

**HERMENÉUTICA ANALÓGICA:
UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA LITERATURA**

CAMILO ANDRÉS GONZÁLEZ GARZÓN

**UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS DE AQUINO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
BOGOTÁ, D. C.
ABRIL 2017**

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1	4
HERMENÉUTICA	4
1.1. ALGUNAS TENDENCIAS EN LA HISTORIA DE LA HERMENÉUTICA	6
1.2. HERMENÉUTICA ANALÓGICA	21
1.2.1. Campos de acción de la Hermenéutica Analógica	30
CAPÍTULO 2	36
DIDÁCTICA Y LITERATURA	36
2.1. BREVE PANORAMA HISTÓRICO DE LA DIDÁCTICA	36
2.1.1. Prácticas predominantes en la época clásica	37
2.1.2. Prácticas predominantes en la época moderna	48
2.1.3. Prácticas predominantes en la época actual	58
2.2. DIDÁCTICA DE LA LITERATURA	63
CAPÍTULO 3	81
HERMENÉUTICA ANALÓGICA: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA LITERATURA	81
3.1. HERMENÉUTICA Y LITERATURA	81
3.2. HERMENÉUTICA ANALÓGICA Y LITERATURA	87
3.3. EJERCICIO PRÁCTICO DESDE LA HERMENÉUTICA ANALÓGICA	90
3.3.1. Diagnóstico	90
3.3.2. Objetivos	93
General	93
Específicos	93
3.3.3. Contenido	93
3.3.4. Estrategias	94
3.3.5. Análisis de los resultados	97
CONCLUSIONES	99
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	103

Tabla de figuras

<i>Figura 1.</i> Grado quinto.....	94
<i>Figura 2.</i> Grado quinto.....	94
<i>Figura 3.</i> Grado quinto.....	94
<i>Figura 4.</i> Grado Quinto.....	94
<i>Figura 5.</i> Circe.	95
<i>Figura 6.</i> Cíclope.	95
<i>Figura 7.</i> Canto de las sirenas.	95
<i>Figura 8.</i> Penélope y sus pretendientes.....	95
<i>Figura 9.</i> Elaborado por estudiante de Grado Quinto.	96
<i>Figura 10.</i> Elaborado por estudiante de Grado Quinto.	96
<i>Figura 11.</i> Elaborado por estudiante de Grado Quinto.	96
<i>Figura 12.</i> Elaborado por estudiante de Grado Quinto.	96
<i>Figura 13.</i> Elaborado por estudiante de Grado Quinto.	96
<i>Figura 14.</i> Elaborado por estudiante de Grado Quinto.	96
<i>Figura 15.</i> Elaborado por estudiante de Grado Quinto.	96
<i>Figura 16.</i> Elaborado por estudiante de Grado Quinto.	96

Introducción

Estar en el mundo, pensar sobre él, darle significado, son tareas inevitables del ser humano que ha construido una cultura a partir de símbolos y ha conjugado diferentes creaciones culturales y lingüísticas. En esta aventura, la filosofía ha estado presente siempre: unas veces, construyendo con demasiado optimismo, en otras ocasiones, ha deambulado tormentosamente sobre el aguzado filo del escepticismo. En medio de las movedizas arenas filosóficas, la *Hermenéutica Analógica* considera que no se puede alcanzar una interpretación perfectamente unívoca de un texto, pero tampoco será válida cualquier interpretación equivocista, totalmente ambigua, vaga, subjetiva, relativista.

Este trabajo plantea la posibilidad de emplear la *Hermenéutica Analógica* como una herramienta natural de interacción entre la didáctica y la literatura. Adicionalmente, se establecen tres objetivos específicos que complementan la propuesta: primero, proponer alternativas de recepción literaria para que los estudiantes se acerquen a las obras desde nuevas perspectivas de lectura; segundo, propiciar espacios y ambientes donde el diálogo respetuoso sea el protagonista para encontrar las posibles lecturas que el texto brinda y, como tercer objetivo, producir nuevos marcos de sentido a partir de ejercicios de lectura infrecuentes y creativos. El resultado final, aporta elementos –iniciales- para tomar distancia de la finalidad historicista, gramatical o retórica que suele tener la literatura en un salón de clase.

En cuanto a la metodología, la *Investigación - Acción* (en adelante *IA*) es el proceso desde el que se aborda este trabajo porque le permite al investigador ver el escenario y a las personas desde una perspectiva holística, con sensibilidad y con trato comprensivo. Actualmente, en investigación se suelen evidenciar las problemáticas que rodean los diferentes fenómenos de estudio, no obstante investigar para solucionar un problema no se hace en la mayoría de casos. La

IA busca realizar ambas cosas al tiempo, brindándole al docente la posibilidad de llevar un proceso riguroso, sistemático y crítico. La IA siguiendo a Kurt Lewin (Citado por Cerda, 2000), es un tipo de investigación que no se limita a producir conocimientos, sino que integra la experimentación con la acción. Es una práctica reflexiva en la que interactúa la teoría y la práctica, donde no existe distinción entre lo que se investiga, quien investiga y el proceso de investigación.

Por otra parte, algo que llama la atención en la IA tiene que ver con el nivel de validez que alcanza. Martínez (2000) señala que no es suficiente el conocimiento general, es esencial un conocimiento específico de cada caso para ver si aplica o no en la situación concreta. En términos epistemológicos, la IA busca superar el saber instrumental y se acerca al interés emancipatorio, ya que es ahí donde el conocimiento crítico y de la acción busca promover seres humanos más confiados en su potencial creador e innovador. En otras palabras, el método en el que se está apoyando este trabajo busca que las estrategias utilizadas estén en la máxima sintonía posible con su objeto de estudio.

Con respecto a la estructura, este trabajo se desarrolla en tres capítulos: en el primero, se expone el papel de la hermenéutica en algunos momentos de la historia, con el propósito de presentar y contextualizar la Hermenéutica Analógica, propuesta alternativa para interpretar textos, que recoge elementos de la hermenéutica clásica y de la hermenéutica posterior al siglo XX o filosófica, para su sustento teórico. En el segundo capítulo, siguiendo el trabajo del profesor Vallejo: *Resultado y prospectiva de investigación: Didáctica de la literatura y lengua castellana* (2010), se presentan las prácticas predominantes de la didáctica y se revisa la función que ha tenido dentro de la literatura contemporánea. En el tercer capítulo, se revisa la relación hermenéutica – literatura y Hermenéutica Analógica – literatura, con el fin de hallar a través del diálogo interdisciplinar, un fundamento teórico para introducir nuevas herramientas que le

permitan a los estudiantes acercarse al texto desde otras perspectivas de lectura. El trabajo cierra con un ejercicio práctico realizado en el Grado Quinto del Colegio Santo Tomás de Aquino, con el que se pretende, desde la lectura de la *Odisea*, aportar elementos –iniciales- con los cuales se pueda pensar una didáctica para la literatura desde la Hermenéutica Analógica.

Capítulo 1

Hermenéutica

En este capítulo se pretende reconocer el aporte de varios estudiosos en el campo de la hermenéutica. No se busca citar la última cosa ya publicada, ni mucho menos todo lo publicado, sino las ideas que se consideran líneas fuerza, aunque lleven años por el mundo. Por eso, la finalidad en esta parte del trabajo no es presentar una historia de la hermenéutica, sino enunciar algunas de las principales tendencias en momentos claves de la historia desde una perspectiva dialógica y no meramente referencial de esta disciplina que actualmente es considerada la koiné¹, el lenguaje común de nuestra época.

Por otra parte, Beuchot (2005a) señala que el desarrollo de la hermenéutica fue todo menos teleológico, esta posición es asumida igualmente por Grondin (1999). No se busca en este corto capítulo demostrar lo contrario, sin embargo, otro horizonte sobre el que está planteado este ejercicio es que existen pequeños puentes temáticos que permanecen a través de la historia de la hermenéutica como, por ejemplo, la alegoría y el círculo hermenéutico.

¹Koiné: lengua griega común, formada en el s. IV a.C. a partir de diversos dialectos, sobre todo el ático y extendida a todos los pueblos de cultura helenística en el periodo grecorromano.

Ahora bien, la hermenéutica es considerada una disciplina de la interpretación de textos escritos, hablados, actuados y de otros tipos plasmados en poemas o pinturas que van más allá de la palabra y el enunciado con múltiples significados, unidos a varios sentidos como la intención del autor, la contextualización del lector y la finalidad del acto interpretativo. En este orden de ideas, es necesario comenzar iluminando el camino con algunas precisiones del profesor Fernando Romo (2007), pues ilustra de una manera muy sencilla el posible lugar de la hermenéutica frente a otros términos como son interpretación y exégesis. Desde la óptica de Romo son términos que se han venido utilizando indistintamente en las ciencias humanas y aunque todos ayudarán más adelante en la concepción contemporánea que se tiene de la hermenéutica, es necesario conocer sus etimologías porque obedecen a historias distintas.

