricos nuevos. Bajo estas aseveraciones, ya podemos confirmar lo que señalábamos al principio de este apartado sobre la relación inherente entre el relato y la vida del sujeto, que puede servir como estímulo para que los jóvenes de secundaria puedan descubrir otras formas de *explicar, comprender e interpretar* su realidad a través de la literatura:

En este estadio del análisis, ya se puede entrever en qué forma el relato y la vida pueden reconciliarse, pues la lectura es ya ella misma una manera de vivir en el universo ficticio de la obra; en este sentido ya podemos decir que las historias se cuentan, pero también se viven sobre el modo de lo imaginario. (Ricoeur, 2009, p. 201)

Esta reflexión es de vital importancia, porque podemos descubrir que leer es una acción que requiere una actitud, una intencionalidad que demanda un proceso elaborado y complejo para los lectores, que además implica seguir la obra de principio a fin con el objetivo de que los alumnos entiendan la importancia de unificar lo diverso que se les presenta en el mundo y que la misma escuela les demanda, esto debido a su relación inherente con el mundo simbólico del sujeto, ya que el texto literario, tiene la característica de innovar no sólo el lenguaje estructurado, sino también descubrir nuevas perspectivas del ser humano y la realidad, es decir, que la literatura puede ser un incentivo para construir nuevas interpretaciones a partir de la obra literaria sin restarle el valor pedagógico que la caracteriza para la formación de los estudiantes. Por ejemplo, la teoría de la recepción advierte que “la recepción del arte no es precisamente un consumo pasivo, sino una actividad estética que depende de la aprobación, así como del rechazo y que por ello se escapa a demás a la planeación hecha por la investigación del mercado (Jauss. En: Rall, 2008, p. 75).

No obstante, el texto literario concebido como un esquema que ha organizado el mundo simbólico y sígnico de los sujetos, puede contribuir significativamente a que los jóvenes de secundaria puedan ir más allá del lenguaje estructural que les proponen las asignaturas escolares para evaluar

la lectura, situación que ya señalamos que es posible partiendo del Plan y programas 2011 para la Educación Básica:

Un texto se distingue de otros tipos de expresiones por su mayor complejidad. El motivo principal de esa complejidad es precisamente el hecho de que está plagado de elementos no dichos. "No dicho" significa no manifiesto en la superficie, en el plano de la expresión: pero precisamente son esos elementos no dichos los que deben actualizarse en la etapa de la actualización del contenido. Para ello, un texto (con mayor fuerza que cualquier otro tipo de mensaje) requiere ciertos movimientos cooperativos, activos y conscientes, por parte del lector. (Eco, 1987, p. 74)

Ricoeur (2008) decía que una vida se mantiene en lo biológico mientras que ésta no pase por la narración, lo que el autor quiere decir es que el ser humano está inserto en un mundo Prefigurado, discordante o desorganizado que le plantea una serie de contingencias, signos, símbolos, etcétera, en donde habrá de vivir entre la acción, el sufrimiento e incluso la tragedia máxima que es la muerte. Precisamente, la trama toma como punto de referencia imitar esta interacción a través de la creatividad para poder darle coherencia a las acciones prácticas del sujeto que incluyen los saberes pedagógicos, de ahí que Paul Ricoeur planteara que el texto literario es importante para organizar la vida discordante del ser humano.

Por eso, podemos decir que el relato en la vida consiste en considerar lo que podría llamarse como cualidad *prefigurativa* de la experiencia humana. Esto nos obliga a conceder a la experiencia en cuanto tal un papel formativo fundamental para entender la realidad y acceder al conocimiento, ya que este aspecto al manifestar lo afectivo-emocional de la naturaleza humana sirve como pilar para alcanzar la experiencia empírica y poder interpretar y darle sentido al mundo, o como decía Ricoeur (2003) una estructura prenarrativa de la experiencia contribuye a establecer una relación inherente de su vida con la narración y el conocimiento.

De esta manera, este aspecto de la *mimesis* I es imprescindible como fundamento pedagógico, ya que si lo trasladamos a la escuela podemos entender la manera en que el mundo simbólico confiere a la acción educativa las reglas de significación en función de las cuales tal conducta puede ser

interpretada con la *mimesis* II, ya que la ficción o el mundo configurado en un texto, juega un papel mediador fundamental para este objetivo, mismas que deberían incluirse en la planeación pedagógica de la escuela.

En este momento, podemos aseverar que una vida contada, es una vida que nos permite volver a encontrar las estructuras fundamentales del relato, y principalmente el juego entre concordancia y discordancia que caracteriza al texto literario. Con el fin de entender estos dos elementos, Ricoeur plantea la importancia del tiempo como parte central de la *mimesis* I, pero sobre todo como parte esencial de la existencia humana, es decir, como un elemento clave para lograr una interacción humana entre los sujetos, porque el autor sabe que los sujetos son finitos, es decir, viven sólo un tiempo y un espacio determinado y no saben sobrellevar este destino inevitable, por eso el autor cree que es necesario saber manejar la angustia que genera la muerte.

Por eso recurre a San Agustín y Aristóteles para reflexionar al respecto, el primero, plantea que el tiempo es una incesante disociación para poderse contener este elemento, de ahí que San Agustín termine definiendo el tiempo como una distensión del alma. Incluso, podríamos decir que en San Agustín la discordancia se impone sobre la concordancia. No obstante, Ricoeur decide tomar la postura de Aristóteles porque éste ya había discernido su postura respecto al tiempo a partir de la composición poética que corresponde adecuadamente a la estructura de concordancia discordante de Ricoeur.

Ricoeur aborda la reflexión sobre la identidad cultural a través del esclarecimiento de las relaciones entre la memoria individual, privada y la colectiva, pública; la relación entre la imaginación que funciona con ausencia de las huellas temporales y la memoria que pretende alcanzar el pasado fielmente, aunque mediante el distanciamiento de la huella, es decir, a la memoria recuperada mediante la narrativa de ficción y la que se recupera mediante el relato histórico; y la relación entre la memoria y la construcción de la identidad personal o colectiva. Respecto a las dos primeras relaciones, observa que la memoria permite a cada uno vincularse con el pasado y percibirse a sí mismo como una continuidad, pues los fragmentos de memoria pueden unirse mediante la narración, para concebirse como ser histórico que se proyecta desde un pasado hacia un futuro. (Hernández, 2008, pp. 32-33)

Esta reflexión, nos lleva a constituir la importancia de la reflexión de Aristóteles por medio del *mythos*, el cual resuelve esta problemática del

tiempo aseverando que la concordancia prevalece sobre la discordancia a través del relato, la obra de ficción o la novela ya que de esta manera logra poner orden a nuestra experiencia temporal y es posible manejar esta angustia:

En efecto, el análisis agustiniano ofrece una representación del tiempo en la que la *discordancia* desmiente continuamente el deseo de concordancia del *animus*. El análisis aristotélico, en cambio, establece la superioridad de la concordancia sobre la discordancia en la configuración de la trama. (Ricoeur, 2003, p. 40)

No obstante, aunque el relato nos permita organizar el mundo heterogéneo que se presenta en la vida del ser humano para que pueda Configurar y Refigurar su identidad de manera organizada, no se debe entender que la concordancia y la discordancia son ajenos entre sí, al contrario, ambos elementos están llamados a interactuar, es decir, se requieren uno al otro para alcanzar la conformación de la obra; prueba de ello es que no existe obra literaria donde no se presenten peripecias, golpes de suerte, tragedias, sucesos que despiertan el miedo y la compasión, etcétera, acciones que los sujetos pueden imitar creativamente para dar otro sentido de la realidad, de su contexto escolar y de la vida propia. En todo caso si la concordancia predomina sobre la discordancia, lo que hace el relato es la lucha entre la concordancia y la discordancia. De ahí la importancia y la fuerza del relato en la conformación de la identidad de los jóvenes de secundaria:

...lo que llamamos sujeto no es algo nunca dado desde el principio. O, si lo es, corre el riesgo de reducirse al yo narcisista, egoísta y avaro, del cual precisamente la literatura puede liberarnos: lo que perdemos entonces, del lado del narcisismo, lo volvemos a ganar del lado de la identidad narrativa. En lugar del yo fascinado por sí mismo nace un *sí* instruido por los símbolos culturales, en cuya primera fila están los relatos recibidos de la tradición literaria. Ellos nos confieren una unidad no sustancial sino narrativa. (Ricoeur, 2009, p. 206)

En este sentido, es significativo considerar la relevancia de la imaginación creativa para dimensionar el texto literario tomando en cuenta la forma estructural que promueve la Educación Básica, esto es posible porque la lectura es importante también por su sentido ético-simbólico y además nos permite formar al ser humano por medio de los acontecimientos ficcionales inherentes a los textos literarios, advirtiendo sobre los límites para una

interpretación objetiva, que supone una dialéctica entre la *explicación* y la *comprensión*, de esta manera, lograr la cooperación textual promovida por las obras de ficción.

Así el sujeto, el alumno, el adolescente que interactúa en el ámbito educativo puede ser concebido como un ser creativo, para entender mejor esta aseveración, es conveniente volver a reflexionar sobre el *mythos* e incorporar la *mimesis* que propone Ricoeur por medio de Aristóteles; el cual entiende la *mimesis* como la imitación o representación creadora de la acción, en nuestro caso la acción educativa; y el *mythos* como la construcción de la trama.

En otros términos, el *mythos* es la posibilidad de crear, de construir tramas que en realidad es lo que hace el escritor, sin embargo, la *mimesis* nos da la posibilidad de imitar pero no de forma idéntica ni repetitiva, sino con una perspectiva nueva, creativa, o bien de carácter artístico para poder volver a nuestra propia *praxis* escolar, sociocultural y de vida por medio del texto literario. Si analizamos con mayor profundidad esta afirmación que Ricoeur hace y la trasladamos a la escuela, podemos proyectar en el sistema educativo a nivel básico: que formar a los adolescentes por medio de la literatura puede contribuir a fomentar la creatividad de los estudiantes, para que éstos logren enfrentar los saberes pedagógicos de forma renovada y significativa para su formación.

Si bien es cierto que la educación actual no niega esta imitación del sujeto ante la construcción de sus saberes pedagógicos con posibilidades crítico-reflexivas para interpretar la realidad, hay que aclarar que la diferencia radica en que en algunas ocasiones la imitación tiende más hacia la memorización y el control de manera unilateral y objetiva de las actividades lectoras, y hay que recuperar la interacción de las categorías racionales con las simbólicas, esto es posible si tomamos en cuenta de manera proporcional apropiarnos del momento prefigurativo en donde todos los seres humanos estamos insertos, y también se manifiestan toda una red conceptual y

simbólica de la realidad, sin olvidar que somos seres finitos insertos en un tiempo y un espacio determinado para vivir humanamente, es decir, formándonos entre lo epistemológico y lo simbólico. Precisamente la literatura tiene la virtud de presentarnos de manera organizada el mundo por medio de las diversas narraciones, en donde el arte de narrar es el arte de intercambiar experiencias; entendiendo éstas no sólo como observación empírica, sino como el ejercicio de la sabiduría práctica:

En principio, esta equivalencia excluye cualquier interpretación de la *mimesis* de Aristóteles en términos de copia, de réplica de lo idéntico. La imitación o la representación es una actividad mimética en cuanto produce algo: precisamente, la disposición de los hechos mediante la construcción de la trama. Salimos de pronto del uso platónico de la *mimesis*, tanto en su sentido metafísico como en el técnico empleado en *República III*, que opone la narración "por *mimesis*" a la narración simple. (Ricoeur, 2003, p. 85)

En este sentido, la imitación creativa siempre produce algo nuevo, es decir, la representación no es calcar la realidad tal como se nos presenta en el mundo, sino se trata de presentarnos algo de forma distinta y novedosa que el texto literario a través de su lenguaje poético-narrativo produce nuevas perspectivas del mundo, esta aseveración nos permite entender que el lector de obras de ficción se configura como un ser creativo, entonces descubrimos otro sustento pedagógico muy importante para la educación a través de la literatura, que consiste en darle a los jóvenes la posibilidad de descubrir que la experiencia es una inteligencia creativa que se puede articular, organizar e incluso concretar por medio del texto literario: "La idea de unidad narrativa de una vida nos garantiza así que el sujeto de la ética no es otro que aquel a quien el relato asigna una identidad narrativa." (Ricoeur, 2008, p. 184)

Bajo esta perspectiva, Julio Cortázar reconoce perfectamente este mundo prefigurado como un mundo que existe indudablemente, no obstante, también advierte por medio del realismo simbólico que se pueden encontrar otras realidades, mismas que el autor imitó estéticamente para organizar el mundo a partir de su obra:

Entiendo por realismo simbólico un cuento –una novela también puede ser- que tenga un tema y un desarrollo que los lectores puedan aceptar como perfectamente real en

la medida en que no se den cuenta avanzando un poco más, que, por debajo de esa superficie estrictamente realista se esconde otra cosa que también es la realidad y que es todavía más la realidad, una realidad más profunda, más difícil de captar. La literatura es capaz de crear textos que nos den una primera lectura perfectamente realista y una segunda lectura en la que se ve que ese realismo en el fondo está escondiendo otra cosa. (Cortázar, 2016, pp. 122-123)

Pero vayamos más a fondo respecto a esta función docente del acto imitativo que se puede plantear con Ricoeur, será necesario no dejar de lado la importancia de la interacción entre el binomio que establece entre *mythos* y *mimesis*. A este respecto, podemos deducir que un rasgo fundamental de la *mimesis* es buscar en el *mythos* su carácter de coherencia, es decir, la concordancia del texto, o bien, que el acto de componer una trama es hacer surgir lo inteligible de lo accidental, lo universal de lo singular, etcétera, lo que quiero referir es que el acto de aprender, de acceder a los constructos académicos del ser humano a través de la creatividad está íntimamente ligado al placer.

Para entender mejor esta perspectiva, tomemos el ejemplo en que los alumnos de secundaria se acercan a leer sus textos literarios en la escuela, como ya señalamos a través del Plan y programas 2011, en donde se apropian de ellos anteponiendo una evaluación por medio de un patrón de velocidad, también se dedican exclusivamente a evidenciar la *explicación* estructural de la obra con la finalidad de estandarizar su interpretación y poder controlar la lectura, en otras palabras, se conciben los textos de ficción como obras cerradas que imponen una sola interpretación a los lectores, es decir, la promoción de la lectura de textos literarios se percibe como libros netamente académicos a los que les han quitado toda posibilidad de promover las diversas perspectivas del mundo que proyectan, supeditándolos sólo a su explicación al mostrar sólo sus elementos lingüísticos. No obstante, se requiere que los alumnos conozcan la posibilidad de imitar con creatividad las obras de ficción y los saberes pedagógicos, y así los adolescentes puedan experimentar placer ligado al acto de aprender.

De esta manera, a través de la literatura o *mimesis* II que se nos presenta configurada a través del lenguaje-poético, tiene la peculiaridad de concebirse como una obra siempre abierta a nuevas interpretaciones, o bien, es una visión dinámica del mundo que debemos entender como un proceso de construcción y reconstrucción continuas que nos permiten concebir nuevas perspectivas de la realidad, justamente este carácter dinámico creativo del texto literario hace que nunca se agote su visión por comprender el universo, desde este punto de vista, podemos decir que la literatura siempre está en continua transición tanto para el escritor como para el lector, y esto provoca que se generen espacios que hay que rellenar a través de la interpretación. De hecho, el placer o la experiencia estética que proporciona el arte, es justamente esta posibilidad de relleno nunca acabado que el alumno experimenta en la literatura:

El placer de aprender es, en efecto, el primer componente del placer del texto. Aristóteles lo considera un corolario de placer que experimentamos en las imitaciones o representaciones, el cual es una de las causas naturales del acto poético... Aristóteles asocia el acto de aprender al de “deducir qué es cada cosa; por ejemplo, que éste es aquél”. El placer de aprender es, pues, el de reconocer. Eso hace el espectador cuando reconoce en Edipo lo universal que la trama engendra por su sola composición. Así, pues, el placer del reconocimiento se construye en la obra y, a la vez, lo experimenta el espectador. (Ricoeur, 2003, p. 85)

Es conveniente dejar en claro la manera en que el placer se construye dentro de la obra y fuera del texto a la vez, o bien, referir la forma en que une lo interior con lo exterior, también la interacción entre *explicación* y *comprensión*, para esto es necesario que se establezca una dialéctica entre la relación de estos dos términos; así cobra relevancia la ética como común denominador para articular lo interior con lo exterior de la obra. Lo que intentamos decir es que las emociones que suscita la obra literaria, alcanzan su pleno desarrollo en el lector, recordemos que según Aristóteles el placer propio de la tragedia es el placer engendrado por el temor y la compasión, de ahí que en ninguna parte mejor se descubre la reflexión de la obra al espectador. En efecto, lo horroroso y lo compasivo que se plantean en la obra caracterizan los hechos que el *mythos* integra o compone simultáneamente.

En este sentido, podemos referir que la novela imita lo horroroso y lo compasivo por medio de la *mimesis* II.

Si trasladamos esta aseveración sobre el placer de aprender que suscita la configuración de la obra en los lectores y lo introducimos al ámbito escolar, debemos anteponer que el sistema educativo, complementa sus saberes epistemológicos promoviendo también todo el bagaje simbólico-cultural que les proporciona la experiencia de la vida práctica y que se contienen en el texto literario para configurar su identidad y para construir el conocimiento. Sin embargo, el placer de aprender a través de las obras literarias, es que los alumnos organicen y se apropien del conocimiento incorporando las imitaciones y las representaciones que les proporciona la realidad en sus experiencias personales y, de esta manera, puedan hacer perceptibles los saberes pedagógicos de forma integral, o bien, que reconozcan que la acción de aprender está asociada con la experiencia práctica del sujeto que se organiza por medio de los textos literarios.

Precisamente aquí es en donde se vuelve relevante lo ético relacionado con el placer del espectador, es decir, que el placer propio que motiva la obra trágica procede de la compasión y del temor que ella plantea, siempre y cuando el lector transforme en placer la pena inherente a estas emociones, sin olvidar que esta manifestación subjetiva se construye por la obra a través de la actividad mimética. A esta actividad que lleva a cabo el espectador, Paul Ricoeur lo llama el acto catártico, que tiene la función de purificación para el lector:

En este sentido, no es excesivo afirmar, que la purgación consiste, en primer lugar, en la construcción poética. Yo mismo he referido en otra parte que hay que considerar la *catarsis* como parte integrante del proceso de metaforización, que une cognición, imaginación y sentimiento. En este sentido, la dialéctica de lo interior y de lo exterior alcanza su punto culminante en la *catarsis*: el espectador la experimenta; pero se construye en la obra. Aristóteles puede por eso incluirla en su definición de la tragedia, sin consagrarle un análisis aparte “al representar la compasión y el temor, lleva a cabo la purgación de tales afecciones”. (Ibídem, p. 111.)

A través de esta reflexión, podemos deducir que el acto catártico suscitado de la obra literaria, permite a los lectores replantear por medio de la

imaginación creativa otras perspectivas de su sentir existencial, por ejemplo, el noviazgo que inherentemente incluye el sexo, la sexualidad y el erotismo, así como la violencia como parte sustancial de la configuración de la personalidad de los adolescentes; así como las tensiones y pugnas que se generan al representar sus roles socioculturales dentro y fuera de la escuela, de esta manera, las obras de ficción también pueden ser el punto de partida para que los jóvenes de secundaria descubran que existen otras formas de percibir la realidad que antes no habían imaginado, incluyendo el mundo que les presenta el ámbito educativo y tomar una actitud crítica frente a estas situaciones que requieren ser interpretadas.

2.2. MIMESIS I

Mimesis I, es la prefiguración o la representación anterior a la composición poética, es decir, este aspecto asevera que el sujeto posee una comprensión previa del mundo y de la acción, podemos decir que es la pre-comprensión que antecede a toda comprensión, este elemento adquiere relevancia porque aquí radica la innovación poética de la trama. Para entender mejor este primer componente Ricoeur (2003) propone tres anclajes que a continuación exponemos:

La inteligibilidad generada por la construcción de la trama encuentra su primer *anclaje* en la competencia para utilizar de forma significativa la *red conceptual*, que de entrada propone diferenciar estructuralmente el campo de la acción humana con el movimiento físico. Aclaremos este segundo término; podemos decir que el movimiento físico en el ser humano es una actividad mecanizada, es decir, que un acontecimiento físico conduce a otra actividad física que no genera ninguna intención porque ni siquiera se permite la reflexión, por lo tanto no tiene trascendencia; sin embargo, las acciones desde esta postura hermenéutica tienen una lógica distinta, por ejemplo, si suponemos que las acciones implican fines, entonces, estas actividades enseguida responsabilizan a quien llevó a cabo la acción generando motivos que nos permiten explicar por qué los sujetos al hacer algo lo consideran como

obra suya en interacción con el otro, porque lo dinámico del carácter humano es siempre obrar con otros y esta actividad puede tomar forma de cooperación.

Pero es necesario entender que los sujetos actúan en circunstancias que ellos no han producido, pero que pertenecen al campo práctico que constriñe su actuar en un tiempo y espacio determinado, es decir, que los seres humanos deben actuar ante estas contingencias de la realidad para poder darle sentido a sus acciones, por eso la importancia de entender que el obrar reflexivamente es hacer coincidir los aspectos del mundo desorganizado con el mundo práctico del sujeto, esto nos lleva a entender a la acción como un actuar reflexivo ante la vida.

Debemos entender que la *mimesis I*, es un aspecto que se encuentra establecido culturalmente y está expuesto para que todos los seres humanos nos podamos apropiarnos de él, sólo que esto requiere de asumir una actitud activa y crítica que la escuela puede enseñar ante estos acontecimientos que como ya hemos dicho se encuentran caóticamente en la realidad, esto significa que los seres humanos requieren de elementos de interpretación que les permitan entender que sus acciones tienen una intencionalidad que necesita de la cooperación de los demás para poder asirse de estos elementos conceptuales y simbólicos de la realidad, donde el texto literario puede ser la clave, pero veamos lo que nos dice Ernst Cassirer a este respecto:

En la experiencia humana no encontramos en modo alguno que las diversas actividades que constituyen el mundo de la cultura convivan en armonía; por el contrario, contemplamos la lucha perpetua de diversas fuerzas en conflicto... Sin duda que la cultura se halla dividida en actividades que siguen líneas diferentes y persiguen fines diferentes. Si nos limitamos a contemplar sus resultados, las creaciones del mito, los ritos o credos religiosos, las obras de arte las teorías científicas, parece imposible reducirlos a un denominador común. Pero la síntesis filosófica significa algo diferente. No buscamos una unidad de efectos sino una unidad de acción, no una unidad de productos sino una unidad de *proceso creador*. (Cassirer, 2001, p. 111)

Como podemos apreciar esta visión del mundo prefigurado desde la antropología simbólica, nos proporciona y nos confirma la relevancia de

concebir una educación-acción, es decir, una educación con intencionalidad que insista en formar a los estudiantes para adquirir las herramientas pertinentes y aprendan a descifrar la *red conceptual* que les plantea la realidad, y de esta manera sean conscientes que formar seres humanos, implica una construcción permanente en un mundo desorganizado por medio del texto literario:

...la composición de la trama se enraíza en la pre-comprensión del mundo de la acción: de sus estructuras inteligibles, de sus recursos simbólicos y de su carácter temporal. Estos rasgos se describen más que se deducen. En este sentido, nada exige que su lista sea cerrada. Sin embargo, su enumeración sigue una progresión fácil de establecer. En primer lugar, si es cierto que la trama es una imitación de acción, se requiere una competencia previa: la de identificar la acción *en general* por sus rasgos estructurales, la semántica de la acción explica esta primera competencia. Además, si imitar es elaborar la significación *articulada* de la acción, se requiere una competencia suplementaria: la aptitud para identificar lo que yo llamo *mediaciones simbólicas* de acción, en el sentido clásico que Cassirer da al símbolo y que han adaptado la antropología cultural de la que tomaré algunos ejemplos. (Ricoeur, 2003, p. 116)

El segundo *anclaje* que la composición narrativa encuentra en la comprensión práctica no es menos importante, y se denominan como formas *simbólicas*, las cuales se manifiestan en el mundo a partir de la cultura, es decir, que es una significación destinada a guiar la acción y se puede descifrar en la interacción de los sujetos. Recordemos que en la realidad existe un simbolismo subyacente que es capaz de guiar toda acción humana, es decir, una red simbólica que se manifiesta en el inconsciente colectivo que da significado a las acciones de los sujetos, incluso podemos aseverar que todo ser humano actúa porque tiene introyectado ese simbolismo, de lo contrario, nuestras acciones sólo serían imitaciones mecánicas, sin intención ni creatividad.

A este respecto, los símbolos juegan un papel importante para el ser humano porque favorecen a la interpretación de sus conductas, es decir, que la mediación simbólica nos puede proporcionar un contexto descriptivo para organizar las acciones particulares. En este sentido, el objetivo a que debe encausarse el ámbito educativo percibido como acción simbólica, es formar a los estudiantes para apropiarse de una comprensión narrativa del mundo circundante, de esta manera, podrán penetrar en el universo simbólico de

forma reflexiva y dar orden y dirección a su vida personal y a sus objetivos académicos y organizar su entorno sociocultural. *El monomito* de Campbell (2005) es un ejemplo claro de estas manifestaciones culturales simbólicas que se contienen perfectamente en una unidad de interpretación en la psique del ser humano por medio del mito, las cuales forman parte del entramado cultural por medio narraciones de las distintas culturas y épocas donde siempre se cuenta la misma historia de forma variable y sin embargo maravillosamente constante a través del recorrido del héroe que es posible detectar en la construcción de invariables textos literarios, aspecto que desarrollaremos detenidamente en el siguiente capítulo:

En el monomito, el héroe inicia su aventura desde el mundo de todos los días hacia una región de prodigios sobrenaturales, se enfrenta con fuerzas fabulosas y gana una victoria decisiva; el héroe regresa de su misteriosa aventura con la fuerza de otorgar dones a sus hermanos. Prometeo ascendió a los cielos, robó el fuego de los dioses y descendió. Jasón navegó a través de las rocas que chocaban para entrar al mar de las maravillas, engañó al dragón que guardaba el Vellocinio de Oro y regresó con el Vellocinio y el poder para disputar a un usurpador el trono que había heredado (Campbell, 2005, p. 35).

El tercer *anclaje* de la *mimesis I*, tiene que ver con los caracteres temporales sobre los cuales el tiempo narrativo viene a incorporar sus configuraciones, es decir, que para comprender las acciones no es suficiente considerar la red conceptual y las mediaciones simbólicas, en todo caso, debemos reconocer que en la acción existen estructuras temporales que exigen ser concretadas narrativamente. Si recordamos, el ser humano es el único animal que tiene conciencia del tiempo, y es a través del lenguaje que puede recoger las experiencias de determinados periodos de sus acciones, incluso las puede modificar para llevarlas a mejor fin por medio de la narrativa. Efectivamente, el hecho de saber que vivimos en un tiempo y un espacio determinado nos impulsa a querer narrarnos, porque sólo el hombre requiere de una identidad narrativamente para darle sentido a la vida con la finalidad de interpretar:

Se percibe cuál es la riqueza del sentido de *mimesis I*: imitar o representar la acción es, en primer lugar, comprender previamente en qué consiste el obrar humano: su semántica, su realidad simbólica, su temporalidad. Sobre esta precomprensión, común

al poeta y a su lector, se levanta la construcción de la trama y, con ella, la mimética textual y literaria. (Ricoeur, 2003, p. 129)

Para aterrizar esta idea sobre el tiempo y su forma de concretarse en la literatura y poder entenderlo como tiempo humano el cual puede ayudar a los lectores de secundaria a planear sus acciones pedagógicas y de su propia identidad a partir de entender que el tiempo configurado es mucho más enriquecedor y profundo que esos acontecimientos lineales y sistemáticos que les demanda la escuela apurándolos a apropiarse de conceptos de moda sustentados de una pedagogía digital atiborrada de información académica por medio páginas *web* la cual evita que los jóvenes realicen un proyecto académico y de vida para el futuro.

También podríamos indicar que la duración del tiempo del discurso debiera ser la de cada lector en la secundaria en el sentido que ellos aprendan a entender sus tiempos académicos y de vida personal como un tiempo que se puede distender hacia el pasado o hacia el futuro con el objetivo de planear mejor sus acciones académicas; esto con el objetivo de encontrar nuevas formas de lectura que enriquezcan este propósito académico, tomando en cuenta la guía de tiempos y espacios a partir de las normas lectoras que el profesor puede acordar con sus alumnos: "Así, el receptor, aunque persigue una historia, tiene que desprenderse de la forma del relato que se hila con las acciones del mundo consciente de la vigilia, y esforzándose por encontrar el sentido de la racionalidad enigmática" (Hernández, 2009,p. 52).

De hecho, Julio Cortázar (2016) decía que el tiempo es un elemento poroso y elástico que se presenta admirablemente para cierto tipo de manifestaciones que han sido recogidas imaginariamente por la literatura: "Ustedes se acordaran de que lo fantástico lo centramos en los juegos del tiempo, la noción del tiempo como algo mucho más rico, variado y complejo que la noción habitual y utilitaria del tiempo que todos estamos obligados a tener" (Cortázar, 2016, p. 71.).

2.3. MIMESIS II

En este segundo elemento de la *mimesis*, por fin, el mundo se ha estructurado narrativamente a través de las obras literarias. Es decir, el texto literario se erige como mediación entre la precomprensión y la poscomprensión del orden de la acción y sus rasgos temporales, todo apunta a que el texto poético sugiere al lector ir más allá de la estructura de la obra para llevarlo al terreno de la comprensión del libro y utilizarlo como ejercicio para entender su realidad. Paul Ricoeur nos dice al respecto: "Comprenderse para el lector es comprenderse ante el texto y recibir de él las condiciones de emergencia de un sí distinto del yo que suscita la lectura." (Ricoeur, 1997, pp. 61-62). El autor también nombra este concepto como el reino del *como sí*, que significa que la novela es un mundo muy parecido a la vida real, pero al cual no debemos tomarlo de manera literal, aunque sí, como un modelo donde finalmente se han cohesionado todos los aspectos desorganizados del mundo práctico del hombre y así poder realizar ejercicios éticos de la realidad que requieren de cierta cooperación de los lectores.

Para comprender mejor este segundo estadio debemos tener claro que su papel mediador consiste en cohesionar los acontecimientos individuales y una historia tomada como un todo, en otras palabras, el acto configurativo transforma una serie de sucesos incidentales y los concreta en una historia; así, la trama es mediadora porque tiene un tiempo y espacio propios, es decir, que la temporalidad del campo literario la crea el autor y al contenerla en la obra, finalmente logra resolver las aporías del tiempo y sirven a los lectores como ensayo de su existir en la realidad: "Es destacar que Aristóteles a quien debemos la definición de la tragedia como imitación de acción, entendida por acción una disposición en sistema de incidentes, de hechos, de naturaleza tal que puedan plegarse a la configuración narrativa." (Ricoeur, 2008, p. 152)

Si leemos detalladamente en esta perspectiva teórico-metodológica de Ricoeur existe una constante en todas sus concepciones sustentadas objetivamente a partir del arco hermenéutico que podemos apreciar en sus

tres *mimesis* que estamos desarrollando, así como en su metodología del texto y sus tres elementos: *explicar, comprender e interpretar* mediados por las obras de ficción, las cuales nos confirma su función de promover en los lectores la posibilidad de comprender su realidad a partir de *mimesis II*:

La comprensión es, por tanto, el medio mediante el cual el mundo viene a permanecer ante un hombre. La comprensión es el medio de revelación ontológica. La comprensión no es una herramienta para otra cosa, como la conciencia, sino más bien el medio en el que y a través del que uno existe, nunca se puede objetivar, ya que es dentro de la comprensión donde toda objetivación tiene lugar. Un ser humano existente no puede investigar la comprensión desde fuera. La comprensión es siempre la posición desde la cual se ve todo eso. (Palmer, 2002, pp. 280-281).

Sin embargo, no olvidemos la importancia de formar en los alumnos una intencionalidad en el sentido de perseguir un propósito formativo bajo una perspectiva crítica, ya que esto nos permitirá entender el entorno sociocultural y académico tomando en cuenta los aspectos racionales y simbólicos a partir de la hermenéutica, o como señala Elizabeth Hernández (2001) respecto a la necesidad de promover un pacto ficcional de carácter hermenéutico que coadyuve en los alumnos de secundaria el descifrar la red conceptual, las mediaciones simbólicas y la temporalidad que se presenta del mundo cotidiano, y de esta forma adquirirán una comprensión práctica de la realidad que les proporcionaría la habilidad de obtener una comprensión narrativa de la realidad y de ellos mismos a través de la literatura:

La segunda es la dimensión configurativa propiamente dicha, por ella la trama transforma los acontecimientos en historia. Este acto configurante consiste en "tomar juntas" las acciones individuales o lo que hemos llamado los incidentes de la historia; de esta variedad de acontecimientos consigue la unidad de la totalidad temporal. (Ricoeur, 2003, p. 133)

2.4. MIMESIS III

En este elemento se pone en movimiento la acción desde la lectura, es la apropiación del relato por parte del lector y el aspecto clave donde podemos apuntalar una lectura mítica para los adolescentes de secundaria a partir de los libros sugeridos por los profesores, donde los alumnos puedan reconocer el mito como un elemento fundamental capaz de dar sentido y unidad al quehacer humano; no hay que perder de vista que "el rasgo fundamental del

mito no es una dirección especial del pensamiento o una dirección especial de la imaginación humana, brota de la emoción y su trasfondo emotivo tiñe sus producciones de su propio color específico". (Cassirer, 2001, p. 127).

Este tercer componente es muy importante en el ámbito educativo por dos razones, la primera, porque ya existe un texto literario de por medio donde es posible reconocer la manifestación del mito: *mimesis II*, y la segunda, porque la escuela es el medio donde los profesores como promotores de las actividades lectoras en la secundaria deben formar a los alumnos el hábito de terminar todo el proceso que exige el texto literario, ya que de esta manera los lectores de secundaria tienen los elementos de leer para comprender y así conseguir una interpretación con una mirada que les permita reconstituir e incluso modificar su entorno académico, cultural y de su propia personalidad:

El texto despliega un sentido que vuelve a su referente y en esa confrontación (el mundo del texto frente al mundo referencial) se abre la posibilidad de la crítica de este último. El lector puede llegar a este momento de crítica si se expone, con todas sus consecuencias, al mundo imaginativo desplegado por el texto, en lugar de proyectar su mundo en él. (Hernández, 2001, p. 31)

Debemos dejar claro que el texto literario tiene su pleno sentido cuando es restituido al tiempo del obrar y del padecer en la *mimesis III*. El acto refigurativo marca la intersección del mundo del texto y del mundo del lector operado por el acto de lectura. En otras palabras, podemos aseverar que la construcción de la trama sólo puede describirse como un acto de reflexión e imaginación creadora en cuanto a que esta actividad es obra conjunta del texto y el lector, así por medio de este tercer elemento de interpretación de Ricoeur, nos es posible trascender el concepto de In-culto de Gadamer (2005) que brevemente planteaba que el In-culto es aquella persona que al leer un texto literario o al apropiarse de alguna perspectiva teórica de la realidad no es capaz de socializarla con los demás y sólo acrecienta sus saberes personales y corre el riesgo de caer en el egocentrismo. Sin embargo, las tres *mimesis* las podemos entender como una espiral de interpretación por la cual vamos comprendiendo significativamente nuestra visión de la realidad

siempre con nuevas ideas de nuestro entorno sociocultural, académico y de nuestra identidad:

No se puede negar que el análisis sea circular. Pero puede refutarse que el círculo sea vicioso. A este respecto preferiría hablar más bien de una espiral sin fin que hace pasar la mediación varias veces por el mismo punto pero a una altura diferente. La acusación de círculo vicioso procede de la seducción por una u otra de las versiones de la circularidad. La primera subraya la violencia de la interpretación, la segunda, su redundancia. (Ricoeur, 2003, p. 141)

Si aplicamos esta reflexión y la llevamos al ámbito educativo, podemos aseverar que nos formamos en la acción educativa reconociendo lo lingüístico, lo semántico, lo simbólico y el tiempo que el relato organiza, y así, tenemos la posibilidad de reconfigurar la acción a partir de estos tres elementos que ya se han concretado en la obra propuestos por Ricoeur, porque las imágenes, las ficciones, hacen que el mundo en que vivimos tenga significado, y este significado es posible a partir de tomar una actitud crítica por parte de los receptores de los textos a partir de este círculo o espiral hermenéutico:

La experiencia estética no se caracteriza sólo por la parte de su productividad, como producción por medio de la libertad, sino también por la parte de su receptividad como una “recepción en libertad”. En la medida en que el juicio estético pueda dar tanto el modelo de un juicio desinteresado no forzado por ninguna necesidad, así como también el modelo de un consenso abierto, no determinado de antemano por conceptos y reglas, entonces la conducta estética obtiene indirectamente también importancia para la praxis de la acción. (Jauss. En: Rall, 2008, p. 86)

Por ejemplo, Julio Cortázar hace una revelación interesante al respecto a partir de Horacio Oliveira, uno de los personajes centrales de su novela *Rayuela*, el cual puede servir de ejercicio ético a los lectores para alcanzar esa actitud crítica tan importante para los lectores de secundaria a partir de una interpretación con los tres aspectos que nos advierte Ricoeur, en *Rayuela* Oliveira es un hombre preocupado por los elementos ontológicos que tocan al ser profundo del hombre a lo largo de la trama, es decir, es un personaje que a pesar de no tener la preparación filosófica de su progenitor, es capaz de cuestionar el mundo mecanizado desde una actitud crítica, en palabras de Julio Cortázar: “Horacio Oliveira no se conforma con estar metido en un mundo que le ha sido dado, prefabricado y condicionado; pone en tela de

juicio cualquier cosa, no acepta las respuestas habitualmente dadas, las respuestas de la sociedad x o de la sociedad z, de la ideología a o de la ideología b". (Cortázar, 2016, p. 22).

Como podemos apreciar, la narración tiene la virtud de remitirnos a la vida propia y cuestionarla, de esta manera podemos plantear que el ser humano inserto en el ámbito educativo, entienda su propia vida como un texto que se puede interpretar, sin olvidar que se encuentra inmerso en un texto simbólico cultural configurado por las tres *mimesis*, en donde tiene la posibilidad de que su vida pueda ser objeto de interpretaciones múltiples, porque la comparación interpretativa es fundamental para dar sentido a la existencia. Sin olvidar, que ese mismo texto de la vida puede ser organizado en cuanto a la serie de sucesos que se estructuran en los textos literarios, que se revelan para organizar el sentido de la vida de los alumnos y de la escuela misma.

De esta forma, podemos sustentar que la *mimesis III* es de gran trascendencia para nuestro trabajo de tesis, porque es el momento donde podemos relacionar la propuesta filosófica de Ricoeur, con los alcances ético-pedagógicos y estéticos del texto literario, y así lograr consolidar una metodología de lectura a través de la hermenéutica, apuntalada desde un compendio pedagógico que nos sirva para replantear la perspectiva de la educación:

La obra narrativa es una configuración que pasa por la precomprensión o prefiguración, es decir, el texto narrativo es una mediación simbólica construida a partir de otra mediación simbólica que le antecede. El acto de lectura es una tercera mediación que vuelve a la primera (mundo de la acción) a través de la segunda (mundo de la obra), en un acto que no es circular sino espiral porque no consiste en la captación de un sentido unívoco que se aplique al mundo de la experiencia para concebirlo de la misma forma que antes de efectuar el acto de la lectura-interpretación, la comprensión-apropiación, sino con una nueva mirada refiguradora que puede conducir a la modificación del actuar de la vida. (Hernández, 2001, p. 31)

Falta decir que este tercer aspecto de la teoría de Ricoeur, también nos permite establecer una condición hermenéutica indispensable para lograr interpretar los textos literarios, se trata de mostrar elementos conocidos para

ellos a fin de que los lectores puedan conectar reflexiones y aspectos nuevos más allá de la información académica, a partir de todos esos elementos que se encuentran en la precomprensión, donde cobra significado el mito en las narraciones de ficción en forma de una aventura compuesta a través de determinadas subdivisiones que además de darle unidad y sentido a la novela, hace que el texto narrativo como decía Ricoeur, contribuya de forma importante en la cultura para la autoconstrucción del ser humano y en la identidad colectiva, o como advierte Elizabeth Hernández: "Es el caso ahora de la literatura, que es concebida desde esta perspectiva hermenéutica como portadora de una verdad de la tradición que no se presenta con la certeza de la argumentación científica, sino con la credibilidad de la poesía y de la narración, albergues del mito." (Hernández, 2008, p. 27).