En el caso de hermenéutica y exégesis proceden del griego y llegan a significar algo así como *expresión, proclamación del sentido*. Por su parte, interpretación, es de origen latino y constituye la traducción tradicional del primer término griego mencionado. Sin embargo, este significado latino está ligado por su tradición al mundo retórico y jurídico, en este sentido, la expresión *fidus interpretes* se refiere directamente al intérprete autorizado y fiable de un documento.

Ahora bien, contemporáneamente con el término exégesis se quiere indicar la labor concreta de comprender el texto e interpretarlo y la palabra hermenéutica se utiliza en un nivel teórico con la finalidad de responder cómo es posible llevar a cabo una actividad semejante. Todo este proceso descansa sobre el trabajo que se venía desarrollando en el mundo filosófico, jurídico y en el mundo literario, no obstante, tuvieron que pasar siglos para que esta conciencia teórica tomara forma y fuera reconocida (Romo, 2007). Con esta temporal aclaración se presenta ahora un breve recorrido de lo que se ha entendido por hermenéutica en algunos momentos de la historia.

1.1. Algunas tendencias en la historia de la hermenéutica

En Grecia, el arte de la interpretación designó en sus comienzos una actividad eminentemente religiosa dado que la finalidad era llevar mensajes de los dioses a los hombres. En este sentido, para Platón: “la hermenéutica aparece relacionada con la interpretación de los oráculos y en parte, con la poesía, ya que también los poetas son mensajeros de los dioses” (citado por Ferraris, 2001, p. 7). De esta manera, la etimología tardía relacionará la hermenéutica con Hermes, el mensajero de los dioses, que viene a corresponder al dios egipcio Thoth, inventor de la escritura, y a Mercurio, dios romano de los intercambios. No obstante, para Grondin (1999) esta relación etimológica es muy obvia para ser verdadera por lo que la filología moderna la consideraba casi siempre con un desdén escéptico.

Como es sabido, el racionalismo griego clásico, al identificar el conocimiento con la visión teórica, vincula la experiencia hermenéutica con el ámbito de los conocimientos inciertos como los vaticinios de los oráculos, y la relacionaba más bien con el dominio de la opinión que al de la ciencia en sentido estricto. En sus orígenes hermenéutica y religión iban de la mano: Platón, por ejemplo, se refiere en el *Ión* y en el *Epinomus* al hermeneuta como intérprete y exégeta de los poemas homéricos; hablaba de la religión y de la cultura helena, pero con inclinación al univocismo de lo ideal, por la doctrina de las formas puras y trascendentes, se burla del hermeneuta que interpreta esos textos en sentido figurado, alegórico, parece preferir la literalidad, porque en *La República* se visualiza su recelo ante los poetas por la forma en que se acercan a los textos.

Adicionalmente, en el mundo griego no hubo una elaboración sistemática para establecer elementos que les permitieran dialogar con su pasado porque la necesidad de interpretar datos provenientes del acontecer anterior resultaba secundaria para ellos. Según Ferraris (2001), habrá

que esperar el deterioro del mundo clásico para que la hermenéutica como teoría explícita de la interpretación comience a ser abordada. Fernando Zamora observa que:

Con Aristóteles la interpretación es tratada desde un ángulo semántico y lógico. El acto de construir y emitir un enunciado es llamado ermeneia (ερμηνεία) y consiste en transponer a un lenguaje externo los pensamientos que se encuentran en el alma, en pasar del interior al exterior. En vez de la mediación platónica entre los dioses y los humanos, tenemos aquí la mediación entre humanos. (2001, p. 43)

En otros términos, la hermenéutica dejó de tener esa función auxiliar mucho antes que Schleiermacher abriera esa vía metódica. Veintitrés siglos antes la nueva perspectiva con la que es abordada por Aristóteles le permite comenzar a ser tenida en cuenta por otros pensadores preocupados por el adecuado sentido de la palabra.

De igual manera, para Ferraris (2001) las conquistas de Alejandro, la expansión de la cultura y de la lengua griega a poblaciones de diferentes etnias, como los semitas y los latinos, confiere a la interpretación un papel mucho más significativo que el que había tenido en el universo cerrado de la polis como señala Beuchot (2005a, p. 92): “Ya no eran filósofos propiamente griegos, sino sirios, egipcios, judíos y de otros pueblos, que hacían filosofía griega, y que ya no tenían claro el mismo referente cultural”. Simultáneamente, la lengua de Hesíodo y de los poemas homéricos, que cumplían un papel fundamental para el mundo clásico comenzó a parecer ambigua para los griegos de la koiné y en consecuencia la conciencia de reconstruir estos escritos de su tradición cobró importancia, necesidad que viene a ser el origen de la filología helenística y el Museo de Alejandría su principal referente (Ferraris, 2001).

Parafraseando a Jean Grondin (1999), esta reflexión surgió sólo cuando el comprender se vio ante el desafío de pasajes y elementos de la tradición religiosa y mitológica oscuros o escandalosos. Como se mencionaba anteriormente, ya no parecía adecuado a lo divino o a la

razón hablar de acontecimientos demasiado humanos en el Olimpo, como engaños y celos tal como los refería la épica. El lenguaje mítico ya no se podía tomar en su sentido verbal o literal, de modo que requería una reinterpretación *alegórica*. Con Respecto a este punto, se toma distancia brevemente de Mauricio Ferraris (2001) porque, aunque en su *Historia de la hermenéutica* señala el aporte de los estoicos en esta nueva lectura de los textos, solo lo deja mencionado porque considera que va a ser con Pablo y su afán por demostrar la prefiguración de la vida y predicación de Cristo en el *Antiguo Testamento* que la alegoría comienza a abordarse de una manera sistemática.

No obstante, Grondin considera que esta práctica ya se realizaba antes del helenismo debido a que en Platón y Aristóteles se registran lecturas racionales de los mitos y los rapsodas también debieron haber adecuado sus repertorios al gusto del público. Para Jean Grondin desde los orígenes de la interpretación se sabía que detrás de lo literalmente enunciado había algo diferente que requería un trabajo reflexivo para comprenderlo. Adicionalmente, aparece otra diferencia con Ferraris: la sistematización y la conversión en método se concretó con los estoicos, pero lamentablemente no hay ningún trabajo completo de este grupo de la estoa (Grondin, 1999).

Ahora bien, la alegoría, fue un *punte hermenéutico* que llamó la atención de los estudiosos del mundo antiguo. Esta conexión permite presentar de una vez la relación entre la retórica y la rama del conocimiento que se viene exponiendo. La hermenéutica puede ser considerada a partir de la retórica, se fundamenta en la idea que el pensamiento que se intenta comunicar se presenta de manera efectiva en el discurso, tomando el todo y las partes, como lo expresó analógicamente Platón en su *Fedro*.

A manera de paréntesis, en el *Fedro* se plantea a través de sus personajes y del argumento de la obra dos procedimientos esenciales en la retórica: en primer lugar, se busca llevar con una visión de conjunto lo que está disperso en muchas partes. Este proceso no debe ser entendido

como una unión de conceptos, sino como la búsqueda de una característica común partiendo de lo múltiplemente disperso, para llegar al objeto único del discurso (Bermejo, S.F.).

El segundo procedimiento consiste en ser capaz de dividir en especie, según las articulaciones naturales, y no tratar de quebrantar parte alguna. Esta división deberá hacerse de acuerdo a las articulaciones naturales del objeto que se trata, tanto como la operación misma que se realiza sobre él. Las características que son buscadas son aquellas que diferencian al objeto de todos aquellos que comparten su pluralidad (Bermejo, S.F.).

Consecuentemente los dos procedimientos deben darse simultáneamente debido a que es imposible fijar una característica que defina el objeto sin diferenciarla de otras que están también dentro de la multiplicidad a la cual pertenece el mismo objeto. En otras palabras, el discurso debe estar compuesto como un organismo vivo en el que las partes están ordenadas al servicio del todo, si se habla del todo y las partes, éstas forman parte del evento, deben comprenderse a partir del todo, para constituir el discurso, esa inversión forma las grandes figuras del discurso, entre ellas la alegoría (Platón, citado por Grondin, 1993).

Por otro lado, aun admitiendo que la práctica alegorizante actualizó el sentido de los mitos y otras narraciones de la tradición, se explicita un problema que va cuestionar la relación entre el todo y las partes, concretamente en la alegoría, puente entre esa asociación. Dicho inconveniente surgió del siguiente hecho: cuando el lector u oyente se enfrentaba ante un dato de la historia tenía que presuponer que detrás había un significado alegórico que él debía descifrar. Ahora bien, ¿cómo hallar ese sentido diferente? ¿No era arbitrario ya alejarse del sentido literal?

En la antigüedad este problema le ocasionó a la práctica alegorizante muchas dificultades y por ende cierto descredito. No obstante, los intérpretes mantuvieron este principio porque consideraban que era la única forma para ubicar correctamente la alegoría, en este sentido la etimología se convirtió en el recurso más utilizado por los estoicos dado que consideraban que

los primeros hombres pudieron acceder a un logos que les permitió aproximarse a la esencia de las cosas. En su gran trabajo conceptual Grondin (1999) toma de un libro de Cicerón, *De natura deorum*, un discurso que se cree fue elaborado por el estoico Balbus para demostrar que los griegos personificaron cualidades morales y fuerzas de la naturaleza en dioses. Por ejemplo, con Saturno había que entender el tiempo, pues etimológicamente hablando significa saturado de sueños. De este modo se podía esclarecer ese sentido oculto que estaba junto al sentido literal.

De esta manera, se evidencia la relación que existe entre la hermenéutica y la retórica, ya que la alegoría, vía para buscar la interpretación adecuada de los mitos y otras narraciones, procede de la ciencia que se preocupa por elaborar adecuadamente los discursos. Para el Pseudo-Heráclito citado por Grondin (1999, pág. 51): “la alegoría es un tropo retórico que permite decir algo y al mismo tiempo insinuar otra cosa”. En otras palabras, la alegoría es inherente al propio lenguaje; hace parte de la función enunciativa del lenguaje y su finalidad es hacer resonar algo distinto en lo enunciado; la palabra es signo. Por eso, en el lenguaje es fundamental reconocer ese *logos* literario dentro de sus límites para poder sobrepasarlo.

Así pues, el uso de la alegoría fue esencial -al igual que hoy- para entender esa *voz interior* de la palabra porque su función tenía que ver con tres ámbitos claves en la sociedad: el moral, dado que se debía explicar el carácter escandaloso de los textos míticos; el racional porque los estoicos buscaban demostrar la veracidad del mito con la explicación racional del mundo y el ámbito de autoridad, ya que en la tradición se sustentaba su imagen de mundo perfecto, a pesar de esa distancia cultural que ya existía con el mundo clásico (Ferraris, 2001). De esta manera, todo este desarrollo conceptual de parte de los estoicos impulsó la hermenéutica por un camino de desarrollo, si no seguro, por lo menos adecuado.

En el cristianismo temprano continuaron intentando aclarar problemas importantes que ya se planteaban anteriormente. Filón de Alejandría, por ejemplo, dedicará sus investigaciones para

profundizar en la alegoría y llegará a concluir que la interpretación de las Sagradas Escrituras consiste en explicar el significado oculto en las alegorías. Porque, según estos hombres, la totalidad de los *Libros de las Leyes* se parece a un ser viviente que tiene un orden verbal en tanto cuerpo, pero en tanto alma posee un significado invisible y escondido en las palabras. El alma dotada de razón comienza a ver aquí lo que le es familiar. A través de las palabras, como a través de un espejo, descubre la inmensa belleza de las ideas que se muestran en aquéllas; ella despliega los símbolos alegóricos y los aparta para poner bajo la luz el significado desnudo de las palabras para aquellos que son capaces de ver en pequeños indicios lo invisible a través de lo visible (citado por Grondin, 1999).

El párrafo anterior sintetiza, grosso modo, el proyecto de Filón. Para él la alegoría es un instrumento que le permite esclarecer el sentido de los textos cuando el sentido es ambiguo o confuso. El trabajo intelectual de este filósofo se encuentra en un contexto netamente apologético, por lo que darle sentido a todos esos textos en los que la comunidad depositaba su fe era esencial para él. Sus investigaciones lo llevaron a ser considerado el *padre de la alegoría* porque reconoce en los textos una doble realidad, cada narración carga un código literal y un código espiritual de la misma manera que una persona está compuesta de cuerpo y alma. En este sentido, considera Filón que la lectura de los textos sagrados no es para todos, no son textos para la mayoría sino para la minoría, porque el uso de la alegoría como herramienta interpretativa sólo la pueden utilizar adecuadamente los que reconocen esta doble realidad atribuyéndole al sentido espiritual un significado especial. Sin embargo, aunque él intento acercarse al texto sagrado sin ser extremista en su posición, no pudo evitar considerar que toda la Sagrada Escritura estaba lleno de misterios y, por tanto, sólo se podía entender por medio de la alegoría.

La apologética antigua no diferenció entre tipología y alegoría, fue Orígenes quien manejó la alegoría con una tendencia preferentemente “tipológica”, la cual aplicó en el Antiguo

Testamento dando una interpretación espiritualista, aplicando lo alegórico – tipológico al Nuevo Testamento porque contenía secretos y misterios. Lo que Orígenes menciona es que más allá de la letra no surge cualquier afán de alegorizar, sino el propósito de salvar la coherencia de la Escritura misma y, por lo tanto, de la letra. Orígenes adoptó elementos paganos especialmente de Filón y del lenguaje de los misterios órficos. La Escritura puede mostrar contenidos literarios alegóricos, morales y analógicos, en los que se descubre los misterios del fin de los tiempos.

En el temprano cristianismo no había una clara diferencia terminológica entre los aportes de Filón y Orígenes, sencillamente a ambos estudiosos los ubican dentro de los sistematizadores de la alegoría. Durante mucho tiempo en la Iglesia buscaron hallar una diferencia entre la tipología y la alegoría dado que esta última figura era de origen pagano y consideraban que conducía a la arbitrariedad, a diferencia de la tipología cuya finalidad era leer el Antiguo Testamento desde un horizonte cristiano, por ejemplo, se relacionaba el sacrificio del hijo de Abraham con el sacrificio de Jesús. Aun así, en tiempos de Orígenes se le continuó conociendo a su método como alegórico por la falta de tener a la mano una palabra más adecuada. Grondin (1999) señala oportunamente que sólo se llamó tipológica a esta forma de interpretación cristiana hasta después del siglo XIX.

Por su parte, San Agustín tuvo una gran influencia de Cicerón en cuanto a la retórica, la cual llevó a la práctica, antes de dedicarse a la teoría de la interpretación de los textos sagrados. En *Las Confesiones* retoma la doctrina clásica desde Orígenes y Filón de Alejandría, dándole a las Sagradas Escrituras un cuádruple sentido, así: Cosas eternas (aeterna), Hechos (facta), que se narren cosas futuras (futura), se anuncien y den preceptos que manden o amonesten y deban cumplirse (Agenda). Para San Agustín las cosas eternas ofrecen un gozo real y su conocimiento se relaciona con el sumo Bien, también señala que el fin de la Encarnación no es otro que enseñar

la diferencia que se expresa en el principio del amor, primer principio de la hermenéutica agustiniana.

En San Agustín se ve la exigencia de partir siempre de las escrituras, para esclarecer los pasajes oscuros con pasajes paralelos del texto y aconseja leer en primer lugar todo el texto, muy contrario a la opinión de los Alejandrinos, los cuales, partían del principio de que las Escrituras eran comprensibles y priorizaban las alegorías. Agustín fue un pensador cuya influencia en la hermenéutica moderna ha sido profundamente reconocida por Dilthey, Heidegger y Gadamer. Según Gadamer, es Agustín, quien introduce por primera vez la afirmación de la universalidad de la hermenéutica. Esta afirmación surge no sólo de la conexión que él establece entre el lenguaje y la interpretación, sino también de concluir que la interpretación de la Escritura implica un nivel existencial más profundo que la comprensión de sí mismo (Kraut, 2013).

No obstante, es Martín Lutero quien inició el principio reformatorio de la “sola scriptura”, no se interesó por la filosofía o la teoría, planteaba que el sentido literal bien entendido contenía por sí mismo un significado espiritual para la correcta comprensión de lo verbal. En este sentido, Lutero con su principio, anuncia el amanecer de las hermenéuticas modernas. Siguiendo el énfasis que hace Lutero sobre la fe y la interioridad, es posible cuestionar la autoridad de las interpretaciones tradicionales de la Biblia con el fin de hacer hincapié en la forma en que todos y cada lector se enfrenta al reto de hallar las verdades del texto. La comprensión de un texto no consiste en asumir lecturas autorizadas de la época, cada lector debe replantear su propio camino hacia el significado potencial del texto (Kraut, 2013).

Siglos más adelante, con el propósito de proporcionar a la Reforma una clave para el esclarecimiento de los pasajes oscuros de la Biblia, Flacius elaboró un resumen de todas las corrientes hermenéuticas y planteó la primera teoría hermenéutica del protestantismo. Su objetivo era proponer la universalidad de las Escrituras y comenta que la oscuridad de ellas no se debe a

éstas en sí, sólo a los deficientes conocimientos de la gramática y la lengua; culpa a la Iglesia, declarando que la oscuridad del lenguaje sería el responsable de la deficiencia gramatical del intérprete (Flacius citado por Grondin, 1999).

Hasta ahora, siguiendo a Gadamer, se estaría hablando de una “prehistoria” de la hermenéutica, en el sentido que estaba centrada en la comprensión de textos (Ferrater, 1994). Con Schleiermacher, la tendencia comenzará a tomar poco a poco un rumbo que desembocará en una hermenéutica interesada más en cuestiones ontológicas que epistemológicas y metodológicas. Él se inspira en la tradición retórica proponiendo que todo acto de comprensión, es la inversión de un acto de discurso en virtud del cual ha de hacerse presente a la conciencia.