2.5. REFLEXIONES

Finalmente, es importante dejar claro que la intención en el desarrollo y la reflexión del segundo apartado acerca de la Teoría del Texto de Ricoeur y sus alcances pedagógicos y formativos en el sistema educativo respecto al fomento de la lectura de obras de ficción en la secundaria, tiene dos finalidades, la primera, es que no pretende establecerse como el modelo de modelos de análisis de textos literarios y descartar otros paradigmas que suelen ser utilizados en la escuela para el desarrollo de las habilidades lectoras de los alumnos; y el segundo propósito es exponer, o bien, mostrar que esta metodología hermenéutica y sus categorías de análisis propias puede ser otra opción significativa de gran utilidad y apoyo a los profesores de Educación Básica a nivel secundaria en sus actividades lectoras, por medio de una interacción entre el adentro y el afuera de la obra y así enriquecer sus interpretaciones. De hecho, en el tercer capítulo elaboraremos un ejemplo minucioso donde expondremos un análisis literario a través de la hermenéutica.

Otra aseveración importante que no podemos dejar fuera de nuestras reflexiones de este capítulo, es que por medio de la hermenéutica de Ricoeur

que considera como eje fundamental de interpretación de la realidad al texto literario, es que éste contiene en su configuración los aspectos sýgnicos de la realidad en interacción con los elementos simbólicos de nuestro espacio sociocultural, esto permite además proyectar la posibilidad de una Educación Simbólica por medio de una pedagogía que promueva la imaginación creativa, o como hemos señalado una inteligencia narrativa, en donde los profesores y los alumnos elaboren sus constructos pedagógicos de forma crítica, creativa y no necesariamente repetitiva y mecanizada, porque por medio de la hermenéutica las expectativas escolares, personales como los proyectos de vida de profesores y alumnos, así como la posibilidad de imaginar mundos o realidades viables en el futuro son factibles pensarlas desde la filosofía:

Mi objetivo es poner en relación dos fenómenos fundamentales que desempeñan un papel decisivo en la manera como nos situamos en la historia para relacionar nuestras expectativas dirigidas hacia el futuro, nuestras tradiciones heredadas del pasado y nuestras iniciativas en el presente. Es muy notable advertir que realizamos esta toma de conciencia por medio de la imaginación, y de una imaginación no sólo individual sino también colectiva. (Ricoeur, 2004, p. 349)

CAPÍTULO III

APLICACIÓN DE LA METODOLOGÍA DE PAUL RICOEUR EN EL TEXTO LITERARIO

3.1. INTERPRETACIÓN DE LOS TEXTOS LITERARIOS: *ANTES Y EL EXTRAÑO CASO DE ALOYSIUS HANDS*.

El desarrollo de este capítulo consiste en mostrar una forma de análisis literario de los textos: *Antes* de la autora Carmen Boullosa y el cuento *El extraño caso de Aloysius Hands* de Rafael Bernal, a partir de la propuesta metodológica de Paul Ricoeur, con la finalidad de mostrar a profesores y alumnos de Educación Básica a nivel Secundaria, la manera en que interactúan los elementos lingüísticos y simbólicos en estas obras; cabe señalar que la elección de estos libros surgió en primer lugar, con la finalidad de encontrar y mostrar un fin comunicativo distinto al de los programas de lectura a nivel secundaria, donde aplicaremos algunos elementos teóricos de la propuesta de interpretación de Ricoeur; otro aspecto que nos ayudó a deliberar estos textos fue la finalidad de situar a los lectores bajo un sistema preexistente en las experiencias y la memoria de los adolescentes de secundaria, tal como señalábamos al cerrar el capítulo anterior, es decir, que buscamos adaptar sus sistemas de pre-comprensión o *mimesis I* (conceptuales, simbólicas, escolares y de vida) a circunstancias imprevistas generadas en la lectura de un texto ya configurado (*mimesis II*), que puedan servirles para refigurar estas expectativas (*mimesis III*), además que los lectores descubran que las obras literarias son mucho más que un manual estructural y lingüístico en donde podrán confrontar sus expectativas culturales, académicas y de vida por medio de estos modelos de lectura:

Para que el texto sea narrativamente relevante es indispensable que el agente realice alguna acción inusual o inesperada, es decir, que la trama presente disyunciones de probabilidad. El lector, al actualizar porciones sucesivas de texto, se ve continuamente llamado a formular hipótesis sobre el curso futuro de los eventos relatados. El texto mismo, en el intento de mantener vivo el interés del destinatario, estimula estas previsiones y subraya, a través de determinadas señales de suspense los puntos de disyunción relevantes. (Pisanty, 1995, p. 25)

3.1.1. EXPLICAR, COMPRENDER E INTERPRETAR UN TEXTO LITERARIO

Para entrar en materia con el análisis hermenéutico de la novela, es importante señalar la propuesta metodológica que utilizaremos, la cual estará sustentada en dos autoras: Luz Aurora Pimentel y Alicia Redondo Goicochea; ambas presentan un modelo de análisis narrativo similar a las categorías de Paul Ricoeur, es decir, consideran el análisis estructural como una etapa necesaria entre una interpretación meramente práctica y una interpretación crítico-reflexiva, pero con la finalidad de lograr fusionar las dos actitudes: la *explicación* y la *comprensión* en concepción global de la lectura como recuperación de sentido, convirtiendo la lectura en un acto de refiguración que llevaremos a cabo a través del análisis mítico de la novela:

El contenido narrativo es un mundo de acción humana cuyo correlato reside en el mundo extratextual, su referente último. Pero su referente inmediato es el universo de discurso que se va construyendo en y por el acto narrativo; un universo de discurso que, al tener como referente el mundo de la acción e interacción humanas, se proyecta como un *universo diegético*: un mundo poblado de seres y objetos inscritos en un espacio y un tiempo cuantificables, reconocibles como tales, un mundo animado por los acontecimientos interrelacionados que lo orientan y le dan su identidad al proponerlo como una "historia". Esa historia narrada se ubica dentro del universo diegético proyectado. (Pimentel, 1998, pp. 10-11)

Explicar la novela consiste en resaltar los elementos internos de la obra, es decir, que deberemos concentrar nuestra atención en presentar la parte objetiva y estructural del texto; se trata de manifestar las unidades que componen los relatos con el objeto de identificar sus funciones estructurales "aparentemente" al margen de cualquier otro dato exterior al texto mismo, actividad que se desarrolla en las escuelas secundarias en sus proyectos de fomento a la lectura de textos literarios en la actualidad, en donde se promueve que al alumno tenga todo este conocimiento técnico para descifrar el texto literario, algunos de estos elementos son: la historia de la novela, el espacio, la dimensión temporal, los personajes, así como acentuar el planteamiento, el desarrollo y la solución o desenlace de la novela, los modos de escritura, entre otros elementos que componen la obra.

La *comprensión* es la forma en que el texto transporta al lector hacia el afuera de la obra, situación que constituye por excelencia el actuar humano, porque suscita y requiere de la *interpretación* de los lectores : "Gracias a estos ejercicios de evaluación en la dimensión de la ficción, el relato puede finalmente ejercer su función de descubrimiento y también de transformación respecto al sentir y el obrar del lector, en la fase de refiguración de la acción mediante el relato" (Ricoeur, 2008,p. 167).

La *interpretación* consiste en realizar una lectura de la novela desde el mito, pero hay que señalar que existen otras formas de interpretar, en nuestro caso nos apoyaremos en la perspectiva de la autora Annis Prat que analiza el recorrido mítico bajo una connotación femenina desde el análisis de las características particulares de la heroína tomando en cuenta que la novela *Antes* es caracterizada por la historia de una chica que está en la transición de la niñez a la adolescencia y todas las vicisitudes que deberá afrontar en este proceso, basándose en la perspectiva del mito de Campbell:

Las heroínas participan en dos tipos de búsqueda: la búsqueda de desarrollo en la joven heroína, que Carol Christ llama "búsqueda social", y el viaje de renacimiento que suele emprenderse en la mediana edad o más tarde. Christ define la primera como una búsqueda del yo en la que la protagonista empieza en la alienación y busca integración en una comunidad humana en la que él o ella puedan desarrollarse más plenamente. La segunda implica una relación con el poder o los poderes cósmicos. (Pratt. En: Downing. 2007, p. 284).

3.1.2. ELEMENTOS MORFOLÓGICOS EXTERNOS

La clave fundamental para exponer en los lectores estos primeros aspectos metodológicos consiste en considerar que todo proceso textual sólo se entiende si leemos de forma detallada la obra de principio a fin, con la finalidad de establecer los códigos textuales y extratextuales que funcionan en la novela relacionándolos entre sí y justificándolos para enriquecer la lectura. Estos *Elementos Morfológicos Externos* se definen de la siguiente forma: "Se llama con este nombre a ciertos elementos que suelen llevar marcas gráficas diferenciadoras, como espacios en blanco, tipos de letra diferente, colocación a pie de página o en los márgenes. Es decir: citas, notas, cartas, lemas,

epígrafes, título de la obra, división de capítulos y sus nombres". (Redondo, 1995, p. 26).

La localización de estos componentes en la novela nos permitirá además de encontrarles su función en el texto, también ver su interacción con el lector e ir decantando su por qué interpretativo más allá de la simple estructura al analizar en conjunto estas modalidades.

La novela *Antes* de Carmen Boullosa apareció por primera vez en 1989, hay que tener presente que la obra inicia con un epígrafe de un poema de Rubén Darío, y a partir de la elección de esta poesía la autora nos introduce a la historia bajo un tono de pesadumbre, angustia, ansiedad, incertidumbre; relacionado con la nada, las vísceras, la noche, el silencio, lo intangible, el amargor, el reposo, la muerte, lo misterioso e incluso con el *ánima* de la protagonista en términos simbólicos; situaciones que estarán presentes a lo largo de toda la novela y que solemos percibir mientras leemos, y que en la historia será una constante y una característica en la personalidad del personaje principal, una chica que está en el proceso de desarrollo entre la niñez y la adolescencia, situación que será el punto de partida de la historia, misma que inicia con su nacimiento, en esencia como un ente no deseado, al parecer esperaban un varón, por eso con ella nace su "miedo" de principio a fin y lo experimenta por la indiferencia de su mamá, su papá y también por parte de su abuela, es un miedo existencial sobre algo que no ve e incluso que no puede nombrar, veamos este primer aspecto estructural al inicio de la novela mostrando los versos:

Los que auscultasteis el corazón de la noche,
los que por el insomnio tenaz habéis oído
el cerrar de una puerta, el resonar de un coche
lejano, un eco vago, un ligero ruido...

En los instantes del silencio misterioso,
cuando surgen de su prisión los olvidados,

en la hora de los muertos, en la hora del reposo,
sabréis leer estos versos de amargor impregnados...

Rubén Darío (Boullosa, 2012, p. 7)

A partir de este momento también empieza a cobrar sentido el título de la novela: *Antes*, y descubrimos que ese *Antes* aparentemente oscuro y misterioso ligado al personaje, no tiene una connotación de referirse al pasado como algo insulso, frívolo o estático en la construcción de la novela, sino más bien un elemento significativo y dinámico que le permite al personaje avanzar y evolucionar desde su "yo" simbólico; por eso es mejor y más profuso para ella el mundo "desverbal" que inventa, porque es mucho más mundo con más habitantes en donde ella puede crear, en otras palabras, vemos a lo largo de la lectura la forma de como la heroína en su lógica del *Antes* despliega su *animus* para conectar con su ser más vasto: su cuerpo, su alma, incluso le permitirá conocer mejor su relación con su entorno y distinguir que la verdadera unidad de las cosas se da entre la tensión de las partes separadas u opuestas, aunque a veces parezca inevitable lograr su integración a través de la tragedia máxima en la protagonista, la muerte.

3.1.3. DIMENSIÓN ESPACIAL DEL RELATO

Este elemento ayuda a significar los lugares de un relato, los actores que lo habitan y le dan fuerza a su configuración, así como los detalles u objetos que lo constituyen, en donde el narrador recurre a sistemas descriptivos diversos que le permiten generar no sólo una imagen sino un cúmulo de efectos de sentido en los lectores, por ejemplo, descripciones geográficas, país, ciudad, barrio, casa, escuela, etcétera, con una importante carga simbólica. Estos espacios se muestran con el objeto de localizar el proceso o movimiento espacial en el que se da el conflicto a través del desarrollo de la obra¹. Se divide en Espacio Externo y Espacio Interno, veamos el primero:

¹ Cuando hablamos del espacio en el relato, nos referimos más bien a la "ilusión del espacio" que se produce en el lector gracias a una serie de recursos descriptivos altamente codificados. Porque, en rigor, no se puede hablar de la representación verbal de una realidad no verbal, pues como bien lo

3.1.4. ESPACIO EXTERNO

Este elemento es fácil de ubicar porque la historia se desarrolla principalmente en la Ciudad de México entre 1954 que es el nacimiento de la protagonista y 1965 aproximadamente donde culmina la historia en el momento de su deceso, no obstante, existen otros *espacios externos* en la obra de gran relevancia que nos van a ayudar a reforzar la temática planteada desde el inicio: Cuernavaca y Quebec, así como el centro histórico en la calle de Uruguay, Chapultepec, Insurgentes y Liverpool, donde se aborda y se va desarrollando el paso de la niñez a la adolescencia experimentado de forma aparentemente negativa y traumática por la protagonista, que desde el momento de nacer le es contagiado el miedo en su personalidad:

Vuelvo al miedo, al miedo: la jovencita bañada en sudor, despeinada, con el cuerpo sometido a la violencia del parto, despojada de todos los signos de coquetería, era inocultablemente hermosa. Ese día estaba más pálida que de costumbre y cuando la vi por primera vez tenía en todos sus rasgos reflejado el miedo que no imaginé brincaría a mí para nunca dejarme. (p. 11)

Este momento de su nacimiento es muy importante en la novela porque va a caracterizar en un primer momento al personaje como un ente encerrado en sí mismo, contenido en una oscuridad simbólica que le provocará crear sus propios personajes los cuales le servirán de interlocutores, esos entes que la persiguen en todo momento pero que le permiten desinhibirse para contar sus historias, porque a pesar de estar constituida en apariencia entre la incertidumbre y una ansiedad existencial, es capaz de crear y transformarse a lo largo de la historia, por eso no es casualidad que el epígrafe de la novela esté constituido por el poema de Rubén Darío, para sumergir al lector a experimentar este lado oscuro de la protagonista y vincularse con esta experiencia simbólica a través de la poesía, es por eso que cuando ella se conecta con su parte oscura son los momentos más profundos, reflexivos y

ha observado Genette, “el lenguaje significa sin imitar”. No obstante, el lenguaje verbal, como medio temporal que es, se ve obligado, mal que bien, a “modular dentro de la sucesión la representación de objetos simultáneos y yuxtapuestos en el espacio”. La exploración de algunos de los recursos descriptivos utilizados para producir efectos de sentido que pudieran llamarse *espaciales* nos llevaría a definir los modos básicos de proyección y significación del espacio diegético. (Pimentel, 1998, pp. 26-27)

poéticos de la novela. Incluso al entrar en esta especie de estado catatónico o de insomnio logra inventar un neologismo muy particular e interesante a través de ella al cual nombra como lo *desverbal*, es decir, la niña tiene la capacidad de realizar reflexiones profundas desde una perspectiva simbólica para mostrar otra realidad que no la deja desarrollar sus expectativas como niña en proceso de llegar a la adolescencia, es este momento de la lectura donde descubrimos que la niña se encuentra en una lucha de dos fuerzas en conflicto, en este caso, la simbólico-mítica inherente a ella que resalta su parte humana, y que detecta en el personaje Spota y lo describe como "uno de esos seres míticos...", y la epistemológica-racional caracterizada por el México moderno de la época, que proyecta una sociedad de seres humanos formados bajo una perspectiva económica alejados de las humanidades para enfrentar su realidad:

... un escritor (¿se llamaba Spota?) uno de esos seres míticos en los que papá creía ver la férrea voluntad que él no tuvo para dedicarse a las humanidades, como creía haber querido, porque él se dejó convencer por la familia de que debía estudiar algo con futuro económico, algo que le garantizara parte del banquete, del atracón que la época iba a darse con la magia de la química: los chocolates hechos de casi nada, las gelatinas que el aire solidificaba, las salchichas incapaces de pudrirse..., pero no solamente de eso, también de confianza en las capacidades de los hombres ebrios de un nuevo renacimiento que envenenaría, el aire, los ríos, los mares, los pulmones, como si éstos no bastaran: los de las poblaciones aledañas, los de las grandes ciudades. (pp. 91-92)

A pesar de que los *espacios externos* son uno de los elementos de la parte explicativa o estructural de análisis del método hermenéutico nos permiten sostener una experiencia de lectura donde es posible encontrar un trasfondo simbólico con expectativas de movernos hacia la comprensión e interpretación desde este método hermenéutico que estamos aplicando, y de esta manera empezar a proyectar nuevas perspectivas de nuestra realidad a partir del actuar en la novela de nuestro personaje, leamos otro ejemplo de la insatisfacción que experimenta la protagonista en su paseo por Chapultepec:

Íbamos al lago de Chapultepec. Nos desayunábamos sin apetito, picoteando aquí y allá, como patos, lo que nos hubiera puesto en la canasta, y nos llenábamos los zapatos de todo los choclos bicolores (blancos y azul marino) que llevábamos a la escuela (15)

3.1.5. ESPACIO INTERIOR

Estos espacios donde se mueve nuestro personaje son: la casa, la escuela de orientación religiosa y el ropero de la abuela, estos lugares que van a contribuir a corroborar el planteamiento, el desarrollo y el desenlace en la obra, además de detallarnos las razones de la personalidad desolada de la heroína a lo largo de la historia, las cuales podemos advertir al momento de su nacimiento que justamente sucede en su casa de la colonia Santa María, en donde podemos apreciar que en lugar de causar gran revuelo como suele suceder en estos casos especiales entre los padres y sus familiares cercanos; pasa todo lo contrario, es decir, genera indiferencia en la madre, la abuela y el papá, quizá porque después de dos niñas el tercero podría ser un varón, pero no es así:

En el momento que nací, mi abuela dejó de hablar allá afuera. Paró de quejarse. Tomó un respiro y no sé qué la arrullo. ¿Yo? Se quedó dormida de inmediato. La que debiera ser mi mamá, en cambio, no se durmió; me miró con una mirada que me recorrió el cuerpo poniéndome en todas las partes que lo componían su nombre respectivo, volteándome huesos y piel con un sentimiento similar a la ternura, como no me volvió a ver nunca nadie.

Mi abuela me miró con desilusión porque yo no era varón como ella hubiera querido. Mi papá... él no me miró ni ese día ni los siguientes, hasta que perdí la cuenta. (12-13)

Esta secuencia al inicio de la novela nos parece fundamental porque es el momento en que inician las vacilaciones de autoestima del personaje principal, por eso se justifica que a lo largo de la historia se genere cierta confusión en los lectores respecto a concretar el nombre de la protagonista, situación que no importa tanto porque nos permite acompañar al narrador como cómplices en la búsqueda identitaria del personaje, de hecho, a través de la indiferencia de los familiares hacia ella desde su llegada al mundo, se inicia una constante búsqueda de identidad que nos involucra como lectores y que además nos permite seguir la historia con la finalidad de conocer si el personaje es capaz de lograrlo, sin embargo, nos percatamos que no necesariamente es así.

También debemos resaltar que este abandono de lo femenino llevado al terreno de lo simbólico, no sólo genera crisis y problemas personales e interpersonales en el personaje como ya lo señalábamos con anterioridad, sino también trasciende al contexto sociocultural de la obra que se conjunta perfectamente con los *espacios externos* por medio de la modernidad del México de los años sesentas.

En este sentido, podemos subrayar que esta crisis espiritual tiene como punto de partida el abandono del principio femenino a que es sometida la niña por parte de sus progenitores para poder interactuar en el mundo exterior, recordemos que su indiferencia la obligan a sufrir una contracción emocional hacia su parte simbólica femenina o *ánima*. A partir de estos elementos que hemos señalado de la *dimensión espacial del relato*, creo que ya podemos corroborar concretamente que la heroína está constituida como un personaje escindido entre el dilema de una vida objetiva, racional, terrestre o moderna y otra de carácter cósmico, es decir, que se plantea un dilema entre un mundo racional y otro simbólico, evidentemente ella se retrae al mundo cósmico generando un desequilibrio en su personalidad pero que nos ayuda a entender la importancia de formar al ser humano entre lo conceptual y lo perceptivo, situación muy similar al concepto gadameriano de formación que trabajamos en el primer capítulo, en donde el autor sugiere la necesidad y la gran importancia de constituir al ser humano en lo simbólico y lo epistemológico para lograr así su humanización por medio de la *Formación*.

Es por eso que cuando ella asiste a la escuela bajo una educación rígida entre preceptos académicos y religiosos más de carácter masculino por medio de lo analítico, la lucha, la competencia representado socialmente por la modernidad, lo económico, lo institucional e incluso lo burocrático, no tiene ningún problema en ser una excelente alumna, a pesar que ella misma afirme que en un estado de distracción era capaz de aprender las categorías escolares sacando dieces, sin embargo, podemos decir que no es un estado

de distracción, más bien, su "yo" cósmico o simbólico le permite conocer y aprender los conceptos escolares de forma mucho más basta y creativa:

Distraída aprendía. ¿Aprendía qué? ¡Quién sabe! No me acuerdo de una sola palabra. No sé ni qué temas. Estaba absolutamente fuera de mí, quién sabe dónde, ganaba los dieces en las materias a fuerza de no estar en ningún sitio, esquivando, guareciéndome en islotes que -como no los obtuve de mi imaginación sino de planes de estudio maquinados por burócratas- se esfumaron, no dejando ni un rasgo al cual pudiera asirme como entonces lo hice. Los temarios me volvían robinsona en islas ignotas por las que paseaba sin compartir con nadie y sin saber cómo volver a tierras conocidas, islas que escapaban al huracán destructor que había asolado mi mundo. (pp. 31-32)

Como podemos darnos cuenta ambos espacios dentro de la novela están conectados estructuralmente para dar sentido a la trama de principio a fin, a lo largo de la lectura².

3.1.6. DIMENSIÓN TEMPORAL DEL RELATO

El análisis de esta categoría es relevante pedagógicamente en los lectores de secundaria porque aporta datos muy significativos para entender la configuración de la historia, pues nos aclara su organización temporal, pero también es relevante para la construcción del discurso, porque al analizar la voz narradora identificamos también a la persona que cuenta el relato, es decir, al *narrador*.

Con este análisis descubriremos el orden del tiempo en el relato y los saltos que se dan con respecto al presente de la historia contada, que no siempre es el comienzo del texto. El retroceso se llama **analepsis** o recuerdos, y los saltos hacia adelante, **prolepsis** o anticipaciones, estas alteraciones son siempre significativas ya que conforman importantes figuras retóricas que tienen una función que debemos descubrir y relacionar. (Redondo, 1995, p. 29-30)

Podemos agregar que la función de este aspecto estructural permite establecer una relación de concordancia entre el orden temporal y el del discurso. En cambio, la secuencia textual no siempre puede coincidir con la

²Si bien es cierto que la *espacialización* es uno de los componentes fundamentales de cualquier discurso, ya que el enunciador proyecta fuera de sí otro espacio que se opone al "aquí" de la enunciación, estas categorías espaciales -"aquí" y en "otra parte"- pueden ser más o menos abstractas según las necesidades de cada discurso. No así en el discurso narrativo que proyecta un mundo de acción e interacción humanas, donde el espacio se presenta como el marco indispensable de las transformaciones narrativas. (Pimentel, 1998, p. 26)

sucesión cronológica del texto, produciéndose así relaciones de discordancia que, de hecho, advierten al lector figuras temporales muy interesantes tales como la *analepsis* y *prolepsis*. Así, podemos resumir que dos líneas temporales atraviesan el texto narrativo que sirven para dar orden a los acontecimientos por su disposición en el texto y por su cronología *diegética*:

Un texto se funda en una dualidad temporal. Por una parte, la historia narrada establece relaciones temporales que imitan la temporalidad humana real; se miden con los mismos parámetros y tiene los mismos puntos de referencia temporal. Este tiempo narrado constituye el *tiempo diegético tiempo de la historia*. Por otra parte, el discurso narrativo también está determinado temporalmente; aunque de hecho se trata de un seudotiempo. Esto se debe a que el principio mismo de la sucesión, al cual no puede sustraerse ningún relato verbal, explica la disposición particular de las secuencias narrativas, con lo cual se traza una sucesión, no temporal sino textual a la que llamamos *tiempo del discurso*. (Pimentel, 1998, p. 42)

Ahora, puntualicemos el tiempo *diegético* en la obra respecto a su duración, para establecerlo me gustaría destacar dos capítulos en particular que ayudan a establecer en específico este aspecto a través de la trama por medio de minutos, horas, días, años, etcétera, con la finalidad de entender la obra en su conjunto, por ejemplo, en el Capítulo I y el Capítulo IV, es fácil detectar estos aspectos:

Nací en la ciudad de México en 1954. Recuerdo con precisión el día de mi nacimiento. Claro, el miedo. La comprendo y no se lo reprocho, tal vez si yo llegara a esta situación (ni lo imagino, sería demasiada fortuna) yo también sentiría miedo.

El miedo era por la abuela, no por mí. A mí, ¿qué? Todavía ni me veía... yo era tan indefensa...Más indefensa que cualquier niño de mi edad, de cualquier otro recién nacido. (pp. 10-11)

En la lectura de la novela podemos decir de forma precisa que el tiempo dura aproximadamente once años porque ya se indicó su fecha de nacimiento con la cita anterior, no obstante, al inicio del Capítulo IV podemos establecer el otro punto específico para corroborar con objetividad este primer tiempo narrativo en la trama:

Las vacaciones se borran ante el inicio magistral del año escolar. Corría 1965, llevábamos muy pocos días en la clase, todavía emprendíamos la búsqueda del útil que faltaba, del libro que la escuela debía solicitar porque no se conseguía en librerías y de la regla de madera que nos había llevado por las calles de la Ciudad a corroborar su abrumadora derrota ante la regla de plástico, derrota innoble que Esther lamentaba calificando a la ganadora de "porquería", "cosas de los gringos". (p. 53)

Cabe aclarar que esta segunda señalización temporal que nos deja decir con precisión la duración de la historia en términos "reales", es decir que concluirá en el año de 1965, es fácil puntualizarla como leímos en la cita de la novela, sin embargo, conviene subrayar que no necesariamente ahí se detiene la trama, más bien en esta obra en particular podemos comentar que la historia está iniciando la parte más profunda y significativa para la transformación de la heroína, de hecho apenas es el Capítulo IV, de dieciséis que conforman la novela.

A partir de este momento ya sabemos en qué consiste el tema dominante que se desarrollará a lo largo de la historia siguiendo a nuestra protagonista, ahora es momento señalar que los textos de ficción están tejidos por más de un hilo narrativo, esto nos advierte la imposibilidad de narrar en estricta concordancia con todas las formas de simultaneidad presupuestas en el tiempo de la historia. Es decir, que por sencillo que se nos presente un relato, éste tendrá que recurrir a rupturas temporales ya sea para dar cuenta de lo ocurrido en otro momento de la historia, para dar antecedentes, o sencillamente para dar la ilusión de densidad y vida a un relato que tiende a recordar su propio pasado.

Por ejemplo, en la novela que estamos analizando, es fácil descubrir estas rupturas a que nos hemos referido y que enriquecen no sólo la novela, sino también la recepción de los lectores planteándoles retos de lectura al darse a la tarea de revelar estos elementos mientras leen, así, a lo largo de la lectura descubrimos estas *anacronías*, principalmente las *analepsis* en este texto de Carmen Boullosa.

3.1.7. ANALEPSIS

La primera vez que aparece en la historia este elemento de análisis es en el Capítulo VII, y aparecerá en dos ocasiones a lo largo de toda la obra. En *Antes* este elemento hace hincapié y refuerza dos funciones temáticas particulares que van interactuando y contraponiéndose mientras avanza la trama, esto

logra en los lectores una tensión lectora que los mantiene expectantes en su lectura; la primera, se enfoca en mostrar la racionalidad mítica que caracteriza el pensamiento de la protagonista; mientras la segunda se apega en mostrar una racionalidad de carácter ilustrado y racional que predominaba en el contexto cultural de los años sesenta, en donde lo más importante era favorecer la modernidad, aunque en este proceso se dejara fuera de la formación de los ciudadanos las "humanidades" para entender la realidad. Veremos que esta situación de la Ciudad en su proceso de modernización originó la descomposición y deterioro del medio ambiente, pero también un desgaste emocional de sus habitantes, o cuando menos de la protagonista que lo hace notar con la falta de expectativas dentro y fuera de la escuela:

Todo esto viene a cuento por un recuerdo que quiero narrarles, corresponde a un año anterior de la historia de fondo, al de la medalla incluso al de la historia de Elena, probablemente a 1962... Los polvos colorantes y saborizantes que encerraban en frascos de cristal la posibilidad de cualquier golosina e incluso de cualquier alimento, bocados de riqueza, pero no solamente de eso, también de confianza en las capacidades de los hombres, ebrios de un nuevo renacimiento que envenenaría el aire, los ríos, los mares, los pulmones, como si esos no bastaran: los de las poblaciones aledañas, los de las grandes ciudades. Pero antes de ver su efecto devastador, copiaban patentes e inventaban otras que llenaran de una nueva nación nuestro hasta entonces aire claro... No sabíamos entonces que los peces salían en busca de agua de los ríos, con las escamas escurriendo aceite, ni que las selvas eran cadáveres de selvas, ni que el mar arrojaba a la costa espumarajos de detergentes y oscuras manchas de petróleo... (pp. 89-92)

La segunda *analepsis* que se puede precisar en el Capítulo IX, este ir hacia atrás en la historia de la novela es interesante y fundamental dentro de la trama, porque es el momento en el cual la protagonista construye una perspectiva particular de lo que significa para ella la obscenidad, esto lo podemos relacionar en la forma en que el personaje está en un proceso de transformación y en una permanente búsqueda de identidad utilizando una perspectiva simbólica que la ayuda a expresar este momento existencial incluso poéticamente, así este *flashback* es un breve instante que ayuda a la heroína a olvidarse del miedo, más bien experimenta una necesidad de sentir la presencia de sus seres queridos cerca de ella por medio de una caricia o algo que pueda ser palpable, de esta manera la obscenidad nada tiene que ver con el amor o dos cuerpos gozándose según la propia perspectiva de ella:

Incluso podría afirmar que no sólo no fui miedosa sino que fui valiente. Recuerdo una tarde, por contarles algo, en que estaba yo sola en el jardín mientras mis hermanas armaban con papá un juego (creo que se llamaba The Running Heart) que reproducía el aparato circulatorio haciendo un simulacro de corazón...

La obscenidad era para mí las formas que suplían a los cuerpos deformándolos, que los dejaban sin dedos para tocar, sin labios para besar, sin pechos para acariciarse, sin piernas ni troncos y que colocan en donde debiera ir todo eso, nada más que formas que atemorizan o intentan atemorizar... (pp. 111-112)

Esta parte de la novela que acabamos de leer la considero trascendente porque me recuerda lo que Ricoeur (2009) decía respecto al acto de lectura, en específico sobre la *explicación*, aseverando que este primer estadio de análisis de los textos de ficción deja entrever en qué forma el relato y la vida pueden reconciliarse, pues la lectura es ya ella misma una manera de vivir en el acto ficticio de la obra. Así podemos decir en este momento sobre nuestra reflexión que las historias se cuentan, pero también se viven sobre el modo de lo imaginario.

Ahora bien, como podemos ver las relaciones de concordancia ayudan a reforzar la tendencia de los lectores a asimilar ambos tiempos, a crear la ilusión de que los acontecimientos no se narran, sino que ocurren mientras leemos, incluso que son realidad y no ficción, y las relaciones de discordancia, en cambio, muestran rupturas detectables que señalan la esencia de todo texto literario, creando así figuras temporales con significación narrativa y con funciones específicas.

3.1.8. EL PERSONAJE

Sin duda es una figura fundamental para la construcción de la trama y cobra gran importancia para estos análisis, permite en la mayoría de los casos que los lectores se identifiquen con él o ella como es el caso de esta novela, y les sirva para configurar y refigurar su propia identidad siguiendo las acciones del personaje, en especial si nuestros lectores son adolescentes de secundaria, brevemente podemos decir que un *personaje* es un ser de papel y no una persona, o igual puede ser un *personaje* con aspecto humano con determinada función en el relato. Aunque lo habitual es que tengan forma de

persona y a pesar de ser criaturas de papel pueden servir como vehículo de identificación para los lectores y los anime a continuar la lectura de principio a fin:

Nos interesa su **caracterización**, es decir, el **nombre** y la **representación**. En un texto es importante identificar y relacionar la forma de nombrar a los diferentes personajes. No es lo mismo que tenga un nombre de pila que un nombre con apellido, un apodo o una categoría (la madre, un camarero, etc.). El nombre es siempre significativo, puede ser expresión de categoría social (el Magistral, etc.) y de categoría discursiva, por el espacio textual que ocupa, y, a veces, resume un personaje o incluso un relato completo. Se llama representación a todas las características que definen el personaje: edad, sexo, cualidades físicas, culturales, sociales, etc. (Arredondo, 1995, p. 32)

Un *personaje* es un efecto de sentido del orden de lo moral o de lo psicológico, pero un efecto de sentido logrado por medio de estrategias discursivas y narrativas que aseguran legibilidad al texto. Luz Aurora Pimentel (1998) agrega que los *personajes* o los actores de un relato son humanos, o por lo menos "humanizables", considerando que todo relato es la proyección de un mundo de acción específicamente humana. Veamos este elemento en detalle por medio de la novela con dos aspectos fundamentales ligados al personaje que son:

3.1.9. NOMBRE Y ATRIBUTOS

Si en *Antes* existe un elemento trascendental en la novela, es precisamente el personaje principal, en primer lugar porque no queda claro para los lectores cómo se llama la protagonista, no sabemos con precisión su nombre³, de hecho al principio de la trama ella refiere que el "miedo" le salta de la indiferencia de su madre justo en el parto y parece autonombrarse con esta sensación humana, esto es relevante porque este estado de ansiedad u oscuridad existencial que se manifiesta a través del "miedo" en la protagonista, nos permite ir configurando la identidad del personaje, sin embargo, en la voz en primera persona de la narradora, también nos deja

³Las formas de denominación de los personajes cubren un aspecto semántico muy amplio: desde la "plenitud" referencial que puede tener un nombre histórico (Napoleón), hasta el alto grado de abstracción de un papel temático -"el rey"- o de una idea, como los nombres de ciertos personajes alegóricos -"la Pereza", "la Lujuria", etc.- nombres estos últimos que no sólo tienen un alto grado de abstracción sino que son esencialmente *no figurativos*, a diferencia de un rol temático que ya acusa un primer investimento figurativo. (Pimentel, 1998, p. 63)

entrever que puede llamarse como su mamá: Esther, pero en realidad tampoco queda claro porque de igual forma no es claro quién es su mamá. Aclaremos que esta parte de la trama ya se presentó anteriormente, sin embargo, volvemos a traerla a colación porque es importante para destacar este elemento de análisis hermenéutico:

Se llamaba con un nombre totalmente distinto al mío. Un nombre más sonoro, un nombre que yo le pondría a un hijo si lo tuviera. Se llamaba Esther.

Aunque la vi desde siempre con tanta precisión, la quise mucho, como si fuera mi madre.

¿Cuánto tiempo tardé en darme cuenta de que ella no era mi mamá? Siempre lo supe, pero hasta el día en el que ellos llegaron por mí, todo funcionó como si ella lo fuera. (pp. 11-12)

Hay que dejar claro que el personaje principal no tiene un nombre particular que se muestre en específico y a partir de ahí podamos tomarlo como referencia para ir configurándolo, más bien, es una especie de blanco semántico que los lectores se encargaran de ir llenando hasta constituirlo a lo largo de la trama.

Como ya señalábamos anteriormente, creemos que el hecho de que la protagonista no tenga nombre, es a propósito ya que pensamos que esta ambigüedad onomástica es una estrategia literaria que utiliza la autora para involucrar y requerir a los lectores en la configuración de la obra y de la identidad del personaje, obviamente haciendo un seguimiento personal de ella a lo largo de la historia, en donde podemos apreciar la propuesta de un "yo" como un fenómeno múltiple y aparentemente discontinuo que exige renovar su identidad, así como la de los propios lectores. Si tomamos en cuenta que el *nombre* y *atributos* del personaje son particularmente aspectos estructurales y explicativos de la novela, al desarrollar sus particularidades y seguir la evolución del personaje podemos ver que es posible situar este análisis de lectura bajo una visión del mito. Por eso, Umberto Eco (1987) señalaba que el texto es un mecanismo perezoso que vive de un extra o como él le llama plusvalía de sentido que el destinatario introduce en él.

Hay que decir que también existen antecedentes sobre el personaje principal de la novela que lo van definiendo a pesar de la ambigüedad de su nombre, y esto hace posible agrupar los rasgos que dibujan su identidad, de esta manera, podemos sostener que nuestra heroína es un personaje interdependiente porque tiene la facultad dentro de la trama de vigilar y restringir de alguna manera al resto de los personajes con la finalidad de irse destacando pero sobre todo transformarse a lo largo de la obra.

Para entender mejor este aspecto existen dos personajes en la novela que nos ayudan a concretar estos rasgos que contribuyen a acrecentar la figura de nuestra protagonista. Recordemos que nuestra heroína a pesar de que le fue inoculado el miedo desde su llegada al mundo, tal situación no la hacen un personaje débil, sino todo lo contrario, incluso es capaz de enfrentar su situación de identidad desde una posición simbólica, situación que le permite evolucionar y al mismo tiempo advertir a los lectores que los procesos de desarrollo en la vida son un proceso complejo, sobre todo el que ella experimenta en esa transición de la niñez a la adolescencia, de hecho podemos decir que son dos etapas fundamentales para constituirnos como adultos equilibrados, a diferencia de la otra niña que conoce en el recreo de la escuela de la cual no recuerda su nombre, pero que igual que ella también se caracteriza por el "miedo" y por su fragilidad, la diferencia es que su "miedo" se sustentaba en una fragilidad espiritual:

Trato de recordar el nombre de la niña que, buscando algo que nunca encontraría en el fondo de la mochila, hacía tiempo en el salón para evitar entre las otras la vergüenza de salir sola (¡otra vez!) a deambular por los rincones más desiertos de la escuela. Era de cara gordita, la peinaban con una sola trenza restirada en la coronilla y abundante jalea. Tenía el cutis pálido y un poco rosado en las mejillas, mostraba una fragilidad de espíritu que nunca encontraría cómo ocultar, ni siquiera cuando se convirtió prematuramente en una adolescente hermosa. No recuerdo su nombre. (pp. 21-22)

El segundo personaje que logra darle mayor fuerza a la protagonista es la niña a adolescente o "mujer" que conoce en sus vacaciones en Cuernavaca, tiene trece años igual que su hermana Male, y es un personaje que tampoco tiene nombre, esta situación cobra mayor relevancia porque podemos constatar que la trama de la novela se sustenta en gran medida en

esta temática de la búsqueda de identidad, y también hace sostener estéticamente a la protagonista, veamos por qué:

Pero esos tres días se apareció un personaje insólito para nuestro mundo, una niña que aunque era de la edad de Male ya era una mujer y no una mujer madura sino una niña podrida: triste y perfumada como una fruta pasada, con los ojos pintados como si hubiera estado más tiempo del necesario al espejo, fumaba y en su tierno cuerpo de trece años traía colgado como garras (no me refiero a las extremidades de los animales sino a las garras de *ropa desgarrada*) sus atributos de mujer: sus pechos, sus piernas, largas, y la cintura, que a sus trece años todavía no cobraba forma, respondía a la de una mujer ligeramente subida de peso, no a la sabia uniformidad del tronco de las niñas. (p. 81)

Como podemos apreciar esta cita de la novela no sólo da fuerza al personaje, sino a la trama misma porque confirmamos que su construcción se rige a través de dos elementos en oposición y en pugna constante como hemos venido señalando, por ejemplo entre lo perceptivo y lo conceptual donde se desarrolla el personaje para ir dando forma a su personalidad de forma crítica y poética, pero también en esta cita percibimos que podemos reflexionar críticamente el contexto social, donde la cultura impone o traza líneas divisorias entre pequeño y grande, juego y trabajo, hembra y varón, bueno y malo, etcétera y es el caso de nuestra protagonista que percibe estas contraposiciones entre "niña" y "mujer", y es por eso que se niega a perder su "niña interior" en pro de un ideal femenino como el que le representa la "niña podrida" que conoce en Cuernavaca:

Por ejemplo, el narrador invoca valores puramente subjetivos pero que llevan una sanción cultural y social, presumiendo así su "universalidad": el cabello es valorado positivamente si es rubio, ondulado y abundante; los ojos si son azules, la piel si es blanca, el cuerpo rollizo si no llega a la obesidad, igual valoración reciben la juventud, la salud y la frescura. Las preferencias personales del narrador se elevan así a valores absolutos al ser propuestos como valores socialmente compartidos y, por lo tanto, sancionados. (Pimentel, 1998, p. 73)

A este respecto, podemos decir que la protagonista asume mayor fuerza como personaje no sólo porque en términos de construcción de la trama el resto de los personajes estén configurados para cumplir sólo una función secundaria en la historia permaneciendo más en un rol estático; sino porque nuestra heroína es un personaje construido con mayor complejidad, es decir, que está conformado para actuar en un sinnúmero de ejes temáticos que lo

hacen susceptible de mayores transformaciones. Y a diferencia del resto de los personajes femeninos que no trascienden en la novela, ella sí a pesar de su encierro interno:

Así, el encierro que padezco me resulta *cómodo*. ¡Nunca lo hubiera creído! Cómodo, cálido, propicio. Sólo aquí puedo hilvanar con tanto placer mi historia sin que los recuerdos sean interrumpidos al convocarlos porque no *pasa* aquí nada más que su presencia. (p. 73)

3.1.10. EL ENTORNO

Cabe señalar que estos aspectos ayudan y contribuyen a contarnos la acción de la protagonista de forma concreta, ya que les da notoriedad y contraste a sus acciones, el espacio funge como una prolongación, casi como una explicación del personaje, de hecho, entre el personaje y el espacio físico y social en el que se inscribe, se establece una relación dinámica de mutua implicación y explicación:

El entorno tiene entonces un valor *sintético*, pero también *analítico*, pues con frecuencia el espacio funge como una prolongación, casi como una explicación del personaje. De hecho entre el actor y el espacio físico y social en el que se inscribe, se establece una relación dinámica de mutua implicación y explicación. El entorno puede "contarnos" la "heroicidad" de un personaje, al servirle de relieve o de contraste. (Pimentel, 1998, p. 79)

Antes es un ejemplo claro de la función de este aspecto, de hecho ya lo hemos referido anteriormente aunque sin detallarlo como señala la autora, este aspecto lo podemos notar si volvemos a considerar dos elementos en tensión que componen la trama: el simbólico que representa la parte reflexiva y crítica de la protagonista bajo una introspección de su "yo" poético y oscuro; y el racional, representado principalmente por los espacios exteriores que proyectan la necesidad de una modernidad apabullante, a pesar de que ha generado la destrucción del medio ambiente y el desgaste emocional de los seres humanos, es por eso que confirmamos la relevancia para los lectores de este elemento de análisis, porque justamente estos espacios nos permiten descubrir en su totalidad al personaje, y al mismo tiempo lo podemos contrastar para configurarlo y analizar sus acciones en detalle, prueba de ello

es que podemos plantear que las acciones de la heroína tienen como propósito cuestionar simbólicamente el *animus*, la luz, los ilustrados o esas maneras masculinas que la oprimen y que están incluso a punto de destruir el mundo.