Schleiermacher desea desarrollar una *hermenéutica universal* y lo expresa como “la hermenéutica, el arte de comprender”, aduciendo que no existe una forma “general” sino muchas hermenéuticas especiales. Este romántico da un giro a la hermenéutica y a pesar de ser fiel a lo clásico, la interpretación de textos, la hermenéutica adquiere un tono universal, que se anuncia en una hermenéutica general, que precede en el concepto del arte de comprender a las hermenéuticas especiales; analiza el “círculo hermenéutico” del todo y las partes, que le da una categoría cada vez más universal, pero se pregunta hasta dónde es posible llegar con esa regla, lo que lo llevará a concluir que una frase debe entenderse de acuerdo al contexto y éste parte de la biografía del autor y de su época histórica; adicionalmente, Schleiermacher potencializa el círculo del todo y las partes e impondrá aspectos objetivos y subjetivos, desde el primero, la obra debe entenderse a partir del género literario del que forma parte y en el segundo, toda obra es el fruto de su autor y constituye el conjunto de su vida.

La hermenéutica concebida por Schleiermacher se entendía como disciplina filosófica, pero con Dilthey cobrará un sentido metodológico porque propone fundamentar las ciencias del espíritu en categorías: lógica, epistemología y la teoría del método específico. Dilthey plantea que

el objetivo de la interpretación es comprender la individualidad a partir de los signos externos. Ese interior corresponde a los sentimientos del autor y el proceso de la comprensión consiste en recrear en uno mismo el sentimiento vivido por el autor, partiendo de la expresión exterior a la interior, en un proceso de comprensión, que invierte al proceso creador, de la misma forma que la hermenéutica de la interpretación podría analizarse como la inversión del acto de expresión retórica. Lo vivido, la expresión y la comprensión forma parte del componente esencial de la hermenéutica en las ciencias humanas.

Un nuevo puente hermenéutico surge en esta parte del trabajo y se considera necesario dejarlo explícito. Siguiendo a Valerio (2004), a pesar de las diferencias irreconciliables que se establecen entre Dilthey, Heidegger y Gadamer no se puede dejar de observar que los tres, sobre la base del círculo de la comprensión, fundamentan la temporalidad: la dimensión histórica del ser del hombre. En la construcción de esta verdadera trama conceptual en Dilthey, Heidegger y Gadamer el pasado, el presente y el futuro se entretajan de una u otra manera, a partir de metas, sentidos, preocupaciones, temores, esperanzas.

La tradición hermenéutica había planteado de manera general que las diversas partes de un todo se hacen inteligibles por su relación con el todo. Esta regla hermenéutica fue reinterpretada por Schleiermacher, quien propone que la totalidad de una obra tiene que ser comprendida partiendo de las palabras y de sus combinaciones y, sin embargo, la comprensión plena del detalle presupone ya la comprensión del conjunto. La relación entre todo y parte tiene el supuesto de la comprensión, pues es ésta la que acoge, desenvuelve y configura en el lector una obra desde el inicio de su lectura. Dilthey, al desplazar el círculo de la comprensión planteado por la tradición hermenéutica a la vida humana y comprenderla como un nexo constante entre el todo y la parte, introduce en forma definitiva en el corazón de la hermenéutica el círculo de la comprensión en su dimensión temporal.

Dilthey pensó la conexión pasado-presente-futuro como nexo estructural de toda vivencia. Como ejemplo está el aportado por el mismo filósofo. Dice que se encuentra en la noche preocupado por si podrá terminar a su edad los trabajos comenzados y que reflexiona sobre lo que habrá de hacer. Ésta es una vivencia. Y para este filósofo es en la vivencia donde se encuentra ya todo el saber. Es posible pasar de una vivencia a las representaciones y de aquí a los conceptos. Esta sola angustia o preocupación de no poder terminar sus obras constituye de por sí una conexión estructural de conciencia: el significado. Éste constituye el punto de vista desde el cual se capta y se representan los acontecimientos. “Precisamente—dice Dilthey— en virtud de mi actual captación de mi vida, cada parte significativa de la misma recibe, a la luz de esta captación, la forma bajo la cual es aprehendida hoy por mí. Pues, de este modo, entra en relación con otras partes significantes” (Dilthey citado por Valerio 2004, p. 66). Volviendo al ejemplo, a partir de esta captación actual de la vida, la preocupación por si podrá concluir sus proyectos lo conduce a otras vivencias, a otros momentos del pasado en que iniciaba apenas sus investigaciones, después esa misma vivencia lo orienta hacia el futuro, hacia lo que tiene por delante. Y es así porque cada vida tiene su sentido propio. Radica en una conexión significativa en la que todo “presente” recordable posee un valor peculiar y, sin embargo, en la conexión con el recuerdo guarda una relación con el sentido del todo. Para Dilthey, la vida de la conciencia, pasado-presente-futuro no constituyen una sucesión, sino una unidad constituida por relaciones que enlazan a todas las partes.

Curso de vida y vivencia son las categorías principales de la fundamentación de la razón histórica llevada a cabo por Dilthey. La categoría *curso de vida* le permite a Dilthey pensar la interconexión interna de una vida en una conexión vital. Gracias a esa relación inextricable entre pasado, presente y futuro en el curso de vida, es posible pensar el curso de vida de un individuo singular como la mónada del conocimiento histórico. La estructuración del mundo histórico

ocurre desde la vida individual. Todo y parte son las conexiones que permitirán justificar a Dilthey por qué la existencia lleva consigo la propiedad de una subsistencia ininterrumpida, por qué a cada momento desde nuestra captación actual hemos de crear la conexión presente-pasado-futuro (Valerio, 2004).

El pensamiento de Dilthey abre posibilidades al pensamiento posterior. Dilthey buscaba fundamentar la razón histórica, encontrar las categorías gnoseológicas fundamentales de la misma y encuentra que es sobre la base de la vivencia y el curso de vida desde donde es posible todo trato con la historia como disciplina teórica. Descubre además que el movimiento más propio de la conciencia es atisbar en el pasado desde las preocupaciones del presente para abrir posibilidades. Pasado-presente-futuro es el juego fundamental de la conciencia, es el nexo de conciencia más fundamental, el mismo que nos hace capaces de hablar de un curso de vida. Este descubrimiento de Dilthey será trabajado por Heidegger, pero ya no como fundamentación psicológica de la razón histórica, sino desde el horizonte de una ontología fundamental que intenta dar cuenta de ese modo de ser del ser ahí (*Dasein*) entendido ahora como historicidad y temporalidad.

Sintetizando un poco, se puede decir que hasta el siglo XVIII la hermenéutica se entendía como el arte de la interpretación de los textos; en el siglo XIX, se convertirá en la metodología de las ciencias del espíritu y en el siglo XX, parafraseando a Gerald Bruns (citado por Romo Feito, 2007), se convierte en filosofía, un giro copernicano para la hermenéutica gracias al aporte de Heidegger porque ubica la existencia en el centro de la interpretación y el texto, en el sentido amplio, pasa a ser el medio para enriquecer su sentido.

Heidegger considera que la ciencia está enfocada en estudiar las cosas particulares y olvida lo más importante: el ser del ente, la existencia. La ciencia procede como si el ser fuera algo accesorio y es un error porque no existiría la ciencia si antes no hubiera una existencia real.

En consecuencia, para este filósofo alemán es necesario volver a retomar el estudio del ser y propone comenzar por el hombre mismo, pues sólo él, entre todos los entes puede preguntarse por su ser; sólo él puede traspasar las fronteras de su ser. Por eso, por *Dasein* entiende Heidegger al hombre como individuo concreto en una situación, con esperanzas e inquietudes (Fischl, 1994).

Así pues, este filósofo trabaja su concepción desde lo que él llama *Hermenéutica de la facticidad*, su original propuesta nace algunos años antes de publicar *Ser y Tiempo*. Con una sólida formación en la fenomenología de Husserl, Heidegger comienza a profundizar en la vida fáctico-histórica y con ello le abrirá camino definitivamente a una nueva concepción hermenéutica. Pronto advirtió Heidegger que sus consecuencias serían importantes: una renovación radical de la ontología, apoyada en una aguda crítica de aquellos supuestos indiscutidos y que han permanecido velados en el subsuelo de la historia de la filosofía (Arteaga, 2000).

Siguiendo a Romero (2010), en *Hermenéutica de la facticidad*, obra que recopila sus lecciones impartidas en Friburgo, Heidegger intenta hacer inteligible la vida fáctica o existencia humana como raíz o dimensión originaria desde la que se constituye el sentido de las cosas y de nuestra relación con ellas. Él busca en estos escritos aproximarse a la facticidad desde una perspectiva no teórica, es decir, busca que no sea representativa ni objetivante. La actitud teórica se sostendría en un desconectar las relaciones significativas que el sujeto de conocimiento guarda con el asunto que aspira a conocer, abriendo respecto a él una censura que garantizaría una presunta actitud contemplativa, no implicada en el tema a investigar. (p. 232)

La relación del sujeto del conocimiento o existente con el mundo es de un modo distanciado y cosificador que traiciona y falsea a la vida fáctica que no puede aparecer en su sentido propio. El modo de aproximación no objetivante a la facticidad será la hermenéutica

La cual no adopta una actitud contemplativa respecto a su asunto, sino que se sabe implicada en él, pues la hermenéutica no sería más que la prolongación reflexiva de la tendencia a interpretarse a sí misma que es constitutiva de la vida fáctica. (Romero, 2010, p. 232)

Frente a la actitud externa, la hermenéutica ensaya la interpretación “interna”, que se sabe a sí misma ingrediente de la facticidad o parte de aquello que es interpretado. Esto obedece a un afán crítico de aniquilar los modos de autopercepción distorsionada por los que la facticidad adquiriría una falsa consistencia cosista, como realidad del mundo que está meramente ahí. Esto fue sustituido en *Ser y tiempo*, en su carácter crítico, por la angustia ante la muerte que nos presenta la existencia como un acaecer indisponible, irreflexivo y no-racional (Romero, 2010).

En otras palabras, el valor de la concepción de Heidegger radica en que renovó el interés por el estudio del sentido del ser y además propuso, gracias a la influencia de Schleiermacher, Droysen y Dilthey, un avance fuerte y original en contra de la tradición hermenéutica. En primer lugar, Heidegger despoja el comprender de su carácter puramente “epistémico”, considera este comprender como secundario, define su hermenéutica del comprender de manera aún más universal y elabora su nuevo concepto del comprender por medio de un sondeo de la fórmula “entenderse con algo” o “entender de algo” que indica menos un saber que una habilidad o el dominio de una práctica (Grondin, 1999).

Para la hermenéutica tradicional la interpretación funcionaba como medio para el entender: quien no entendía un pasaje de texto, tenía que recurrir a una interpretación para poder comprender. En la nueva hermenéutica existencial de Heidegger casi se invertirá del todo este proceso comprensivo. Lo primero será ahora el entender, y la interpretación consistirá sólo en la formación o elaboración del entender porque el presupuesto es que cada individuo tiene ya señales hermenéuticas previas.

No obstante, Heidegger se concentró únicamente en su idea de darle a la hermenéutica otro sentido y lamentablemente descuidó un problema importante que venía reclamando respuesta: ¿Qué método deben utilizar las ciencias del espíritu?

Como discípulo directo de Heidegger, Gadamer continúa en esa línea ontológica, pero su novedad desde la perspectiva de Racionero y Padrós (2010), consiste en volver a establecer el diálogo con la tradición –el romanticismo alemán y su derivación idealista, no hegeliana, sino nietzscheana- que la II Guerra Mundial había interrumpido propiciando un olvido de la memoria cultural alemana.

Para Gadamer, en su análisis es claro que la ciencia moderna no llega a dar la última palabra de la realidad ni tampoco logra abrir la estructura última de nuestro comprender, por eso considera necesario retomar las preguntas que le interesan al hombre-individuo y no solamente a los lógicos. En este sentido, para el urbanizador de la filosofía de Heidegger la verdad no depende del método, no tiene que revestir la objetividad científica, sino que el objeto, el asunto, es el que demanda el método adecuado; la verdad le aporta a la vida humana experiencias de sentido importantes, imposibles de conseguir por el objetivismo del método, por ejemplo: la experiencia del arte, de la música, de la pintura, de la poesía. Adicionalmente, la vida humana tiene experiencias de verdad irremplazables en la interpretación de textos como la política, la religión, las tradiciones culturales y sobre todo en la experiencia de verdad que se construye en el diálogo y en la orientación hacia la comprensión (Grondin, 1999).

La verdad de las ciencias de la naturaleza excluye los “prejuicios” de la comprensión en nombre de una idea de objetividad. El punto de partida de *Verdad y Método* es el problema de la correcta comprensión de las ciencias del espíritu frente a las ciencias de la naturaleza. Contra la idea defendida por el historicismo y el positivismo, Gadamer argumenta que las ciencias del espíritu deben elaborar sus propios métodos para gozar del estatus de ciencias (Grondin, 1999).

El modelo de racionalidad bajo el cual Gadamer orienta su propuesta está basado en Aristóteles, es decir, la racionalidad práctica, la racionalidad de la ética y de la política donde no se puede pretender que las cosas y sus relaciones tengan que ser lógicas y necesarias como en las matemáticas. Según esa racionalidad práctica-aristotélica las cosas en los asuntos humanos siempre pueden ser de otra forma, en consecuencia, debe predominar una racionalidad del juicio y no la racionalidad del entendimiento. En este caso por racionalidad del juicio se entiende una razón siempre en situación que tiene en cuenta la experiencia histórica. Por eso, el principal interés de esta racionalidad es la comprensión que puede hacer la mediación entre lo particular y lo universal y no como en la racionalidad teórica: la deducción que desde lo universal siempre subsume lo particular.

Para cerrar esta parte se resalta entonces que el círculo de la comprensión es ahora un auténtico círculo vital, constantemente abierto y cerrado, un círculo que nos pone constantemente la tarea humana de hacernos, un círculo que nos hace ver que lo humano no puede cerrar definitivamente el círculo de su sentido ni mantenerlo tampoco indefinidamente abierto; su poder ser es un empuñar posibilidades, asirlas y formarlas.

1.2 Hermenéutica Analógica

El sentido que le da Heidegger a la hermenéutica marcó el siglo XX. Sus seguidores, partiendo de esa propuesta buscaron aplicarla a diferentes ámbitos. Mauricio Beuchot, por ejemplo, se alimenta de esta nueva concepción hermenéutica. Sus análisis están fuertemente influenciados por el primado de la existencia, a la vez que su interés se enfoca en resaltar la pluralidad de perspectivas respecto de un texto a través de varios filtros. Su investigación fue acogida por sus pares rápidamente, al poco tiempo ya era un joven movimiento mexicano y

pronto se comenzó a aplicar en otras áreas del conocimiento. A continuación, se esbozarán las líneas en las que mueve esta propuesta.

Beuchot entiende la hermenéutica en el sentido amplio, es decir, como el arte de la interpretación de textos; es un comprender lo que dice el texto, y un texto puede ser muy diversas cosas, desde escritos hasta acciones significativas, pasando por el diálogo y las obras de arte (Conde, 2004). Ahora bien, Beuchot califica la hermenéutica como analógica porque quiere mostrar su posición ante la dualidad que presenta la hermenéutica a lo largo de la historia. Según Beuchot, el arte de la interpretación ha oscilado entre dos tendencias básicas: la univocidad y la equivocidad.

Apoyándose en la filosofía del lenguaje, dice que en la historia se pueden rastrear algunos momentos en los que predominó dar un significado idéntico a las cosas, a los sujetos y a las situaciones, esto quiere decir que no se buscaba la particularidad, el objetivo se reducía a buscar una relación general, *univocista* en el objeto de estudio; por otra parte, se pueden identificar periodos en los que, del mismo sujeto, de la misma situación, se predicaban múltiples formas, tendencia *equivocista*. En consecuencia, a Beuchot el estudio sobre las tendencias de la interpretación en la historia le sugiere buscar un camino que permita dialogar al univocismo con el equivocismo inherentes en el arte de interpretar.

La base de su propuesta la va a encontrar en la retórica y en la semántica. Gracias a los pitagóricos y a Aristóteles, Beuchot puede estructurar su propuesta pues encuentra en ellos ciertos planteamientos sobre la analogía como herramienta de asociación en el lenguaje. De esta manera, encuentra que hay una analogía de atribución en la que un predicado se atribuye a varios sujetos según una jerarquía determinada por el grado de propiedad, como por ejemplo “sano”, que aplica más a un organismo y menos al alimento o al clima. Como se puede observar a diferentes realidades se le pueden atribuir las mismas cosas en mayor o menor medida. Por su

parte, la analogía de proporcionalidad compara porciones en relación como, por ejemplo, “el instinto es al animal lo que el intelecto al hombre”. También se identifica una proporcionalidad impropia, cuando se habla metafóricamente, como en “las flores son al prado, lo que la risa al hombre”. Con las anteriores observaciones que Beuchot recogió de Aristóteles pronto pudo exponer una manera de complementar el univocismo y el equivocismo presente en la hermenéutica.

Algún tiempo después de estar profundizando en su investigación, Beuchot en un diálogo que tuvo con el filósofo Eugenio Trías indicó que la analogía de proporcionalidad impropia o figurada es la metáfora, mientras que la analogía de atribución y la de proporcionalidad propia pertenecen a un ámbito que se puede llamar de metonimia. En este sentido, Beuchot mostró que la analogía abarca los dos modos del discurso (el metafórico y el metonímico) y que, por lo tanto, un pensamiento analógico puede jugar con esos dos polos, y los reúne en el límite, en un límite analógico que más que en un ser fronterizo, en un ser mestizo (Conde, 2004). Esto permite una oscilación entre el sentido literal, que se acercaría a lo metonímico, y el sentido alegórico o simbólico, que entraría en el campo de lo metafórico. Según se necesitara, estaría la posibilidad de aplicar una interpretación más literal (aunque lo propiamente literal, como la univocidad, es sólo un ideal) o aplicar una interpretación más alegórica, según hiciera falta.