De estas acciones que el *entorno* contribuye a conformar al personaje en cuanto su interés por rescatar su espiritualidad por medio de sus ritos de autoconciencia poética y sombría, los cuales elevan su "valor" como personaje al contar sus historias sin necesidad de que el narrador lo haga de manera explícita, cuestionando el instinto espiritual enterrado en un universo secular representado por el progreso, quizá por eso para ella el entorno no le permita aliviar el miedo desde lo racional:

Hacia poco tiempo que me había quedado sin las curativas piedras blancas de la jardinera de los vecinos y de que cuatro arañas gordas bajaran por el saco en que yo las había pintado por el sólo hecho de permanecer un momento adentro de un ropero vacío, cuando, una noche buscando racional salida para el miedo, decidí solicitar piedritas blancas al ropero. (p. 123)

3.1.11 EL DISCURSO DE LOS PERSONAJES Y FORMAS DE ENUNCIACIÓN NARRATIVA

A través de estos últimos elementos estructurales literarios que abordaremos, podríamos decir que concluye la parte de análisis objetiva o explicativa de nuestra novela *Antes de Carmen Boullosa*, para pasar a la *interpretación* de la novela desde el mito y así activar el arco hermenéutico que nos plantea Ricoeur, empero, es momento de dejar claro que esta acción de lectura desde esta metodología de Ricoeur no la podemos entender ni aplicar de forma fragmentada entre *explicar*, *comprender* e *interpretar*, sino precisando su perspectiva como una espiral ya que estos componentes juegan un papel trascendental para los lectores en la construcción de la obra, pero en una unidad donde están en constante movimiento como lo hemos observado a lo largo de este estudio.

Como podemos percatarnos cuando leemos la novela *Antes* es evidente darnos cuenta del *discurso verbal* y *no verbal* de la obra, por ejemplo, para los

acontecimientos *no verbales* que se suceden en el texto literario es relevante considerar la cantidad de detalles descriptivos así como la precisión en la narración, esto provocará en los lectores los distintos ritmos temporales de la novela, este aspecto también da la sensación de experimentar que la trama tiene una acción permanente de principio a fin:

En un relato los acontecimientos narrados son, o bien de naturaleza verbal, o bien de naturaleza no verbal; es decir, el acontecimiento por narrar puede ser un *discurso* que se transmite de diversas maneras, o bien ese acontecimiento puede ser un acto no verbal (oler, correr, estremecerse, sacar la pistola). No obstante, y dado que es el lenguaje el sistema de significación por medio del cual se proyecta ese mundo narrado, tanto los acontecimientos verbales como los no verbales se transmiten por ese medio. Con frecuencia el modo de enunciación narrativo incorpora en su discurso ambos tipos de acontecimiento, pasando del uno al otro de manera casi imperceptible. (Pimentel, 1998, p. 83)

En la novela esta constante que logra que los lectores la sigamos a lo largo de toda la lectura la podemos referir al inicio del Capítulo XII, cuando la protagonista oye caer un cuadro en el patio de su casa, el cual se convierte para la protagonista en un dispositivo que la hace entrar en una especie de catarsis creativa:

Estábamos desayunando. Oí claramente que algo caía en el jardín de la casa. Dije en voz alta que había visto caer algo, como si lo hubieran aventado de la calle y nadie me creyó. En parte tenían razón: no lo había visto caer, lo había oído caer tan claramente que hasta me imaginaba la forma que tenía. Terminé rápidamente de desayunar y salí sola al jardín, corriendo llegué al extremo que da a un lado del antecomedor. (p. 137)

Existe otro elemento del discurso que es importante aseverar que se manifiesta en la protagonista por medio de un monólogo interior, que como sabemos son los momentos de profundidad poética más interesantes y reflexivos en el texto, de hecho, este monólogo interno de repente lo refiere a los propios lectores; según Pimentel (1998) es el "discurso figural directo" en esta modalidad el personaje pronuncia sus propias palabras sin intermediación alguna. El discurso del personaje puede aparecer en diálogo con otro, en forma de soliloquio, monólogo interior que es la forma de presentación de los procesos de conciencia del héroe de la historia:

Si terminara de hablarles en el concierto, yo no sería más que una niña sin nombre emocionada, no sería más que mi trajecito de paño azul y mis zapatos número dieciocho de charol brillante y limpio. Si lo fuera, no me avergonzaría, ¿cómo o de qué? No tendría la necesidad de contárselo a nadie, ni a mí misma: no me haría falta la

oscura voz que he usado, de la que he echado mano, para acercarme a ustedes. (p. 174)

Como podemos darnos cuenta esta parte del relato se caracteriza por el monólogo interno de nuestro personaje interactuando con el discurso narrativo del texto, esto nos permite sostener lo que ya habíamos dicho antes, que el discurso figural efectivamente cumple otras funciones narrativas tales como: Acción en proceso, Comunicativa, Emotiva, De Caracterización y Gnómica o doxal.

A continuación, sólo resaltaré la función de *Caracterización* en nuestro texto en el proceso de análisis, ya que creo es la más relevante en la obra, por ejemplo, la *Caracterización* a través del discurso de la protagonista que también podríamos ponerle el sobrenombre de: *La Miedo*, le permite ir elaborando una construcción gradual de su personalidad individual. De igual manera, en el discurso se marcan los grados de transformación que va sufriendo un personaje: *De caracterización*. El discurso de un personaje con frecuencia sirve para caracterizarse a sí mismo y a otros personajes. Porque un personaje no sólo se construye por sus actos, sino por las peculiaridades de su discurso; en él se observan los rasgos ideolectales, estilísticos e ideológicos -entre otros- que contribuyen a la construcción gradual de una personalidad individual." (Pimentel, 1998, p. 88)

Esta plática ha sido solamente una presentación, un ligero rastreo para que sepan - tanto como yo lo sé- quién soy, para que al escucharla me acompañen y me ayuden a comprender que, si en esta oscuridad no hay límites externos, tal vez sí los haya dentro de las tinieblas que la conforman. Por ejemplo, yo si tengo forma dentro de la no-forma, o eso trato de comprobar con la narración de esto. (pp. 148-149)

Tomando en cuenta la manera en que nuestra protagonista por medio del monólogo interno utilizado como discurso a lo largo de toda la historia, nos confirma su insatisfacción y cuestionamiento de la forma en que se impone una masculinidad o *animus* en la Ciudad de México para consolidar y justificar el progreso y la modernidad por medio de los valores patriarcales como la ley, el orden, la forma y la ciencia; en palabras de nuestra heroína esta modernidad apabullante la nombra como: *la no-forma*, el infierno, las tinieblas,

sin embargo, ella sí tiene forma en la *no-forma* o modernidad porque su personalidad es un "yo" simbólico que amplía su perspectiva de la realidad.

Tradicionalmente se designa al narrador de un texto como narrador en primera o tercera persona, siendo éstas las dos formas vocales clásicas que predominan en la mayoría de los textos de ficción. En *Antes* la autora decide narrar la novela en primera persona, donde la narradora anuncia su "yo" insatisfecho ante el mundo que se le presenta, la cual participa activamente en el mundo homodiegético, es decir, es un personaje, y como tal tiene plena existencia ficcional, además de ser el vehículo de transmisión del relato:

En una narración homodiegética, el narrador participa como actor en el mundo narrado, esto hace que el grado de subjetividad tienda a ser mayor que en narraciones heterodiegéticas, ya sea como narrador o como personaje, el 'yo' se va dibujando en distintos grados de nitidez para ofrecernos una 'personalidad' y, por ende, una subjetividad que colorea y deforma la información que sobre ese mundo nos proporciona (Pimentel, 1998, pp. 139-140).

Si analizamos en detalle este aspecto de subjetividad en la novela de *Boullosa* siguiendo la forma en cómo el personaje va construyendo su "yo" como una personalidad en apariencia insatisfecha, que no logra concretar a lo largo de la trama porque además es una niña de once años, puede ser que genere cierta subjetividad en los lectores, no obstante, estamos seguros que la obra resuelve bien este aspecto por el acento que tiene el discurso de la protagonista elaborado desde sus propias experiencias vividas a través de los hechos que se narran, y si a esto le agregamos que la voz narradora se elabora en primera persona le da credibilidad a la novela y los lectores la disfrutan porque les genera la sensación de acción constante.

Antes de pasar a la parte *interpretativa* o mítica de la novela quisiera recordar algo que hemos venido señalando en este apartado y con nuestros autores que las intrigas que inventamos son una forma privilegiada por medio de la cual reconfiguramos nuestra experiencia, bajo esta premisa podemos reflexionar que el relato, en este caso el análisis explicativo-comprensivo de *Antes* no es una actividad ociosa o aislada de la realidad, sino una posibilidad

de poder replantear nuestra vida en convivencia con los otros, considerándola como vida narrativa.

3.2. LA INTERPRETACIÓN MÍTICA DE ANTES

Para dar inicio a este apartado, debemos dejar claro que los dos elementos que hemos venido desarrollando son: la *explicación* y la *comprensión*, a continuación aplicaremos la *interpretación* a partir del recorrido mítico de la heroína matizando sus aspectos por medio de la lectura, considerando que con la *interpretación* se activa en los lectores un goce, un disfrute particular con el que pueden aprender nuevas perspectivas no sólo de interés académico, sino, también sociocultural y sobre su propia personalidad. Este placer que se construye en los textos literarios actúa y afecta fuera de ellos mismos bajo una connotación ética: "Esta capacidad de la historia para ser seguida constituye la solución poética de la paradoja distensión-intención. El que la historia se deje continuar convierte a la paradoja en dialéctica viva." (Ricoeur, 2003, p. 134)

Esta parte final tiene como objetivo principal analizar y resaltar la lectura mítica de la novela *Antes*, sin embargo, tomando en cuenta que el personaje principal de la obra es una *heroína*, propusimos partir de la perspectiva de Aniss Prat para analizar el texto, cabe aclarar que algunos de los conceptos que maneja esta autora se complementan y en ocasiones es posible prescindir de ellos por tanto destacaremos los más significativos en la novela, tomando en cuenta que se constituyen dentro de *El monomito* de Campbell (2005):

3.2.1. EL MUNDO VERDE

Para ubicar este primer elemento simbólico del camino de la heroína es importante retomar el eje temático que hemos señalado desde el inicio de nuestra *interpretación* de la novela: la permanente lucha entre dos fuerzas que están en permanente tensión, la simbólica que podemos llamar también como el *mundo verde*, y la racional representada por el mundo real, la modernidad,

el progreso y la tecnología que no sólo han deteriorado la naturaleza, sino también el sentir existencial de los seres humanos:

Las heroínas participan en dos tipos de búsqueda: la búsqueda en el desarrollo de la joven heroína, que Carol Christ llama *búsqueda social*, y el viaje del *renacimiento* que suele emprenderse en la mediana edad o más tarde.

El mundo verde: Cuando la joven se aproxima a la pubertad, a menudo siente un gran anhelo por la naturaleza. De ella se espera que se adapte a la adultez femenina, que en el patriarcado conlleva clausura bajo el control masculino, pero ella siente que en el mundo verde se posee así misma y no quiere renunciar a los vivificadores vínculos con la naturaleza. Es un período en que experimenta en la naturaleza que teme perder cuando crezca. (Pratt. En: Downing. 2007, p. 285)

No olvidemos que nuestra heroína es una niña que no llega a los once años, además desde su nacimiento experimentó el rechazo por no haber sido el varón que esperaban, porque de haber sido un chico este hubiera sido para ellos: osado, fuerte, agresivo y competitivo acorde al mundo real que ella rechaza; esta es la clave para entender su personalidad oscura porque es el momento que se retrotrae al mundo simbólico, que mientras avanza la historia se convertirá en un ideal por reencontrarse con la naturaleza por medio de sus historias que cuenta desde el mundo desverbal creado por ella, recordemos, por ejemplo, cuando escucha caer el cuadro en el jardín, en realidad ese cuadro sólo está en el *mundo verde*, en su imaginación y en su deseo por establecer un vínculo con la naturaleza, pero al mismo tiempo teme perderla y quedarse estática para siempre y no lograr ser una verdadera mujer:

Brillaba y era hermoso: un marco dorado de plástico rodeaba el brillante paisaje de la orilla de un mar color azul metálico, azul claro metálico, con volutas y rosetas, queriendo asemejar un marco de madera con recubrimiento de chapa de oro. Al fondo, las montañas y entre las montañas y el mar un pueblecito, pero no un pueblo americano, sino un asentamiento europeo, todo sobre papel brillante, como el que envuelve los chocolates y llamábamos orito. Algunas mujeres paseaban a la orilla del mar, o sentadas en el muelle parecían disfrutar. Nadie trabajar, las ventanas de las casitas blancas estaban abiertas y en todos los rincones no faltaba un brillo. (p. 138)

3.2.2. CRUZAR EL UMBRAL

A partir de esta segunda aseveración mítica es como acrecentamos nuestra interpretación, porque ahora podemos entender por qué la protagonista siempre deja esa sensación de confusión no sólo en el nombre de su mamá,

sino también en el de su propia existencia, recordemos que desde que la heroína nace nos mantiene con esa duda; esto ayuda a los lectores a seguir la trama e intentar resolver esa cuestión, desde esta perspectiva podemos aseverar que el mito también es una actitud crítica del personaje, y al mismo tiempo de los lectores:

Cruzar el umbral. En esta etapa la joven debe abandonar la casa paterna para que ocurra la diferenciación. Mientras que los chicos se rebelan contra sus padres y desean evitar una complicidad fatal con la madre como otra, buscan sin embargo superar la vida sexual del padre en la sociedad masculina. Las chicas tienden a desdeñar un arquetipo maternal terriblemente victimizado con el que temen una fusión fatal. La madre que se deja atrás sirve menos como modelo que como ejemplo de lo que una no debe hacer. Esto carga a la búsqueda femenina del Eros, tanto heterosexual como lesbiana, con el peligro de que resurjan apegos infantiles o antagonismos adolescentes. (Pratt. En: Downing. 2007, p. 285)

Si retomamos esa personalidad enigmática de la protagonista que niega incluso a su madre al no llamarla con su nombre o hacerlo como si estuviera lejana, podemos aseverar que es una actitud crítica de ella por alcanzar ese ideal femenino en su interior, pero también del mundo que la rodea, esta situación será difícil si reflexionamos que el mundo moderno tiene un significado masculino que en esencia plantea aspectos como someter, separar, discriminar, controlar, conquistar, penetrar, luchar, etcétera, y que de alguna manera su madre representa esta actitud, y nuestra heroína en realidad busca encontrar su propia identidad femenina y así romper la conexión con la mente masculina y lógica racional predominante, por eso su visión particular sobre las niñas en proceso de convertirse en mujeres cuando salen a acampar:

Le vi el cabello disparejo, cortado con la violencia que muchas mujeres arrojan en su cabello, de manera irregular que le impedía caer o cobrar su propia forma, casi como hombre, pero lo suficientemente largo como para que doliera su cortedad. Sentí compasión de ella. Entonces pensé que sí, que había querido ocultar su cuerpo de las miradas de las otras, porque sí, pensé, le da vergüenza no tener ya el cuerpo de niña y pensé en mis hermanas con compasión, y en Esther con compasión... (p. 123)

3.2.3. EL AMANTE DEL MUNDO VERDE Y EL TRAUMA DE LA VIOLACIÓN

Respecto a este tercer momento donde transita la heroína, podemos referir dos aspectos, el primero, nos ayuda a corroborar nuestra reflexión anterior respecto a que Esther es un referente importante para nuestra protagonista

porque es su ideal femenino, no obstante, se difumina esta posibilidad de definirlo debido a que Esther es como las demás mujeres a pesar de estar constituida totalmente como tal, por eso le da miedo pensar en ella; y el segundo aspecto es la manera en que la heroína establece ese amor de fantasía con el chico que la besa cuando la invitan a nadar, sin embargo, sólo experimenta frío, sin más sensaciones:

Volvimos a guardar silencio. Al pasar bajo una lámpara del alumbrado público alcancé a ver en mis rodillas pequeñas ampollas. Lo confirmé en la siguiente laguna de luz. Me toqué el pecho: me ardía. El cuello me ardía también. El agua de la alberca, el agua fría de la alberca me había quemado la piel. En cambio el muchacho -que sin duda tendría 36.5 grados centígrados en la piel sino es que más por la excitación de su aventura- me había parecido frío. Me lo decía una y otra vez, arrullando el pensamiento con el vaivén del coche. (p. 167)

Este vacío existencial provocado por la modernidad y su innecesario poder de destrucción como la protagonista lo percibe, lo podemos identificar en la mayoría de los personajes de la novela que parecen resignarse a la vida urbana del progreso, por ejemplo, Juanita, la chica del servicio que siempre está planchando, no logra adaptarse a la vida urbanizada en la Ciudad de México, ocasionando que la regresan a su lugar de origen, sin embargo, la protagonista sí logra cuestionar este modo de vida urbano:

El amante del mundo verde: La heroína suele volverse a un amante de fantasía que no tiene nada de patriarcal, que desea participación en un amor mutuamente placentero en vez de poder sobre ella. Sin embargo, esta figura del deseo puede proyectarse sobre amantes inadecuados y contagiados de patriarcado lo que la lleva a... *El trauma de la violación*. (Pratt. En: Downing. 2007, p. 286)

Quizá por esta razón nuestra heroína sea tan interesante en la reflexión del afuera de la obra, debido a que es el eje fundamental de seguir esta narración, en un sentido ético y activo en los lectores, así, a través de una lectura mítica nuestra *interpretación* nos permite encontrar nuevas perspectivas de nuestro entorno académico pero también sociocultural y personal, Ricoeur decía que "La idea de unidad narrativa de una vida nos garantiza así que el sujeto de la ética no es otro que aquel a quien el relato asigna una identidad narrativa." (Ricoeur, 2008, p.184):

El trauma de la violación: Aunque en su forma más dramática y prejudicial se trata de la penetración violenta contra la voluntad erótica de la mujer, también incluye cualquier

acto de amor que la joven heroína no desea. Vestigios de la teoría de que la mujer que disfruta el sexo es poco femenina suelen ser internalizados, bloqueando el acceso al Eros auténticamente deseado y a la maduración psicológica. (Pratt. En: Downing. 2007, p. 286)

En *Antes* este momento del recorrido mítico de nuestra protagonista lo percibimos en su experiencia del beso con el chico cuando la invitan a nadar, si recordamos no existe el interés o el mínimo deseo por parte de la heroína por una relación sentimental, su búsqueda real es de un modelo femenino de carácter simbólico que no logra contener, de ahí su bloqueo del *eros*, que podemos percibir en su personalidad con cierta tendencia a la inmadurez y la introversión, esta acción con el chico sólo es desamor.

3.2.4. CLAUSURA EN EL PATRIARCADO

Según Annis Pratt, en este aspecto: “La conformidad a las normas maritales o de género amenaza con cerrar las puertas de la búsqueda del yo. Tal como una joven heroína describió las sensaciones del día de su boda, condescender al matrimonio contra sus más hondos instintos es como ser encapsulada dentro de un bombón de merengue.” (Ibídem, p. 286)

Este quinto elemento no se manifiesta en la heroína, sino en el matrimonio de sus padres, ya que a lo largo de toda la novela no vemos el mínimo acercamiento o momento erótico entre sus padres, más bien eso está supeditado a la vida práctica y confortable que da la modernidad, de tal manera, la heroína sólo ve en su mamá el sometimiento de su *ánima*; razón por la cual ella idealice un sinfín de mujeres con el nombre de Esther: la maestra, la artista, etcétera.

3.2.5. CONSECUENCIA DE LA BÚSQUEDA: LOGRO DE LA PLENITUD ERÓTICA Y VOCACIONAL

En la novela sabemos que la protagonista es una niña que no llegará a los doce años porque su destino está marcado, sin embargo, la heroína por medio de la imaginación si es capaz de participar en un colectivo no patriarcal, logrando cuestionarlo a partir de la no-forma que ella ha creado, sin embargo,

su castigo será cruel representado por la indiferencia de sus seres queridos desde su nacimiento hasta su muerte, por eso su "yo" permanece escindido de principio a fin:

Consecución de la búsqueda: logro de la plenitud erótica y vocacional: La búsqueda heroica de la yoidad auténtica raramente se completa con éxito en las novelas que he estudiado, excepto en ficciones en que ella consigue desempeñar una vida adulta y plena como participante en un colectivo no patriarcal imaginario. Si quiere completarse, si quiere experimentar la totalidad de sexualidad, competencia, crecimiento intelectual y maestría vocacional que constituyen la yoidad humana, es probable que sea castigada y marginada. (Ibídem, p. 286)

Hasta aquí hemos concluido la primera etapa del recorrido mítico de las heroínas, el cual se caracteriza por buscar un "desarrollo social", o bien, integrarse a una comunidad humana con plenitud que finalmente se contenga en su "yo", pero vemos que en esta primera parte del análisis de la novela no necesariamente es así, esto se debe a que mientras avanza la historia leemos que se impone la existencia de una cultura de lo moderno que promueve las formas de lo destructivo como síntomas del poder masculino en términos simbólicos y es fácil ver un *animus* que se convierte en poder, tecnología, productividad, destrucción de la naturaleza, tiranía y autoritarismo; aspectos que se contraponen, a la personalidad introspectiva de la niña casi adolescente que lucha permanentemente contra estos valores por medio de su creatividad inmersa en un mundo des-verbal que parece no alcanzarle para lograr la constitución de su *anima*. El resultado, la disociación total del matrimonio sagrado entre el *Animus* y el *Ánima* de la protagonista.

Según Bajtín (2005) los héroes de la literatura griega, siempre logran completar su recorrido mítico exitosamente a través del matrimonio sagrado, para después establecer un nuevo orden en su comunidad, no obstante, existen héroes o heroínas que no logran completar esa unión mística, debido a que sus características son de orden humano en su totalidad, es decir, sufren, se angustian, son falibles y siempre están en una batalla constante con ellas mismas y con su mundo circundante como es el caso de esta novela, dotando a estos héroes de una peculiaridad muy interesante que los relaciona con ese mundo escindido en el que viven y que quieren completar.

3.2.6. RECHAZO DE LA PERSONA Y ENCUENTRO CON LA SOMBRA

En esta segunda parte se presentan las etapas del viaje del *renacimiento de la heroína*: “ésta experimenta una insatisfacción primero vaga y luego más consciente con el papel social que ha asumido. Por otra parte, puede haberse adaptado a normas de género que someten a la mujer a una serie de papeles a los que se entrega en detrimento de su propia yoidad. A menudo el viaje de renacimiento empieza con una separación del marido o el amante, o una decisión, por fin, de dejar de identificarse con el propio padre.” (Pratt. En: Downing. 2007, p. 287)

Es evidente que nuestra protagonista cuestiona rotundamente el mundo masculino representado por la racionalidad y la modernización que percibimos en la Ciudad de México y su perspectiva progresista a través de valores como la racionalidad, objetividad, perfección y su necesidad de controlar todo, situación que también ha desgastado la naturaleza y al mismo ser humano en su parte más sensible, esto lo vemos con la niña podrida que menciona la protagonista que no es ni mujer ni nada, pero sí un hilacho. De esta manera adquiere significado su planteamiento por equilibrar esta situación simbólica por medio de lo enigmático de sus historias que construye, y para ella es mejor rescatar los valores de carácter femenino como la conectividad, la actitud inclusiva, el sentimiento, la fluidez, la ambigüedad y la introspección, esta situación nos lleva al *Encuentro con la sombra*:

La sombra representa un papel claramente diferente en la búsqueda de renacimiento de la heroína que en la del héroe. La sombra masculina de Jung, o anti-yo, es antisocial, está relacionada con impulsos que surgen de la rebelión contra las costumbres y normas culturales, emerge a partir de impulsos reprimidos en el inconsciente. En la poesía o ficción femeninas, la sombra de la heroína aparece bajo la forma de un compañero masculino especialmente horroroso; la sombra gnofóbica y el animus se funden en un amante o un marido horrible que incrementa la autoacusación de la mujer e intenta arrastrarla de nuevo al sometimiento a las convenciones sociales. Si la heroína queda atrapada en esta fase, incapaz de trascender los mensajes que le llegan a través de la experiencia social cotidiana en el patriarcado, su viaje de renacimiento fracasará. (Pratt. En: Downing. 2007, pp. 287-288)

En este momento de la novela la protagonista se presenta como una idea: la del miedo, la enigmática; imagen aparentemente difusa que parece

quedarse en lo abstracto, tengamos presente que la heroína siempre cuestionará las convenciones sociales como ya hemos apuntado, de hecho, no hay un pequeño atisbo de duda al respecto. Ahora bien, si la protagonista al verse confrontada con la imagen terrible del padre duda y es sometida a las convenciones sociales a través de sus valores masculinos, corre el riesgo de permanecer estática y no lograr una transformación significativa, tampoco podrá alcanzar la unidad simbólica. Recordemos el momento en que aparece el árbol representado simbólicamente por el padre temible en el Capítulo IV, este acontecimiento se torna el momento de sometimiento racional para la protagonista, y lo podemos advertir porque incluso ella demerita su creatividad y sus reflexiones de su entorno, de hecho, está más concentrada en las tareas escolares que ya sabemos a través de ella que no requieren demasiada creatividad para realizarlas:

Yo no era torpe con las manos, con los pegamentos, tal vez (recuerdo muy bien unas vacas que me dejaron de tarea pegar, para practicar la suma, en una hoja que me entregaron blanca y devolví a la escuela con manchones y huellas de manos sucias que pelearon con necedad, hasta vencer, contra vacas que parecían negarse a ser de papel y a quedar adheridas, prisioneras en representación de sumas), pero digo *tal vez* porque la mayoría de los trabajos que yo me inventaba en la casa *siempre y cuando no los hiciera a la vista del árbol*, me quedaban perfectos, o mejor dicho, a mi gusto. (p. 55)

3.2.7. ENCUENTRO CON FIGURAS PATERNALES Y LA SEÑAL O GUÍA DEL MUNDO VERDE

En primer lugar, la protagonista ni siquiera logra llegar a la mediana edad, al contrario, cuando apenas siente venir la sangre menstrual entre sus piernas a los once años, muere, pero muere tan enigmáticamente como ella misma se comportaba ante el mundo; este aspecto además de brindar relevancia al personaje confirma la congruencia con su personalidad, su discurso y sus acciones poéticas a lo largo de la trama, situaciones que la hacen un personaje entrañable y profundo para la reflexión de los lectores. Podemos agregar que la fatalidad que envuelve al personaje, es un referente mítico muy importante que nos ayuda a confirmar la manera en que el mito se introyecta en los textos literarios y enriquece su lectura dándonos pistas para su

interpretación. Ejemplo de ello es la tragedia del ciclo de Edipo en la mitología griega; Julio Cortázar (20016) decía que, si algo enriquece la lectura de las obras literarias, incluso más allá del tiempo y el espacio en la construcción de la trama, es en *ananké* o mito griego, es decir, la fatalidad que tiene que cumplirse dentro de la historia, ahora veamos en qué consiste el *Encuentro con figuras paternas* para seguir en esta línea del análisis desde el mito:

La heroína vuelve a encontrarse en su viaje con las figuras de sus padres, ya sea en la realidad o en el recuerdo este es el momento de completar una diferenciación psicológica que comenzó con la separación física. Sólo en la mediana edad o después puede la heroína aceptar satisfactoriamente al padre o madre de su recuerdo personal. Cuando los elementos positivos y negativos del padre y la madre biológicos se absorben y trascienden, y se rompe toda identificación abierta o fusión antagonista con los padres vivos y reales, entonces puede darse el encuentro con el arquetipo maternal más profundo. (Pratt. En: Downing. 2007, p. 288)

Respecto al encuentro con el arquetipo maternal de este recorrido mítico para la protagonista, descubrimos que tampoco le es posible consumarlo ya que poco antes de su deceso, su madre también muere y esta acción nos confirma que se constituye como un personaje escindido, destinada a sufrir una culpa terrible:

"¡Dime mamá siquiera!, me gritó con una voz cambiada por el pánico. "¡pero qué es esto!", iba repitiendo mientras yo trataba de salvarla, yo, que le había aventado la lujuria a su estudio, yo, hasta que oí el grito de papá: "¡pero qué es esto!" y vi que de mi mano ya no dependía ninguna Esther, que de nuevo estaba sola esquivándolos en la sal y corrí a mi cama y lloré y lloré sin dejar de oírlos escuchando a papá llamar por teléfono al doctor y luego la estruendosa, aparatosa, gritona y deslumbrante llamada de la ambulancia. (p. 156)

Esta etapa de la heroína entre la culpa y pérdida de su madre le genera una reflexión entre el mundo moderno y su mundo des-verbal, situación que la mantiene momentáneamente entre la nostalgia y el anhelo por lo femenino, simbólicamente es el deseo por consumir el abrazo con la Gran Madre que ha muerto, y con ella se ha ido la posibilidad del despliegue de lo femenino para volver a conectar con su "yo", por eso la protagonista intenta reconciliarse con el mundo moderno a través de su mundo des-verbal, míticamente representado por *La señal o guía del mundo verde*, veamos en qué consiste este aspecto:

Mientras se halla en la búsqueda de renacimiento, la heroína da vueltas a cuestiones anteriores que fueron pasadas por alto en aras de la adaptación a la sociedad. Señales y guías del mundo verde, que parecen empujarla a un mayor desarrollo, surgen bajo la forma de un deseo de volver a visitar un punto especial de la naturaleza, o en el sueño de un animal. Como en la búsqueda social del joven héroe indio americano que implora una visión y a menudo encuentra un animal o espíritu protector de la naturaleza. Las heroínas de ficción en esta etapa se encuentran con sueños de focas, tortugas imaginarias, frases musicales súbitamente portentosas. (Pratt. En: Downing. 2007, p. 288)

Curiosamente la autora en la construcción de su novela recurre a una tortuga dentro de la historia, tal como lo señala esta etapa de transición del personaje, en donde el destino del animal será en un plato de sopa para festejar el cumpleaños de Esther, situación que generará una tristeza y un llanto de la heroína casi incontrolable. Es conveniente tener presente que la protagonista ha avanzado como personaje en esta parte de la historia, esto lo podemos notar porque al principio su personalidad era como la de un pato, pero la tortuga será el punto de partida para afrontar sus fantasmas y crear nuevas percepciones de los conceptos de la realidad, un ejemplo es la definición que hace de las tijeras para después afrontar sus miedos y seguir avanzando en la historia.

3.2.8. EL AMANTE DEL MUNDO VERDE

Manuel Barragán es el niño que besa a la heroína, y podemos decir que es uno de los momentos más profundos de la historia porque este adolescente representa su otro elemento de unidad que ha venido buscando a lo largo de la historia, es decir, finalmente parece que se fusionará con su *animus*, sin embargo, esta experiencia momentánea con su contraparte simbólica no le permite que emerja su interioridad femenina y logre conectarse con la realidad de forma permanente, es importante decir es que este breve contacto al lado de él, provoca que ella se mire al espejo y se perciba bonita, aunque finalmente será una experiencia fría para ella:

El amante del mundo verde: En la literatura femenina, el encuentro con una figura erótica de diosa o dios probablemente será natural, antisocial y de ningún modo marital; estará libre del contenido patriarcal de la sombra. Las heroínas de ficción acaban locas, muertas o como mínimo proscritas cuando consienten en tener relaciones amorosas con el amante del mundo verde. Ya sea una figura real o imaginaria, este amante ideal aparece como un guía iniciador y suele ayudar a las mujeres en momentos difíciles de

su búsqueda. Él o a veces ella no constituyen el punto crucial ni la finalidad del viaje de renacimiento. El encuentro con el amante del mundo verde permite a la heroína aceptar su sexualidad potente y femenina y continuar su viaje de renacimiento. (Ibidem, 2007, p. 289)

3.2.9. EL ARQUETIPO MATERNAL Y EL RETORNO A LA SOCIEDAD

Estos dos últimos aspectos del recorrido mítico de la heroína que cierran esta unidad mítica de la novela, nos muestran y nos confirman dos visiones culturales del mundo que la mantienen en una disyuntiva existencial que deberá resolver mientras avanza la trama: el mundo moderno y el mundo des-verbal o mítico, ambos los podemos clasificar simbólicamente como masculino y femenino, *animus* y *anima*. Este par de opuestos no sólo funciona como un patrón universal en la trama, sino también estructuran nuestra conciencia y simbolizan cualquier par de opuestos que pueda darse: luz y oscuridad, consciente e inconsciente, norte y sur, seco y húmedo, etcétera. Estos rasgos opuestos se atraen irremediabilmente, al grado que si una persona permanece en lo inconsciente entonces renuncia a su racionalidad y termina con un severo desequilibrio psíquico y existencial que determinará su personalidad, dicho esto, nuestra heroína no tiene estos elementos que guíen su actuar, incluso ni antes, ni después del deceso de su madre:

El arquetipo maternal: El encuentro de la heroína con una figura femenina y maternal en las profundidades de su psique implica esclarecer qué ha de ser rechazado y qué ha de ser absorbido de la figura materna original y de su experiencia femenina personal. Cuando se supera el sometimiento de género y una se relaciona con la madre personal a nivel subconsciente, la heroína avanza hacia una transformación de la personalidad en creciente fusión con el arquetipo maternal, o en una simbiosis complementaria. Mientras que en una etapa anterior de la búsqueda social puede haber experimentado una pérdida de identidad o una fusión, sus fronteras personales están ahora suficientemente diferenciadas de las que la madre biológica como para que pueda revitalizarse a través del arquetipo maternal. (Ibidem, 2007, p. 289)

Con este elemento dentro de la historia podemos confirmar que nuestra heroína es un ser inacabado o como ya habíamos señalado arriba, un personaje escindido que rompe con el esquema clásico del recorrido del héroe, el cual necesariamente tiene que concluir el camino circular planteado desde la literatura occidental como el caso de Ulises que regresa con Penélope y trae una perspectiva nueva sobre su entorno. En *Antes* nunca se

revitalizará la heroína porque la madre biológica y simbólica termina muriendo y poco después nuestra protagonista también. Sin embargo, Bajtín decía: "No es necesario presentar el triunfo o la muerte del héroe en la trama para que se le considere como tal, sino las crisis y las rupturas en sus vidas, es decir, dibujar sus vidas en el umbral." (Bajtín, 2005, p. 113)

Finalmente, la protagonista muere siendo prácticamente una niña y se lleva a su tumba el terror de sentirse culpable de la muerte de su madre, queda escindida, por tanto, nunca logra el retorno a la sociedad con una nueva visión de la realidad ni de ella misma. Aprovechando esta característica del personaje quisiera utilizar el concepto del *barroco* para definirla a ella como tal, y al mismo tiempo conectarnos con el capítulo siguiente. Considerando que este trabajo tiene como objetivo fundamental proponer una lectura de textos literarios a través del mito, donde también se manifiesta el *barroco*, como una actitud y un elemento de análisis para reflexionar la racionalidad moderna que se manifiesta en la novela y que señalaremos en el siguiente apartado:

**El retorno a la sociedad:* Cuando se supera el terror al arquetipo maternal, a menudo surge una imaginería natural y una participación sensual, muy peculiar y corporal, en el incesante torrente de la vida temprana. En su retorno a la sociedad desde un viaje en el que se ha transformado en agente de su propio destino y se ha llenado de placer sexual, competencia, autoestima y valor, la heroína es ahora una anciana o mujer sabia. (Pratt. En: Downing. 2007, p. 290.)

3.2.10. REFLEXIONES

Como podemos darnos cuenta, en el fomento de la lectura de textos literarios en la escuela es importante que los docentes tengan presente la importancia de conocer esta metodología hermenéutica de Ricoeur para llevar a cabo el análisis del texto literario, ya que esto les permitirá descubrir la posibilidad de asignarle objetividad a la obra en términos académicos, al aprender a señalar en un primer momento interpretativo la manera en que funcionan los aspectos estructurales de la novela como un ente bien constituido que les da la opción para ir organizando sus ideas sobre la historia de la novela, considerando la relevancia de una lectura sistemática para lograr establecer la forma en que

la trama principal demanda de diversos ejes temáticos para su configuración y que es importante poder organizarlos.

Además, esto les proporcionará resignificar la lectura de textos literarios como una actividad compleja y elaborada que necesita de su atención constante y pertinaz a lo largo de la historia, y así poder percibirla más allá de un simple trabajo para el cumplimiento de las tareas escolares, ya que esto les permitirá experimentar la novela simbólicamente, sin olvidar que *explicar*, *comprender* e *interpretar*, no deberán concebirse como aspectos fragmentados, sino interactuando, o bien, como círculo hermenéutico y establecer siempre nuevas etapas de comprensión.

A este respecto, podemos señalar que esta metodología permite a los lectores ir acrecentando o poniendo en tela de juicio sus perspectivas sobre la lectura de textos literarios dentro de la escuela, esto es significativo porque se darán cuenta que al reconocer una estructura en la novela, es conveniente explicar estas razones lingüísticas para descubrir otros significados relevantes del texto donde verán confrontadas sus experiencias lectoras, esto los lleva al terreno de la comprensión porque ahora el texto es el punto de partida donde entran las experiencias y los juicios de valor de los lectores y empiezan a jugar libremente con la novela. Este momento es muy importante porque se puede enseñar a los lectores de secundaria a adaptar sus esquemas preexistentes de lectura a un propósito de lectura desde el mito, esto en sí mismo ya es un juego hermenéutico. En términos de Gadamer es que la interpretación de un texto implica la fusión de horizontes del intérprete y del texto mismo.

Así los lectores deben tener presente el análisis mítico de la novela, porque al descubrir el recorrido mítico de la heroína, también advierten que este aspecto de análisis les señala una estructura bien organizada, que les sugiere reflexionar respecto a su entorno socio-cultural, el medio académico y sobre su propia identidad, por ejemplo, ya vimos que es posible cuestionar los acontecimientos históricos de una época determinada, así como visión del

ámbito educativo, el cultural y de nuestra propia personalidad con una mirada crítica para pensarla de otra manera.