Conde (2004) citando a Beuchot indica que el término análogo o analógico

(...) tiene algo de lo unívoco y algo de lo equívoco, si bien predomina esto último, ya que la semejanza tiene más de diferencia que de identidad; siempre se ve, por experiencia, que lo semejante a otra cosa es más diferente que idéntico a ella. Por eso, por encima de la identidad y la semejanza, en la analogía predomina la diferencia. La semejanza es sólo proporcional, aproximada; sin embargo, es suficiente para darnos conocimiento objetivo de las cosas que la poseen. (p. 148)

La idea hermenéutica de Beuchot contrasta con hermenéuticas recientes porque éstas en su mayoría se colocan en el extremo del univocismo, como las de corte positivista —por ejemplo, la de Emilio Betti—, o bien en el del equivocismo, como la de Richard Rorty. La hermenéutica univocista sólo admite una interpretación para un texto, las demás son falsas, es lo que se hacía en los positivismos; por ejemplo, en el positivismo lógico, para el cual sólo había una interpretación válida del lenguaje adecuado a la realidad, a saber, el lenguaje perfecto o científico, planteado de diversas maneras por Russell y Carnap. Por su parte, la hermenéutica equivocista es la que admite como interpretaciones válidas a casi todas, como se ve en los que hablan de una interpretación infinita de la que surgen infinitas interpretaciones, a los ojos de Beuchot un ejemplo es la hermenéutica planteada por Rorty y otros (Conde, 2004).

En este contexto, la Hermenéutica Analógica busca reconocer más de una interpretación, varias lecturas del objeto estudiado, en la medida que el diálogo, la argumentación, el respeto, el reconocimiento del otro, entre otros indicadores, sean las directrices principales de las distintas perspectivas que se expresen. Como se puede percibir, la columna vertebral sobre la que se apoya esta hermenéutica se llama Aristóteles, Heidegger, Gadamer, Ricoeur, entre otros.

Beuchot expuso formalmente sus análisis en una ponencia leída en el Congreso Nacional de Filosofía, en el año 1993, Cuernavaca, México. El título de la ponencia era *Los márgenes de la interpretación: hacia un modelo analógico de la hermenéutica*, y contenía una primera aproximación al tema. La ponencia y las réplicas fueron publicadas en Beuchot (1995) y en las memorias de ese congreso (Aguilar citado por Conde, 2004).

Esta ponencia fue la base del libro *Tratado de Hermenéutica Analógica. Hacia un nuevo modelo de interpretación* (1997) (citado por Conde, 2004). En él se expone de manera general el concepto de Hermenéutica Analógica y se expone la conexión que existe con otros campos del conocimiento como la ontología, la ética, la teoría de la argumentación, especialmente la retórica.

Posteriormente, Beuchot publicó otro libro *Perfiles esenciales de la hermenéutica* (1998), en él mostró que también en Peirce había una idea analógica bajo la forma de iconicidad y de alguna manera en Wittgenstein, con su teoría de los paradigmas. Esta lectura que hace de Peirce le permite comenzar a hablar de una hermenéutica analógico-icónica, de esta manera enriquece aún más su propuesta pues el signo icónico es decisivo para comprender los procesos del pensamiento y para entablar comunicación. En 1999 publica otro libro: *Las caras del símbolo: ícono e ídolo*, libro que continuará su trabajo sobre la relación analogía e ícono con el símbolo. En esta obra expone en primer lugar las diferencias conceptuales de autores como Cassirer y Ricoeur con Pierce: para los dos primeros el símbolo es el signo más rico, mientras que para Peirce es un signo arbitrario. Por su parte, Peirce divide el signo en índice, ícono y símbolo. El índice es el signo natural, el signo unívoco; el símbolo es el signo arbitrario, sujeto a la equivocidad, mientras que el ícono es el signo intermedio, análogo o analógico. El símbolo, cuando funciona como ícono, funciona como representación de algo más; mientras que cuando funciona como ídolo no remite a nada (Conde, 2004).

Asimismo, Beuchot ha hecho posteriormente una aplicación de la hermenéutica analógico-icónica en su libro *Universalidad e individuo. La Hermenéutica Analógica en la filosofía de la cultura y las ciencias humanas* (2002). Finalmente, en *Hermenéutica Analógica y del umbral* (2003), señala una independencia interesante respecto de Ricoeur. Como es muy sabido, en su libro *La metáfora viva* (1975), Ricoeur llega a plantear la interpretación de las metáforas como lo central de la hermenéutica. La interpretación tiene el modelo de la metáfora; es decir, se propone un modelo metafórico de la interpretación. A Beuchot esto le parece discutible, ya que, según hemos visto antes, la metáfora es el tipo de analogía más cercano a la equivocidad; de hecho, tiene mayor peligro de caer en la equivocidad, o por lo menos se centra en el sentido alegórico y no nos basta para aproximarnos al sentido literal; por ello hay que acudir al

polo metonímico de la interpretación, que complementa al polo metafórico. Jakobson fue quien le reveló a Beuchot que lo que une la metonimia y la metáfora es la analogía; por eso, en lugar de proponer una hermenéutica metonímica frente a la hermenéutica metafórica de Ricoeur, Beuchot propuso una *Hermenéutica Analógica*; esto es, una hermenéutica que pudiera dar cuenta de los dos polos del discurso, según Jakobson, que son la metáfora y la metonimia. De esta manera podría abarcarlos a los dos y oscilar entre ellos según lo pidiera el texto, que requiere una interpretación a veces más metonímica y a veces más metafórica, según se trate del sentido literal o del alegórico.

Beuchot continúa divulgando a la comunidad el desarrollo de su propuesta con publicaciones que van apareciendo constantemente cada año, sin mencionar sus ensayos, conferencias y coloquios. Hasta el año 2014 se registran 10 coloquios sobre *Hermenéutica Analógica*. Se presentan ahora solamente los títulos que han venido complementado su obra.

En el 2003 publica *Hermenéutica Analógica. Aplicaciones en América Latina* y en el 2004 *Hermenéutica, analogía y símbolo*; en éste mismo año publica también *Antropología filosófica. Hacia un personalismo analógico-icónico*, en el que propone ubicar al ser humano como el centro de intencionalidades que se despliegan de muchas formas como ser o existir, voluntad, incluso hasta logra alcanzar la Trascendencia. En ese libro sostendrá que la principal intencionalidad del hombre es la de comprender, la de interpretar. En el 2005 presenta su libro *En el camino de la Hermenéutica Analógica* y en el 2006 publica *Puentes hermenéuticos hacia las humanidades y la cultura*. Ese mismo año vuelve a presentar un trabajo realizado con Gianni Vattimo y Ambrosio Velasco titulado *Hermenéutica Analógica y hermenéutica débil*, libro que surge de una discusión realizada en México entre los dos autores con el propósito de relacionar sus propuestas a pesar de las divergencias que existen entre éstas. En el siguiente año, 2007, nuevamente expone al público tres títulos en los que continúa presentando la relación de su

propuesta con la tradición y con otras ramas del conocimiento: *Compendio de Hermenéutica Analógica*, *Hermenéutica Analógica, símbolo, mito y filosofía*, y *Phrónesis, analogía y hermenéutica*. En el 2008 aparece *Hermenéutica analógico-icónica y teología*, libro editado en Bogotá por la Universidad Javeriana. Para el año 2010, prepara tres nuevas publicaciones: *La Hermenéutica Analógica en la historia*, *Hermenéutica Analógica, símbolo y ontología* y *Hermenéutica Analógica, educación y filosofía*. En el 2011, continúa enfatizando sobre la necesidad y la aplicabilidad de su idea con *Metáforas de nuestra vida* y *Antropología e interpretación* y *Hermenéutica, analogía y ciencias sociales*. Este incansable escritor en el 2012 publica un libro en el que aborda la relación que existe entre la estética y la analogía en *Belleza y analogía. Una introducción a la estética*. Antes de terminar ese mismo año publica *Ordo analogiae. Interpretación y construcción del mundo* en el que habla de la relación inherente que hay entre hermenéutica y sentido de vida donde desempeña un papel fundamental la filosofía de la educación y la filosofía de la religión. Para el año 2013 se refiere a la compleja relación que existe entre la poesía y la filosofía (*Ontología y poesía*); luego, sus reflexiones lo llevan a buscar en su propuesta las relaciones que existen con la ontología (*Hermenéutica Analógica y ontología*); y a continuación, como ejercicio analógico resalta el valor de la filosofía antigua para la filosofía actual (*Actualidad del pasado*); ese mismo año sus pensamientos estarán ocupados buscando los exponentes de la analogía en el mundo medieval (*Hermenéutica Analógica en la filosofía medieval*).

Inicia el 2014 y el profesor Beuchot comienza buscando a través de algunos exponentes de la semiótica la relación con la analogía. Los resultados de sus investigaciones los comparte en el libro *Semiótica*. En este año también publica *Hermenéutica, analogía y signaturas*, libro en el que, valiéndose del aporte de Foucault en *Las palabras y las cosas*, quiere mostrar la posibilidad de revitalizar una hermenéutica que responda a los tiempos actuales. Para terminar, se menciona

uno de sus últimos libros en el 2014: *La huella analógica del caminar humano*, una publicación en la que hace un recuento de su propuesta hermenéutica, de algunas aplicaciones que se han hecho, de la relación que existe con las humanidades, la retórica y la estética; la presenta como una superación del estructuralismo y del postmodernismo; y como plus en la última parte del libro trabaja la analogía con la amistad, como dice en la reseña de su libro, uno de los valores supremos de la vida.

La Hermenéutica Analógica viene demostrando que puede ser una herramienta útil para aproximarse al sentido literal cuando el texto así lo exige, y para disfrutar el sentido alegórico o simbólico cuando el texto lo permite. Es una hermenéutica abierta, pero lo suficientemente firme para alcanzar cierto rigor; es decir, reconoce la subjetividad de la interpretación, pero sin renunciar a toda objetividad, la cual se alcanza proporcionalmente, analógicamente. De esta manera, se pueden prevenir las pretensiones irreductibles y reduccionistas (Conde, 2004).

El movimiento analógico ha crecido mucho en los últimos años, no obstante, lo que plantea Beuchot también ha tenido críticos notables: Gianni Vattimo, Jean Grondin, Raúl Alcalá, por citar algunos autores, la cuestionan, pero más allá de desvalorizarla buscan y logran con sus críticas agudas hacerla tener convicciones más robustas en su marco teórico y en sus posibilidades de aplicación.

Vattimo, por ejemplo, acudiendo a la hermenéutica medieval recuerda la importancia del sentido literal y el sentido espiritual que a su vez se divide en tres aspectos: un sentido alegórico, que indicaba qué creer; un sentido analógico o moral, que indicaba qué hacer, y un sentido anagógico o místico, que indicaba qué esperar. Para Vattimo es claro que superar el sentido literal y metafórico es importante, pero llegar al sentido anagógico es fundamental. Para este filósofo italiano es necesaria una hermenéutica comprometida con la política, no solamente con la teoría y con la ética (Beuchot, 2006).

Por otro lado, Vattimo relaciona la Hermenéutica Analógica con una hermenéutica débil, es decir entiende que esta hermenéutica tampoco busca ni cosificar, ni se mueve en estructuras rígidas, la ubica en el contexto del debilitamiento de la razón, pero sin caer en la equivocidad extremista, al identificarse más con la equivocidad que con el univocismo. Sin embargo, observa como lo hace también Ambrosio Velasco (Beuchot, 2005a), que la hermenéutica de Beuchot todavía tiende a preocuparse por la objetividad en una época postmetafísica, en la que se ha abandonado la verdad como correspondencia (Aristóteles) y se busca la verdad como descubrimiento como señaló Heidegger (Beuchot, 2006).

Al contrario de Vattimo que de cierta manera considera que el paso del univocismo al equivocismo aún no se ha dado totalmente en la Hermenéutica Analógica al seguir buscando la verdad desde la concepción aristotélica, Jean Grondin señala que definitivamente el distanciamiento de la hermenéutica respecto del relativismo es fundamental para esta disciplina. Sin embargo, piensa que al predominar la diferencia sobre la identidad el equivocismo vuelve a tener una influencia muy fuerte en la interpretación. Por eso, propone considerar más la identidad, buscando la interpretación definitiva de un texto (Beuchot, 2005).

Para Raúl Alcalá el problema de esta propuesta se centra en la falta de claridad en los límites que tiene porque pareciera que su rango de aplicabilidad es tan grande que da la impresión de servir para todo. La analogía misma es límite, hay un límite analógico. La idea de límite es importante para Alcalá por el momento histórico en que surge esta propuesta, ya que la tendencia actual es eliminar los límites acordados o transgredirlos. No obstante, él reconoce que esta hermenéutica es aplicable cuando la analogía puede entrar en acción, cuando el ambiente para interpretar se aleja de lo estático y predomina el movimiento y la vida.

1.2.1. Campos de acción de la Hermenéutica Analógica

Se enuncian ahora algunas aplicaciones que ya se han hecho de la Hermenéutica Analógica. Por el sentido del trabajo, las propuestas aquí solo se referencian a modo de muestra dados los campos de acción en los que ya se mueve la Hermenéutica Analógica con cierta propiedad.

En primer lugar, se destaca a María del Carmen Platas Pacheco por la aplicación de la Hermenéutica Analógica al Derecho en su libro *Filosofía del derecho. Analogía de proporcionalidad* (2003). Para ella, el trabajo del profesor Beuchot permite volver a apreciar el obrar humano en su dimensión jurídica como irrepetible y única ya que, en Derecho, suele llegar un momento en que todas las posibilidades de reflexión jurídica se manifiestan como ensayadas y la única alternativa es la repetición rutinaria de los lugares comunes. Se hace visible de esta manera la insuficiencia de los modelos positivistas, ya que el objetivo del Derecho ya no es la vida buena del pensamiento aristotélico-tomista, sino el sobrevivir de la concepción positivista del mundo normativo.

Platas (2003) ve en la analogía un instrumento que le permite al jurista encontrar la particularidad de cada escenario que afronta, aunque evidencie patrones que se repiten constantemente de un caso a otro. La libertad introduce en el Derecho la incertidumbre, ningún caso es igual a otro y por lo tanto no se puede tratar de un modo idéntico a los otros casos. Ella ilustra su idea apoyándose en Aristóteles: “debe pretenderse dilucidar cada cosa en la medida que lo permite su materia, porque no se ha de buscar el rigor por igual en todos los razonamientos, sino sólo el que admite la naturaleza del asunto” (Ética Nicomaquea citada por Platas, 2003, p. 2).

En ese sentido, para María del Carmen Platas es indudable que un razonamiento sobre una realidad contingente no puede pretender ser una certeza absoluta, sobre todo en el contexto

jurídico. Un juicio no presupone la carga de convicción absoluta que se busca de manera natural en las ciencias exactas, un juez, por ejemplo, no tiene la seguridad plena en una sentencia porque siempre quedaran sobre la mesa otras posibilidades de accionar la justicia.

En otras palabras, la analogía enriquece la definición del objeto del Derecho porque lo concibe como un

Pensar acerca de un objeto contingente, el derecho versa sobre aquellos objetos que, en palabras de Aristóteles, pueden ser de otra manera, es decir, que escapan a toda necesidad y a todo determinismo; que pueden ser o no ser y en el caso de ser, ser de un modo u otro. (Platas, 2003, p.3)

Finalmente, esta filósofa del Derecho se da cuenta que la analogía le permite reconocer lo novedoso de la cotidianidad, ya que descubre que lo nuevo en el espacio societario está irrumpiendo en su vida con la necesidad de ser considerado en el orden de su relación con el hombre.

En segundo lugar, se resaltan las reflexiones que Dora Elvira García (Primero y Buganza, 2007) hace sobre comunicación y Hermenéutica Analógica bajo el título *La comunicación y el diálogo intercultural: articular la Hermenéutica Analógica y pensar en lugar del otro*.

García, analizando la urgente necesidad de buscar bases para alcanzar la comunicación y la comprensión intercultural explora en pensadores como Kant, Hannah Arendt, Gadamer, Beuchot, entre otros. Para ella son fundamentales los aportes de estos críticos en la búsqueda de un camino dialógico, sin embargo, en su trabajo utiliza la propuesta de Beuchot como un elemento conjugador de los diferentes aportes, especialmente el de Immanuel Kant.

El primer aporte que encuentra de parte de Beuchot para un diálogo intercultural es la diversidad como punto de partida. Este aspecto lejos de ser un obstáculo debe ser el elemento detonante para hacer evidente la necesidad del diálogo. No obstante, si la diferencia es el primer

paso para que nazca la posibilidad del diálogo, para Dora Elvira también es necesaria la necesidad de una hermenéutica del “ponerse en el lugar del otro”. En este sentido, la analogía es el medio que permite este *juego* simultáneo entre lo diferente y lo semejante (Primero y Buganza, 2007).

Para García, siguiendo a Kant, el problema cultural se ejercita en el campo de la ética, y constituye una exigencia de carácter práctico, donde la contextualidad interpela y es interpelada en el devenir cultural. A partir de esa diferencia, es necesario comprendernos para lograr la inteligencia de ese otro u otros, sin embargo, es preciso anular la indiferencia con relación a ese otro u otros para que la inclusión que se busca no sea tomada como *alius* sino como *alter*. Esto da lugar a un mundo compartido, para así lograr el acto comunicativo, y con éste acercarse a horizontes donde la libertad, la justicia o la felicidad se consigan, lo cual supone contender con ellos a través del diálogo plural de las culturas varias. Esta experiencia se conforma finalmente por el habla, y por la capacidad de los seres humanos para humanizar el mundo por medio de la comunicación y el discurso de carácter intersubjetivo. Es un compromiso activo con el diálogo verdadero y no un simple encuentro. Beuchot lo señala de manera explícita cuando escribe que:

(...) universalidad y particularidad, uniculturalidad e interculturalidad, son entidades que requieren un tratamiento analógico, fronésico que posibilite respetar lo diverso y múltiple sin perder la unidad de lo universal. Esta actitud analógica orienta para integrar sin excluir; pues no se trata de una destrucción impositiva, sino una construcción o reconstrucción conforme a límites inteligentes. Es por ello que el modelo analógico de la hermenéutica puede aportar mucho al diálogo entre culturas. (citado por Salcedo, 2000, p. 6)

Así pues, comprender que hay alternativas admisibles que son igualmente válidas que las propias es un presupuesto básico en el diálogo. En este contexto, no debe entenderse la tolerancia

como indiferencia, ya que, de ser así, no hay un real reconocimiento de la diferencia y del otro como otro igualmente digno que yo. Muchas de las manifestaciones de intolerancia demuestran un rechazo a aceptar el principio de igualdad (Primero y Buganza, 2007).