3.3. EL EXTRAÑO CASO DE ALOYSIUS HANDS DE RAFAEL BERNAL

A continuación, llevaremos a cabo un segundo análisis literario desde la visión de Paul Ricoeur, con la finalidad de reafirmar la manera en que se manifiestan los aspectos de análisis en las obras de ficción desde la hermenéutica: *explicar, comprender e interpretar*. Ahora estudiaremos un texto corto del autor Rafael Bernal que lleva por título *Tres novelas policíacas*, y como el título lo indica esencialmente se compone de tres cuentos largos que pertenecen al género policiaco tradicional o clásico, el cual tiene características específicas mismas que podremos identificar al analizar la obra desde la Teoría del Texto de Paul Ricoeur; aclaramos que nos concentraremos en analizar solamente el primer cuento: *El extraño caso de Aloysius Hands*, y así dar a conocer que es factible también analizar una obra literaria corta como son los cuentos que pueden ser de gran utilidad en el aula para promover la literatura.

Es importante mencionar que además de los propósitos de lectura que ya mencionamos sobre la elección de los textos que estamos analizando, esta obra literaria es parte de la Política Educativa de la Secretaría de Educación Pública a nivel Básico, que lleva por título: *Libros del Rincón, Bibliotecas Escolares: 2013-2014, Catálogo de Selección*; que de manera oficial y específica recomienda una serie de textos informativos, científicos, biográficos, históricos, experimentales, literarios, entre otros, con el objetivo de fomentar la lectura y escritura en los estudiantes de nivel básico para acrecentar su visión académica y sociocultural.

Como podemos leer en este precepto de lectura de la Secretaría de Educación Pública en el nivel Básico, nos percatamos que no sólo se han dado a la tarea de seleccionar, sino también elegir los títulos que consideran idóneos para fomentar la lectura en los adolescentes de secundaria, considerando como propósito fundamental formar a los alumnos, mediados

por el texto, para que descubran distintas realidades socioculturales y de identidad. Hay que señalar que esta Política Educativa encaminada al fomento de la lectura que acabamos de mostrar, es relevante para este segundo análisis hermenéutico que llevaremos a cabo porque nos permitió deliberadamente elegir la obra: *Tres novelas policíacas* del autor mexicano Rafael Bernal, ya que al ser parte del acervo literario en Secundarias que postula leer para constituir la vida académica de los alumnos, nos permitirá sustentar lo que señalamos en el primer apartado de este trabajo de tesis y que hemos venido sosteniendo a lo largo de su construcción: formar lectores con una metodología hermenéutica, con la finalidad de profundizar y problematizar críticamente el contexto sociocultural, académico y de identidad de los alumnos a partir de leer obras de ficción.

No obstante, debemos agregar que la obra que trabajaremos también es un texto que puede ser atractivo e interesante para los adolescentes, debido a que esta narrativa se construye principalmente por oraciones breves que agilizan y facilitan la lectura de estos textos, por medio de narradores que relatan historias que provocan en sus acciones la sensación de estar pasando en el mismo instante de la lectura, además de generar situaciones de misterio y a veces de terror, considerando que estos cuentos o novelas plantean un suceso oscuro, o bien, un crimen o *enigma*, generando un ambiente de angustia o inseguridad aunado a finales inesperados para los lectores.

3.3.1. ELEMENTOS MORFOLÓGICOS EXTERNOS

Nuestro primer paso es detectar estos aspectos del texto literario, así como su interacción con los lectores hasta alcanzar su interpretación mítica.

El extraño caso de Aloysius Hands, forma parte del texto que lleva por nombre *Tres novelas policíacas* de Rafael Bernal, esta obra apareció por primera vez en 1946, se divide en nueve capítulos, los cuales son importantes porque ayudan al lector a detectar puntos específicos para organizar la temática y

alertar algunas especificaciones estructurales, aunque no sólo para *explicar* y *comprender* la obra, sino también para *interpretarla*, ahora veremos por qué.

Es muy importante destacar que este cuento pertenece al Género Policiaco Clásico⁴, el cual funciona con elementos muy específicos en la estructura de su configuración que se entrelazan para dar sentido a la trama, hago mención de esto por dos razones relevantes, la primera, porque contribuye de forma significativa a que comprendamos mejor esta primera parte estructural-objetiva del análisis del cuento a analizar que nos compete en este primer momento; y porque su autor Rafael Bernal pone a funcionar de manera lúcida los elementos que caracterizan a las narraciones de la novela policiaca clásica, en donde todo se resuelve a partir de una secuencia lógica de hipótesis y abducciones con el detective como representación pura de la inteligencia, a partir del *enigma*⁵ que funciona como hilo conductor de las historias y se establece como un modo de aprender y expresar el mundo.

El extraño caso de Aloysius Hands, sucede en La Mesa, Arizona un pequeño pueblo que apenas rebasa los mil habitantes, a pesar de su aparente insignificancia, ha cobrado prestigio debido a un caso de asesinatos en serie, no obstante, las autoridades han puesto en la investigación a su mejor detective recomendado desde Washington, al investigador Ruppert L. Brown, para descifrar el *enigma*, sin embargo, veremos cómo esa inteligencia

⁴En Occidente dicen que el relato policial es resultado de elementos culturales y sociales que permitieron la escritura de "Los crímenes de la calle morgue". Entre ellos destacan dos: la inteligencia, que se expresa en las deducciones, y lo irracional, que se manifiesta en los hechos sangrientos. Así la novela policial armoniza las exigencias intelectuales que heredó del siglo XVIII, el siglo de las luces, la edad de la razón, con un conjunto de elementos caros a los escritores románticos, como el interés por lo misterioso y por los seres que viven fuera de la ley; entre ellos se contarán, muy señaladamente, los detectives aficionados. Es por eso que hasta el siglo XIX un escritor romántico, Edgar Allan Poe, escribió el primer relato verdaderamente policiaco, mixtura de razonamiento agudo y hechos sangrientos. (Torres, 2003, pp. 16-17.)

⁵ En una primera clasificación la novela del enigma se caracteriza: Por un lado la novela del enigma, novela-problema o de cuarto cerrado: son los textos clásicos, en los que casi invariablemente la trama consiste en descubrir a un criminal que se esfuma en el espacio: la típica situación de asesinato en una habitación cuyas puertas y ventanas están cerradas por dentro, el cadáver en el piso y ninguna pista visible. Claro está: alguien ha cometido el crimen y ése es el misterio. (Giardinelli, 1996, p. 15)

analítica casi perfecta que caracteriza a los detectives de este género literario que les permite resolver el misterio de fondo, se pondrá a prueba cuando sea superado por la frialdad, inteligencia y sistematicidad del asesino cuando a través de su astucia demerite la labor del policía llevándolo al fracaso y casi a la renuncia de la investigación y de su labor policial. Los tres homicidios que han acontecido tienen la peculiaridad de perpetrarse los días nueve de cada mes. El primer suceso sucede un nueve de enero, y no sólo es el pretexto para arrancar la trama e invitar al lector a descifrar el *enigma* dentro de la historia de la mano del detective, sino la excusa del asesino para que aflore su arrogancia y su orgullo desmedido basado en su *modus operandi* para matar a sus víctimas sin dejar ningún rastro, acaso será ¿El crimen perfecto?

Todo apunta que así será, cuando el grupo de investigadores a cargo de Brown logran detectar que los tres muertitos fueron envenenados: Sanders el banquero; la señora Oliver, viuda y con un hijo que casi nunca la visitaba, y la mujer del comerciante en maquinaria, el señor Fidelius G. Smith, sin embargo, ninguna hipótesis suena coherente y objetiva, aparentemente no existen motivos afines para ninguno de los tres crímenes, empero, entre los nombres de los sospechosos aparece un personaje que no debemos perder de vista en los homicidios y que además aparece desde el título del cuento: Aloysius Hands, hombre de aspecto regordete y aparentemente obtuso, pero con la extraordinaria cualidad de leer novelas policiacas que lo han dotado de una perspicacia y agudeza envidiable para realizar deducciones criminológicas que lo ayudan a realizar hipótesis coherentes sobre los crímenes que se han suscitado en la comunidad de La Mesa, en Arizona, las cuales comparte con el sargento Brown. No hay que perder de vista que también se caracteriza por tener una personalidad narcisista, aspecto que será muy relevante para los lectores si logran poner especial atención en él con la finalidad de dilucidar el misterio:

El decimotercero empleado era Aloysius Hands, jefe y único empleado de la oficina de correos, que también quedaba descartado por sus antecedentes honorabilísimos la falta de motivos y oportunidades. Además Aloysius Hands había cooperado en todo lo posible con el esclarecimiento del misterio pues se mostraba muy afecto a las novelas

policíacas y tenía la cabeza llena de ideas que, aunque generalmente absurdas, las decía con tal entusiasmo, ponía tal empeño en explicarlas y mostraba tal veneración por el detective, que Brown le había tomado cariño y muchas noches se la pasó con él discutiendo crímenes famosos. (Bernal, 2005, pp. 16-17)

Como podemos apreciar, este párrafo nos puede ayudar a seguir las acciones y evolución de este personaje que se mueve dentro la trama entre el héroe y el antihéroe, es decir, que el asesino presenta todas las características del héroe de la novela policíaca clásica debido a su insigne sobre inteligencia y perspicacia, de esta manera, descubriremos la forma en que Aloysius Hands, se vuelve muy importante en la construcción de la historia, de hecho desde el comienzo y hasta el final de la novela podemos decir que es el protagonista principal, logrando que los lectores se identifiquen con él porque se comporta como lo debe de hacer el detective de este género literario, reproduciendo incluso las características específicas que componen este tipo de novelas, por ejemplo para Hands, *leer*⁶ es una de ellas porque así es como los detectives resuelven los misterios, incluso es capaz de realizar análisis hipotéticos de las declaraciones de los testigos transcritas en los diarios en relación con los comentarios que se han escuchado en el lugar de los homicidios, y habría que agregar los elementos que nos proporciona para evidenciar otro aspecto relevante de este análisis estructural de la obra: las *citas*, las cuales son fundamentales en la interacción entre el adentro y el afuera de la obra, además de descubrir la inteligencia del asesino que no deja de realizar constantes referencias a las novelas policíacas clásicas y a los asesinatos históricos por medio del envenenamiento que se han dado en la humanidad. Antes de continuar dejemos claro estas características de la narrativa policial clásica (la forma inglesa):

...reposa sobre tramas convencionales, donde el centro de acción es un asesinato. Por lo general, el asesino es un solo individuo que, además de ser descubierto por el detective debe ser descubierto por el lector. La fuerza que impulsa la trama y el interés de quien lee esta confrontación entre la agudeza analítica del detective y la astucia del criminal; el asesino hace de todo para cubrir sus rastros y el suspenso se mantiene hasta que se presente la prueba de la culpa. (Pellegrini, 2004, pp. 91-92)

⁶ Hasta allí llegará el asesino. El detective va a desentrañar ese crimen, que pone en riesgo el espacio la privacidad absoluta, y lo extraordinario es que lo descifra leyendo los diarios. La lectura es la capacidad que usa para descifrar los casos. (Piglia, 2015, p. 75)

A este respecto, el autor construye este elemento de forma interesante por medio de otro aspecto fundamental que más adelante también analizaremos: las analepsis. Esto lo podemos notar cuando el detective Brown y su amigo Hands, que le encanta hacerle al detective y al sospechoso, hablan sobre los motivos del envenenamiento de los occisos en el pueblo, sin embargo, cuando el policía Brown deduce que sólo un loco y tonto puede ser el homicida al usar un veneno muy tóxico, esta conclusión hace sentirse aludido a Hands como un homicida torpe, provocando que el personaje tenga desplantes de inteligencia y narcisismo haciendo notar que es una gran lector, por eso su brillantes en los asesinatos que ha cometido:

Ese fue el sistema que se me ocurrió, dijo Hands, pero puede haber muchos otros. Recuerdo haber leído que en Francia había, en tiempos de Luis XIV, una sociedad de asesinos que envenenaba usando cartas. Mandaban una a la víctima señalada y, cuando esta la abría, caía muerta por el sólo hecho de respirar un polvo venenoso que venía contenido en el pliego. (p. 32)

No hay que perder de vista esta *cita* como aspecto estructural del texto porque es una pista excelente para que los lectores empiecen a atar cabos y puedan irse acercando a descubrir al verdadero asesino, recordemos que los tres homicidios en La Mesa, han sido por envenenamiento y Hands trabaja en el Departamento de Correos, entonces habría que agregar que la charla entre Hands y Brown, hace referencia a asesinatos por medio cartas envenenadas en los tiempos de Luis XIV. De esta manera podemos empezar a sospechar y a *deducir* que Aloysius Hands, puede ser el verdadero homicida y dar solución al *enigma*, no obstante, para lograr esta capacidad y conclusión se requiere un lector con intencionalidad hermenéutica que realice una lectura completa, sistemática y meticulosa de la obra para asumir el rol de un verdadero detective, así podemos plantear que el lector en secundaria deberá tener una intencionalidad hermenéutica, o por qué no, convertirse en un lector-detective⁷.

⁷ El detective se interna en el mundo de la cultura de masas y *actúa como un experto*. Los periódicos son el escenario cotidiano del crimen. Y el género es su doble: nace ahí y nace para leer de otro modo y así cortar el flujo de lo que no se deja descifrar. El refinado lector que es Dupin, formado en las librerías de París, en los libros únicos y raros, en la frecuentación de la alta cultura, leerá los

Antes de pasar al siguiente aspecto de análisis, existe otra *cita* reveladora que nos ayuda como lectores a ir hilando y entendiendo la forma en que evoluciona la trama por medio de los personajes, y uno de esos detalles, está en seguir a Hands, que en su afán por ganar prestigio y reconocimiento debido a sus problemas de identidad y a su aspecto físico intrascendente y su trabajo ordinario en la oficina de correos, está resuelto a consagrarse como homicida y llevar los asesinatos más allá de lo habitual y vulgar para convertirlos en arte, así le confiesa al detective Brown que él es el homicida, dando detalles estéticos muy específicos de los crímenes para que no haya duda de su autoría:

-Todo lo contrario, mi querido amigo, prosiguió Aloysius Hands. El asunto, como todo lo que yo hago y pienso, es completamente lógico; y, para demostrárselo, permítame que prosiga. Pues bien, creo haberle demostrado ya que existe una relación entre el renacimiento artístico y el criminal. Podría yo disertar largamente sobre el asunto, podría citar a Tomas de Quincey, demostrar cómo, cuando un gobierno toma en sus manos el homicidio, éste pierde sus cualidades de arte, como en el caso de la Revolución francesa y se convierte en una producción en serie, con tanto valor estético como lo pueden tener las vajillas de peltre o los automóviles Ford. (pp. 47-48)

Como podemos apreciar, Hands es una especie de verdugo del buen gusto, porque estas acciones homicidas de carácter estético por medio del veneno lo hacen reivindicar su autoestima, esto hará que el personaje y la calidad de la trama sigan creciendo significativamente, y es preciso decir que esta *cita* que acabamos de leer, nos permite mostrar otro elemento fundamental que enriquece la obra, la *intertextualidad*⁸, debido a que este aspecto nos advierte la presencia o interacción de otros textos dentro de la trama, y al manifestarse de forma concreta y explícita por medio de Hands al nombrar al autor Thomas De Quincey y su texto *El asesinato como una de las bellas artes*⁹, este aspecto contribuye a mejorar y enriquecer la comprensión

periódicos como nadie los ha leído antes. Leerá, de un modo microscópico, la tensión que circula en todo el universo social. (*Ibidem*, p. 75)

⁸ Como en el caso de las estructuras discursivas y narrativas examinadas anteriormente; los grados de experiencia intertextual varían considerablemente; y, de la misma manera, mientras más concreta y explícita sea la presencia de otro texto en el que leemos, más fácil será su lectura, ya que el narrador habrá hecho las concesiones necesarias para ahorrarle al lector un trabajo de *memoria* y de *reconstrucción*. (Pimentel, 1998, p. 180)

⁹Un asesinato requiere más que un par de idiotas que matan o mueren, un cuchillo, una bolsa y un callejón oscuro, es de mal gusto matar a un metafísico viejo. El asesinato tiene que tener la cualidad

lectora de los jóvenes de secundaria, sólo habría que agregar que la autora Luz Aurora Pimentel, al hablar del *hipertexto*, también se refiere a que los lectores consideren la posibilidad de escuchar otras voces narrativas o polifonía en las obras de ficción, es decir, voces que emergen dentro de la trama que promueven diversas visiones de la realidad. A este respecto, habría que decir que nosotros tomamos la *intertextualidad* de la autora específicamente en el sentido de un diálogo entre varios textos específicamente.

3.3.2. DIMENSIÓN ESPACIAL DEL RELATO

Ahora bien, con el objeto de poder ilustrar la producción de estos efectos de sentido, es importante recordar dos espacios *diegéticos* que se configuran en la novela, uno *exterior* y otro *interior* que a continuación desarrollaremos. Antes es pertinente aclarar que cuando nos referimos a lo *diegético* hacemos hincapié a la obra de ficción en sí, o bien, al mundo ficticio en que las situaciones y eventos narrados se dan dentro de las obras literarias a las que se enfrentan los lectores, en nuestro caso son las obras *Antes de Carmen Boullosa* y *El extraño caso de Aloysius Hands* de Rafael Bernal.

3.3.3. ESPACIO EXTERNO

En el cuento de *El extraño caso de Aloysius Hands*, podemos darnos cuenta que la historia se va a desarrollar en Estados Unidos, en el Estado de Arizona y en específico en un pueblo que lleva por nombre La Mesa, de hecho la historia comienza en un hotel barato, casi de mala muerte como lo llama el sargento de la policía federal y protagonista Ruppert L. Brown, que ha sido asignado a resolver el caso de un asesino en serie en esta comunidad, su oficina estará ubicada en dicho hotel; es importante mencionar que la comunidad de La Mesa, es considerada como *espacio externo*, y adquiere relevancia en la historia porque antes de los crímenes que se han suscitado

del misterio. Se debe crear el terror ya que éste es una emoción que nos comunica. (De Quincey, 2004, p. 7)

en el pueblo, en realidad era un lugar insignificante, y cobra sentido debido al homicida que anda suelto.

Ahora bien, es relevante resaltar otro *espacio externo* a lo largo de la historia que nos ayuda a reforzar la temática planteada al permitirnos trazar puntos geográficos específicos para percatarnos del lugar que permitirá llevar a cabo toda la investigación y la resolución del *enigma*. Se trata de la calle que divide el hotel de los investigadores con la Oficina de Correos en donde trabaja el sospechoso principal Aloysius Hands, esto facilita dos cosas a lo largo de la trama, la primera tiene que ver con que Hands, porque puede vigilar y observar al detective Brown para presionarlo en sus investigaciones que parecen no llevarlo a ningún lado; y la segunda, funciona como estímulo en los lectores al acrecentar la perspicacia del asesino que se burla en las narices del detective; no olvidemos que el último muertito cae fulminado en la calle que divide la Oficina de Correos y el hotel donde se encuentra situado el despacho del detective Brown:

Un toque rápido en la puerta interrumpió sus profundos pensamientos. Antes de que Brown contestara, ya se había colado el sheriff.

-Raymond Bay, un ranchero de aquí acaba de morir asesinado -gritó al entrar.

-¿En dónde? -preguntó Brown, levantándose y saliendo a toda carrera, seguido del sheriff.

Éste le explicó, en el hall que frente a la oficina de correos, envenenado con arsénico como los otros. (p. 17)

3.3.4. ESPACIO INTERIOR

Estos espacios donde interactúan el sospechoso Hands y el detective Brown, personajes principales de la historia son: la habitación del hotel que le han asignado a Brown para la investigación, y la Oficina de Correos de La Mesa, donde trabaja Aloysius Hands el posible responsable de los asesinatos; estos lugares van a ser trascendentales porque permiten a los lectores percatarse del planteamiento, el desarrollo y el desenlace en la obra, o dicho en términos de los textos policíacos del Género Clásico, tendríamos que tener claro que existe un *enigma* o *leitmotiv* como hilo conductor de la historia, donde el

planteamiento sería que existe un criminal que se esfuma en el espacio, con cuatro muertitos en su haber sin ninguna pista aparentemente visible. Claro está: alguien ha cometido el crimen y ése es el *enigma* que apela al lector a resolverlo, pero en realidad el artificio que permite el desarrollo de la trama a la par con el lector, es el tono psicológico que caracteriza a Aloysius Hands, el cual nos llevará a un desenlace mítico del mismo asesino basado en su personalidad narcisista.

No olvidemos que antes de que suceda el cuarto homicidio en las mismas narices de la policía frente a la Oficina de Correos, Hands le ha confesado a Brown ser el verdadero asesino en la comunidad advirtiéndole que si intenta culparlo, ya se ha deshecho de las pruebas en su contra e incluso lo reta a culparlo de los crímenes, haciendo alarde de su inteligencia por medio de deducciones policiacas deslumbrantes y objetivas sobre los venenos más letales que ha estudiado, inspirado también por los crímenes literarios más brillantes de la literatura concretados de forma estética como el caso del padre de Hamlet de Shakespeare. Esta acción del asesino confeso es significativa en los lectores, porque en términos de la novela Policiaca Clásica, el *enigma* se ha resuelto, no obstante, una característica de este cuento podemos observar que el misterio se renueva y ahora habrá que continuar la lectura y descubrir las razones del asesino:

Para un crimen, los tóxicos se pueden suministrar de varias maneras: por la boca, por el olfato, por inyección subcutánea, intramuscular o intravenosa, por ósmosis a través de la piel, como en el caso de los guantes florentinos; por los oídos, como el asesinato del padre de Hamlet, y por los ojos. Es fácil comprender que, de casi todos estos sistemas sólo son prácticos aquellos en el que se suministra el veneno por los ojos, por el olfato, por la boca o por ósmosis, así es que hay que descartar los otros, aunque la inyección es muy de tomarse en cuenta. (p. 17)

El cinismo y egocentrismo que caracteriza a Hands que ostenta una superioridad intelectual por encima del detective a cargo, siempre se lleva a cabo en un *espacio interior* en particular, el despacho de Brown a través de sus charlas, hipótesis y deducciones sobre los asesinatos; estos diálogos cumplen la función de mejorar la trama porque acrecientan el nuevo *enigma* a resolver, logrando que los lectores nos identifiquemos con la perspicacia del

asesino por encima del detective, no obstante, al seguir las acciones y los discursos del personaje, vamos reafirmando un Aloysius Hands egoísta, vacío y con un orgullo obstinado con tendencias a rechazar a los demás, es por eso que siempre trata de inculto al detective Brown, sin embargo, él no puede darse cuenta de su personalidad, porque es un Narcisista, de hecho el mito griego de Narciso, inicia con Tiresias advirtiéndolo a Narciso que podrá vivir muchos años mientras no se conozca verdaderamente así mismo. Esto nos ayuda a comprender por qué Hands necesita llamar la atención sin importar que deba matar a la gente de su comunidad, personalidad que terminará por destruirlo, pero veamos los posibles motivos de tan peculiar forma de ser cuando Brown, a cargo de la investigación, reclama a Hands al percatarse de su admiración por el asesino:

Ruppert L. Brown, estaba francamente enojado con ese vejete barrigón que trataba de demostrarle lo poco, o más bien nada, que había logrado en los veinte días que llevaba en el pueblo. Decidió darle una lección:

-Lo que quería decir es que, si usted fuera una de las víctimas, no admiraría tanto al asesino ni a su diabólica astucia. (p. 26)

3.3.5. DIMENSIÓN TEMPORAL DEL RELATO

Esta categoría nos ayuda a enriquecer nuestra interpretación sin perder el hilo de la historia, pues nos alerta sobre la organización temporal de la trama. Es decir, podemos resumir que dos líneas temporales atraviesan el texto narrativo que sirven para dar orden a los acontecimientos por su disposición en el texto y por su cronología *diegética*¹⁰.

Iniciemos fijando el tiempo *diegético* en la obra respecto a su duración, como ya señalamos *El extraño caso de Aloysius Hands*, se divide en nueve

¹⁰ Un texto se funda en una dualidad temporal. Por una parte, la historia narrada establece relaciones temporales que imitan la temporalidad humana real; se miden con los mismos parámetros y tiene los mismos puntos de referencia temporal. Este tiempo narrado constituye el *tiempo diegético tiempo de la historia*. Por otra parte, el discurso narrativo también está determinado temporalmente; aunque de hecho se trata de un pseudo tiempo. Esto se debe a que el principio mismo de la sucesión, al cual no puede sustraerse ningún relato verbal, explica la disposición particular de las secuencias narrativas, con lo cual se traza una sucesión, no temporal sino textual a la que llamamos *tiempo del discurso*. (Pimentel, 1998, p. 42)

capítulos de forma secuencial, y la trama plantea que en un pueblo aparentemente insignificante de nombre La Mesa, un asesino serial anda suelto, situación que ha sido constatada después de descubrir a tres personas que han sido sacrificadas con el mismo *modus operandi*: envenenadas por un criminal experto. *Enigma* que deberá resolver el detective especialista en envenenamientos, el sargento Brown. Aquí es pertinente señalar que el tiempo *diegético* es una imitación del tiempo real, es decir, que podemos hablar de la duración de los sucesos de ficción y asignarles medidas temporales evidentes: años, meses, días, etcétera. En nuestro texto el tiempo dura cuatro meses y cinco días aproximadamente, pero debemos tomar en cuenta que ya han pasado tres meses en la trama porque al momento de llegar el policía a cargo de la investigación ya han muerto tres personas, y no olvidemos que el homicida tiene el gusto de matarlas los días nueve de cada mes, entonces al detective sólo le resta menos de quince días para dar con el asesino porque ya lleva veinte días investigando; para detallar tal afirmación los capitulados suelen ser relevantes a lo largo de todo el análisis, porque además de servir para apuntalar nuestro tiempo *diegético*, también nos ayudan a que la trama sea contundente para los lectores, por ejemplo, en el primer capítulo los personajes nos dicen específicamente el inicio del tiempo de la historia, o bien el tiempo *diegético*:

El primer asesinato aconteció el nueve de enero, el segundo el nueve de febrero y el tercero el nueve de marzo, todos en la misma forma, mediante un envenenamiento con arsénico, lo cual hacía suponer que era una misma mano la que había realizado los tres crímenes. Hacía veinte días que Ruppert L. Brown estaba en el pueblo y ahora se llegaba al fatídico día nueve, seguro que su presencia evitaría la repetición del crimen y seguro también de que, a la larga, encontraría al asesino, como sucedía siempre en todos los crímenes. (p. 15)

Es muy importante rescatar que cuando Brown toma la rienda de la investigación y está realizando las pesquisas pertinentes sobre el posible sospechoso de los tres asesinatos, apenas ha iniciado el segundo capítulo cuando se sucede el cuarto asesinato con arsénico, el del señor Raymond Bay:

Después de veinte días en el pueblo, no logra averiguar nada; y ahora, nueve de abril, a medio día y, perdonando la expresión, bajo sus mismas narices, muere envenenado con arsénico Raymond Bay. Usted casi presencia su muerte, ordena las diligencias que cree oportunas y nada... (p. 24)

En el capítulo tercero se dice específicamente que han pasado cuatro días y el detective Brown, no ha podido avanzar nada en las investigaciones, esta parte del capítulo es importante porque es el momento en que Hands interpela al sargento Brown sobre los homicidios y se percata que no existe nada relevante que lo relacione con los muertitos, esto le permite nuevamente autodenominarse como un hombre superior al investigador debido a su disciplina sistemática intelectual.

A partir de este tercer apartado del cuento, es fácil establecer que es la parte más importante de la obra, porque el *enigma* se ha renovado y esto sugiere iniciar una lucha intelectual entre Hands y Brown por establecer cuál de los dos es el más perspicaz para alcanzar el éxito en la trama. Mientras el señor Hands no deja de alardear sobre su superioridad intelectual y perfecta; Brown decide observarlo detenidamente y se percata que su inteligencia pende de un hilo debido a su narcisismo enfermizo, sin embargo, esta situación lo llevará ante la Corte y a pesar de confesarse orgullosamente como el asesino de La Mesa, el Jurado lo absuelve de dicho crimen, situación insostenible para una personalidad narcisista que lo hará terminar en prisión con un trágico final:

Los miembros del Jurado deliberaron durante siete minutos y dieron su fallo: Aloysius Hands era inocente de los crímenes realizados en La Mesa, Arizona. Se le declaraba loco y se recomendaba fuera internado en un sanatorio.

Al amanecer, Aloysius Hands apareció ahorcado en su cuarto. Dejó esta carta:

"Como Cervantes, Shakespeare y Beethoven, muero incomprendido. La posteridad redimirá mi memoria". (p. 82)

3.3.6. ANALEPSIS

La primera vez que aparece este aspecto en la trama es casi al inicio del tercer capítulo y el autor recurre a él en tres ocasiones a lo largo de la historia, y cobra relevancia en la historia porque el género policiaco clásico, se construye

a partir del *enigma*, que en nuestro caso es que existe un asesino en serie que debemos encontrar en la trama, este sería nuestro eje temático elemental por llamarlo de alguna manera, sin embargo, a través de las *analepsis* que aparecen dentro de la narración, nos permiten descubrir y reafirmar otros ejes temáticos muy importantes para enriquecer la comprensión de la obra y que podemos aprovechar para generar mejores expectativas de leer e interpretar con los alumnos, por ejemplo, podemos confirmar que este género literario se sustenta en mostrar la importancia que tiene el pensamiento lógico-deductivo en los personajes para resolver los conflictos planteados, esto lo podemos apreciar por la forma de actuar casi impecable e inhumana del asesino Aloysius Hands, personaje que sólo percibe su realidad por medio de la lógica, las hipótesis y sus abducciones empíricas¹¹, de ahí sus alardes de grandeza en todo el texto, grandilocuencia y orgullo que lo harán terminar en un hospital psiquiátrico, sin embargo, debemos también ser capaces de hacer una segunda lectura, es decir, la que está detrás del personaje aparentemente subalterno al asesino y que encarna el detective Brown, y que no tarda en demostrar la gran importancia de formarnos en el pensamiento lógico, pero también en el simbólico y poner en su lugar al homicida:

Aquí quiero hacerle una confesión que le parecerá ridícula. Hará unos treinta años llego a tanto mi afición por la deducción de los problemas policíacos, que pensé seriamente inscribirme en el cuerpo de policía a que usted pertenece. Por un momento olvidé mi edad, mi barriga, y me dejé llevar por la ilusión de ser un Holms, un Hércules Poirot o un Philo Vance de la vida real. Soñaba con homicidas geniales, descubiertos por mí después de una serie de deducciones... (p. 49)

Hay que dejar claro que, como promotores de lectura o lectores de secundaria, los textos de ficción en general están tejidos por más de un hilo narrativo, por tanto, es imposible narrar en estricta secuencia en todas las formas de simultaneidad presupuestas en el tiempo de la historia que leemos. Es decir, todo relato de ficción siempre tendrá que recurrir a rupturas temporales ya sea para dar cuenta de lo ocurrido en otro momento de la

¹¹Así, mientras en la policial clásica todo se resuelve a partir de una secuencia lógica de hipótesis y deducciones con el detective inmóvil, representación pura de la inteligencia analítica (un ejemplo a la vez límite y paródico puede ser el Isidro Parodi de Borges y Bioy Casares). (Piglia, 2015, p. 86)

historia, para dar antecedentes, o sencillamente para dar la ilusión de densidad y vida a un relato que tiende a recordar su propio pasado.

3.3.7. EL PERSONAJE

Es una figura fundamental para la construcción de la trama, como decíamos en el análisis de la novela anterior, pero hay que agregar que el personaje contribuye a darle un significado especial al acto de leer, porque los lectores suelen identificarse con él, por tal motivo, puede ser de gran relevancia en la formación de la identidad de los alumnos de secundaria, ya que a través de este elemento de análisis, ellos pueden configurar y refigurar su propia identidad si ponen especial atención en las acciones y evolución de los personajes. Porque a pesar de ser consideradas como personas de papel, son muy significativas si las pensamos como vehículo de identificación para los lectores por medio de sus acciones.

3.3.8. NOMBRE Y ATRIBUTOS

En el género policiaco clásico el elemento vital de esta literatura es el *enigma* como hemos venido insistiendo, y a partir del misterio a resolver entonces aparecerán personajes bien definidos con características "casi inamovibles", por ejemplo, el detective debe ser casi siempre bien parecido además de educado, analítico y perspicaz, con bastante habilidad para realizar deducciones, inducciones, abducciones y analogías lógicas que le permitirán atrapar al o los asesinos; por otro lado está el asesino o antihéroe que también es un ser dotado de una inteligencia casi sobrehumana, sólo que la perspicacia de éste, en algún momento de la historia lo traiciona porque se deja llevar por sus pasiones, ligadas a algún defecto físico, mental e incluso moral.

En *El extraño caso de Aloysius Hands*, nos llama específicamente la atención la manera en que el asesino se apropia de la personalidad del detective, asumiendo las características del policía a cargo de resolver el misterio del asesino en serie, de hecho, la manera en que Hands empieza a

jugar con la inteligencia del sargento Brown elaborando deducciones objetivas respecto al veneno que fue utilizado en los cuatro crímenes, haciéndolo quedar como un pobre tonto, incapaz de dar con las pistas claves para resolver el *enigma*, lo ayuda a ir conformándose como un personaje interdependiente que le ha robado la identidad al investigador Ruppert L. Brown. Estos acontecimientos tienen un significado muy importante en la construcción de la trama, y también apelan a los lectores a realizar una lectura sistemática del texto con la finalidad de matizar cada elemento de la obra, es decir, hay que poner especial atención en los *nombres* y los *atributos* de los personajes, ya que estos juegan un papel vital para poder comprender las acciones del asesino y las del detective y de esta manera enriquecer nuestras interpretaciones de la obra en su totalidad.

Por ejemplo, el nombre del detective Ruppert: etimológicamente tiene la doble connotación de *brillante* y *glorioso*, sin embargo, el apellido Brown, sabemos que en español significa *café*, el cual es un color que podemos entender en la trama como opaco, gris, nebuloso e insignificante respecto a la personalidad del detective casi hasta el final de la historia. Como podemos apreciar el nombre y apellido del investigador proyecta en los lectores un dilema muy interesante y significativo al convertirse en un artificio literario que nos aporta elementos de los personajes para lograr una interpretación completa de la obra, de esta manera, es posible entender por qué el detective Brown se mantiene subalterno, insignificante y casi desapercibido a lo largo de la historia, es evidente que esta dualidad del personaje entre sombrío y brillante como lo señala su alias, tiene la intención de conectarse con el final de la trama, porque el investigador Ruppert L. Brown, se transforma de un personaje café y opaco, para constituirse como brillante y glorioso como su nombre lo señala, al resolver el nuevo *enigma* y darle su merecido al asesino.

Por otro lado, el nombre del multihomicida: Aloysius es una forma latinizada de Aloys que significa Luis, y específicamente hace referencia a un Santo católico italiano de nombre Aloysius Gonzaga del Siglo XVI; respecto al

apellido: Hands, sabemos también que en español significa manos, en este sentido, el apellido cobra relevancia en la trama si los lectores lo relacionamos con su trabajo en las oficinas de correo y evidentemente como el asesino, porque ya sabemos su táctica para matar por medio del cianuro el cual impregna en los timbres para las cartas de correo, así, las manos (como su apellido) juegan un papel fundamental para llevar a cabo sus planes homicidas, por eso decimos que estas acciones parecen consolidarlo como héroe frente a los lectores, porque precisamente es capaz de vigilar y restringir al investigador en sus acciones, aunado al miedo que ha sembrado en el resto de la comunidad de La Mesa, esto nos ayuda como lectores porque vamos descubriendo la manera que este personaje va creciendo a lo largo de la trama:

-Así es -asentó Hands- y lo que me llama la atención es esta paradoja. El criminal se pierde siempre porque la policía es más inteligente que él. Yo me he perdido por lo contrario, por la imbecilidad de la policía, que pretendía aprehender a un idiota incapaz de una obra de arte semejante. (p. 81)

Respecto a su nombre: Aloysius, ahora sabemos que es el nombre de un santo, y por tal motivo estos sagrados personajes no son mortales, pero deben ser venerados y exaltados de forma permanente, características muy evidentes en Aloysius Hands, que contribuyen a dar coherencia a la trama a través de las acciones del asesino, es por eso que su inteligencia parece sobrehumana al estar siempre un paso adelante del investigador, sin olvidar que sus *manos* son importantes para perpetrar los homicidios. Estos aspectos del asesino parecen el verdadero detective de la trama, sin olvidar que él en apariencia resuelve el misterio o *enigma*, cuando revela ser el homicida en serie, no obstante, comete un grave error al poner en evidencia su vanidad y su afán por ser reverenciado debido a su pensamiento lógico y deductivo a través de lecturas desmedidas con la única intención de asesinar y acrecentar su ego. Dicho en términos de Ricoeur el asesino no hace la refiguración de sus lecturas, lee para sí mismo, he ahí su grave error y pronto veremos por qué:

El veneno, los aparatos de química, los timbres envenenados, las cartas enviadas: no quedaba rastro de todos ellos y otras pruebas materiales no existían, así que había que buscar por otro lado. "No había yo contado con mi psicología" Ahí probablemente estaba la solución, no en la lógica sino en la psicología, la particular de Hands, que él conocía bien, pues el mismo asesino se la había entregado. (p. 72)

Ahora bien, la pregunta que surge es ¿cómo atrapar a un homicida narcisista que ha destruido todas las pruebas y que en esencia lo que busca es el reconocimiento de sus acciones permanentemente? Según el detective que ahora ya no es tan Brown, es decir, tan *café* u opaco, sino *Brillante*, decide que la estrategia es culpar a otro personaje que parezca lo más torpe e insignificante para provocar a Hands y este finalmente escriba su culpabilidad, así es como Smith resulta el probable responsable de los asesinatos:

-Mire usted -Hands hablaba lentamente, tratando de contener la cólera-. Usted sabe muy bien que Smith es inocente, que es un pobre diablo capaz de robar a sus clientes, pero incapaz de algo tan maravilloso como estos homicidios. Que el imbécil del sheriff crea esto, pasa, pero que usted, un hombre de carrera, especialista en homicidios con veneno, sostenga tal absurdo, eso sobrepasa mi entendimiento. Ya se lo he dicho que yo soy quien mató a esas gentes, que sólo un gran hombre como yo pudo meditar tales asesinatos... (p. 78)

Este acontecimiento logra darle un significado relevante al detective Ruppert, aportando a la reflexión de los lectores que la perfección por medio de la lógica y la abducción científica pueden ser un defecto en los humanos, prueba de ello es que cuando el propio Jurado absuelve al señor Aloysius Hands de ser el asesino en serie, termina recluido en un hospital psiquiátrico lugar que le sirve para suicidarse al no soportar su imperfección de haber sido timado por el detective. Esto además, nos permite confirmar las dos temáticas en tensión a lo largo de la trama que ya hemos referido en algún momento; la primera, es la manera en que funciona el pensamiento lógico abductivo en las acciones de los personajes representada por Aloysius Hands y que los alumnos pueden ir detallando para después poder trabajar su identidad, y la segunda, representada por el detective Ruppert L. Brown que de alguna manera sale de este pensamiento extremadamente lógico al utilizar la psicología y darle su merecido al homicida, en este sentido, nosotros podríamos darle una connotación simbólica a esta otra posibilidad de deducir

la problemática de los asesinatos más allá de la unidimensionalidad del pensamiento lógico.

3.3.9. EL ENTORNO

En este sentido, debemos apuntar que este elemento contribuye a contarnos las acciones del protagonista de forma específica. Así, el espacio es una extensión del personaje, donde el espacio físico y social establece una relación dinámica de mutua implicación y explicación. En *El extraño caso de Aloysius Hands*, por ejemplo, este *entorno* ayuda a matizar de manera interesante al asesino serial prácticamente como un héroe, aunque después logremos descubrir que no es así mientras avanza la historia a través de la lectura, porque este ambiente aparentemente insignificante al sur de los Estados Unidos genera que Hands vaya acrecentando su heroicidad, su personalidad, así como su desbordante inteligencia y capacidad de deducción respecto al insignificante pueblo de La Mesa, en Arizona, donde prácticamente no pasa nada hasta que se realizan los asesinatos en serie y él es el asesino.

Sin embargo, aquí existe una especie de juego mental que apela a los lectores para definir quién es el verdadero héroe, si Hands que incluso se atreve a develar el *enigma* como lo hace un héroe de una trama policiaca por medio de su pensamiento lógico-deductivo, o Ruppert L. Brown, el detective que se mueve en la habitación del hotel que le han asignado como *entorno*, y que parece todo el tiempo estar subalterno al asesino. La respuesta está precisamente en la manera en que ambos personajes logran hacer sus deducciones, mientras Hands se queda sólo en el pensamiento lógico y unidimensional para entender su entorno, el policía Ruppert logra darle un extra a sus deducciones abriendo sus perspectivas de interpretación apoyándose en otras disciplinas como la psicología, de ahí que tenga coherencia al resolver atrapar al asesino de forma *brillante*:

-No negaré que los crímenes estuvieron bien hechos. Usted asegura haber sido el autor; y, si eso fuera, de acuerdo con lo expuesto anteriormente, usted había

demostrado ya su genio artístico. Desgraciadamente, nadie lo sabe; así que no ha demostrado usted nada y, si fuera un verdadero artista que busca el ser reconocido, ya se hubiera usted delatado, no ante mí sino ante el agente del ministerio público. (p. 79)

3.3.10. DISCURSO VERBAL Y NO VERBAL

Estos elementos en el texto contribuyen a que los lectores experimenten que *El extraño caso de Aloysius Hands*, se perciba en una acción constante mientras leen, por eso la importancia de que profesores y alumnos a partir de estos ejercicios interpretativos que les estamos mostrando, se apropien de algunas de estas características para que las lleven a la práctica en sus actividades académicas y de promoción de la literatura de ficción. Por ejemplo, estas dos formas de discurso en nuestro texto las podemos apreciar en un constante diálogo, es decir, ambas se requieren para generar que en nuestras lecturas todo parezca que lo estamos viviendo:

En un relato los acontecimientos narrados son, o bien de naturaleza verbal, o bien de naturaleza no verbal; es decir, el acontecimiento por narrar puede ser un *discurso* que se transmite de diversas maneras, o bien ese acontecimiento puede ser un acto no verbal (oler, correr, estremecerse, sacar la pistola). No obstante, y dado que es el lenguaje el sistema de significación por medio del cual se proyecta ese mundo narrado, tanto los acontecimientos verbales como los no verbales se transmiten por ese medio. Con frecuencia el modo de enunciación narrativo incorpora en su discurso ambos tipos de acontecimiento, pasando del uno al otro de manera casi imperceptible. (Pimentel, 1998, p. 83)

En sí, habría que agregar otro elemento igual de significativo: el *Monólogo Interior*¹², que en el texto que estamos analizando, nos ayuda a aumentar el valor estético de la obra, pero sobre todo a enriquecer el quehacer interpretativo de los lectores. Antes de leer un ejemplo sobre este elemento conviene recordar que en el tercer capítulo Hands ha confesado ser el asesino en serie, y restan seis capítulos más para el desenlace de la trama, justamente es por medio del *monólogo interior* del personaje que los lectores pueden sentir el aquí y ahora de la lectura, es decir, sus sensaciones y expectativas de interpretación pueden emocionarlos y entusiasmarlos a concluir la lectura,

¹²En cuanto al monólogo interior, *stricto sensu*, el peso de la experiencia y sentimientos contemporáneos al momento de la locución desdibuja también la relación cronológica que se establece entre un acontecimiento y otro. Puesto que el punto de partida y de arribo de los sucesos narrados en monólogo interior es siempre el aquí y el ahora de la locución, la figura que traza su narración es la de un zigzag temporal (*Ibidem*, p.89)

un ejemplo de este aspecto son los momentos en que Hands empieza a recordar sus lecturas sobre asesinatos a través de la historia:

-Ese fue un sistema que se me ocurrió -dijo Hands- pero puede haber muchos otros. Recuerdo haber leído que en Francia, en tiempos de Luis XIV, una sociedad de asesinos envenenando cartas. Mandaban una a la víctima señalada y, cuando ésta la abría, caía muerta por el sólo hecho de aspirar un polvo venenoso que venía contenido en el pliego. (p. 32)

3.3.11. CARACTERIZACIÓN

Es muy importante el discurso que Aloysius Hands profesa a lo largo de toda la obra, porque como ya hemos señalado se basa principalmente en realizar deducciones lógicas o racionales con la finalidad de hacer notar a los demás personajes sobre su insigne personalidad, esta unilateralidad en su forma de pensar no sólo logra que los lectores confirmemos su sobreestimada inteligencia y su insistencia por ser admirado, sino además demerita al resto de los personajes en cuanto a su *caracterización*.

La relevancia de este elemento, es precisamente la *caracterización* de la contraparte del asesino, nos referimos al sargento Ruppert L. Brown, el cual rompe con el prejuicio de ver la realidad de manera unidireccional por medio de la lógica, y logra poner en su lugar a Aloysius Hands a través de sus abducciones de orden simbólico, percatándose de su Narcisismo recalcitrante por medio de usar su psicología: "El discurso de un personaje con frecuencia sirve para caracterizarse a sí mismo y a otros personajes. Porque un personaje no sólo se caracteriza por sus actos, sino por las peculiaridades de su discurso; en él se observan los rasgos ideolectales, estilísticos e ideológicos -entre otros- que contribuyen a la construcción gradual de una personalidad individual." (Pimentel, 1998, p. 88)

3.3.12. NARRADOR EN TERCERA PERSONA

Este último aspecto nos permite confirmar lo que ya hemos señalado a lo largo de nuestro análisis, incluyendo que este género literario al que pertenece la obra del autor Rafael Bernal, construido principalmente por frases cortas y

concretas, tiene la ventaja para los lectores en general de crear la ilusión de que los acontecimientos ahí narrados ocurren frente a nuestros ojos y tienen la posibilidad de ser considerados como verdaderos: “Así pues, incluso un narrador heterodiegético puede estar presente o ausente, en distintos grados, del discurso narrativo. A mayor presencia, mejor definida estará la personalidad como narrador; a mayor "ausencia", mayor será la ilusión de objetividad y por lo tanto de confiabilidad.” (Ibídem, pp. 142-143)

Esto se debe porque el narrador *heterodiegético* o en *tercera persona*, como es el caso de *El extraño caso de Aloysius Hands*, al no ser partícipe de las acciones en la trama, logra en el lector dar la sensación de credibilidad en la trama, y en nuestra historia de principio a fin, el narrador se caracteriza por ser *heterodiegético*, entonces también experimentamos que los acontecimientos de la trama pueden ser objetivos, es decir, sentir que en realidad así acontecieron, aunque sean ficción.

3.4. LA INTERPRETACIÓN MÍTICA DE EL EXTRAÑO CASO DE ALOYSIUS HANDS

Esta parte del análisis cierra el *círculo hermenéutico* de Ricoeur en su teoría del texto, es el acto de *interpretación* o *Refiguración* de los lectores, en otros términos, es la *Mimesis III*. No está por demás volver a señalar que los tres elementos que estamos desarrollando: la *explicación*, la *comprensión* y la *interpretación*, representa una espiral dinámica que siempre nos está llevando a distintos niveles de *comprensión*.

Para dar inicio a la *interpretación* desde la visión del mito, es importante destacar que nuestro análisis es desde la perspectiva de Joseph Campbell y su enfoque del recorrido del héroe el cual se manifiesta no sólo en distintas culturas a nivel mundial, sino también en los relatos literarios, además nos apoyaremos en autores latinoamericanos como Alfredo López Austin y Carlos Montemayor, con la finalidad de mostrar que los relatos prehispánicos al igual que las narraciones de otras culturas del mundo como nos dice Campbell

(2005) se caracterizan por tener una unidad en su construcción y esto nos permite interpretar la realidad desde una postura simbólica.

3.4.1. EL MONOMITO DE JOSEPH CAMPBELL

Antes de iniciar con las subdivisiones que marcan el recorrido mítico del héroe en el texto que analizaremos desde el modelo de Campbell, vale la pena advertir que la configuración de este cuento se constituyó por medio del mito, es decir, el escritor Rafael Bernal realizó un acto *mimético* del mito griego de Narciso, donde el autor logró actualizar, revivir y crear estéticamente el mito en una obra literaria, de hecho ya lo señalamos cuando hablábamos de la personalidad *sui generis* de Aloysius Hands, personaje que representa el mito griego de Narciso, el cual se caracteriza en ser orgulloso y obstinado, individualista, con una visión desmesurada del "yo", a través una preocupación excesiva por la excelencia y la perfección; además de ser hipersensible experimentando sentimientos muy intensos en respuesta a las críticas de los demás que lo llevan a quitarse la vida. Como decía Robert Graves (2002) en el mito de Narciso estas características lo llevan a rechazar a la ninfa Eco y a otros amantes. Pero lo más importante de esta narración es que Narciso es suicida igual que Aloysius Hands. Antes de continuar leamos en que consiste *El monomito* de Campbell:

El monomito es una estructura definida por el subconsciente humano, y ha cumplido un rol fundamental en guiar a las personas en sus vidas, además de plantear que el monomito toma distintas formas para adaptarse a la cultura, pero en el fondo mantiene una estructura única. Esta estructura está definida por el subconsciente humano, y ha cumplido un rol fundamental en guiar a las personas en sus vidas. Como veremos, la aventura del héroe, ya sea presentada con las vastas, casi oceánicas imágenes del Oriente, o en las vigorosas narraciones de los griegos, o en la majestuosas leyendas de la Biblia, normalmente sigue el modelo de la unidad nuclear donde el camino común de la aventura mitológica del héroe es la magnificación de la fórmula representada en los ritos de iniciación: *separación-iniciación-retorno*: 1) La llamada de la aventura, 2) La negativa al llamado, 3) La ayuda sobrenatural, 4) El cruce del primer umbral, 5) El vientre de la ballena, 6) El camino de las pruebas, 7) El encuentro con la Diosa, 8) La mujer como tentación, 9) La reconciliación con el padre, 10) Apoteosis y 11) La gracia última. (Campbell, 2005, pp. 11-49)

Como podemos apreciar las narraciones literarias se caracterizan por estructurarse míticamente como lo aprecia Campbell en su paradigma mítico, y es a partir de esta aseveración que uno de los retos de este trabajo, están

en enseñar a los lectores de obras de ficción a apoyarse en la hermenéutica, y de esta manera logren identificar esta parte simbólico-mítica de las obras de ficción, y llevar sus interpretaciones al terreno ético y contribuir a configurar y refigurar la identidad de los lectores, a este respecto, Ricoeur señalaba que "es importante borrar el yo egoísta para que nazca el sí, obra de la lectura, donde el sí se puede considerar como equivalente de reflexión". (Ricoeur, 1997, pp. 77-78).

3.4.2. LA LLAMADA DE LA AVENTURA

Este llamado es fácil de detectar para esta *interpretación* del cuento *El extraño caso de Aloysius Hands*, a partir del mito, sin embargo, antes de especificar este primer momento en el texto, es muy importante tomar en cuenta que el mito en general y en los textos literarios en particular tienen la facultad de organizar, de dar unidad a los acontecimientos que se suscitan cultural y textualmente con la finalidad de entender la realidad desde una perspectiva simbólica, esto quiere decir que rompen con la cosmovisión occidental de deducir los hechos socioculturales sólo por medio del pensamiento lógico-matemático; mientras que la cosmovisión simbólica interpreta la realidad desde una perspectiva holística en donde es posible establecer un diálogo entre el pensamiento epistemológico y el mítico¹³.

De esta manera, *El llamado de la aventura*¹⁴, es el inicio de la experiencia simbólica más importante para los lectores porque tienen la oportunidad de revivir el mito por medio de la lectura, es decir, que este elemento mítico anima a los lectores a estar expectantes de la aventura del héroe y sus peripecias, por ejemplo, en *El extraño caso de Aloysius Hands*, este aspecto lo encontramos al inicio de la trama cuando designan al detective

¹³ Paulatinamente, los mitos van narrando una etapa transitoria en la cual aparecen los dioses ya diferenciados, en un estado de gozo paradisiaco. De pronto, fuerzas perturbadoras transforman aquella paz, y empieza una actividad febril que puede designarse como etapa de las aventuras divinas. (López, 2015, p.31)

¹⁴ La llamada a la aventura podría significar una alta empresa histórica. O podría marcar el alba de una iluminación religiosa. Como lo han entendido los místicos el despertar del yo. (Campbell, 2005, p. 54)

Ruppert L. Brown, a encontrar al asesino en serie en el pueblito de La Mesa, antes de que siga asesinando más gente:

En esos momentos, cosa no muy frecuente en un hombre de acción como era él, Ruppert L. Brown pensaba. En la Mesa habían asesinado a tres personas; y el gobierno de Washington, ante la impotencia de la policía local, había mandado averiguar quién era el responsable de tantas muertes, pues ya corría el rumor de que se trataba de un complot japonés para despoblar a los Estados Unidos. (pp. 13-14)

Una vez que hemos detectado este primer aspecto del recorrido del héroe, ha comenzado también la travesía para los lectores, este inicio de la historia puede ser aprovechado por los profesores y alumnos para trabajar aspectos éticos advirtiendo la necesidad de seguir las acciones del héroe porque como señala Campbell *El monómito* es un elemento simbólico que contribuye a guiar la vida del ser humano de forma crítica y reflexiva; en este sentido, Ricoeur decía que "Por el rodeo de la identificación con el héroe, el relato literario contribuye a la narrativización del carácter". (Ricoeur Paul, 2008, p. 161). Lo que en realidad quiere decir el autor, es que es posible encontrar en las obras de ficción un modelo de vida que puedo vivir, no obstante, se requiere de una reflexión constante que permita a los lectores la posibilidad de realizar la *refiguración* de la obra por medio del mito.

3.4.3. AYUDA SOBRENATURAL

Para revelar este elemento mítico, deberemos recurrir a dos temáticas que se manifiestan en la obra de ficción a lo largo de la trama, y son las formas peculiares que tiene los personajes Aloysius Hands y Ruppert L. Brown, para entender su mundo *diegético*, en donde Hands el asesino confeso ante Brown, se caracteriza por proyectar un pensamiento unívoco de carácter lógico-abductivo el cual lo mantiene en la trama como un personaje en apariencia brillante, incluso le ha robado la identidad al detective Brown haciéndolo ver como soso, anodino y pueril al no encontrar la forma de atrapar a Hands a pesar de saber que es el asesino; sin embargo, el investigador encargado de resolver los crímenes se caracteriza por tener un pensamiento más abierto, podemos decir que simbólico porque se da la opción de contemplar otras formas de entender su contexto ficcional:

Después de responder a su propia llamada y de seguir valerosamente las consecuencias que resultan, el héroe se encuentra poseedor de todas las fuerzas del inconsciente. La Madre Naturaleza misma apoya la poderosa empresa. Y en tanto que el acto del héroe coincide con aquello para lo que la sociedad está preparada, se hallará dirigiendo el gran ritmo de los procesos históricos. (Campbell, 2005, p. 72)

Esta característica del héroe mítico representado por Ruppert L. Brown, le permite asumir todas las fuerzas del inconsciente y redimensionar los acontecimientos de la trama, específicamente lo que sucede en su contexto, es decir, en el pueblo de La Mesa, este elemento lo podemos notar cuando el detective descubre que el narcisismo de Hands no le permite aceptar hipótesis de otros posibles asesinos, por eso el asesino se siente muy cómodo dando órdenes porque cree que él es el único que está en posesión de la verdad, pero sobre todo se sabe cómo el verdadero homicida con una inteligencia superior a los demás, de hecho, el resto de los personajes le parecen unos mediocres comparados con su insigne personalidad, o en todo caso meros aprendices o aspirantes a imitar su figura. De esta forma, podemos decir que esta ayuda sobrenatural en el héroe en realidad está representada por su pensamiento mítico Cassirer decía que: "EL mito ofrece, como si dijéramos, un rostro doble. Por una parte, nos muestra una estructura "conceptual" y, por otra, una estructura perceptual". (Cassirer, 2001, p. 119)

La idea, como todo lo mío me vino de una serie de deducciones lógicas. Primero consideré que yo era un genio para todo lo que se refiere a la resolución de problemas lógicos, especialmente los relacionados con el crimen. Segundo, yo no podía expresar esa facultad por mi imposibilidad física para ser detective. (p. 50)

3.4.4. EL CRUCE DEL PRIMER UMBRAL

Para destacar este aspecto es importante que los lectores sean conscientes que seguir el recorrido del héroe, además de ayudarnos a darle objetividad, sentido y poder referir de qué trata el texto, también podemos utilizar las obras de ficción como un espejo de lo que la vida podría ser, y de esta manera poder refigurar nuestra personalidad y nuestras acciones, Ricoeur decía que: "Al menos mediante la imaginación y la fantasía, hace revivir modos de evaluar

que continúan perteneciendo a nuestra humanidad profunda". (Ricoeur, 2008, p. 167)

Recordemos el sobresalto y el escepticismo del detective Brown cuando Hands le confiesa ser el multi-asesino y revela el *enigma* en la trama, incluso en este momento de la historia es cuando el verdugo es más prepotente al grado que reta al sargento Brown a evitar un cuarto homicidio que cometerá cuando menos se lo esperen, no obstante, el detective en lugar de intimidarse descubre la personalidad narcisista de Aloysius Hands, y logra hacerlo pagar los crímenes contrarrestando su narcisismo al demeritar las habilidades superiores que cree tener al perpetrar los homicidios. Esta parte de *El monomito* es vital para la interpretación de los lectores porque el *enigma* al quedar aparentemente resuelto por medio del asesino confeso, en realidad se renueva, y los lectores deberán poner especial atención a la forma en que Ruppert L. Brown atraparé al homicida: "La aventura es siempre y en todas partes un pasar más allá del velo de lo conocido a lo desconocido; las fuerzas que cuidan la frontera son peligrosas; tratar con ellas es arriesgado, pero el peligro desaparece para aquel que es capaz y valeroso. (Campbell, 2005, p. 81)

3.4.5. EL VIENTRE DE LA BALLENA

En esta etapa, lo que sucede es que nuestro héroe ha caído en un estado de profundidad en la trama, en el sentido de que parece no hallar solución para resolver el misterio de La Mesa y todo se le complica, es decir, ha entrado a el laberinto¹⁵ y no sabe cómo salir de él porque ahora el verdadero *enigma*, es atrapar a Hands como asesino confeso, sin embargo, su pensamiento psicológico lo hace reflexionar que la única forma de atraparlo será contrarrestar su narcisismo a sabiendas que un tipo así tiene poco o ningún

¹⁵La idea de que el paso por el umbral mágico es un tránsito a una esfera de renacimiento queda simbolizada en la imagen mundial del vientre de la ballena. El héroe en vez de conquistar o conciliar la fuerza del umbral es tragado por lo desconocido y parecería que hubiera muerto. (Campbell, 2005, p. 88)

conocimiento de sus propias acciones y necesita también sentirse constantemente admirado, entonces Brown planea no competir con él y decide culpar a Smith para sacarlo de su confort y hacer que se confiese como asesino serial incluso por escrito:

Ya le he dicho que yo soy quien mató a esas gentes, que sólo un hombre como yo pudo meditar tales asesinatos... (p. 78)

Es de esta forma que Ruppert L. Brown, tiene un pequeño atisbo de brillo en su personalidad y consigue resolver el misterio más allá de los asesinatos, y esto representa que el héroe se ha pasado a otra etapa de comprensión en la historia que lo acerca a una especie de renacimiento, o bien, sufre una transformación que cobra sentido con el significado de su nombre que también significa gloria¹⁶.

3.4.6. LA MUJER COMO TENTACIÓN

Este aspecto simbólico es importante de destacar, debido a que la novela Policiaca Clásica, tiene la particularidad de configurarse desde un modelo de la misoginia, pero este aspecto no necesariamente tiene una connotación peyorativa desde la parte estructural del texto en particular; como ejemplo, basta con leer a los íconos más representativos de este género: Edgar Allan Poe y Arthur Conan Doyle y sus detectives Dupin y Holmes, que como en *El extraño caso de Aloysius Hands*, las mujeres que aparecen en sus relatos son asesinadas inmediatamente o en muchos casos ni siquiera aparecen en la historia, es decir, que el género femenino¹⁷ tiene pocas posibilidades de sobrevivir en el imaginario paranoico y masculino de estas obras literarias.

¹⁶ El sentido mítico nos lleva a un proceso de transformación de los creadores en criaturas. La condena que el Padre y la Madre dictaron a sus hijos fue el sometimiento al ciclo de la vida y de la muerte, la doble morada sobre la superficie de la tierra y en el inframundo. (López, 2015, p.37)

¹⁷EL matrimonio con la diosa reina del mundo representa el dominio total de la vida por el héroe, porque la mujer es la vida y el héroe es su conocedor y dueño. Las pruebas que sufre el héroe, preliminares a sus últimas experiencias y hechos, son el símbolo de esa crisis de realización por medio de las cuales su conciencia se amplifica y se capacita para resistir la posesión completa de la madre destructora su inevitable desposada. De esa manera, sabe que él y el padre son uno solo: él ocupa el lugar del padre. (Campbell, 2005, p. 114)

Desde la visión del mito la necesidad de este elemento femenino es relevante en el sentido simbólico, hay que aclarar que este aspecto no es de carácter sexual o fisiológico como comúnmente se piensa, más bien es el *ánima* que complementa al *animus* para la plenitud total del ser humano; es el matrimonio sagrado que ayuda al héroe a superar esas pruebas o conflictos de realización a lo largo de la trama por medio de las cuales su conciencia se amplifica y adquiere la capacidad de hacer trascender su contexto o comunidad. Y habría que agregar que, aunque no siempre se cumpla este matrimonio sagrado. Este aspecto femenino desde el mito puede funcionar como un ideal o utopía para que los lectores intenten refigurar su propia identidad considerando que el verdadero protagonista de la trama: es el lector.

Es importante complementar que, aunque el detective Brown hace caer al asesino, el señor Hands; esta situación no representa la fusión mítica del *ánima* y el *ánimus* necesariamente, si así hubiera sido, a lo largo de la trama, *El monomito* nos hubiera permitido mostrar una nueva imagen de la masculinidad sagrada del héroe como un ser mucho más creativo, generador, atento, protector e incluso hubiera podido establecer una perspectiva diferente en su contexto *diegético*.

No obstante, prevaleció el héroe invencible, rígido patriarcal y guerrero, predominantemente analítico y racional que lo único que le interesa es el orden social a través de aislar, rechazar, devorar e incluso traicionar como lo quiso hacer el homicida; estos elementos son fundamentales de este género literario que aunque sí logran consolidar el último paso del recorrido mítico del héroe¹⁸, sigue predominando en la trama el fetiche de la inteligencia pura y racional, sobre todo, la omnipotencia del pensamiento y la lógica casi

¹⁸*La Gracia Última* Los dioses pueden ser demasiado severos o demasiado cautelosos, y entonces el héroe tiene que apoderarse de su tesoro con engaños. Ese fue el problema de Prometeo. Cuando se comportan de esa forma, hasta los dioses más altos aparecen como ogros malignos que atesoran la vida, y el héroe que los engaña, los mata o los apacigua es honrado como el salvador del mundo. (Ibíd., 2005, pp. 168-169)

imbatible de los personajes encargados sólo de proteger la estructura social sin ninguna perspectiva de carácter ontológico:

En la narrativa policial clásica, las tramas son abstractas y racionales, y se puede afirmar que eso constituye el auge de la racionalidad burguesa reflejada en la literatura: con su maquinaria, con su ciencia neutra y objetiva y con la reificación de las relaciones humanas. De esta forma, impera la lógica y el cálculo; el crimen y su descubrimiento se vuelven fríos e impersonales, casi desligados de los seres humanos reales y de sus conflictos y pasiones. (Pellegrini, 2004, p. 92)

Es por eso que la *interpretación* desde el mito nos debe llevar a reflexionar sobre los dos tipos de pensamiento que existen para interpretar nuestra realidad, el lógico-racional y el mítico-simbólico que los textos de ficción nos muestran, según Ricoeur: "... Llegué a decir que los enunciados metafóricos y narrativos, de los que la lectura se hace cargo, apuntan a *re-figurar* lo real, en el doble-sentido de descubrir dimensiones disimuladas de la experiencia humana y de *transformar* nuestra visión del mundo." (Ricoeur, 1997, p. 75)

3.4.7 REFLEXIONES

En este segundo análisis literario, podemos confirmar que el planteamiento para fomentar la lectura de textos literarios en la secundaria es una labor difícil, que implica un trabajo profundo y elaborado que requiere y exige una planeación en tiempo y forma muy específica que deberán contemplar los profesores para su aplicación, que además de permitirnos romper con el esquema primordial de leer literatura de ficción para evaluar o medir las capacidades lectoras desde un paradigma cuantitativo como señalan las políticas educativas en nuestro contexto académico, también podemos contribuir desde una lectura hermenéutica a que los alumnos de secundaria se entusiasmen por encontrar otras posibilidades de la realidad que les muestran los textos literarios a través de la ficción, con la finalidad de formar adolescentes desde una visión epistemológica, pero también mítica como acabamos de mostrar con los dos análisis literarios anteriores y como lo señalábamos con Gadamer en el primer apartado.

No obstante, esto requiere como hemos venido señalando *Formar* alumnos con una intencionalidad lectora que los lleve a entender que sus lecturas escolares además del compromiso pedagógico que les demandan, también les abre las posibilidades de configurar y refigurar su identidad, sin dejar de cuestionar esta pedagogía del libro de la Educación Moderna que promueve leer para adquirir conocimientos y nada más. Es por eso que en el segundo apartado de este trabajo señalábamos la necesidad de una Educación Simbólica, basada en las narraciones de ficción con la finalidad de problematizar y profundizar críticamente respecto a nuestro contexto académico, pero también sociocultural y de nuestra propia vida.

Es importante señalar que promover la lectura de textos literarios en la secundaria desde la hermenéutica, nos ha permitido ser conscientes que promover la cultura del libro de ficción no pretende que en una sociedad todos sean lectores asiduos, esto ni siquiera tendría sentido, lo que sí queremos es aprovechar que política y pedagógicamente los alumnos leen en la Educación Básica, y es a partir de esta máxima educativa que cobra relevancia nuestro propósito de mostrar a profesores y alumnos leer obras de ficción con una metodología hermenéutica, ya que desde esta visión filosófica nos es posible apuntalar simbólicamente a la *lectura* de textos literarios como una práctica iniciática fundamental en los adolescentes, para que los alumnos de secundaria se percaten de forma reflexiva que el contexto sociocultural en el que estamos inmersos se manifiesta el pensamiento epistemológico y simbólico.

Finalmente, lo que pretendemos al mostrar estos análisis literarios desde la filosofía, es la formación de un lector que lee una obra para descubrir que existen símbolos, mitos, signos, paradigmas y conceptos como parte de una red conceptual que se le presenta académicamente y que debe aprender a interpretar, sin perder de vista que una novela, un cuento, un párrafo o una escena leída, también es un modelo ético y de conducta para revitalizar sus experiencias pedagógicas y de identidad.

De esta manera, en el cuarto y último capítulo propondremos la posibilidad de una Educación Multicultural desde América Latina, donde podamos sostener la posibilidad de formar a los alumnos de secundaria y la literatura sea la base de esta pedagogía.

CAPÍTULO IV

LA EDUCACIÓN MULTICULTURAL: UN ANALOGADO DE REFLEXIÓN PEDAGÓGICA

4.1. LA EDUCACIÓN MULTICULTURAL DESDE UN ENFOQUE HERMENÉUTICO

Al inicio de este trabajo de tesis, partimos de una reflexión sobre la importancia de encontrar nuevos paradigmas filosóficos que nos dieran la oportunidad de reconsiderar la forma en que opera el sistema educativo en la actualidad, señalando que esta pedagogía moderna se constituye principalmente en el modelo epistemológico unidireccional de la ciencia y en la tecnología. En términos de Ricoeur, lo que queremos decir es que esta educación moderna a nivel básico, proyecta su pedagogía sólo por medio de la *explicación*, es decir, su enfoque está basado en imponer los paradigmas, las teorías, los conceptos, las categorías y los signos epistemológicos, por medio de las políticas educativas, utilizadas como base para que el maestro también las enseñe de forma unidireccional, convirtiendo al alumno en un recipiente en el cual se vierten los conocimientos casi siempre de orden científico.

Es por eso, que para la configuración de este trabajo han sido de gran relevancia Paul Ricoeur y Hans G. Gadamer principalmente, los cuales nos han permitido encontrar alternativas relevantes en el ámbito educativo, por ejemplo, el concepto de *Formación* de Gadamer, o bien, reflexionar la posibilidad de una *Educación Simbólica* con Ricoeur, conceptos que nos han ayudado de manera significativa en la problematización de nuestra temática, y también asumir una postura crítica de la pedagogía moderna apoyados en las obras literarias. No obstante, somos conscientes que nos hemos apoyado primordialmente en autores occidentales que han reflexionado el ámbito educativo con la finalidad de tener un sustento crítico y significativo para este trabajo. Ahora el reto en este último capítulo es proponer la posibilidad de una pedagogía de carácter multicultural desde la perspectiva de América Latina, esto quiere decir que es importante mostrar una hermenéutica, o bien, una

postura crítica y reflexiva desarrollada a partir de su confrontación con la filosofía europea que nos permita ampliar nuestro panorama crítico y de ser posible enriquezca la configuración de este trabajo. Es a partir de esta reflexión que consideramos importante nombrar a los autores que nos ayudaran en la construcción de una *Educación Multicultural* donde la hermenéutica y la literatura sean parte esencial para esta labor. Por ejemplo, Samuel Arriarán, Mauricio Beuchot, Bolívar Echeverría, Néstor García Canclini, entre otros.

Sin embargo, el trabajo desarrollado por Samuel Arriarán, constituirá la columna vertebral de este cuarto apartado, tomando en cuenta que dentro de su propuesta filosófica desde América Latina, propone la recuperación del Barroco y Neobarroco como elementos culturales críticos para reflexionar la modernidad, esto cobra relevancia debido a que este movimiento cultural tiene una connotación hermenéutica que le permite resignificar el concepto de modernidad y por lo tanto replantear una *Educación Multicultural* desde una visión humana desde América Latina, a partir de las obras de ficción:

El problema es que en América Latina no hemos tenido esa ilustración. La modernidad que tenemos no arranca de la época ilustrada sino del barroco (y concretamente del barroco novohispano que no es el mismo que el barroco europeo). Por este motivo, es legítimo y pertinente intentar plantear una hermenéutica latinoamericana. Lo difícil es dar cuenta y sacar conclusiones de la crítica a la hermenéutica europea. Existen suficientes razones como para evitar hacer una filosofía o una hermenéutica eurocéntrica. No tiene sentido alinearse dentro de la falsa polémica entre ilustrados y no ilustrados, entre modernos y posmodernos. Quizá esta sea una polémica occidental. En América Latina no somos modernos ni posmodernos. Hace falta redefinir la modernidad desde América Latina. Aunque nuestra historia se haya desarrollado en el ámbito de la modernidad capitalista, sin embargo, existen otras racionalidades o sensibilidades distintas de la europea occidental. Tal es el caso de las culturas indígenas. (Arriarán, 2009, p.177)

Hay que tener presente que si queremos encontrar verdaderas posibilidades y alternativas para formar a los alumnos de secundaria en un diálogo constante entre el pensamiento epistemológico y simbólico, que contribuya a que los adolescentes sean capaces de apropiarse y desarrollar una actitud crítica ante su entorno académico y sociocultural por medio de los textos literarios, será indispensable destacar la manifestación del Barroco y

Neobarroco latinoamericano, como una propuesta teórica-metodológica que nos permita ser conscientes de que esta visión actual de la modernidad desconoce la diversidad cultural e identitaria de los mexicanos, promoviendo un modo de vida estandarizado basado en lo mercadotecnia, excluyendo el sentir existencial de los seres humanos aspecto fundamental para su formación.

4.2. BARROCO Y NEOBARROCO LATINOAMERICANOS

En un seminario a principios de diciembre de 2016 en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) participó Samuel Arriarán, y de viva voz planteó que es triste darse cuenta que al momento de estudiar los contextos socioculturales en la actualidad sigue predominando la perspectiva unilateral para quererlos estudiar y comprender, son los casos de la cultura y de la educación; esto quiere decir que a estos ámbitos se les concibe y se les pretende interpretar bajo un contexto de igualdad, homogenización, estandarización e integración, supeditados a los intereses mercadotécnicos y tecnológicos de la modernidad, un ejemplo de ello son los exámenes actuales de evaluación a los maestros de Educación Básica a partir de la Reforma Educativa, por medio de un examen estandarizado que no prevé, ni tampoco le interesan los problemas de fondo de la educación como el rezago educativo, la deserción escolar, los procesos de evaluación, etcétera.

Conscientes de esta visión actual de la realidad incapaz de reconocer las diferencias culturales y su constante interacción, es importante rescatar y dar a conocer la forma en que el contexto latinoamericano ha vivido y sentido este proceso de modernidad que nada tiene que ver con la mirada occidental e ilustrada que señalábamos anteriormente; más bien, ésta ha sido percibida bajo una mirada incluyente de las diferencias culturales y de los individuos, donde destaca una visión humana de la realidad por medio del Barroco y Neobarroco, debido a que estas perspectivas culturales nos permiten plantear una educación con perspectiva hermenéutica de carácter multicultural y humano en el sentido de no concebir a los sujetos como entes mecanizados

en donde sólo se les informa a través de las aulas por medio de cuestiones racionales para insertarse en la sociedad sin considerar su sentir existencial; en donde además la literatura sea el punto de partida para entender las diferencias de nuestro contexto y contribuir a la formación de la identidad de la cultura y del ser humano.

Por ejemplo, México al igual que la mayoría de los países de América Latina, nunca fue una nación monocultural, más bien se configuró por medio de la diferencia, es decir, el pluriculturalismo y la heterogeneidad. Por eso es necesario reconsiderar nuestra historia como mezcla de culturas con diversas formas de comprender y expresar la realidad a la que no le podemos imponer una verdad absoluta a través del pensamiento lógico-deductivo para comprenderla e interpretarla, porque ahí en lo multicultural, en la diferencia se manifiestan e interactúan el pensamiento racional con el pensamiento simbólico-mítico, o bien, la oralidad con la escritura en el ámbito educativo, entre otras perspectivas. Y es por medio de esta reflexión desde América Latina que más adelante matizaremos la perspectiva de una Educación Multicultural, en donde también reflexionaremos sobre la evaluación de los saberes escolares en interacción con la literatura a nivel Secundaria.

En este sentido, Samuel Arriarán (2009) sostiene que es posible reconfigurar el ámbito educativo desde Latinoamérica si recuperamos la visión sociocultural del Barroco y Neobarroco en su contexto histórico, debido a que estos elementos constituyen un marco referencial primordial en la reflexión de la cultura en América Latina para replantear la forma de interactuar con la modernidad:

Hay que investigar y tratar de comprender qué papel tienen las tradiciones orales de las culturas de México y cómo se relacionan con la escritura en la escuela. Nos interesa construir una reflexión teórica que comprenda la educación mexicana desde el multiculturalismo. Esto significa por ejemplo, que hay que replantear la enseñanza de la lengua y la literatura a partir de la realidad social heterogénea de la formación social mexicana. Para hacer avanzar los nuevos caminos de la investigación en torno del barroco latinoamericano necesitamos la discusión de lo barroco, desde el contexto cultural de México, 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. (Ibídem, p. 174)

Como podemos apreciar, es urgente darle un giro de ciento ochenta grados a esta visión de la modernidad y la cultura desde el Barroco y Neobarroco desde la visión Latinoamericana, apoyándonos en reivindicar esta postura multicultural desde esta postura de carácter filosófico-cultural como refiere el autor, con la convicción de encontrarle nuevos sentidos a los ámbitos educativo, cultural y social e incluso económico, de lo contrario esta modernidad neoliberal se seguirá ostentado como la única generadora de cultura por medio de principios racionales y estandarizados que sólo han generado crisis vacilantes debido a su visión meramente productivista para entender lo multicultural, de hecho Mauricio Beuchot señala:

Hay en esto un aspecto moral o ético, ya que muchas veces las culturas dominantes (o cultura dominante, como la que impone la actual globalización neoliberal) ponen en peligro, incluso de desaparecer a las culturas minoritarias (o dominadas); por ejemplo, la misma dinámica de la globalización va haciendo que los valores de una cultura minoritaria, como la indígena, desaparezcan y sean suplidos por los valores de consumismo y homogeneidad que trae esa ola. En efecto, ahora que hay tanta comunicación intercultural, y que las culturas interactúan ya casi de manera inevitable se da más frecuente este fenómeno de crisis. Pero esa comunicación no siempre es simétrica ni equitativa. (Beuchot, 2013, p. 23).

La intención por destacar el Barroco latinoamericano, es porque este elemento filosófico nos permitirá problematizar y establecer un diálogo por medio de la experiencia para reflexionar de manera crítica la forma en que la racionalidad moderna neoliberal y unívoca ha influido de forma impositiva en la conformación de la cultura y la identidad de los mexicanos que sustancialmente es heterogénea, utilizando el lenguaje instrumental de la ciencia para establecer un modo de vida basado en lo económico, lo laboral por medio de la tecnología y las intercomunicaciones digitales. A este respecto, quisiera traer a esta temática la manera en que Néstor García Canclini (2014) reflexiona de manera interesante la forma en que estas nuevas tecnologías en América Latina y en el mundo como la comunicación digital por medio de celulares y pantallas táctiles o hipertextos, aunadas a los salones digitales en Educación Básica que se ostentan como instrumentos culturales desde la modernidad, también han contribuido a promover un sentimiento de desapego e indiferencia a la diversidad y las diferencias en

nuestro continente debido a que la *internet* demanda que los seres humanos adquieran aparatos digitales sofisticados para lograr comunicarse, sin embargo, al considerar que no todos tienen la posibilidad de adquirir los instrumentos para navegar en la *web* debido a su valor económico alto, se genera un juego de inclusión y exclusión, provocando que los sujetos experimenten la sensación de ser extranjeros en su propia tierra:

Junto a estas formas antiguas, hallamos las extranjerías generadas por desplazamientos contemporáneos. El lenguaje ordinario nombra como migrantes a quienes tienen dificultad para pasar de lo analógico a lo digital y como nativos a los niños y jóvenes formados en internet. Asimismo, se sienten extraños los que ven transformarse su país al aumentar la gente con otras ropas y otros idiomas; o quienes ya no pueden, debido a la violencia cotidiana, salir a las calles de noche o dejan de usar partes entrañables de la propia ciudad. (García, 2014, p. 49)

Como podemos leer existe una reflexión importante desde varios autores de América Latina, sobre esta postura de la modernidad neoliberal omnisciente que a pesar de generar un sinnúmero de cuestionamientos e inconsistencias en el ámbito sociocultural y educativo parece cobrar mayor fuerza, por eso la importancia de la alteridad con otras formas de entender la realidad, de esta manera es como cobra mayor fuerza e importancia el Barroco como elemento filosófico para interpretar una nueva visión de la modernidad que lamentablemente se ha introyectado en los proyectos oficiales educativos y que hay que refigurar; a este respecto, Samuel Arriarán (2009) sustenta su reflexión sobre el Barroco a partir del estudio de las condiciones históricas que se suscitaban en el siglo XVII en la Nueva España, según el autor, en esta época no se concebían como conceptos opuestos: la lógica y el sentimiento, la razón y lo sensible, la visión mágica de la realidad en interacción con la ciencia, etcétera, esto nos lleva a suponer que existía un contexto histórico-social que se caracterizaba por evitar la imposición de una racionalidad sobre otra.

Es decir, que en este mundo iberoamericano se daba una convivencia pacífica entre las culturas. Esta reflexión es vital para la construcción de este trabajo, porque es justamente lo que hemos venido planteando desde el primer apartado, es decir, destacar la importancia de reconocer y formar a los adolescentes de secundaria en estas dos formas de pensamiento: la magia

(lo simbólico) y la ciencia (lo epistemológico), y no percibir las como separadas, sino como interdependientes y en un diálogo permanente; esto también nos permite ir dándole cierta circularidad reflexiva a nuestro trabajo y más aún porque la literatura es un aspecto donde el Barroco y Neobarroco se muestran inevitablemente para poder sostener nuevas perspectivas de la realidad.

Antes de continuar con esta reflexión de Samuel Arriarán, quisiera traer a colación la perspectiva de Alejo Carpentier (1980) sobre el Barroco para ampliar este concepto; parafraseando al autor, éste decía que el barroco lo podemos concebir como un arte en movimiento, un arte de pulsión, o bien, como un arte que va de un centro hacia afuera y va rompiendo, en cierto modo, sus propios márgenes y los de su contexto histórico en donde se desenvuelve. Ahora bien, si consideramos importante mostrar esta perspectiva del autor, en primera instancia es porque la hermenéutica se encuentra estrechamente relacionada con el arte, además de que esta primera aproximación del Barroco desde la visión de Carpentier coincide con las propuestas de Arriarán y Bolívar Echeverría que más adelante revisaremos en detalle; por ejemplo, aparentemente Carpentier parece entender el Barroco sólo como una manifestación artística que proyecta una revelación o miedo al vacío y a lo lineal que hay que refigurar, no obstante, en su texto *Razón de ser*, el escritor relaciona el Barroco con una dinámica humana en relación a romper con la cultura dominante y proponer distintas formas de experimentar la cultura y señala:

Pero, volviendo a lo que decíamos, de lo barroco visto como una constante humana y que de ningún modo puede circunscribirse a un movimiento arquitectónico, o pictórico nacido en el siglo XVII, nos encontramos que en todos los tiempos el barroco ha florecido, bien esporádicamente, bien como característica de una cultura. Para citar ejemplos directos, típicos, que están en la mente de todos, diré que el barroco, y es evidente, florece en toda la escultura indostánica... (Carpentier, 1980, p. 45)

Como podemos leer, Carpentier además de trazarnos algunas líneas histórico-temporales para ubicar el Barroco como un elemento cultural también refiere que toda la cosmogonía americana está dentro del barroco, y pone un ejemplo literario muy importante: *El Popol Vuh*, como un monumento

del barroco en donde es evidente encontrar una mirada distinta de la realidad que rompe con la perspectiva ilustrada, según Carpentier el barroco entendido como una perspectiva cultural, tiene la connotación de asumir una actitud crítico-reflexiva de la realidad ante las ideas unidimensionales del pensamiento ilustrado y su visión lineal de la realidad donde sólo es factible la razón impuesta sobre el pensamiento simbólico.

A este respecto, en su libro *Barroco y neobarroco en América Latina*, Samuel Arriarán pone de manifiesto este elemento por medio de su expresión en el arte, aunque también para él, el Barroco va mucho más allá del aspecto estético considerado como pura inspiración del artista, y lo desarrolla como un elemento cultural que trastoca críticamente todos los ámbitos socioculturales como la sociedad, la cultura y la educación entre otros aspectos, no obstante, al igual que Carpentier, Arriarán detecta esta manifestación desde la pintura, la arquitectura, pero sobre todo a través de los textos literarios de distintas épocas partiendo de Cervantes, Quevedo, Lope de Vega, Calderón de la Barca, hasta llegar a autores latinoamericanos contemporáneos, pasando por Sor Juana Inés de la Cruz hasta Borges, Carlos Fuentes, Ricardo Piglia, entre otros. Donde Arriarán hace notar la forma en que estos autores justamente conciben la posibilidad de habitar críticamente mundos distintos al que propone la visión de la modernidad y una de estas posibilidades es una lectura mítica de las obras de ficción, tal como hicimos con en análisis de los textos del capítulo anterior donde el mito se establece como una forma de entender la realidad de manera crítica y diferente:

Además de la literatura, existe en América Latina un conjunto de expresiones culturales que nos hablan de una inmensa vitalidad popular que pugna por sobrevivir. Si en muchos países europeos sobreviven actualmente tradiciones del barroco ¿por qué no decir lo mismo de América Latina? Quizá la supervivencia de viejas tradiciones sea aquí más fuerte que en Europa. La presencia de culturas prehispánicas nos da una base sólida para construir una modernidad no capitalista; ¿por qué no pensar entonces en diferenciar un barroco europeo español y una modernidad barroca basada en el mito? En los últimos años ha tenido lugar un cambio de paradigma en torno al mito. Diversos autores como Joseph Campell, Mircea Eliade, Hans Blumenberg y Gilbert Durand, hablan del mito ya no como una consciencia falsa, sino como otro tipo de verdad. Hay, pues, un interés por el renacimiento de las culturas originarias y especialmente por su cosmovisión y por su relación no destructiva con el medio ambiente. El mito alude entonces a una memoria, un saber e incluso un programa de

acción. ¿Cuál es la causa de este interés? La necesidad de un reencantamiento del mundo proviene de la crisis de la ciencia y la tecnología, que no han podido dar una imagen convincente del mundo. (Arriarán, 2007, p. 14)

Si apreciamos en detalle esta perspectiva por medio del Barroco podemos decir que este elemento es un llamado o una actitud ética, crítica y reflexiva que contribuye a recuperar el multiculturalismo en el ámbito educativo, en otras palabras, hay que reflexionar la posibilidad de pensar el concepto de modernidad barroca pero no como antagónica a la tradición, sino como planteaba Gadamer y también Samuel Arriarán en esta reflexión del Barroco y posteriormente del Neobarroco, en un constante diálogo con la modernidad actual para encontrar nuevas perspectivas incluyentes de las diferencias y el pluriculturalismo en el sistema educativo:

El concepto de modernidad a partir del barroco puede permitirnos construir una sociedad alternativa basada en la multiculturalidad y el pluralismo. Esto no quiere decir que el concepto de modernidad barroca sea un nuevo relativismo equivocista. Aunque no se puede dejar de reconocer que postulamos una cierta perspectiva relativa, sin embargo, hay que subrayar que es un relativismo moderado y no extremo o absoluto. Por eso es que frente a la posmodernidad donde permanece el todo vale y la absoluta indiferencia (ya que desaparece la noción de trasgresión), hay que afirmar el predominio de la vida sobre la muerte, del eros sobre la máquina, de los valores humanos frente a la técnica, en fin, de la posibilidad de construir una educación multicultural para un presente donde prevalezca la libertad, la tolerancia, la justicia y el bien común. Esto tiene que ver con una perspectiva de la filosofía política y de una recuperación de la utopía del barroco, es decir, de otra modernidad no capitalista. (Arriarán, 2009, p. 179)

Bajo este punto de vista del autor ya podemos decir con claridad que para proponer y sustentar una Educación Multicultural desde el Barroco, donde sea posible la tolerancia y la interacción entre diferentes culturas y las diversas formas de percibir y sentir la realidad como señala Samuel Arriarán, debemos estar conscientes que existe una visión unívoca de la modernidad con la que urge establecer un diálogo para generar nuevas alternativas en la educación, ya que de lo contrario se seguirán promoviendo e imponiendo valores netamente universales, económicos y estandarizados desligados al contexto sociocultural y evidentemente sin ninguna reflexión en el ámbito educativo, al cual se le percibe como una actividad infalible y medible por medio de evaluaciones cuantitativas para controlar los saberes por medio de exámenes estandarizados:

...La apertura comercial y sus demandas de productividad y modernización sobre el sector productivo se transfieren directamente (y de manera mecánica sin ninguna reflexión al sector educativo, implicando una profunda transformación en todos los niveles. Desde el punto de vista oficial, la apertura comercial que implica la reforma de la estructura económica del país y el nuevo papel no interventor del Estado, ha ocasionado una transformación altamente positiva de la educación en términos de una nueva perspectiva de "no tutelaje" y de "productividad" La búsqueda de la "excelencia académica" y la integración de las universidades al sistema productivo permite a México integrarse al Primer Mundo, facilitando además ascender al estudiante a la condición de "cliente", reevaluar al catedrático con sistemas de productividad e infundir en las casas de estudio nuevos valores como la rentabilidad, dinamismo, eficiencia, etcétera, valores propios de la "auténtica empresa". (Arriarán, 1999, p. 55)

No obstante, esta visión de la realidad a partir del Barroco sería una acción ética capaz de replantear esa definición unilateral de la modernidad que sólo justifica la dominación cultural que plantea una identidad de los pueblos y de los individuos desde una explicación racional y unívoca, promoviendo un saber universal que termina erigiéndose como el único capaz de entender la realidad, predominando el prejuicio ilustrado que percibe al ser humano como civilizado y culto al formarse en estos valores racionales de igualdad y estandarización. Sin embargo, la perspectiva Barroca es una visión consciente del mestizaje y las diferencias que caracterizan a las comunidades en América Latina, pero sin excluir la interacción con el pensamiento occidental, aportando de forma significativa la necesidad de relacionar lo universal con lo particular, aportando además la existencia de otros saberes de culturas particulares que nos ayudan a revalorar los mitos y los valores de estas comunidades particulares y enriquecer nuestra comprensión de la realidad. A partir de esta mirada filosófica de la cultura Barroca es como crece la reflexión hermenéutica de este modelo para comprender e interpretar nuestro mundo, porque nos permite estudiar los matices o las particularidades de la cultura y por supuesto innovar las reflexiones del ámbito educativo. Por ejemplo, en la obra de Sor Juana Inés de la Cruz analizada por Samuel Arriarán, es factible descubrir la forma en cómo el Barroco es capaz de mostrarnos otras miradas de la realidad a partir del mito:

La innovación filosófica y artística de Sor Juana se relaciona con una visión del barroco, diferente del Europeo, por lo que no percibimos en ella un sólo tipo de simbolismo o de lenguaje sino muchos (como el lenguaje emblemático). Por ejemplo, al combinar símbolos, emblemas y alegorías de diferentes culturas en el *Neptuno alegórico* y *Primero sueño*. Sor Juana fue influida por la tradición europea, occidental en su doble

vertiente, pero su innovación consistió en transgredir el monopolio de la interpretación o la visión eurocéntrica del mundo (por ejemplo, en *El mártir del sacramento. San Hermenegildo*). (Arriarán, 2007, p. 59)

Por medio de esta cita literaria de Sor Juana Inés de la Cruz, no sólo confirmamos la forma en que el Barroco se manifiesta por medio de las obras de ficción, sino también nos permiten evidenciar otros elementos de reflexión desde esta perspectiva que surge de América Latina que no podemos pasar por alto, me refiero a la transgresión y ruptura de este paradigma a partir de la interacción de símbolos prehispánicos con los signos occidentales, pero con una mirada innovadora de entender lo subjetivo intencionalmente negado por el pensamiento ilustrado.

A este respecto, Carlos Montemayor (2011) señala que es urgente reivindicar el prejuicio europeo de que todas las civilizaciones y culturas se desarrollan con la tendencia a unificar y monopolizar una sola civilización incluyendo sus relatos, sus cuentos que principalmente se promueven por medio de la oralidad, por eso este autor considera que lo que debemos rescatar de estos relatos es el mito, así como sus particularidades y enseñanzas que enriquecen las experiencias de las comunidades para comprender el mundo con una cosmovisión diferente de la visión occidental:

Cuando los estudiosos europeos dirigen su atención hacia las comunidades o pueblos que llaman "primitivos" establecen algunas precisiones más, a veces ilusoriamente, a veces sin darse cuenta de su condicionamiento cultural. Suponen que todos los pueblos atraviesan por los mismos estadios de evolución y que por tanto se dirigen a la misma dirección de la civilización occidental: mientras más lejana esté una cultura del paradigma europeo, más primitiva será. Desde esta perspectiva ven como idénticas las narraciones, creencias o prácticas de los pueblos "primitivos" de América, Australia o África. (Montemayor, 2011, p. 19)

De igual manera es importante traer a colación la reflexión de Amelia Bustos en un libro coordinado por Samuel Arriarán, el cual se caracteriza por darle vital importancia a los textos literarios, el mito y la manifestación del Barroco en la cultura y nos advierte:

En este sentido, el relato ficcional abre un espacio privilegiado para configurar nuestro actuar en toda su ambigüedad y contingencia y para ordenar nuestra experiencia de nuestro hacer y padecer. Si el relato despliega, por un lado, una forma que torna inteligible la experiencia y la preserva del "latigazo casual y sin propósito", por otro lado es capaz de conspirar contra las formas dadas, abrir a lo posible. Esta es la dimensión ficcional del relato que no sólo trama contra lo dado sino que es capaz de convocar lo posible y darle y forma y legibilidad a lo que se experimenta como imposible de pensar

bajo los parámetros conocidos. Da figura a lo pensable. (Bustos. En: Arriarán, 2007, p. 75)

Elizabeth Hernández (2008), también contribuye en esta temática aseverando lo importante y significativo de tomar en cuenta el Barroco como una categoría hermenéutica de análisis de la cultura, que tenga como punto de partida la literatura de ficción, ya que como acabamos de leer, es por medio de las obras literarias que podemos apreciar nuevas representaciones de la realidad, o también concebir a la modernidad desde la visión Barroca de América Latina, para entenderla bajo una mirada diferente a la modernidad actual:

Considero que estas influencias se manifiestan actualmente dentro de la literatura como voces de una manera de ser inhibida por la modernización, y cuya apropiación creo que posibilitaría la refiguración de un mundo que, sin la mediación de la obra, resulta confuso e incomprensible para el intérprete. Se trata, entonces, de una hermenéutica crítica, pero también de restauración de sentido. (Hernández, 2008, p.11)

Dicho esto, y para ir avanzando sobre esta reflexión a partir del Barroco considerado desde el punto de vista de la hermenéutica, tendríamos que agregar que este elemento contribuye significativamente en el aula escolar a reconsiderar el ámbito educativo con un carácter liberador para interactuar con el univocismo omnisciente que prevalece en el proceso pedagógico de nuestro contexto. De esta manera, podemos decir que el Barroco aplicado en la educación propiciaría un clima de permisividad, de apertura e incluso de promoción de otros valores y de otras perspectivas de la realidad, apoyados en la tolerancia y la solidaridad, las cuales cada vez son más necesarias debido a la constitución multicultural que caracteriza a América Latina, y también ayudaría a favorecer las diferencias y apoyar a las culturas y grupos minoritarios más débiles y desfavorecidos:

Podemos decir que entre el multiculturalismo y la hermenéutica barroca existe una teoría que las puede unificar. Dicha teoría expresa 1) una idea de proporcionalidad, 2) una relación entre dos términos donde hay predominio de la diferencia, y 3) una analogía que evita el univocismo y el equivocismo. La hermenéutica barroca se puede caracterizar por una forma de racionalidad moderada que plantea el conflicto a partir del principio de la proporción como forma de diálogo y de comunicación. Esta es la situación histórica del siglo XVII donde frente a la extinción de dos o más culturas se planea la sobrevivencia como estrategia común. Ciertamente, también en la hermenéutica barroca predomina la diferencia ya que no se puede tratar una simple identificación o fusión entre dos o más contrarios. La relación multicultural o intercultural supone entonces la tolerancia y el respeto a la diversidad del otro. Esto es importante

ya que, si tomamos el caso de la educación, no se puede seguir sosteniendo un sistema educativo donde predomina la homologación y la uniformización. Se trata entonces de hacer énfasis en la diferencia, pues lo que se necesita es un tipo de educación basada en la diversidad y el pluralismo. Esto significa desarrollar una educación multicultural. (Arriarán, 2009, p. 180)

Como podemos apreciar, el Barroco entendido como un elemento reflexivo, crítico y dinámico en el ámbito educativo, o dicho en otras palabras en una Educación Multicultural, tendría como característica fundamental romper con las ideas y técnicas que se han sacralizado en nuestra sociedad y en el pensamiento pedagógico que hemos venido evidenciando a través de las características de la modernidad en la educación. Sin embargo, también tenemos claro que reflexionar sobre este paradigma unívoco y estandarizado puede parecer una tajante oposición al progreso. Pero tanto una como otra de estas ideas no pueden entenderse y aceptarse si no es en relación a unos valores de referencia como los que se plantean a partir del Barroco. La alternativa es proponer otros modos de aproximarse a la educación desde la filosofía que aseguren la continuidad creadora de la sociedad, la cultura y el ámbito pedagógico a través de una educación que procure su mejora de forma dinámica y permanente.

Con la finalidad de darle un sustento significativo a este trabajo, es importante mencionar las aportaciones sobre el tema de Bolívar Echeverría, el cual al igual que Arriarán, Beuchot, García Canclini entre otros, propone refigurar el concepto de la cultura moderna desde América Latina, y en su texto *Definición de la cultura* plantea sustentar una modernidad barroca como otra racionalidad diferente a partir del mestizaje latinoamericano considerando todas sus vertientes, a partir de una dialéctica reflexiva muy interesante con la modernidad actual que requiere de una actitud en ruptura que promueva un cultivo crítico de la identidad, de hecho señala que debemos entender la cultura de la siguiente manera:

Cultura, cultivo crítico de la identidad, quiere decir, por lo que se ve, todo lo contrario de resguardo, conservación o defensa; implica salir a la intemperie y poner a prueba la vigencia de la subcodificación individualizadora, aventurarse al peligro de la "pérdida de la identidad" en un encuentro con los otros realizado en términos de interioridad o reciprocidad. (Echeverría, 2013, pp. 163-164)

De lo que se trata según Bolívar Echeverría (2013), es redefinir la modernidad Desde América Latina con la finalidad de que adquieran mayor significado los ámbitos educativo y sociocultural, a pesar de que nuestra modernidad se haya desarrollado en la lógica de la modernidad capitalista, es decir, que existen otras percepciones, otras racionalidades distintas a la occidental que nos pueden ayudar a sostener y constituir la diversidad cultural y la diferencia como base de la Educación Multicultural, cabe señalar que más adelante volveremos sobre esta cuestión, ahora Samuel Arriarán (2007) citando a Bolívar Echeverría advierte:

Es falso que exista una sola modernidad. No hay una sino varias. Tal como dice Bolívar Echeverría existen por lo menos cuatro versiones en las que puede constituirse el *ethos* histórico moderno. Cada una de ellas propone una forma de solución a los problemas del capitalismo. Ellas son las siguientes: 1) el *ethos* realista que borra toda contradicción, planteando que la forma capitalista es la única forma de realizar el proceso de producción y consumo; 2) el *ethos* clásico, que no borra la contradicción como el anterior, aunque señala que es inmodificable; 3) el *ethos* romántico, que plantea que dicha contradicción debe vivirse buscando una solución favorable o positiva; 4) el *ethos* barroco que plantea una aprobación de la vida frente a la muerte (el valor de uso frente al valor de cambio. (Arriarán, 2007, p. 90)

4.3. EL NEOBARROCO

Cuando iniciamos la reflexión sobre el Barroco en América Latina, nuestro interés por evidenciar la percepción que propone este paradigma filosófico sobre su forma de entender la realidad partiendo de un modelo incluyente de la diferencia y el multiculturalismo, fue con la intención de encontrar alternativas sustentables para proponer mejorar el contexto sociocultural y educativo; si para este propósito las obras de ficción y su interpretación hermenéutica se convierten en uno de los soportes críticos para alcanzar este objetivo estamos en el camino correcto, ya que hemos podido comprobar que la literatura se configura esencialmente por exponer otras formas de entender la realidad por medio del mito, como lo hemos visto a partir de las investigaciones sobre el Barroco, donde los autores que hemos revisado han podido evidenciar esta visión particular a partir de los textos literarios que ya hemos mencionado y que también hemos analizado en el capítulo anterior.

Para continuar con esta reflexión, recordemos algunos rasgos particulares del barroco que nos ayudarán a entender la perspectiva del

Neobarroco. Como ya señalábamos el Barroco se manifestó en el siglo XVII, y en esencia se caracterizó por la ornamentación, el exceso y la sobrecarga, situaciones que son más fáciles de percibir en las obras artísticas como la arquitectura, pintura, música, literatura, etcétera, no obstante, desde la perspectiva cultural, el Barroco se orientó a ser la alternativa liberadora para romper con el exceso unilateral del logos a través de un lenguaje denotativo y crítico capaz de resignificar la realidad. A este respecto, Samuel Arriarán nos advierte que el Neobarroco también sigue esta línea de reflexión de encontrar nuevas formas de comprender e interpretar nuestro contexto:

Según algunos autores, el barroco y el neobarroco tienen en común un lenguaje del derroche, el despilfarro como reacción al utilitarismo y ahorro propio de la sociedad capitalista. También es evidente que hay una situación creciente de inestabilidad institucional. Las instituciones no terminan de cuajar. Y las viejas instituciones resultan caducas e insuficientes para resolver el desempleo, la miseria, el desarrollo urbano, etcétera. En lo cultural se mezclan símbolos de diferentes culturas. No sólo hay una occidentalización del imaginario, sino también una orientalización de occidente (como en la película *Happy Together*, donde se describe la vida de una pareja de chinos en Buenos Aires). En lo tecnológico y económico vemos como desaparecen los símbolos locales y se sustituyen por símbolos universales, ¿en qué medida estos representan un nuevo avasallamiento cultural o un mejoramiento de las condiciones generales de la vida? A escala mundial hay un creciente predominio del intercambio económico y financiero. En general, lo social se presenta como teatralización de un imaginario armónico. Lo neobarroco puede ser otra ideología de pacificación de los conflictos, o por el contrario, puede definirse como una opción liberadora. (Arriarán, 2007, p. 99-100)

Si recuperamos de esta cita el aspecto peculiar del Neobarroco de ser liberador, entonces intentemos definir a qué se refiere este elemento a partir de ir revelando los matices más distinguidos de este aspecto cultural; Arriarán asevera que el Neobarroco en principio se le concebía como un intento frustrado de entrar a la modernidad, debido a que ésta, condicionaba al ser humano a vivir y experimentar el tiempo en un eterno presente que no cumplía con sus expectativas existenciales, situación que supeditaba la visión del Neobarroco y sus intentos de mostrarse como una alternativa distinta de esta modernidad ilustrada, sin embargo, al leer y analizar algunas novelas y autores que representan lo Neobarroco como García Márquez, Juan Rulfo, Borges entre otros, Arriarán se percata que en las propuestas literarias de estos autores mencionados, se puede notar la proliferación de símbolos del Neobarroco a través del mito, ejemplo de ello son la presencia de las

tradiciones orales, aspectos literarios liberadores que rompen con esta perspectiva lineal de experimentar el tiempo vivido como un eterno presente, y que también expresan modos distintos de entender nuestro contexto sociocultural, por ejemplo, en *Cien años de soledad*, según Samuel Arriarán es factible percibir el mito como portador de otra percepción de la realidad:

A lo largo de la novela aparecen fragmentos que serán desarrollados por el autor en otros relatos o novelas. Por ejemplo, el Judío Errante, Eréndira y su abuela desalmada, el coronel esperando quien le escriba, Isabel viendo llover en Macondo, Mercedes la bella que se eleva por el aire, los pájaros que se estrellan en las ventanas, las mariposas amarillas de Mauricio Babilonia. Estos relatos en realidad son mitos que corresponden a la tradición oral. *Cien años de soledad* se puede interpretar como una serie de fábulas que se cruzan con la historia escrita. Aquí se puede advertir la fuerza de lo imaginario sobre la realidad, el tiempo cronológico es sustituido por el tiempo mítico y los personajes reales son personajes arquetípicos: Arcadio era un niño solitario y asustado durante la peste del insomnio, en medio de la fiebre utilitaria de Úrsula, de los delirios de José Arcadio Buendía. (Ibídem, pp. 120-121)

Desde esta perspectiva, podemos señalar que el Neobarroco tiene como característica fundamental mezclar los símbolos de la modernidad occidental, con las costumbres y cosmovisión de un pueblo, de una comunidad, un gueto e incluso la particularidad existencial de una persona en su interacción con su contexto sociocultural; este elemento coincide con lo que señalábamos anteriormente a partir de una reflexión hermenéutica de la cultura desde la visión del Barroco y ahora del Neobarroco, mismas que posibilitan el diálogo entre lo general con lo particular por medio del mito manifestado en las obras de ficción. De hecho, Alfredo López Austin (2015) al igual que Arriarán, señala que las aventuras que se proyectan desde el mito a través de la narración, tienen como particularidad ser formadoras y liberadoras al introducirnos en su peculiar forma de acercarnos al mundo por medio de los relatos:

Estas características han intrigado a quienes se aproximan al mito. Sin embargo, no hay manera mejor que la de la aventura para exponer los procesos formativos. Ninguna fórmula algebraica, por precisa que fuese alcanzaría la emoción religiosa del dios y del acto que se aproxima a la condición del oyente. En ocasiones el relato alcanza dimensiones de epopeya, en otras, cautivador cuento infantil. Más aún la extensa relación heroica puede contener múltiples mitos en sus aventuras. (López, 2015, p. 33)

Otro ejemplo al respecto, fue nuestro análisis que hicimos a partir de la novela *Antes*, donde precisamente una chica adolescente cuestiona distintos ámbitos como la cultura, la familia y la escuela principalmente, los cuales no

cumplen sus expectativas existenciales. En la trama, podemos leer que este personaje femenino presenta una identidad peculiar porque se retrotrae ante la sociedad moderna la cual, según ella, sólo ha conseguido la destrucción del medio ambiente, es por eso que prefiere la soledad y no aventurarse a perder su identidad para después refigurarla como señala Bolívar Echeverría en su concepto de cultura. Incluso la adolescente prefiere casi vivir en el autismo, porque además en el contexto familiar fue una niña no deseada porque sus padres en realidad esperaban un varón, por tal motivo, ha perdido el referente más importante del ser humano para consolidar su identidad, su *ánima*, porque recordemos que su madre no la deseaba. Respecto al ambiente escolar, este también es hostil para ella porque sólo se trata de aprenderse los conceptos racionales mecánicamente, es por eso que ella se inventa un lenguaje diferente donde puede dar rienda suelta a la imaginación para crear mundos distintos y posibles donde logra sentirse casi plena.

Después de leer la sinopsis de la novela que analizamos en nuestro capítulo anterior, podemos señalar que efectivamente las obras de ficción al ser configuradas a partir del lenguaje literario, aportan a los lectores la posibilidad de formar en ellos una actitud crítica al mostrarle otras maneras de entender su realidad e incluso así mismos, de esta manera, el Neobarroco puede constituirse como una actitud ética capaz de cuestionar críticamente la realidad a partir del lenguaje connotativo y estético de los textos de ficción, leamos al respecto:

Sarduy tiene razón ya que el poder y la dominación capitalista radica en la imposición de determinados símbolos que aseguran mediante el lenguaje la existencia de un orden político y material. El neobarroco puede ser liberador si se define también como una transgresión de los signos. Dicha transgresión es necesaria para destruir al Estado y su fundamento material, constituido por la economía burguesa. Esta definición de Sarduy me parece fecunda porque ofrece una buena base epistemológica del neobarroco como posibilidad actual de una modernidad no capitalista y porque es una propuesta pensada desde América Latina. Si bien fueron importantes las aportaciones de Lezama Lima y Carpentier al insistir en la necesidad de diferenciar el barroco europeo del latinoamericano, el aporte de Sarduy es aún más importante porque avanza hacia la definición del neobarroco y lo fundamenta ampliamente con base en muchos ejemplos del arte y la literatura latinoamericana: *El lugar sin límites* de José Donoso, *Zona sagrada* de Carlos Fuentes, *Farabeuf* de Salvador Elizondo, *El arte cinético* de Julio Le Parc, Carlos Cruz Diez, Etcétera. (Arriarán, 2007, pp. 99-104)

Una vez que hemos sido orientados respecto a la forma como deberemos entender el Neobarroco, podemos agregar que este concepto es fundamental para entender la realidad latinoamericana porque promueve y sustenta un nuevo mestizaje simbólico en el sentido de considerar una visión epistemológica y otra de carácter mítico, en donde interactúan ambos pensamientos para reflexionar el contexto sociocultural y el pedagógico. En otras palabras, el Neobarroco es liberador a partir de la definición del papel del lenguaje, en nuestro caso el literario, porque éste nos permitirá liberar los significados unilaterales del lenguaje deductivo de la ciencia y plantear otras expectativas de la realidad y de los diferentes ámbitos socioculturales como el educativo de forma creativa y dinámica.

Ahora, es necesario especificar cómo debemos concebir la Educación Multicultural a partir de estos elementos filosóficos que hemos planteado con la finalidad de poderla sustentar y concretar como un paradigma que pueda ser modelo de permanentes reflexiones pedagógicas y educativas en una constante transformación, es decir, una Educación Multicultural dinamizada por medio del arco hermenéutico que hemos planteado con Ricoeur: la Prefiguración, Configuración y la Refiguración, no obstante, para lograr esta alternativa recurriremos a la hermenéutica analógica de Mauricio Beuchot un poco más adelante para dejar clara esta propuesta educativa.

Por lo pronto, retomaremos brevemente el planteamiento de Bolívar Echeverría sobre la cultura, para resaltar algunos de sus aspectos que ya hemos venido trabajando desde la visión Barroca que nos ayudarán a sustentar objetivamente nuestra propuesta filosófica-educativa y asumir una actitud crítica ante la modernidad y su visión cultural capitalista del mundo, por ejemplo, llama la atención la forma en que este autor proyecta la cultura como aquella acción que tiene la capacidad de estar, de permanecer socialmente, siempre y cuando ésta se cuestione así misma intentando ser otra; esta reflexión del autor me parece muy interesante porque también implica un juego dialéctico entre lo general y lo particular como hemos venido señalando; a lo que me refiero es a la posibilidad de interacción entre el

pensamiento unívoco de la cultura moderna en relación con la diversidad de perspectivas de la realidad que plantean las diversos pueblos y comunidades debido a su carácter multicultural y diverso.

En otras palabras, es importante entender a la cultura como el cultivo crítico de la identidad porque de esta manera podremos cuestionar reflexivamente la importancia de no permanecer en la particularidad y en la conservación, asumiendo una actitud de defensa y negación de otras realidades tal como ha hecho la cultura moderna a partir de su ideología neoliberal; no obstante, lo que sí tendremos que hacer será exponernos a las contingencias y las problemáticas que se nos presentan día a día en todos los ámbitos socioculturales como la educación, con la finalidad de transformarlas; además, esta definición nos ayuda no sólo entender el multiculturalismo y las diferencias de los diversos pueblos, comunidades, guetos o particularidades, sino también a formar la identidad de los estudiantes de secundaria.

Esta visión desde la filosofía que nos plantea Bolívar Echeverría (2013), evidentemente implica al sistema educativo mexicano con la finalidad de que realicemos el mismo ejercicio crítico para lograr su interacción con el univocismo de la pedagogía moderna que ha maniatado a la educación bajo las máximas de la ideología neoliberal, y a partir de este diálogo hermenéutico, la educación no tenga temor de perder su identidad epistemológica y pueda establecer un proceso dinámico y formativo con la epistemología del Barroco para encontrar una nueva identidad; así la educación se constituya como un ámbito donde predominan y se toman en cuenta las contingencias, la ambigüedad, el error, o como dice Samuel Arriarán (2001) en su propuesta sobre la Educación Multicultural, debemos considerar que es hasta cierto punto equivocista, pero no en extremo, ya que de esta manera, podemos diversificar su comprensión e interpretación de forma dinámica. Sin embargo, para lograr este cometido se requiere que la escuela esté consciente que es necesario formar una actitud crítica en los alumnos de secundaria, o como señala Bolívar Echeverría al advertir la necesidad de promover un existir humano que cuestione y que trastoque los

valores rutinarios y pasivos de la cultura moderna occidental, o bien, que el hombre sea capaz de vivir una existencia en ruptura, leamos de qué se trata este concepto:

La existencia "en ruptura" se da como una irrupción del comportamiento extraordinario dentro del comportamiento rutinario. Una irrupción que tiene lugar en el escenario de la imaginación, esto es, en el plano en el que la semiosis lingüística ejerce de manera inmediata su dominio sobre la semiosis práctica, en el que las significaciones "atadas" se liberan de sus ataduras, se convierten en simulacros de sí mismas, haciendo "como si" pudieran desenvolverse en un juego libre, con independencia del sustrato al que dan forma, del contacto que las posibilita. La ruptura es justamente "un hecho inofensivo, de consecuencias puramente mentales", una repetición fingida de lo que acontece con la vida humana y su mundo en el momento ambivalente en el que tanto la realización plena de la comunidad concreta como la aniquilación de la misma, tanto la "luminosidad absoluta" (la Arcadia) como la "tiniebla absoluta" (la catástrofe) son, ambas, igualmente posibles. (Echeverría, 2013, p. 167)

Como podemos darnos cuenta, debemos insistir en proponer una perspectiva sobre la educación que tome en consideración incorporar las perspectivas del Barroco y Neobarroco considerando su manifestación cultural a partir del lenguaje literario con la finalidad de formar a los alumnos de secundaria, que a su vez tome en cuenta las diferencias culturales que persisten en América Latina y México, contexto en donde los seres humanos tengan la oportunidad de entender la realidad de forma reflexiva ante la visión unidireccional de la pedagogía moderna para lo cual deberemos tomar en cuenta la perspectiva de la Cultura Barroca de Bolívar Echeverría.

Para continuar bajo esta reflexión crítica de la cultura tomando como punto de partida el texto literario, es importante traer a colación nuestro segundo análisis hermenéutico del cuento *El extraño caso de Aloysius Hands*, de Rafael Bernal que también analizamos en el apartado anterior, obra literaria del género policiaco que cuenta la historia del detective Ruppert L. Brown, encargado de descifrar el *enigma* de un asesino en serie en Arizona, Estados Unidos, sin embargo, vemos como esa inteligencia analítica casi perfecta que caracteriza a los detectives de este género literario que les permite resolver el misterio, se pondrá a prueba cuando sea superado por la frialdad, inteligencia y sistematicidad del asesino cuando a través de su astucia demerite la labor del policía llevándolo al fracaso y casi a la renuncia de la investigación y de su labor policial.

Lo interesante de esta obra a partir de la reflexión del Barroco, el Neobarroco y la cultura que estamos desarrollando, es que los lectores podemos detectar la forma en que el escritor Rafael Bernal logró construir este texto de carácter policiaco desde la visión de los escritores estadounidenses, los cuales confían en el sistema judicial de su país a partir de sus personajes, es el caso del detective Ruppert L. Brown, el cual sobredimensiona los valores de la modernidad y la justicia social para resolver el caso, y lo podemos apreciar porque no existe en este cuento una visión crítica del contexto social, porque sólo se trata de hacer una descripción de la realidad sin ninguna actitud reflexiva al respecto, de hecho en este género literario ni siquiera es necesaria. No obstante, como hemos venido reflexionando con Arriaran, Beuchot, Canclini, Echeverría, entre otros, es importante el cuestionamiento sociocultural para encontrar alternativas significativas en el ámbito escolar, prueba de ello es lo que señala el autor Mempo Giardinelli sobre la literatura policiaca y la cultura desde América Latina la cual se vive, se experimenta en constante resistencia, pero también desde la rebeldía:

En América Latina, en cambio, es muy difícil encontrar un escritor que confíe en el sistema de su país. Casi nadie confía en el poder establecido, más bien se vive en constante sublevación frente a él y, aunque se quisiera modificarlo, es un hecho que se ha ido perdiendo la fe. También estamos llenos de buenas intenciones y nobles sentimientos, claro está, pero para muchos de nosotros la vida consiste en una constante rebelión. Vivimos en disidencia eterna y además debemos hacer enormes esfuerzos para mantener nuestra fuerza, nuestros ideales y nuestro espíritu de lucha. De hecho, hacer cultura, en América Latina es resistir, resistir todo el tiempo. (Giardinelli, 1996, p.234)

Como hemos notado, han aparecido algunos elementos importantes que contribuyen a esta reflexión que nos requieren llevar a cabo acciones particulares para cambiar el rumbo de la educación, y que sin duda tienen una connotación ética por medio de la transgresión o la ruptura con el pensamiento epistemológico del modelo educativo moderno a partir del texto literario.

A pesar de estar claros en asumir esta actitud crítica de ruptura a partir de la filosofía con la finalidad de encontrar nuevas alternativas en la cultura y en el ámbito educativo, habrá que señalar cómo llevar a cabo estas acciones respaldándonos desde un enfoque hermenéutico del entorno sociocultural. Por ejemplo, Bolívar Echeverría (2013) parte de la idea de que al enfrentarnos

a la realidad, inevitablemente nos encontramos con dos concepciones de la cultura: la moderna occidental predominante (luminosidad absoluta) y la Barroca como posibilidad de cambio (la tiniebla o la catástrofe) ambas como posibles y en alternancia; la primera tiene la peculiaridad de promover ciertos valores a partir de un enfoque economicista de la realidad que lamentablemente parecen estar tan asumidas por los seres humanos que se erigen como inamovibles e incuestionables en apariencia, de hecho, el autor considera esta actitud humana como una existencia rutinaria o monótona, que no es más que la mecanización del sujeto a partir de valores neoliberales de competitividad y eficientismo, en donde podemos percibir que esta tendencia es enfatizar en el comercio y el negocio a través de la educación con el propósito de promover especializaciones técnicas y administrativas socioculturalmente, olvidándose de la formación humana.

A este respecto, Gimeno Sacristán nos ayuda a entender mejor esta existencia rutinaria predominante en el ámbito educativo a partir de señalar algunos puntos específicos de la educación moderna que ha demeritado en un eficientismo para la formación del ser humano:

La rentabilidad exige asumir la misión específica de cada cual. El tiempo y la economía de recursos son criterios fundamentales de la eficiencia, pretendiendo más rentabilidad al evitar toda discusión o selección de alternativas a investigar. Al profesor, al ámbito de la instrucción, donde participan profesores y alumnos, se les reserva un cometido muy definido. Parece desconfiarse de ellos, y por lo mismo se les tiene que dar todo ya predeterminado. En la escuela la investigación y la decisión no pertenecen sino al equipo directivo y al departamento de investigación, a expertos que están por encima de los profesores-operarios y de alumnos materia-prima. (Sacristán, 2009, p. 161)

Como podemos apreciar, parece desalentadora esta actitud memorística por formar seres humanos que ha sustentado la cultura moderna desde un sentido acrítico y estandarizado a partir del eficientismo y la tecnologización de la escuela, afortunadamente desde una visión hermenéutica en la educación de estos autores nada es unilateral ni neutro, además nos aporta la opción de interpretar estos objetivos de la educación moderna para recuperar la formación humana de los sujetos, sin embargo, esto requiere la posibilidad de asumir una existencia en ruptura, en un permanente juego de contraste con la cultura dominante, empero, para lograr

este objetivo deberemos tomar en cuenta la propuesta de Bolívar Echeverría, el cual nos señala tres elementos culturales imprescindibles para refigurar nuestra realidad: El juego, la fiesta y el arte.

4.4. EL JUEGO, LA FIESTA Y EL ARTE EN LA ESCUELA

En la actualidad tenemos la fortuna de la coexistencia de innumerables autores y paradigmas filosóficos desde América Latina que hemos venido trabajando en este apartado, los cuales se caracterizan por asumir una visión crítico-reflexiva en relación con la modernidad actual, las cuales nos permitan proponer y sustentar alternativas a partir de la hermenéutica. Desde esta perspectiva, innumerables son también las oportunidades que tiene la cultura de realizar su actividad de forma reflexiva; lo que queremos concretar desde estos modelos latinoamericanos, es apartarnos de la simple reproducción unidireccional de la identidad de la cultura y la educación a partir del lenguaje mecanizado de la ciencia, y proponer su construcción de forma autocrítica y dinámica de estos aspectos desde la filosofía.

Por ejemplo, otro aspecto interesante para Bolívar Echeverría en su propuesta de la cultura barroca, es que el lenguaje literario es fundamental para alcanzar acciones críticas de la cultura y de los seres humanos, mismas que contribuirán a dinamizarla, sin embargo, antes de reflexionar al respecto, veamos la forma en que el autor descubre que el lenguaje ha sido esencial para su propuesta hermenéutica sobre un vivir o un existir en ruptura, que se confronta con el existir rutinario que se promueve desde el lenguaje lógico-matemático a través de la reproducción de la simbología epistemológica que lo único que ha generado es una monotonía de pensamiento en la sociedad y en el aprendizaje escolar, es decir, un conformismo en la transmisión de los saberes al promoverlos a partir de categorías y saberes a los estudiantes bajo estrategias informativas sólo con fines de reproducción y mecanización de los constructos académicos, generando resignación para que se consolide el pragmatismo en el proceso enseñanza-aprendizaje:

Si se atiende al discurso o a la producción y consumo de significaciones lingüísticas, al uso de la lengua codificada por su subcódigo -es decir, de las lenguas naturales

idiomatizadas que hablamos todos los días-, pueden encontrarse también dos tipos del mismo claramente diferenciados. Por un lado, el discurso pragmático, que es obviamente el que acompaña a la rutina productivo-consuntiva; por otro, el discurso en modo "de ruptura", dentro del cual pueden distinguirse tres tipos básicos que serían el discurso científico, el discurso mítico y el discurso poético. (Echeverría, 2013, pp. 189-190)

Aunque en repetidas ocasiones hemos advertido que estas acciones pedagógicas esclerotizadas y rutinarias son comunes en nuestra educación actual a nivel básico, las cuales se han sustentado en el pensamiento lógico-matemático que no han logrado resolver problemas educativos de fondo, es momento de precisar que dicho modelo de esta pedagogía moderna se sustenta y se promueve como un paradigma de promoción científica en la escuela, a este respecto, debemos dejar claro que formar a los jóvenes de secundaria en el pensamiento científico como en el simbólico es de vital importancia, no obstante, para este propósito es primordial concentrarse en proporcionar esquemas, estrategias y métodos para sistematizar el conocimiento, así como plantear interrogantes crítico-reflexivas en donde los alumnos descubran y aprendan la importancia y la complejidad de acceder a este tipo de conocimiento para entender la realidad.

Lamentablemente, hemos podido descubrir que en realidad se han superficializado estos saberes epistemológicos en la escuela debido a la inercia de la globalización, situación que sin duda permea en la cultura moderna por medio de la ideología neoliberal imperante, aspecto que tiende a visualizar la educación como reforzadora de los valores modernos de orden técnico e instrumental para acceder al conocimiento, tales como el individualismo, la competitividad, el lucro, el egoísmo, etcétera, con la finalidad de hacer de las políticas educativas una herramienta eficiente y de control de los saberes. Lo grave de esta perspectiva poco objetiva de la educación desde la modernidad, es utilizar como estandarte el conocimiento científico en la formación del ser humano, cuando su verdadero propósito consiste en la tecnologización de los centros educativos, reduciendo a los sujetos a un mero engranaje de esta maquinaria mundial dinamizada por intereses económicos

y laborales, lo que implica la exclusión de la diversidad, las diferencias y el multiculturalismo en el ámbito escolar.

Lo que quiero decir es que no es posible concebir o plantear el ámbito cultural y educativo al margen de cierta base de conocimientos sea de carácter epistemológico o simbólico, pero éstos no deberán caer en la banalización de sus saberes para entender la realidad. Esto lo sabemos porque en nuestra reflexión a lo largo de este trabajo nos permite sostener que toda acción siempre estará guiada por un tipo de pensamiento, a pesar de que éste se proyecte implícitamente en los sujetos a partir del logos, o bien, por medio del símbolo, sin olvidar que nuestra propuesta hermenéutica es formar al ser humano en ambos tipos de pensamiento, utilizando las obras de ficción para este propósito, no obstante, es claro que la teoría estará siempre detrás de la acción. Sin embargo, es evidente que la pedagogía moderna ha superficializado el saber epistemológico, además de empeñarse en negar el pensamiento simbólico para la formación de los alumnos de Educación Básica, esto lo podemos apreciar en la sobreestimación de las tecnologías utilizadas como sinónimo de aprendizajes científicos, empero, el resultado es poco alentador debido a que confunden la formación científica de los alumnos, con la promoción y elaboración de instrumentos técnicos y digitales de uso cotidiano:

La otra estrategia consiste en la masificación de productos tales como autos, lavadoras, televisores, teléfonos, radios, computadoras, etc., mediante el uso de nuevas tecnologías y mano de obra de diversos países, que abaratan los precios de producción e incrementan las ganancias de las empresas transnacionales. De este modo, Estados Unidos impulsa su táctica globalizadora en los diferentes países, especialmente en los subdesarrollados, para seguir expandiendo su ya descomunal mercado y aprovecha la fuerza de trabajo calificada para robustecer sus organizaciones industriales a costa de muy bajos salarios para los obreros, salarios que condenan a la mera subsistencia a amplios y de por sí empobrecidos sectores de la población mundial; incluso golpea a su propia fuerza de trabajo al descuidar, en su forma más evidente, la valuación de este recurso único que genera y consume productos materiales y sociales. (Dávila. En: Barriga y Pacheco (comps.), 2007, pp. 17-18)

Es por eso que este trabajo tiene claro la relevancia de la teoría en los contextos cultural y educativo porque es clave para su comprensión, más aún si la concebimos en su verdadero objetivo, es decir, como un sistema complejo, profundo y sistemático de conocimiento que requiere interpretarse

constantemente; tristemente descubrimos que nuestra sistema educativo no sustenta sus reflexiones procedentes de las ciencias de la educación, sino en creencias de producción y eficiencia de carácter frívolo y por lo tanto irreflexivo.

A este respecto, el juego, la fiesta y el arte son elementos culturales relevantes para resignificar o romper con la existencia rutinaria del sistema educativo moderno; antes de reflexionar sobre estos aspectos, recordemos algunas de las características que sostienen esta visión unívoca respecto a la escuela, la cual es concebida como un ámbito predecible, lineal, infalible, etcétera, en donde además todo elemento de carácter subjetivo como las emociones y las experiencias de los sujetos, son concebidas como inapropiadas para formar a los jóvenes de secundaria en el pensamiento científico, sin soslayar que esta perspectiva unívoca limita la interpretación de este ámbito. Sin embargo, el juego, la fiesta y el arte que propone Bolívar Echeverría deberemos considerarlos como elementos que nos ayudan a reivindicar nuestras experiencias e interpretaciones de forma crítica e incluso la podemos considerar como una necesidad contingente de la existencia humana:

Distingo tres principales, cada uno de los cuales puede encontrarse sea en estado puro o en una combinación más o menos estrecha con los otros dos: el esquema propio del juego, el de la fiesta y el del arte. El rasgo común de los tres, a partir del cual comienza su diferenciación, consiste en la persecución obsesiva de una sola experiencia cíclica, la experiencia política fundamental de la anulación y el restablecimiento del sentido del mundo de la vida, de la destrucción y la reconstrucción de la "naturalidad" de lo humano, es decir, de la "necesidad contingente" de su existencia. (Echeverría, 2013, p. 175)

4.5. EL JUEGO

En este sentido, nuestro propósito es formar a los alumnos de secundaria en un diálogo entre el pensamiento epistemológico y el pensamiento simbólico apoyados en las obras de ficción, y la clave está en sustentar una Educación Multicultural desde el contexto de América Latina. Sin duda, el juego es relevante para este objetivo, Gadamer (1991) decía que no podemos pensar

la cultura humana sin un componente lúdico, según él, el juego humano también implica la razón, es decir, que tiene reglas y por lo tanto busca sus fines y aspira a ellos conscientemente, por lo tanto puede burlar lo característico de la razón conforme a fines.

Para Bolívar Echeverría (2013), este elemento de ruptura incorpora además de sus propios preceptos lúdicos otras características vitales que podemos reflexionar en el contexto educativo desde la cultura barroca, este es el azar, que necesariamente requiere de la intervención humana para objetivar la realidad, pero no por medio de un sujeto instrumentalizado y mecanizado que construye sus saberes escolares por medio de certezas totales e incuestionables a partir del uso exclusivo del cerebro y la razón lógico-matemática, situaciones que sólo han generado seres individualistas y egoístas que creen irrefutablemente que ser autosuficientes implica no necesitar del otro para acceder al conocimiento, esto lo podemos notar en el salón de clase donde los saberes apenas se socializan debido a que se configuran por medio de monólogos generados por conocimientos estandarizados desde el pensamiento racional.

Sin embargo, el juego nos permite pensar un ser humano creativo que considere su ser existencial, el azar, la contingencia, la razón, los signos conceptuales y sobre todo, su falibilidad en un diálogo constante que le permitirán reincorporar la importancia de la subjetividad a partir del juego y así generar nuevas formas de conocimiento, es decir, que a pesar de que el resultado de la acción lúdica sea exitosa o fallida (el azar) siempre nos llevará irremediablemente a nuevas interpretaciones y experiencias de aprendizaje, además el juego según Gadamer (1991) también implica un jugar-con, es decir, es un hacer comunicativo e incluyente con los otros considerando lo diferente, lo multicultural, aspectos importantes para la educación, porque al partir de una base lúdica-filosófica en el acto educativo, no existe la distinción entre los que juegan y los que miran el juego en el proceso enseñanza-aprendizaje, es decir, los maestros y alumnos pero también la cultura moderna

y la cultura barroca e incluso la educación moderna con la educación multicultural desde América Latina:

Los distintos juegos se pueden clasificar de acuerdo a la medida en que participan en ellos el azar, por un lado, y la intervención humana, por otro. El juego en tanto que comportamiento "en ruptura" persigue la experiencia de lo contingente, lo contra- o trans-natural de la autoafirmación del mundo de la vida social como una "segunda naturaleza"; pero lo hace a su manera, una manera extrema y abstracta: busca el punto en el que la necesidad se revela ella misma contingente y en el que la contingencia, en cambio, resulta ser necesaria. (Echeverría, 2013, p. 176)

Para entender mejor esta visión del juego a partir de Bolívar Echeverría en el ámbito educativo, podemos decir que es un aspecto que dinamiza la socialización de los saberes en el aula de forma crítica y creativa a partir del otro y sus diferencias, en el sentido de romper con los monólogos que han robotizado el acceso al conocimiento a partir de sólo informar a los alumnos por medio un solo camino: el lenguaje positivista, el cual ha generado la dispersión de los alumnos de secundaria dentro de la misma aula a la hora de construir sus saberes pedagógicos, porque no les da alternativas para conocer otros lenguajes como el simbólico, el mítico, el literario, entre otros, los cuales al igual que el juego requieren de los alumnos para que cada clase, cada lección adquiriera el hábito, la destreza de continuar en una dinámica lúdica y creativa a partir de sus experiencias, sus conceptos, su sentir existencial para construir sus saberes escolares conviviendo y aprendiendo con los otros.

De esta manera, el juego al igual que el texto literario nos deja la sensación y las ganas de continuar jugando, leyendo o aprendiendo para las lecciones posteriores, es decir, se promueve una *mimesis* creativa donde los alumnos aportan ideas significativas a partir del pensamiento epistemológico y simbólico a la vez, leamos como el juego literario genera nuevas experiencias, es el caso de Cortázar:

Cuando un hombre entra al juego en la literatura esto puede perdurar, en mi caso ha perdurado: siempre he sentido que en la literatura hay un elemento lúdico sumamente importante y que, paralelamente a lo que habíamos dicho del humor, la noción del juego aplicada a la escritura, a la temática o a la manera de ver lo que está contando, le da una dinámica, una fuerza a la expresión que la mera comunicación seria y formal – aunque esté muy bien escrita y muy bien planteada- no alcanza a transmitir al lector, porque todo lector ha sido y es un jugador de alguna manera y entonces hay una dialéctica, un contacto y una recepción de esos valores. (Cortázar, 2016, p. 183).

4.6. LA FIESTA

La fiesta es el segundo elemento de recomposición imaginaria de la realidad que propone Bolívar Echeverría, este aspecto es el más consistente para el autor porque no sólo permite cuestionar los criterios del pensamiento epistemológico moderno, sino también nos da la opción de interactuar con la visión de la cultura barroca para llevarlo al terreno simbólico, es decir, a través de este aspecto podemos percatarnos de la manera en que se da una confrontación crítica entre la visión barroca de la cultura con la realidad ilustrada, en donde ambas se exponen a perder su identidad, pero también con opción de resignificarla en otro estado de comprensión de la realidad.

En primer lugar, la fiesta es de vital importancia porque rompe momentáneamente cualquier norma establecida, no sólo porque sacude las normas vigentes y generales de toda ley, sino también cuestiona la vigencia de esos preceptos introyectados, encarnados en la vida social y cultural de los seres humanos, por ejemplo, las máximas de lógica neoliberal, además su fuerza de ruptura crítica, radica en que a través de la celebración tiene lugar la ceremonia ritual donde el ser humano logra la integración y alcanza la objetividad de las cosas más allá del logos.

Esta característica de la festividad que implica una suspensión o abandono de la existencia rutinaria, se puede constituir como una alternativa de vida crítica que también podemos plantear en la educación, debido a su capacidad de cuestionar el tiempo lineal que ha promovido la cultura neoliberal con la finalidad de programar la vida del ser humano acorde a sus necesidades técnico-instrumentales, por ejemplo, su visión para entender al sistema educativo inscrito en un presente continuo, concibe al maestro y al alumno como elementos que funcionan adecuadamente a partir de la planeación y realización de tareas estandarizadas durante cada ciclo escolar, generando la incapacidad de dar una atención pedagógica digna y diferenciada a los alumnos sin respetar sus particularidades.

Respecto a lo que acabamos de plantear, es importante dejar claro que para Bolívar Echeverría tener cultura significa ir más allá de lo biológico para acceder a la humanidad propiamente dicha, o bien, que la cultura es fundamental en la sociedad pero esta debe estar materializada en la historia y no en un presente permanente, en otras palabras, la cultura desde la visión barroca siempre irá vinculada a la condición humana considerada como creativa y crítica capaz de reconocer las diferencias en la realidad, en la comunidad e incluso en los propios sujetos, no obstante, para establecer esta relación íntima se requieren el juego, la fiesta y el arte.

Dicho esto, a partir de la experiencia festiva que tiene una connotación ritual-mítica el ser humano experimenta lo sagrado, es decir, abandona por un instante el escenario lógico-racional y se traslada al escenario de la imaginación, lo mítico y literario, por lo tanto, el tiempo se difumina simbólicamente, es decir, en la fiesta su carácter temporal se celebra y no se distingue en la duración de una serie de momentos sucesivos siempre en tiempo lineal y presente como el tiempo de la modernidad, o como Gadamer decía: "Las fiestas que retornan no se llaman así porque se les asigne un lugar en el orden del tiempo; antes bien, ocurre lo contrario: el orden del tiempo se origina en la repetición de las fiestas" (Gadamer, 1991,p. 103).

Si leemos en detalle esta reflexión sobre la forma de percibir el tiempo a partir de la fiesta, considerando que rompe con el prejuicio del eterno presente y lineal del mundo moderno, es necesario aclarar de una vez cómo podemos percibir esta visión del tiempo de la modernidad en la escuela y luego aclarar la perspectiva del tiempo simbólico a partir de la fiesta; en primer lugar, lo podemos descubrir en el afán del sistema educativo actual de promover una educación basada en la precisión, la seguridad, la rigidez y el esquematismo a partir de un diseño instrumental ligado al positivismo lógico, es decir, que las autoridades educativas creen fehacientemente en una educación que funcione con objetivos específicos inamovibles e incuestionables que se puedan aplicar a futuras generaciones de alumnos prácticamente sin el menor cambio, es por eso que a nosotros los maestros

de Educación Básica se nos exige planeaciones anticipadas para el ciclo escolar venidero, como si las futuras generaciones de jóvenes estudiantes fueran objetos idénticos que sólo hay que perfeccionar por medio de determinada información académica. Esta perspectiva no sólo excluye las diferencias multiculturales y de los alumnos para su formación, sino además considera entender la realidad de forma unilateral a partir de conocer aquellos aspectos sociales que puedan ser medidos y claramente observables por el que quiera conocerlos. Y como sabemos y hemos dicho antes, en el ámbito de la ciencia es donde se encuentra el campo de lo observable.

En cambio, entender el tiempo a partir del aspecto festivo se vuelve un ritual simbólico que contribuye a que los preceptos y las normas prevalecientes del pensamiento epistemológico puedan cuestionarse considerando el pasado, el presente y el futuro, también se manifiestan aspectos y acciones humanas que se vuelven significativas para objetivar la realidad, ya no es solamente el cerebro humano tomando distancia de su objeto de estudio el que intenta comprender el mundo, ahora se incorpora el cuerpo y las experiencias para conocer, comprender e interpretar el mundo. Otro aspecto trascendente de la fiesta es su poder de romper con el aislamiento y conservar la unidad de los participantes más allá de un simple estar instintivo o biológico; en otras palabras, esta unión no es acompañamiento mecánico que genera solipsismos, sino una convivencia en comunión con los otros, crítica, real y activa capaz de abolir y al mismo tiempo reconstruir lo cultural y lo humano de forma permanente:

En lugar de ser un acto hasta cierto punto "inocente", como el del juego, dirigido a alcanzar la experiencia de la intercambiabilidad de lo necesario y lo contingente, el acto festivo está dedicado a anular y restaurar, en un sólo movimiento, la necesidad de la consistencia cualitativa del código, de su contenido, del tema del compromiso singular que le da la concreción. En este sentido, la fiesta, en lo público y en lo privado, es la puesta en acto de una "revolución" imaginaria, es decir, de una abolición y de una restauración simultánea, en el más alto grado de radicalidad, de la validez de una configuración concreta de lo humano. (Echeverría, 2013, p. 176)

A partir de estas características específicas de la fiesta, las cuales son la base para asumir una actitud crítica de la cultura, también pueden ser

significativas en la educación, ya que desde esta visión de la cultura barroca la escuela se puede sustentar objetivamente como una acción creadora a partir del texto literario, no olvidemos que las obras de ficción se caracterizan al igual que la fiesta por entender el tiempo como una experiencia humana, es decir, que la sensación del tiempo no necesariamente es lineal, sino que incluso podemos detenerlo narrativamente para encontrarle un sentido más significativo y humano a los saberes escolares al demorarnos en la lectura, de esta forma, también rompemos con la ansiedad que provoca el eficientísimo académico al demandarnos un tiempo y un número específico de actividades para alcanzar los conocimientos y las aptitudes para acreditar un ciclo escolar y después insertarnos al mundo laboral.

Por eso es importante, consolidar un ámbito educativo que reconozca las interacciones complejas entre la enseñanza y el aprendizaje, que no sólo se interese por lo analítico cuantitativo del conocimiento, sino también por las experiencias cualitativas de los estudiantes. Esto implica reflexionar que a pesar de concebir el tiempo alejado de la concepción del presente permanente de la escuela moderna, no quiere decir que no se tenga la capacidad de realizar las metas y las planeaciones escolares a partir de objetivos específicos con una proyección a futuro, de hecho, el diseño tal como lo manifestamos desde la concepción de la cultura del barroco o de la educación multicultural, es a partir de un sustento teórico que guie la práctica educativa incorporando los elementos epistemológicos de esta visión cultural desde América Latina, esto implica que deberemos considerar el azar, lo contingente, lo fortuito e incluso lo accidental para planear y programar las actividades de aprendizaje de los alumnos de secundaria, ya que de esta manera, podremos reflexionar que formar seres humanos indudablemente reconoce tratar a los alumnos con dignidad, respetando sus particularidades y diferencias, su identidad, así como incorporar las perspectivas del multiculturalismo para entender la realidad, sin olvidar que todos estos aspectos requieren de una constante comprensión e interpretación.

Como podemos apreciar hasta el momento, tanto el juego como la fiesta se requieren uno al otro para alcanzar acciones críticas o de ruptura con la realidad, y como hemos visto las obras de ficción son fundamentales para este propósito, quizá por eso Gadamer decía que celebrar es un arte, y desde esta perspectiva, creemos que la referencia va en el sentido de romper con el aislamiento que ha generado el pensamiento epistemológico en el ser humano con la realidad, al entender el mundo unilateralmente y así recuperar la convivencia.

Es así, que el juego y la fiesta son significativos porque proyectan discursos con más de un sólo significado que nos llevan a otras etapas de entender la realidad, es lo que Gadamer señala como un lenguaje o una experiencia estética, es decir, que el verdadero festejo se da en realidad cuando somos capaces de congregarnos, unirnos, entendiendo que no se trata sólo de estar uno junto a otro físicamente como suele suceder con el lenguaje lógico-deductivo en la escuela, sino que esta experiencia de ruptura genere una unidad holística a través de la conversación entre los sujetos con la firme convicción de unir a todos los participantes e impedir al mismo tiempo, su desintegración a través de jugar y festejar en la escuela por medio del lenguaje mítico a través del texto literario. Porque el discurso mítico, acompaña a la ceremonia ritual en lo que tiene de ruptura festiva, y en esta irrupción espontánea se genera este nuevo lenguaje mítico-poético:

Por último, la experiencia poética o estética. Aunque se encuentra conectada de manera estrecha con la experiencia festiva de la ceremonia ritual -y a través de ella también con la experiencia lúdica-, es, sin embargo, completamente diferente a ella. En la experiencia poética o estética, el ser humano intenta revivir aquella experiencia de plenitud que tuvo mediante el trance en su visita al escenario festivo, pero pretende hacerlo sin el recurso a ceremonias, ritos ni drogas: retrotrayéndola al escenario de la "conciencia objetiva", normal, rutinaria. Intenta revivirla a través de dispositivos especiales que se concentran en el oficio del artista, destinados a alcanzar una reproducción o mimetización de la perfección del objeto festivo. (Ibídem, p. 180)

4.7. EL ARTE

Este aspecto cultural es muy importante para este apartado porque desde el inicio de nuestro trabajo hemos puntualizado tres cosas fundamentales, en primer lugar, la pertinencia de reflexionar sobre las inconsistencias de la

enseñanza tradicional de la literatura a nivel secundaria por medio de evaluaciones tradicionales; también optamos por construir un diálogo entre el pensamiento epistemológico y el pensamiento simbólico estableciendo a las obras de ficción como el común denominador que nos permitirá mostrar la interacción de estos dos paradigmas, ya que los textos literarios tienen la particularidad de evidenciar la posibilidad de encontrar diversas perspectivas de la realidad distintas a la que ha planteado la cultura moderna, es decir, que las obras de ficción también representan identidades y culturas diversas de la realidad. De igual manera, estos elementos nos han permitido concebir al ámbito educativo de forma renovada y creativa a partir de una base multicultural y de las diferencias, pero, sobre todo establecer a la educación como una actividad humana, es decir, como un lugar digno y de respeto a la convivencia en relación con los otros dentro y fuera del aula:

Esto significa que estamos ante una nueva mirada sobre los cruces culturales, el mestizaje y lo barroco. Ya no se pueden seguir sosteniendo enfoques basados en el canon occidental o lo que sucede dentro de una sola cultura. En el caso de México, observamos el estallamiento de las categorías y métodos de enseñanza de la literatura con base en la idea de representación de la diversidad cultural. (Hernández y Arriarán, 2014, p. 11)

Como podemos apreciar, el juego, la fiesta y el arte, son elementos muy importantes para entender una nueva visión de la modernidad, la cultura y el ser humano, pero debemos dejar claro que su funcionalidad es vital y trascendente sólo si se les concibe estrechamente relacionados como un espiral hermenéutico que siempre nos está dirigiendo a nuevas formas de comprensión, no obstante, la experiencia que suscita el arte culturalmente se sostiene a partir de la configuración que lleva a cabo el artista, en nuestro caso es el escritor y sus obras de ficción porque uno de los objetivos de este trabajo es fomentar la lectura de textos literarios en la secundaria desde la hermenéutica, con la finalidad de que los alumnos puedan sentir la experiencia estético-poética a partir de sus lecturas académicas de carácter literario, las cuales les permitan las opciones para vivir su espacio académico y social desde la diversidad cultural a través del discurso poético del arte, tal como nos lo advierten Elizabeth Hernández y Samuel Arriarán.

Este discurso estético por medio del mito que se desprende de la obra literaria, es fundamental para Bolívar Echeverría y para nosotros porque es el elemento integrador de sus tres aspectos de la cultura barroca que le permiten cuestionar la cultura moderna desde una perspectiva crítica, es decir, que en el interior del lenguaje poético o literario: el juego, la fiesta y el arte, encuentran la forma de estructurarse en una unidad que hace posible expresar y concretar su visión de la realidad por medio de la palabra, o mejor dicho, es la obra de ficción el lugar idóneo para concretar un discurso estético distinto al del lenguaje unívoco, denotativo y monótono del pensamiento lógico-racional, de esta forma, este arco hermenéutico integrado por el juego, la fiesta y el arte, nos dan las bases para realizar un acto mimético creativo que nos ayuda a comprender el ámbito educativo de forma distinta:

Repetir la experiencia de la plenitud del mundo de la vida tendría que ser, según ella, mimetizarla, pero sólo en tanto que transfigurada en palabras. Todo lo que tenía lugar y ocasión en la fiesta, todos los gestos y los movimientos, todo el ambiente espacio-temporal, es decir, la composición concreta del lugar y la marcha concreta del tiempo, el discurso mismo propio de la fiesta requeriría un recurso óptimo de aparecer en los resquicios de la rutina cotidiana, y ese modo sería precisamente el de la palabra poética. (Echeverría, 2013, p. 184)

A partir de esta reflexión del autor, podemos corroborar sobre la importancia de la literatura en la formación de los seres humanos, considerando que en la configuración del texto literario es posible sujetar y hacer funcionar críticamente el juego, la fiesta y el arte, es decir, que en un cuento, una novela u otra obra poética, se activan estos tres aspectos simbólicos a partir de un orden lingüístico que podemos trabajar socioculturalmente y por supuesto en el salón de clase con los textos literarios.

A este respecto, Bolívar Echeverría coincide con Samuel Arriarán en el sentido de la existencia y el predominio de un universalismo univocista sustentado bajo la visión de una cultura productivista y mercantil de la modernidad capitalista, por lo que se requiere establecer un diálogo con otras formas de racionalidad correspondientes a culturas particulares, no olvidemos que Arriarán señalaba sobre la posibilidad de proponer nuevas definiciones de la cultura a partir de la hermenéutica y el multiculturalismo, por medio del

desarrollo de una filosofía de la cultura latinoamericana a través del Barroco y Neobarroco. La propuesta es muy interesante porque esta opción desde América Latina plantea en uno de sus aspectos sustentarla a través de la literatura, la cual al configurarse también tiene la virtud de ser el espacio en donde se manifiesta el mito como otra forma de entender la realidad. Y este aspecto simbólico lo pudimos apreciar en nuestros dos análisis literarios que realizamos en el capítulo pasado con la novela de Carmen Boullosa y el cuento de Rafael Bernal, en donde precisamente mostramos que una de las características de las obras de ficción es su configuración mítica que ayuda a darle unidad y entendimiento a los textos, situación que permite a los lectores vivir sus lecturas míticamente al realizar sus ejercicios de lectura hermenéutica.

Respecto a este último elemento del arte, ya podemos catalogarlo como el más importante culturalmente, no sólo por ser el aspecto generador de cuestionamientos críticos de la existencia rutinaria neoliberal a partir del lenguaje poético-literario, sino porque también abre una perspectiva de esperanza desde América Latina por medio del multiculturalismo, del mestizaje y las diferencias socioculturales, con la opción de profundizar y alcanzar una visión distinta de la modernidad actual, al respecto, Néstor García Canclini señala:

Como en el arte, la literatura opera desde los prólogos, desde la inminencia, cuando lo social es acontecimiento más que estructura, donde el escribir y el leer presentan un estatus distinto de los actos sociales ordinarios. Es un modo de hacer que trabaja en la zona de lo indeciso, lo irresuelto, lo que aún es posible. (García, 2014, p. 76)

Como podemos apreciar, el lenguaje mítico-poético que surge a partir de las obras de ficción es clave en los lectores a nivel secundaria, ya que es uno de los medios que abre distintas posibilidades de entender la realidad de forma crítica, dinámica y creativa, con la opción de salir de esa sujeción unilateral y frívola que ha suscitado la modernidad al promover valores de mercado, donde el adolescente ha sido elegido y mecanizado a través de una pedagogía que dirige a la educación por medio de un control casi gerencial, considerando al alumno como un consumidor en potencia de toda una serie

de productos digitales y desechables, originando un daño ético y moral en su autoestima. Lo que queremos decir en términos de esta visión de la modernidad, es que a los jóvenes de secundaria apenas se les presta atención porque son otro mercado fértil para convertirlos en un cliché y poderlos explotar fácilmente debido a que potencialmente son excelentes consumidores sin importar su sentir existencial.

De esta manera, la relevancia del discurso poético es significativa para dejar a un lado el miedo a perder la identidad moderna y reconfigurarla nuevamente a partir de otras visiones de la realidad leyendo obras de ficción, porque precisamente una de las características de la lectura es que tiene la capacidad de oponerse a un mundo hostil, aburrido y monótono; recuerdo que Sartre al preguntarse por qué se leen novelas, señalaba como motivo principal que se debía a que las personas que leen, algo les falta en la vida y lo buscan en el libro, y nosotros consideramos que en esa búsqueda podrán encontrar el discurso mítico, el cual acompaña a la conciencia en su interacción sociocultural, de tal forma, que se pueden apreciar nuevas formas de la realidad por medio del mito:

El discurso poético, finalmente, sería el que hace del discurso mítico el "material" con el que conforma su propio contenido. Se puede decir que sin un discurso mítico no habría el discurso poético en cuanto tal. Pero la forma del uso poético de la lengua es una "forma de forma"; la poesía parte del mito como de un trasfondo pleno de sentido al que "trabaja" hasta convertirlo en la substancia de su propia creación. El lugar propio del discurso mítico, aquel donde es propiamente significativo, está en el terreno de lo imaginario realizado. En el ámbito de la ceremonia festiva -íntima o colectiva-, el discurso poético trae al terreno de la rutina cotidiana, al lenguaje normal, común y corriente, aquello que se volvió decible en el escenario festivo. (Echeverría, 2013, pp. 193-194)

Como podemos apreciar, generar el hábito de la lectura de textos literarios en los alumnos de secundaria es una tarea fundamental, no obstante, somos conscientes que formar este hábito hermenéutico en los profesores y alumnos es un acto complejo debido a su sistematicidad, profundidad y elaboración, no obstante, nuestras expectativas al respecto son esperanzadoras, sólo es cuestión de generar la alternativa de una Educación Multicultural, en donde podamos redefinir nuevas perspectivas de la difusión de la lectura de obras de ficción, más allá del propósito de evaluarlas

cuantitativamente sin considerar otras alternativas como trabajar la identidad de los lectores, refigurar el propio contexto educativo y también redescubrir nuevas realidades, a continuación desarrollaremos que esto es posible desde una Educación Multicultural, no sin antes traer al tema la opinión de Gabriel Zaid, el cual decía que la cultura en el sentido antropológico de forma de vivir se manifiesta en vivo, lo que el autor quiere advertirnos y que se relaciona con nuestro tema de análisis es que la cultura es conversación, pero una conversación propiciada por los textos poéticos al ser verdaderamente leídos con el fin de interpretarlos, de lo contrario son letra muerta:

El aburrimiento es la negación de la cultura. La cultura es conversación, animación, inspiración. La promoción del libro que nos importa no puede limitarse a aumentar las ventas, los tirajes, los títulos, las noticias, los actos culturales, los empleos, el gasto y todas las cantidades que conviene medir. Lo importante es la animación creadora que se puede observar, aunque no medir; que nos puede orientar para saber si vamos bien, aunque no haya recetas para desarrollarla. (Zaid, 1996, p. 32)

4.8. LA EDUCACIÓN MULTICULTURAL COMO PARADIGMA IDEAL DE REFLEXIÓN

Para entender esta perspectiva desarrollada por Samuel Arriarán sobre el contexto educativo desde la hermenéutica, hay que tener presente la importancia de vincular a la investigación educativa con las necesidades y problemas socioculturales de nuestro país, dándole su justa dimensión a la teoría desde el pensamiento epistemológico, ya que toda investigación con posibilidad de trascender el ámbito sociocultural empieza también con la experiencia y necesita de conceptos teóricos en conjunto con el pensamiento simbólico, en este sentido:

La hermenéutica educativa (como cualquier otro paradigma de investigación cualitativa tiene su propio enfoque teórico-metodológico) también es investigación aplicada, ya que empieza por la observación de los problemas de la educación en México. Pero no se queda en la descripción o en la simple delimitación y descripción con metodologías positivistas (tal como procedería la investigación cuantitativa) sino más bien de analizar una problemática social compleja que necesita ser transformada (sobre todas las cuestiones de gestión y administración escolar, problemas de aprendizaje, la necesidad de mejores criterios de evaluación, la renovación de la didáctica, la educación ligada a la multiculturalidad, etcétera.) Más que hacer listas de datos o descripciones positivistas, se trata de **comprender**, es decir, ir más allá de relaciones de causalidad y efecto. Comprender significa interpretar y tomar múltiples causas e incluso admitir el

carácter contradictorio de muchas prácticas sociales y culturales. (Arriarán, 2001, pp. 17-18)

Respecto a estos elementos críticos necesarios para sustentar nuevas alternativas de interpretación del entorno sociocultural y educativo desde Latinoamérica; Mauricio Beuchot se suma a esta reflexión y plantea la necesidad de una filosofía antropológica que se sustente en la convivencia pacífica multicultural, esto cobra relevancia porque también Beuchot está claro en la formación de un sujeto capaz de reconocer que en el mundo existe signos de carácter epistemológico universal, pero sin duda también símbolos míticos o metafóricos particulares que requieren de un diálogo permanente, donde el medio para alcanzar este propósito puede ser el texto literario para hacer sustentable una Educación Multicultural:

No se trata de encerrar culturas en una reservación con el pretendido fin de que no se contaminen ni desaparezcan, sino que deben interactuar con otras, manteniendo lo más que se pueda su identidad cultural. Se trata de mantenerlo. Lo será si es un pluralismo cultural que logre esclarecer la pro-porción (*ana* su identidad cultural sin aislar, sin romper la cohesión social. Se quiere evitar tanto el asimilacionismo como el segregacionismo. Por eso una postura intermedia se ha llamado pluralismo cultural. Y nuestro interés es proponer un pluralismo cultural analógi (-logos) en la que una cultura debe aceptársele sus valores y en la que deben criticársele. Esto es, la proporción en la que debe respetarse la diferencia y procurarse la semejanza entre las culturas. (Beuchot, 2013, p. 49)

El hecho de traer a colación esta perspectiva de Mauricio Beuchot y la hermenéutica analógica, es con la finalidad de proponer la Educación Multicultural de Samuel Arriarán como el resultado análogo entre el diálogo de una educación unívoca que predomina en la modernidad, en relación con una perspectiva equívoca o romántica en este ámbito pedagógico que suele idealizarse para resolver prácticas académicas inmediatas en los salones de clase:

La hermenéutica positivista se propone como ideal de univocidad, la utilización de las expresiones en un sentido completamente igual para todos sus referentes, de modo que se pueda llegar lo más posible a la unicidad de comprensión: de un texto, habrá una única interpretación válida. La hermenéutica romántica, en cambio, se abre camino hacia la equívocidad, permite el flujo vertiginoso de significados de tal forma que no se espere recuperar el significado del autor o del hablante, sino que el lector o interprete estará completamente re-creando el significado del texto o del mensaje a cada

momento, sin objetividad posible, dando completa cabida a la propia subjetividad distorsionadora o, por lo menos, modificadora: casi cualquier interpretación resultaría válida. (Ibídem, p. 14)

En este sentido, podemos decir que la Educación Multicultural de Samuel Arriarán que estamos proponiendo se encuentra precisamente en el justo medio de la reflexión crítica de estas dos perspectivas de la realidad, esto quiere decir que esta educación se encuentra bien sustentada teóricamente por medio de una epistemología Barroca y Neobarroca que hemos venido desarrollando, pero debemos recordar que Arriarán ancla su propuesta pedagógica considerando la narrativa teórica occidental como base para su visión filosófica-cultural desde América Latina, sin perder de vista recuperar la parte ontológica y creativa para formar a los alumnos de educación básica a partir de la diversidad cultural en Latinoamérica, por eso no se pierde en el equivocismo; de hecho, Elizabeth Hernández señala la relevancia de la analogía en el contexto educativo de la siguiente manera:

Una educación entendida hermenéuticamente tendería a la analogía entre lo racional y lo sensible, entre el pensamiento lógico y el creativo, en la formación de la conciencia. Sólo con el equilibrio de estas vías de conocimiento y producción cultural se podría lograr una actitud crítica en la conformación de una identidad cultural. Esta conclusión nos conduce a buscar los fundamentos en los que se podría basar una concepción de educación que cumpla estos propósitos. Así como la hermenéutica analógica nos ha servido para analizar este problema, también encontramos que ofrece la base que se requiere para una concepción de educación como formación de una conciencia crítica mediante una interacción lingüística no fragmentada, sino completa, es decir, que posibilite el desarrollo de todas las capacidades humanas para aprehender la realidad, dar sentido a la vida y actuar en consecuencia dentro de ella. (Hernández, 2001, p. 28)

Para ir concretando esta visión de la Educación Multicultural que recupere el objetivo fundamental de la educación que es formar seres humanos, y que cada vez cobra mayor significado debido a su postura crítica para sustentar nuevas alternativas de la realidad, veamos los aspectos que propone Samuel Arriarán para plantear esta perspectiva en el ámbito pedagógico:

- 1) El tener que responder a un alumnado procedente de un tejido social cuantitativamente y cualitativamente pluricultural.
- 2) Las intensas migraciones de estas últimas décadas.

3) Una mayor sensibilidad -general y educativa- por la dimensión social de la existencia humana, una emergencia de la conciencia histórica de un mayor compromiso con los valores derivados de la dignidad humana (por ejemplo, los derechos humanos) y una defensa de todo lo que constituye la identidad cultural de los pueblos, su sentido comunitario, especialmente en tiempos como los nuestros, tendientes a un uniformismo monótono y empobrecedor.

4) Por último, la exigencia cada vez mayor de alternativas educativas. Más que transmitir habilidades técnicas, la educación multicultural tiene que considerar necesariamente la formación y transmisión de valores, pero esto no significa **inculcar** valores. La inculcación de la ética es distinta a la inculcación de valores. Esto es lo que se confunde en los programas de educación pública. Se piensa que educar para la ética es inculcar un determinado decálogo de valores, pero esto significa sumisión moral a la sociedad y no fomentar el razonamiento moral independiente. (Arriarán, 2009, pp. 182-183)

Una vez justificados estos aspectos que Samuel Arriarán señala a través de su perspectiva de la Educación Multicultural, deberemos tener claro percibirlos en conjunto y no de manera aislada, ya que esta pedagogía aplicada en el contexto educativo nos daría la oportunidad de recuperar el propósito fundamental de la educación, es decir, formar a los sujetos en un ambiente para la comunidad en interacción con los otros, es decir, que respete las diferencias y la dignidad de los adolescentes de secundaria. Así, la educación consideraría iniciar al alumno en los valores, pero desde la virtud, es decir, filosóficamente partiendo de la formación racional cognitiva para que el adolescente sepa emitir juicios con el intelecto, y aprenda sobre la relevancia de los conceptos y categorías para su formación académica:

De hecho, el educador debe conocer la teoría del conocimiento, gnoseología, epistemología o crítica, porque va a enseñar al alumno a pensar, y mal podrá hacerlo si no conoce los procesos que desatará y reforzará en él. El ser humano posee entendimiento, memoria y voluntad. Es preciso educar la memoria (también la voluntad), pero sobre todo nos importa aquí la educación del entendimiento o intelecto. (Beuchot, 2014, pp. 24-25)

No obstante, no deberemos perder de vista la parte que completa la formación virtuosa de los adolescentes de secundaria: sus experiencias y emociones, este segundo aspecto humano es igual de significativo que el epistemológico porque involucra las pasiones, los sentimientos y tiene que ver directamente con la razón práctica, dicho con otras palabras, esto nos permitiría redimensionar el aprendizaje memorístico y generar acciones de

aprendizaje creativas. Para nosotros, este otro aspecto es igual de vital porque es el lugar donde el texto literario puede funcionar como el catalizador que genere acciones para que los alumnos ejerciten nuevas formas de aprendizaje, y además, los profesores podamos trabajar aspectos éticos desde la virtud por medio de la configuración y refiguración de la identidad de los adolescentes a partir de las diferencias culturales y particulares de los lectores, en efecto esta educación de carácter práctico, simbólico o de las pasiones, también tiene que ver con la formación del alumno virtuoso:

Pero la formación de estas virtudes no es mecánica ni por un manual, sino que se logra atendiendo a buenos modelos y con mucho ejercicio; con la práctica. Hay que imitar a los que sean virtuosos, ser aconsejados por ellos, y eso implica que quien educa en la virtud tiene que ser virtuoso al menos en alguna proporción. (Ibídem, p. 28)

Ahora bien, antes de sustentar a la Educación Multicultural como el análogo o modelo educativo que surge entre una perspectiva univocista y equivocista que señalábamos más arriba, cabe señalar que este paradigma tendría como función principal seguir reflexionando sobre el ámbito educativo bajo una visión hermenéutica dese América Latina, sin embargo, es importante definir primero cómo debemos entender la analogía, a este respecto, Mauricio Beuchot en su texto *Hombre y símbolo* señala:

La analogía es, sobre todo, un modo de significación, en el que los significados de un significante se relacionan con él de manera en parte igual y en parte diferente, predominando la diferencia. La analogía se coloca entre la univocidad y la equivocidad; la univocidad es la significación completamente idéntica y sin diferencia alguna, el reino de lo claro y lo distinto; la equivocidad es la significación completamente diferente y sin posibilidad de conmensuración, el reino de lo oscuro y lo confuso, de la ambigüedad sin límite. Por eso podríamos decir que la analogía es poner límites a la univocidad (para que no se pretenda el rigor que no es alcanzable en la significación) y a la equivocidad (para que la significación no se nos derrumbe en el sinsentido). (Beuchot, 2011, p. 47)

Esta definición es el punto de partida para recuperar el hilo conductor de Samuel Arriarán y su propuesta de una Educación Multicultural en el contexto mexicano, y consolidarla como el referente análogo para una reflexión constante y dinámica a través de la filosofía, es decir, que su propuesta

educativa puede ser el paradigma para que otras disciplinas, en especial las concernientes a la educación, encuentren alternativas para mejorar las prácticas educativas, por medio de un ejercicio crítico-filosófico y permanente que impulse el desarrollo de pedagogías fundamentadas en la diferencia, o bien, desde un multiculturalismo dialógico y respetuoso de las diferencias.

Sin embargo, antes de pasar a la última reflexión de este apartado que tiene que ver con la evaluación desde la hermenéutica, quisiera dejar claro que este modelo educativo que estamos proponiendo desde Latinoamérica, nada tiene que ver con una perspectiva pedagógica concreta en el sentido objetivista, porque caeríamos en una contradicción y esta visión educativa se establecería como un modelo inamovible e incuestionable, del cual sólo se elaborarían recetas de aprendizaje que específicamente se convertirían en ley para la reflexión del contexto escolar, de ser así, el ámbito educativo se volvería impositivo y nosotros caeríamos en un univocismo pedagógico al imponer un analogado sobre otros.

No obstante, lo que pretendemos con la Educación Multicultural es que este paradigma sea de carácter abstracto (pero no equivocista) y concreto a la vez, en el sentido de constituirse como un modelo ideal o deseable para mejorar el ámbito educativo por medio de una reflexión filosófica constante, es decir, sería un ideal regulativo capaz de contener los conceptos teóricos y simbólicos necesarios para obtener una Educación Multicultural en beneficio del ser humano apoyados en los textos literarios, en otras palabras, esta educación desde la hermenéutica sería el analogado o modelo deseable para investigadores educativos, autoridades escolares, profesores y alumnos. Mauricio Beuchot ve este analogado entre la analogía de la atribución y la de proporcionalidad:

Si para visualizar la analogía nos colocamos en la perspectiva de la analogía de atribución aquella resultará ser el analogado principal de los tipos de la analogía, pues es en la que mejor se ve el *per prius* y *per posterius* o el predominio de la diferencia (en este caso se resalta por la jerarquización). Si se ve desde la óptica de la analogía de proporcionalidad, las dos quedan en pie de igualdad, se complementan. En ambos casos, desde ambos puntos de vista, las dos resultan complicadas y complementarias. (Beuchot, 2013, pp. 37-38)

4.9. REFLEXIONES

Como pudimos apreciar en este apartado, existe un interés significativo por diversos autores latinoamericanos preocupados por darle un nuevo significado al ámbito cultural, el cual se ha consolidado desde la Ilustración occidental y se ha impuesto a nivel global bajo la firme convicción de entender la realidad exclusivamente por medio del lenguaje racional de la ciencia, es obvio que esta posición unívoca se ha insertado en el sistema educativo a nivel mundial, de hecho ha sido el medio para promover los valores de esta cultura sustancialmente capitalista, sin embargo, nuestro cuestionamiento a este respecto no tiene que ver con restarle importancia al pensamiento científico en la formación de los seres humanos, más bien es al contrario, porque en realidad nuestra reflexión está alrededor de cómo se han trivializado estos saberes pedagógicos en los alumnos de Educación Básica.

A lo que me refiero respecto al pensamiento racional en la escuela, es que se nos hace creer que apropiarse de los constructos epistemológicos, está subordinado a su simple memorización, o en todo caso, sirve para la elaboración de utensilios tecnológicos para el hogar y la sociedad, en cambio, sabemos que este pensamiento racional requiere de una reflexión profunda en diálogo con las experiencias y el sentir existencial de los seres humanos, esto nos lleva a una de nuestras conclusiones en el sentido de apuntalar un principio hermenéutico fundamental en el ámbito pedagógico, es decir, que para objetivar la realidad se necesita de la subjetividad del estudiante. Esto a su vez, permite encontrar nuevas expectativas de entender la realidad y lograr establecer un puente con el pensamiento simbólico, en otras palabras, los alumnos de secundaria se encuentran inexorablemente con el pensamiento mítico.

Sin embargo, para lograr establecer este diálogo entre el pensamiento epistemológico y simbólico en la formación de los alumnos de secundaria, es necesario cuestionar la cultura moderna en diálogo con la cultura barroca por medio del texto literario, es decir, proponer una existencia en ruptura de carácter crítico con la finalidad de entender la cultura neoliberal como una

perspectiva más entre otras visiones socioculturales. Esto implicaría un dinamismo crítico social para hacer posible una Educación Multicultural desde América Latina; esto nos permitiría romper con el prejuicio neoliberal de entender al ámbito cultural y educativo de forma estandarizada, y proponer una educación a partir de la diversidad cultural, las diferencias de los seres humanos y recuperar la convivencia digna a partir del diálogo con el otro.

Toda actividad docente y de evaluación debe sustentarse sobre nociones, filosóficas, éticas y pedagógicas que nos permitan dejar claras las categorías a partir de las cuales podamos sustentar la posibilidad de una evaluación hermenéutica.

CONCLUSIONES

La decisión por reflexionar sobre este aspecto tiene que ver con responder a uno de nuestros cuestionamientos que hacíamos a la educación moderna al momento de iniciar la construcción de este trabajo, sobre la forma de evaluar los textos literarios en sus programas de fomento a la lectura, ya que pudimos constatar que las obras de ficción se utilizan en la Educación Básica, específicamente en términos de evaluación y control para obtener resultados cuantificables por medio del pensamiento racional, situación que ha originado que el carácter connotativo del lenguaje poético para interpretar la realidad quede supeditado a los preceptos del lenguaje lógico-matemático.

Esta reflexión nos advierte que la cultura de la evaluación en la modernidad se ha enfatizado en el ámbito escolar, donde toda actividad pedagógica tiene que ser medible y cuantificable o de lo contrario pierde su sentido sociocultural, esto quiere decir que urge dar paso a una cultura de la interpretación de los resultados de las evaluaciones; pero esta interpretación, más allá del mero cumplimiento de las demandas del mercado global por medio de las políticas educativas, tendría que tener una consecuencia reflexiva y equilibrada, para cumplir íntegramente a través de una intencionalidad que recupere la visión de una evaluación cualitativa de orden humano. A este respecto Samuel Arriarán advierte:

En realidad, tal evaluación corresponde a los esfuerzos neoliberales por construir una cultura de evaluación acorde con los cambios impuestos por el Tratado de Libre Comercio. No es casual que los criterios de la comisión evaluadora coincidan plenamente con los criterios del CENEVAL y de la OCDE. Como se sabe, los objetivos de estas organizaciones corresponden a los objetivos neoliberales, tanto a nivel nacional como internacional. Al intentar aplicar a las universidades los criterios eficientistas, productivistas de las empresas transnacionales, están logrando transformarlas en herramientas de modernización social. (Arriarán, 2009, p. 240)

De esta manera, creemos que la evaluación del texto literario debe sustentarse en un enfoque hermenéutico. Y creemos que la analogía es el elemento sustancial e idóneo para argumentar una evaluación desde la filosofía. En este sentido, hay que decir que la evaluación al igual que la cultura y el ámbito educativo se mueven entre lo unívoco y lo equivoco, en suma dado que en la analogía predomina la diferencia, necesitamos

interpretar una evaluación de los textos literarios de forma reflexiva para evitar caer en lo equivoco en donde todo es válido, es decir, que deberemos tener cuidado de no evaluar las obras de ficción en el terreno del relativismo, ya que de esta manera estableceríamos al lenguaje poético incluso por encima del mismo contexto cultural y educativo. También deberemos tener precaución de no percibir la evaluación desde la perspectiva unívoca predominante en la educación moderna, porque es igual de perjudicial para las obras de ficción al encasillar al lenguaje poético por medio del control, la represión, el castigo y la reprobación por medio de la razón y la lógica-matemática.

Como ya dijimos la evaluación para el texto literario se encuentra en la intersección de lo unívoco y equívoco, por tal motivo, es importante señalar que si queremos concretar al texto literario como el elemento fundamental para formar a los alumnos de secundaria en el pensamiento epistemológico y mítico con la capacidad de encontrar nuevas formas de entender la realidad y puedan trabajar su identidad de forma crítica, habrá que echar mano de una perspectiva de la evaluación como la de Fernando Monroy Dávila, el cual plantea una evaluación inscrita en la analogía y en los aprendizajes cotidianos de la vida escolar de los alumnos, este autor se apoya en Mauricio Beuchot porque considera que la hermenéutica analógica y su perspectiva pedagógica de la evaluación coinciden en el punto medio de la proporcionalidad y de la acción creativa:

En el asunto de la evaluación analógica, significación de fondo en este análisis sobre el andamiaje de la pedagogía de lo cotidiano y de la hermenéutica analógica, es sustancial para su correcto desarrollo, contar con la claridad conceptual respecto a sus principios filosóficos y pedagógicos de los cuales se nutre, sobre todo si lo que busca es llevar a cabo una valoración de los procesos escolares alejados del positivismo evaluativo y a la vez alerta a las acciones "*light*" que la evaluación equivocista suele desarrollar. (Monroy, 2007, p. 41)

Es importante puntualizar la forma en que esta pedagogía de lo cotidiano nos ayuda a alejarnos reflexivamente de las aspiraciones pragmáticas de la escuela moderna por medio de la evaluación cuantitativa, y a su vez va ganado terreno ese otro aspecto emocional que involucra las pasiones, los sentimientos de los alumnos y que tiene que ver directamente con la razón

práctica a la que hace alusión Mauricio Beuchot; desde este replanteamiento de carácter humano de la evaluación, el texto literario también gana un espacio importante para la formación de los adolescentes de secundaria, y nos ayuda a sustentar la evaluación hermenéutica como un aspecto crítico y dinámico en donde la literatura de ficción se ubica como parte integral y fundamental de la acción educativa.

Retomando la forma en que las obras literarias han sido maniatadas como un elemento de evaluación basado en el control, los exámenes y las referencias categóricas del pensamiento racional, es necesario decir que estas prácticas pedagógicas lo único que han generado es demeritar las experiencias y habilidades de los alumnos, con la finalidad de promover actitudes pasivas y mecánicas que sólo generan desgaste físico al leer textos literarios, por eso es que los estudiantes de secundaria cuando leen una novela, un cuento, un poema o una obra de teatro que les han dejado leer en la escuela, lo único que se les ocurre es estudiarlo como cualquier otro texto académico, con la finalidad de apropiarse de una serie de información para contestar las preguntas académicas de sus maestros, o bien, resolver un examen y acreditarlo.

Esto también nos permite entender por qué se ha disparado o puesto de moda esta tendencia a aplicar exámenes para evaluar todos los aspectos y problemas en la educación moderna de forma superficial, prueba de ello es la Reforma Educativa actual que ha impuesto las evaluaciones para los maestros y alumnos de forma unilateral, y se debe principalmente a la imposición de una ideología neoliberal a través de una medición externa que sólo entiende la realidad por medio de la estandarización y lo observable:

Éste es el sentido preciso que ha adquirido la profesionalización académica en México con el modelo de evaluación basado en el castigo; es probablemente nuestro arribo definitivo a la modernidad, nuestro ingreso a esa jaula de hierro que nos otorga recompensas inmediatas a cambio de una cuota creciente de irracionalidad y extravío. El precio que hay que pagar es muy alto, pues con ello se inhibe la libertad de pensamiento, se atrofia la capacidad reflexiva y la vocación crítica, y se sacrifica la formación de miles de estudiantes, arrastrados también por el utilitarismo -en forma de becas, títulos y diplomas o promesas laborales inmediatas- que los conduce a

inscribirse y concursar sólo por ser elegibles y a "aprender" sólo para aprobar. (Ibarra. En: Barriga y Pacheco (comps.), 2007, p. 156)

A este respecto, debemos agregar que esta visión globalizadora de la modernidad en el ambiente educativo a través de las políticas educativas también promueve como irrelevante la utilización del ingenio, el talento, la creatividad y las diferencias culturales y particulares de los alumnos en el proceso enseñanza-aprendizaje, porque además creen que los estudiantes sólo necesitan saber manejar los procesos tecnológicos actuales de la modernidad a partir del manejo de equipos digitalizados:

Una segunda línea avanzada sobre el hecho de que en el contexto de las ciencias sociales se ha optado por una evaluación cualitativa, toda vez que considera a la evaluación cuantitativa como incapaz de proporcionar una visión integral de la realidad estudiada. Asimismo, que se ha considerado importante el caso de que en las instituciones interactúan personas, las cuales son muy diferentes e influyen de forma distinta. Por lo tanto, se ha postulado que la evaluación cuantitativa no puede recoger la diversidad de los elementos a evaluar, y menos, los significados culturales que surgen de los mismos. No obstante, vale la pena señalar que el empleo de una evaluación cuantitativa en los espacios escolares, aún con los avances referidos, sigue predominando. (Monroy, 2007, p 41)

Debemos concretar que la evaluación analógica, nos permite darle un aspecto significativo a la evaluación como un proceso que permite suponer juicios valorativos para tomar decisiones sobre los saberes escolares, en nuestro caso, tendríamos que entender no evaluar cuantitativamente la lectura de textos literarios y sus constructos simbólicos de la realidad, sino tener presente los aspectos subjetivos de los adolescentes que no son recipientes a los que se les llena de conceptos racionales para luego verificar cuántos de éstos han logrado memorizar, sino tomar en cuenta al alumno como un sujeto infalible provisto de significados, experiencias y emociones que surgen súbitamente en su vida cotidiana y en el ámbito educativo.

También debemos decir que la Educación Multicultural propuesta desde América Latina, nos ofrece los argumentos teórico-metodológicos para hacer posible sustentar esta visión de la evaluación analógica como parte de esta estructura hermenéutica para la educación, con la finalidad de identificar las

formas en que se llevan a cabo las prácticas evaluativas y sus orientaciones teóricas en donde la literatura de ficción nos permita descubrir a un adolescente de secundaria, más allá de una visión numérica que lo ha clasificado como un dato, un resultado e incluso como una simple estadística.

Ahora cabe señalar que al ir desarrollando esta investigación encontramos aspectos importantes para poder concluir y dar un cierre significativo a este trabajo, por lo tanto, debemos considerar las temáticas principales que formaron el entramado en la configuración de la investigación; estos tópicos fueron la cultura y la educación a partir de una postura hermenéutica que nos permitió fundamentar nuestra reflexión sobre estos aspectos a partir de autores como Gadamer y Ricoeur principalmente; siguiendo esta línea de análisis desde la hermenéutica, cerramos esta fase planteando una educación multicultural desde América Latina, con autores como Samuel Arriarán, Mauricio Beuchot, Bolívar Echeverría, entre otros.

Cabe señalar que el común denominador en el análisis de la cultura y la educación a partir de la hermenéutica fue el texto literario como un elemento fundamental para esta reflexión, debido a que las obras de ficción al configurarse tienen como característica fundamental contener aspectos de carácter epistemológico en conjunto con aspectos simbólicos como el mito que se manifiestan en el acto de lectura, ambos elementos de gran relevancia para la formación de los jóvenes de secundaria, los cuales mostramos con el análisis de la novela *Antes de Carmen Boulosa* y el cuento *El extraño caso de Aloysius Hands* de Rafael Bernal.

Conviene recordar que uno de nuestros objetivos principales consistió en buscar una perspectiva de la educación sustentada en elementos pedagógicos incluyentes y conscientes de la diferencia y la diversidad multicultural que caracteriza al contexto sociocultural y educativo mexicano, capaz de comprender la relevancia de formar al ser humano en el pensamiento racional en interacción con el pensamiento simbólico, es decir, una educación simbólica donde el fomento de la lectura de obras de ficción

fuera un factor importante que contribuyera a este propósito. Además de formar una conciencia crítica en los lectores que les permita encontrar nuevas formas de entender los avances tecnológicos que demanda la ideología de la modernidad en los centros educativos por medio de la digitalización de las escuelas, y esto permitiera reconocer la posibilidad de que existen otros tipos de modernidad, de la cultura y la pedagogía además de la occidental que predomina actualmente en nuestro contexto.

No obstante, nos encontramos con una pedagogía que nutre sus saberes educativos en los valores de la modernidad sustentados en la mercadotecnia, por medio de un pensamiento unívoco predominantemente científico y altamente tecnologizado, en donde se sobrevalora el aprendizaje digital de los niños y adolescentes por medio de instrumentos conectados a una red digital universal. De hecho, pudimos percatarnos que la Secretaría de Educación Pública (SEP), por medio de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), promueve la creación de los salones digitales, sustentados en la Alianza por la Calidad de la Educación en donde se generaron compromisos para modernizar los centros escolares a nivel básico, con el fin de fortalecer su infraestructura y modernizar el equipamiento de los planteles escolares para conectarlos a las redes de alto desempeño, y de esta manera resolver y desarrollar trayectorias educativas exitosas de los alumnos de Educación Básica.

También pudimos constatar que en nuestro sistema educativo a nivel básico hace falta una reflexión profunda respecto a estas prácticas digitales, las cuales exigen cambios significativos en la cultura y en los procesos cognitivos implicados en la lectura y las formas de pensamiento de nuestra sociedad, mismas que se deben tomar en cuenta si se pretende lograr cambios importantes en cuestiones de aprendizaje los cuales también evolucionan de forma rápida y permanente. Por ejemplo, habría que indagar más profundamente si por medio de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en las escuelas, los docentes podrán mejorar y facilitar

sus prácticas educativas por el solo hecho de utilizar imágenes digitales para crear situaciones interactivas y agradables para promover nuevas situaciones de aprendizaje por medio del pensamiento complejo, además de mejorar la asistencia de los estudiantes y prevenir la deserción escolar, considerando que estos íconos multifacéticos e interactivos mejorarán su capacidad de concentración y así generar situaciones nuevas de comprensión en su contexto académico y sociocultural, sobre todo si observamos que los resultados siguen siendo desfavorables a este respecto.

En realidad este modelo pedagógico digital en el sistema educativo a nivel básico, promueve una enseñanza sustentada exclusivamente en los medios y las nuevas tecnologías, utilizando la imagen como un elemento didáctico que por sí solo puede lograr cambios significativos en el aprendizaje de los jóvenes de secundaria, no obstante, pudimos encontrar que la digitalización escolar, puede caer en los viejos vicios de la educación tradicional, es decir, en la información, la transmisión y memorización de contenidos en el salón de clases para formar a los alumnos.

Otro aspecto del tema de investigación que pudimos observar en la elaboración de nuestro trabajo, es una tendencia hacia la visión de la cultura y la educación bajo una perspectiva unidimensional y estandarizada que repercute a nivel Secundaria sobre la promoción y la lectura de textos literarios; a este respecto, hallé que leer está supeditado a estándares y preceptos de control, es decir, esta actividad es utilizada con fines prácticos para evaluar saberes propuestos a nivel internacional en respuesta a las demandas del mercado global que impacta en los centros escolares, por ejemplo, las evaluaciones realizadas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), a través de los exámenes del Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA), por sus siglas en inglés. Al respecto hay que decir que el objetivo de estas pruebas se centra en conocer las habilidades necesarias que deben adquirir los estudiantes para insertarse en la realidad, a partir del manejo conceptual en lectura, ciencias y

matemáticas; es decir, que se concentra en medir si los estudiantes logran reproducir lo que han aprendido para después lograr aplicarlo en nuevos contextos académicos por medio de una prueba estandarizada, en otras palabras, la finalidad del Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA), es que esos saberes aprendidos mecánicamente para contestar estas pruebas estándar deriven en competencia científica, lectora o matemática que los alumnos de secundaria deben considerar para su educación. A este respecto, verificamos que las obras de ficción a nivel pedagógico sólo sirven para medir la velocidad de los estudiantes, sin tomar en cuenta que esta actividad de leer textos literarios también implica la comprensión e interpretación que los adolescentes pueden realizar sobre los textos de ficción.

Como podemos apreciar, no es conveniente seguir reproduciendo una educación que niega la diferencia y el multiculturalismo para formar a los alumnos de secundaria, privilegiando el pensamiento racional por medio de constructos lógico-matemáticos, aunado a la sobrestimación de la tecnología y la digitalización de los saberes en los salones de clase; de continuar en esta perspectiva es claro que estamos formando a los alumnos sólo parcialmente, porque es necesario incorporar los símbolos, los mitos, los rituales, las experiencias de los propios jóvenes, etcétera, para enriquecer su identidad, además de que puedan refigurar su visión de la educación y de la realidad de forma crítica, de lo contrario, se vislumbra un futuro aparentemente desalentador en la Educación Básica, porque no se trata de proyectar una enseñanza sustentada exclusivamente en los medios y nuevas tecnologías; más bien, es preciso reflexionar críticamente que todo proyecto pedagógico importante se mueve por diferentes medios y lenguajes, ajustándose cada vez más a las necesidades cognitivas, expresivas, afectivas y socioculturales de los estudiantes.

Hasta aquí estaba claro lo que quería investigar y proyectar desde una educación simbólica, pero al mismo tiempo se manifestaba una y otra vez esta

visión unívoca y empecinada de la educación como un elemento omnipresente que impone sus normas de aprendizaje desde la racionalidad y la tecnología. No obstante, lo que realicé para dialogar con esta visión de la cultura y la educación con la finalidad de encontrar alternativas y elementos de reflexión más significativos en estos aspectos, fue respaldar esta reflexión teórico-metodológica a partir de la hermenéutica, la cual me permitió conocer y defender objetivamente que los sujetos interactuamos en un ámbito multicultural al que le urge explorar su identidad por medio de la diferencia y sus propias características, sin negar los elementos teóricos existentes para su comprensión y su reflexión permanente, reconociendo también que los cambios tecnológicos y digitales promueven la conformación de nuevas comunidades y culturas interactivas, que activan un nuevo sujeto heterogéneo y complejo debido a su conexión inmediata a un entorno virtual, selectivo, masivo e incluso global en donde los alumnos de secundaria están insertos.

A partir de esta reflexión me propuse entender estos aspectos digitales desde la hermenéutica, por tal razón, fue importante concebir estos elementos multimedia basados en la imagen, por medio de un elemento de carácter hermenéutico que me permitiera no sólo contenerlos, sino darles una connotación crítico-literaria para proponer una lectura de obras de ficción desde esta perspectiva; así fue como cobró relevancia el hipertexto para encontrar esas posibilidades de interpretar los contextos sociocultural y educativo de forma reflexiva, debido a que este aspecto apoyado teórica y metodológicamente desde la hermenéutica se concibe como una obra que propicia el entrecruzamiento de varios contextos en constante interacción para encontrar nuevas visiones de la realidad, pero sobre todo nos permitió sostener alternativas distintas de leer textos literarios en la secundaria más allá del control y la evaluación, incorporando su comprensión e interpretación como una espiral en constante interacción para enriquecer esta actividad escolar tan importante en la formación de los adolescentes. En otras palabras, percibir el hipertexto como sinónimo del texto literario, nos permitió favorecer y posibilitar la promoción de la lectura de obras de ficción a nivel secundaria,

como la integración de otros sistemas de representación del conocimiento y al mismo tiempo propiciar distintas interpretaciones.

Una vez hecha esta reflexión, pude comprender los límites que se presentaban desde una educación que pudiera incorporar al texto literario como un elemento importante para enriquecer la formación de los alumnos de secundaria en aspectos epistemológicos y simbólicos, pero al mismo tiempo se manifestaron los beneficios al considerar una educación simbólica donde formar lectores con hábito hermenéutico se convirtiera en una herramienta teórico-metodológica altamente valiosa para los maestros y los alumnos en el salón de clases en la construcción de sus saberes educativos. Porque una educación simbólica hace posible el concepto de formación como algo estrechamente vinculado a la cultura, es decir, es una actitud que nos demanda mantenernos críticos y abiertos hacia lo otro, a la diferencia, hacia puntos de vista distintos de los procedimientos pedagógicos de racionalización que proyectan las políticas educativas en Educación Básica en la secundaria, que se caracterizan por un enfoque utilitarista y de eficiencia social, comparando la escuela con un modelo de gestión empresarial. Al tomar en cuenta estos elementos como parte de la formación de los estudiantes, entendimos que el aprendizaje no sólo consiste en la utilización del cerebro como un artefacto acostumbrado a la repetición útil y eficaz subordinada a las leyes técnico-instrumentales de la ciencia y la tecnología, sino que es posible y pertinente trabajar todas sus sensaciones corporales y existenciales que están experimentando los adolescentes sociocultural y académicamente en la configuración de su personalidad.

Para seguir apuntalando estas conclusiones y encontrar alternativas significativas más allá de una educación moderna unívoca, también optamos por seguir esta línea propuesta de una educación simbólica capaz de promover una inteligencia narrativa por medio de las obras de ficción a partir de Paul Ricoeur, la cual nos permitirá interactuar con el lenguaje de las disciplinas racionales para entender el mundo y al ser humano, esto nos

permite mostrar un sustento pedagógico a través del discurso poético que se manifiesta del texto literario en donde la inteligencia narrativa interactúa con el pensamiento racional en la formación de los adolescentes de secundaria.

De esta manera, hacemos hincapié que si el alumno y el maestro descubren que la configuración del texto literario se caracteriza por cohesionar y organizar el mundo simbólico y conceptual de la vida práctica de los seres humanos por medio de la búsqueda continua de innovación, acompañada por la estética de la creatividad que proyecta el mundo ficcional de los textos literarios, ellos encontrarán elementos importantes que podrán integrar a su vida académica y sociocultural para entender la realidad. Así, sostenemos que la literatura entendida desde la hermenéutica, será una herramienta fundamental donde la comunidad escolar podrá desplegar un pensamiento crítico mediante la perspectiva de una educación simbólica que considere a los alumnos como sujetos creativos capaces de trascender los saberes pedagógicos planteados en la escuela de forma estética a través de las narraciones literarias, de esta manera, una pedagogía simbólica se convierte en esa perspectiva de la educación que buscamos al inicio de este trabajo de tesis; es decir, una educación con la capacidad de formar seres humanos y ampliar la concepción de la racionalidad instrumental hacia otras dimensiones integradas en la pedagogía actual estrechamente ligada con la literatura, el mito y otros aspectos de carácter simbólico.

Por tanto, sostengo que una manera de interactuar con esta visión predominante de la educación que ya hemos mencionado, es a través de una pedagogía simbólica entendida como una acción sociocultural y en un constante proceso intersubjetivo otorgador de sentido. Es posible señalar que el ámbito educativo debe comprender al símbolo como uno de los objetivos primordiales de la educación; de esta manera el educador y el alumno tendrán otra alternativa para acceder al universo simbólico por medio de la literatura y el mito, permitiéndoles replantear permanentemente su mundo existencial, sin dejar de considerar la manera en que el símbolo ayuda a construir el proceso

educativo en la vida cotidiana de la comunidad escolar, dándoles la oportunidad de integrar el conocimiento científico con el lenguaje literario.

Creemos que este pilar simbólico-cultural sustentado bajo la lógica de la literatura y el mito, puede ser el soporte esencial de la educación simbólica que buscábamos al inicio de este trabajo de tesis, y que ahora se vuelve una posibilidad para establecer un diálogo reflexivo con la pedagogía moderna y encontrar opciones viables para mejorar el sistema educativo, porque nos formamos en un mundo que nos es narrado simbólicamente a través de la cultura apoyados de los relatos literarios que han organizado el mundo práctico de forma estéticamente renovada. Así la literatura será el elemento potencializador que ha conformado la realidad a través de su lenguaje artístico, y utilizarlo para intentar organizar el nuestro con una visión crítico-narrativa, de esta forma, también logramos potencializar nuestras experiencias de vida logrando que se vean plasmadas en la vida pedagógica de los adolescentes, pero sobre todo en la vida práctica de los sujetos.

Otro elemento que no puede quedar fuera de estas conclusiones es el aspecto metodológico para analizar los textos literarios a partir de la hermenéutica, aspecto de gran utilidad para lograr respaldar la objetividad de la literatura en las escuelas a nivel básico para poder obtener mejores expectativas en los proyectos de fomento a la lectura a nivel básico. Creemos que esta metodología hermenéutica es una manera de encontrar resultados significativos en los programas de fomento a la lectura que se realizan en cada ciclo escolar en las escuelas de Educación Básica, y también traerá beneficios relevantes a los profesores y a los alumnos para leer literatura más allá del control y la evaluación de esta actividad por medio de medir su velocidad lectora, por eso mostré esta metodología con dos obras literarias en particular: La novela *Antes de Carmen Boulosa* y el cuento *El extraño caso de Aloysius Hands* de Rafael Bernal.

En este sentido, debo señalar que este aspecto de análisis de las obras de ficción a partir de la metodología de Paul Ricoeur responde a una

estructura dinámica que requiere de la participación del lector de forma creativa, es decir, es una opción para que los lectores tengan claro que leer no es sólo mostrar los aspectos que componen la estructura de la obra, eso sería experimentar los textos literarios de forma indiferente y acrítica con su contexto académico y cultural, alejada de las propias vivencias de los lectores en donde puedan trabajar aspectos existenciales y sobre todo asumir una actitud crítica de los saberes que construyen académicamente y del contexto sociocultural que serán vitales en su desenvolvimiento escolar y vivencial.

Sin embargo, es importante concluir que leer un texto literario desde la hermenéutica requiere un compromiso de lectura sistemático, elaborado y profundo para los profesores y alumnos tal como lo mostramos en nuestros dos análisis a lo largo de la tesis, esto quiere decir que permitirá a los lectores en secundaria descubrir una nueva herramienta metodológica para conocer las obras de ficción más allá de los elementos estructurales que la componen, considerando la gran utilidad de esta primera etapa de interpretación en su aspecto objetivo; también podrán comprender que las historias que se configuran en las obras de ficción están relacionadas con la vida existencial, práctica y sociocultural de los lectores, por tanto les permite construir nuevos criterios de la realidad y sobre todo de su propia personalidad de forma crítica y reflexiva al percatarse que las obras de ficción han organizado el mundo de forma creativa. Finalmente, creemos que el aspecto mítico es un elemento pedagógico clave en la promoción de la lectura desde la hermenéutica en la secundaria sin soslayar los dos anteriores, porque en su lógica simbólica cumple con los parámetros estructurales de objetividad tan utilizados y valorados en la Educación Básica para evaluar las prácticas lectoras, es decir, que este paradigma mítico puede ser el catalizador fundamental para que los lectores de secundaria potencialicen sus expectativas lectoras más allá de evaluar su competencia lectora por medio de la rapidez, y de esta manera identifiquen otras opciones de leer con la finalidad de resignificar el simple hecho de acceder a los textos literarios sólo para cumplir con sus tareas o evaluaciones escolares.

Otro aspecto relevante con un matiz pedagógico simbólico desde la literatura, es esta parte interpretativa a partir del modelo mítico que propusimos con Campbell, el cual ayudará significativamente a los lectores a comprender y contener la historia para después incorporarla a los saberes escolares de los alumnos con una mirada distinta de su entorno académico, es decir, mostrarles a los profesores y alumnos de secundaria lo valioso que puede ser aprender a descifrar el recorrido mítico del héroe en sus lecturas literarias en la escuela, como un instrumento de gran valor formativo que logre revalorar las prácticas lectoras más allá de su control y evaluación para obtener una calificación cuantitativa. Además de propiciar el diálogo entre el pensamiento racional con el simbólico generado por la lectura de textos literarios. También es pertinente agregar que la lectura contemplada desde el mito, contribuye a la transformación ética en los lectores, porque no solamente les permite utilizar el pensamiento lógico para entender el mundo estructurado objetivamente, sino además les permite incorporar sus sensaciones corporales, existenciales con la finalidad de fortalecer sus experiencias personales potencializadas con el lenguaje estético de las obras de ficción.

Es importante cerrar estas conclusiones mencionando la relevancia de una Educación Multicultural desde América Latina, con la finalidad de corroborar el propósito del trabajo de tesis y de estas conclusiones respecto a la posibilidad de proyectar una forma diferente y bien argumentada en el ámbito educativo mexicano a través de la hermenéutica, la cual nos permitirá considerarla como una opción significativa capaz de generar beneficios importantes hacia el futuro en los procesos escolares en el contexto mexicano por medio de la literatura. En primer lugar esta educación se basa en una visión multicultural y heterogénea desde Latinoamérica, por medio de argumentos filosóficos que nos ayudan a romper con el prejuicio de la perspectiva educativa moderna, la cual considera que la sociedad mexicana está constituida monoculturalmente.

Lo trascendental para estas conclusiones a partir de la Educación Multicultural es que debemos considerarla como un modelo pedagógico que se constituye como referente teórico para realizar múltiples ejercicios de reflexión que podrán darnos opciones para pasar a otros niveles de comprensión e interpretación del ámbito educativo, es decir, es un modelo que se abre a distintas posibilidades de reflexión constantes no sólo en aspectos pedagógicos, sino también en el ámbito sociocultural.

De lo que se trata es dar a conocer que la Educación Multicultural en el contexto mexicano, se puede consolidar como el referente análogo para una reflexión constante y dinámica a través de la filosofía, es decir, que su propuesta educativa puede ser el modelo o el paradigma para que otras disciplinas, en especial las concernientes a la educación, encuentren alternativas para mejorar las prácticas educativas, por medio de un ejercicio crítico-filosófico y permanente que impulse el desarrollo de pedagogías fundamentadas en la diferencia, o bien, desde un multiculturalismo dialógico y respetuoso de las diferencias. Donde la narrativa sea su punto de partida para alcanzar estas nuevas formas de convivencia sociocultural inclusivas del pensamiento divergente de los seres humanos, porque una educación multicultural o barroca es un elemento de aplicación hermenéutica que nos permite interpretar la realidad con sus características particulares y de integración por medio del mito que se manifiesta en la literatura.

Finalmente, señalo que este proceso formativo acompañado de la elaboración del trabajo receptivo para obtener el grado de Doctorado por la Universidad Pedagógica Nacional, a través del análisis literario desde la hermenéutica, ha sido de gran relevancia para mi formación como profesor de educación básica y desde hace unos meses como docente a nivel superior, no sólo por la adquisición de herramientas teórico-metodológicas para replantear la visión de mi práctica educativa a nivel secundaria y licenciatura, considerando que desde la perspectiva del mito comprendí que la formación de los alumnos requiere siempre de una constante innovación de la educación

desde la cultura, la cual permita integrar los saberes epistemológicos en interacción con los conocimientos de orden simbólico de los estudiantes como dos aspectos necesarios para su formación; también descubro una alternativa de carácter simbólico para fomentar la lectura de textos literarios que podría generar mayor entusiasmo en los alumnos de educación básica. Además de establecer compromisos serios con las autoridades educativas y hacerles saber sobre la posibilidad de establecer otras funciones que se proyectan de las obras de ficción, más allá de su utilización para el control y la evaluación. Por eso creo de forma objetiva que es posible ir ganando espacios de reflexión por medio de la realización de proyectos de lectura a nivel secundaria y licenciatura, en donde también podamos compartir con profesores y alumnos la forma en que es factible interpretar desde la hermenéutica nuestro entorno sociocultural, su personalidad y sobre todo su espacio educativo por medio del lenguaje literario.

Antes de cerrar estas conclusiones, advierto que este proceso de construcción de la tesis, siempre se ciñó a un eje temático que sostiene la columna vertebral de este trabajo de principio a fin, es decir, que la Educación Multicultural propuesta desde América Latina en el último apartado, lleva en sus genes los elementos teóricos hermenéuticos que surgieron en occidente como Gadamer y Ricoeur principalmente, los cuales son el punto de partida para que Samuel Arriarán y Mauricio Beuchot entre otros autores latinoamericanos, consoliden sus reflexiones filosóficas desde la hermenéutica, es importante mencionarlo porque refuerza la coherencia de las reflexiones de este trabajo de tesis, en el sentido de establecer y hacer posible puentes de comunicación entre distintas visiones de entender la realidad sociocultural y el ámbito educativo, y de esta manera encontrar alternativas significativas y lograr beneficios importantes al respecto.

Sin embargo, esta investigación no concluye aquí, sino que me da alternativas para seguir trabajando sobre la literatura y su importancia en la

formación de los sujetos desde la hermenéutica, aunque ahora será de forma práctica desde el salón de clases.

REFERENCIAS

- Arriarán, S. (2009). *Hermenéutica, multiculturalismo y educación*. México: Colegio de Estudios de Posgrado de la Ciudad de México.
- Arriarán, S. (2007). *Barroco y neobarroco en América Latina*. México: Ítaca.
- Arriarán, S. (2007). *La filosofía latinoamericana en el siglo XXI*. México: UPN.
- 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. y Beuchot, M. (1999). *Virtudes, valores y educación moral. Contra el paradigma neoliberal*. México: UPN.
- Bajtín, M. (2005). *Problemas de la poética de Dostoievski*. México: FCE.
- Bartra, R. (2009). *Congreso Internacional del Mundo del Libro*. México: FCE.
- Bernal, R. (2005). *Tres novelas policiacas*. México: Libros del Rincón (SEP).
- Beuchot, M. (2014). *Cultura, educación y hermenéutica*. México: IISUE.
- Beuchot, M. (2001). *El hombre y el símbolo*. México: Démeter.
- Beuchot, M. (2013). *Interculturalidad y derechos humanos*. México: S. XXI.
- Beuchot, M. (2013). *Perfiles esenciales de la hermenéutica*. México: FCE.
- Boullosa, C. (2012). *Antes*. México: Punto de lectura.
- Campbell, J. (2005). *El héroe de las mil caras*. México: FCE.
- Carpentier, A. (1980). *Razón de ser*. Cuba: Letras cubanas.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. España: Anagrama.
- Cassirer, E. (1998). *Filosofía de las formas simbólicas II*. México: FCE.
- Cassirer, E. (2001). *Antropología filosófica*. México: FCE.
- Cortázar, J. (2016). *Clases de literatura: Berkeley, 1980*. México: Debolsillo.
- Díaz, Á. y Pacheco T. (coords.) (2007). *Evaluación y cambio institucional*. México: Paidós.
- Echeverría, B. (2013). *Definición de la cultura*. México: FCE.
- Eco, U. (1985). *Obra abierta*. México: Planeta.
- Eco, U. (1987). *Lector in fabula*. España: Lumen.
- Ferraris, M. (2002). *Historia de la hermenéutica*. México: S. XXI.
- Gadamer, H. (1991). *La actualidad de lo bello*. España: Paidós.

- Gadamer, H. (1997). *Mito y Razón*. España: Paidós.
- Gadamer, H. (1998). *Arte y verdad de la palabra*. España: Paidós.
- Gadamer, H. (2000). *La educación es educarse*. Barcelona: Paidós.
- Gadamer, H. (2005). *Verdad y método I*. España: Salamanca.
- García N. (2007). *Lectores, espectadores e internautas*. Barcelona: Gedisa.
- García N. (2014). *El mundo entero como lugar extraño*. Argentina: Gedisa.
- Giardinelli, M. (2013). *El género negro. Orígenes y evolución de la literatura policial y su influencia en América Latina*. Argentina: Capital Intelectual.
- Graves, R. (2002). *Los Mitos griegos I*. España: Alianza Editorial.
- Hernández, E. y Arriarán, S. (2001). *Hermenéutica analógico-barroca*. México: UPN.
- Hernández, E. y Arriarán S. (2014). *Nueva narrativa mexicana*. México: Bonilla/UPN.
- Hernández, E. (2008). *La lectura hermenéutica de textos literarios*. México: Colegio de Estudios de Posgrado de la Ciudad de México.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: FCE.
- López, A. (2015). *Las razones del mito*. México: ERA.
- Monroy, F. (2006). *La evaluación inscrita en la analogía y en la pedagogía de lo cotidiano*. México: Primero Editores.
- Montemayor, C. (2008). *Arte y trama en el cuento indígena*. México: FCE.
- Palmer, R. (2002). *¿Qué es la hermenéutica? Teoría de la interpretación en Schlegel, Dilthey, Heidegger y Gadamer*. Madrid: Arco.
- Pellegrini, T. (2004). *La imagen y la letra. Aspectos de la ficción brasileña contemporánea*. México: FCE.
- Piglia, R. (2015). *El último lector*. México: Debolsillo.
- Pimentel, L. (1998). *El relato en perspectiva*. México: S. XXI.
- Pisanty, V. (1995). *Cómo se lee un cuento popular*. España: Paidós.
- Downing, C. (Compiladora). (2007). *Espejos del yo. Imágenes arquetípicas que dan forma a nuestras vidas*. Barcelona: Kairós.

- Rall, D. (compilador). (2008). *En busca del texto. Teoría de la recepción literaria*. México: UNAM.
- Redondo, A. (1995). *Manual de análisis de literatura narrativa. Polifonía textual*. España: S. XXI.
- Ricoeur, P. (1997). *Autobiografía intelectual*. Argentina: Nueva visión.
- Ricoeur, P. (2002). *Del texto a la acción II*. México: FCE.
- Ricoeur, P. (2003). *Tiempo y Narración I*. México: S. XXI.
- Ricoeur, P. (2004). *Del texto a la acción*. México: FCE.
- Ricoeur, P. (2006). *Teoría de la interpretación*. México: S. XXI.
- Ricoeur, P. (2007). *Freud: una interpretación de la cultura*. México: S. XXI.
- Ricoeur, P. (2008). *Sí mismo como otro*. México: S. XXI.
- Ricoeur, P. (2009). *Escritos y conferencias: alrededor del psicoanálisis*. México: S. XXI.
- Rivero, P. (2006). (Coordinadora). *Cuestiones hermenéuticas: de Nietzsche a Gadamer*. México: UNAM.
- Rueda, R. (2007). *Para una pedagogía del hipertexto. Una teoría de la deconstrucción y la complejidad*. España: Antropos.
- Sacristán, G. (2009). *La pedagogía por objetivos*. España: Morata.
- Secretaría de Educación Pública, *Plan de estudios*, México, 2011.
- Simone, R. (2001). *La tercera fase. Formas de saber que estamos perdiendo*. México: Taurus.
- Tirzo, J. (2001) *.La lectura de la modernidad*. México: UPN.
- Torres, V. (2003). *Muertos de papel*. México: CONACULTA.
- Zaid, G. (1996). *Los demasiados libros*. España: Anagrama.