García señala adicionalmente el etnocentrismo como un obstáculo muy importante en su idea de “ponerse en el lugar del otro” en el diálogo intercultural, ya que intenta universalizarse para proponer la estandarización de sus pautas culturales. En palabras de Manuel Cruz la filosofía de la cultura “cuyo nacimiento todavía relativamente reciente acusa un etnocentrismo contraído como enfermedad congénita que, sin embargo, pronto trató de verse contrarrestado por la crítica ejercida desde este campo de la reflexión filosófica” (1999, p. 336).

La superación de esta polarización y sus correspondientes males se puede lograr mediante el pluralismo, porque como afirma el mismo Beuchot:

El modelo de pluralismo cultural analógico que propongo lo he llamado *analógico*, porque analogía significa proporcionalidad, y deseo que salvaguarde las posiciones convenientes y justas de diferencia e igualdad. De comunitarismo e individualismo, de asimilación y resistencia, de modo que logre también el equilibrio prudente entre el derecho consuetudinario de las minorías étnicas y los derechos humanos universales, esto es, que realice el equilibrio entre el particularismo y el universalismo”. (2005, p. 163)

Como se puede ir observando la obra de Beuchot le permite a García ampliar la perspectiva para encontrar ese recurso intercultural de carácter crítico, que aprecie en las culturas y en el reconocimiento de cada una de ellas, una visión compartida del mundo que tenga significado para todos y cada uno.

García intenta encontrar una estrategia común de vida para todos, y son las culturas las que muestran el camino para alcanzar soluciones posibles y universalizables a través del recurso

de la pluralidad y el reconocimiento. En este sentido el pluralismo analógico -que expresa la diferencia no en un sentido radical, sino analógico- muestra, a partir de la concientización y del reconocimiento de la riqueza de las diversas culturas, que el recorrido histórico de esa diferenciación ha sido tanto positivo como negativo. Positivo en tanto ha hecho patente la diversidad; negativo en cuanto algunas culturas han ejercido dominio sobre otras, lo que muestra que, a partir de la diferenciación entre las culturas se suma el hecho aún más problemático de la asimetría entre ellas. Sin embargo, para esta licenciada mexicana es claro que a pesar de tales diferencias y desniveles es necesario evitar un etnocentrismo que invalide y dificulte el diálogo intercultural. Una manera de paliar ese etnocentrismo es a través del respeto y el reconocimiento como ética entre las culturas.

En tercer lugar, se destaca un trabajo entre Luis Eduardo Primero Rivas y Mauricio Beuchot: *La Hermenéutica Analógica de la pedagogía de lo cotidiano* (2003). Este trabajo busca complementar dos propuestas como instrumento para resaltar la función humanizadora de la educación. El aporte de la Hermenéutica Analógica intenta esclarecer la interpretación que se da en la educación. La hermenéutica ya ha sido utilizada en pedagogía, pero el propósito en este libro es mostrar qué tipo de hermenéutica resulta más conveniente en el proyecto pedagógico.

Como es sabido Beuchot entiende por texto el sentido amplio, es decir, puede ser un escrito, un estudiante, un profesor, un salón de clases, en otras palabras, todo aquello que requiera de acciones interpretativas. La Hermenéutica Analógica se presenta como una posibilidad de evitar las hermenéuticas univocistas de los científicismos y positivismos, que pretenden claridad en las interpretaciones de los textos. De modo que la acción significativa, por ejemplo, la interacción que se da entre maestro y alumnos, ha de ser algo sumamente claro y absoluto. La Hermenéutica Analógica busca ese justo equilibrio interpretativo en el cual todos puedan

participar y validar o corregir lo que piensa contrastándolo con los puntos de vista de los otros integrantes de ese texto académico.

Por su parte, la pedagogía de lo cotidiano trata de ser una conciencia particular de que la educación abarca todos los sectores del ser humano y, sobre todo, se dedica a capacitarlo e instruirlo para la cotidianidad.

Desde la educación más elemental hasta la más elaborada, todas las cosas que se coligen son para desenvolvemos en nuestra vida práctica. Por eso la pedagogía de lo cotidiano es una llamada de atención, o una vuelta de la mirada hacia lo que hacemos en nuestra vida práctica. (Primerio, 2003, p.111)

La pedagogía de lo cotidiano ha aprovechado la Hermenéutica Analógica, y eso la ha configurado de cierta manera. No sería lo mismo si utilizara la hermenéutica unívoca o una hermenéutica equívoca. Una hermenéutica unívoca aplicada a la pedagogía haría que la educación fuera impositiva, casi un despotismo ilustrado y una hermenéutica equívoca aplicada a la pedagogía haría que la educación fuera un desorden que no conduce a nada. En cambio, una Hermenéutica Analógica aplicada a la pedagogía hará que la educación sea abierta, pero ayudará a encontrar los límites de esa apertura, según la aplicación de esa virtud tan analógica como es la prudencia o *phrónesis*.

En el caso de la pedagogía de lo cotidiano, una Hermenéutica Analógica ayudará a no incurrir en el univocismo de dar lineamientos absolutistas y rígidos para la vida de todos los días, pero sin caer tampoco en el equivocismo de privar de toda guía; dotará con principios heurísticos para desenvolverse en la vida cotidiana de manera amplia y, a la vez, objetiva. De acuerdo con esto, una pedagogía analógica de lo cotidiano será el resultado de interpretar analógicamente a los educandos en este tipo de educación, para tratar de captar su individualidad, ya que la analogía privilegia la diferencia. Se trata de buscar una interpretación transformadora.

Capítulo 2

Didáctica y literatura

2.1. Breve Panorama histórico de la didáctica

Hablar de didáctica en este trabajo supone continuar presentando una idea de educación que se encuentra en plena estructuración, aunque el mar de propuestas y enfoques sobre esta herramienta den la impresión que es una disciplina en la que ya se ha dicho y escrito lo suficiente. La didáctica actual entiende el proceso educativo como un arte, como un quehacer en donde el proceso de construcción de sentidos en torno al saber, al investigar, al cómo aprender o al cómo enseñar no aparece como algo dado o hecho, sino en donde el maestro y estudiante se encuentran convocados por el saber, para recrear conocimientos, para seguir la huella de lo pensado desde el mundo de su interés y preocupaciones inmediatas (Vallejo, 2010).

Sin embargo, siguiendo a Furio (2001) es hasta hace unos pocos decenios que la didáctica empieza a caracterizar un cuerpo pre paradigmático, el cual adquiere un protagonismo importante denominado movimiento de las concepciones alternativas. En esta nueva concepción de la didáctica un grupo de investigación de la Universidad Santo Tomás ha tomado parte activa con el propósito de aportar y estar a la vanguardia de este campo que aún continúa cimentando las bases

y los horizontes de su accionar. Antes de presentar el estado de la investigación que se viene realizando en la Universidad se expondrá en este capítulo brevemente el desarrollo que ha venido experimentando la didáctica desde la antigüedad, con el fin de apreciar mejor el trabajo que viene realizando el grupo Fray Antón de Montesinos en la línea *Didáctica de la Literatura*. Dada la importancia que reviste este trabajo, con autorización del investigador principal Dr. Rubén Darío Vallejo Molina, se retoman ideas de esa investigación y se desarrollan elementos con los cuales se construye este capítulo.

2.1.1. Prácticas predominantes en la época clásica

Es en la época antigua cuando la didáctica abre sus ojos por primera vez. Los sofistas, Sócrates, Platón, Aristóteles son algunos precursores que señalaron para la historia una idea de educación, una forma de enseñar o instruir a sus estudiantes. En el caso de los sofistas, como bien lo dice Vallejo (2010), fueron los primeros educadores profesionales que desarrollaron su actividad como profesores ambulantes en la mitad del siglo V a.C., justamente coincidieron con la transformación social y política de Atenas.

Ahora bien, generalmente lo que se sabe de los sofistas proviene de los escritos de Platón, desde la óptica de los *Diálogos* la posición de los sofistas hace que la educación pierda todo su sentido ético y la política se convierte en un juego de poderes e intereses deshonestos. Sin embargo, procurando una exposición fronética de este grupo de la antigüedad, se sigue a Cadavid (2014) cuando escribe que el movimiento sofista hace parte de un periodo en el que la pregunta por el hombre desde la dimensión ético-política reemplaza la antigua pregunta de los presocráticos sobre la realidad física.

Esto a su vez generaba nuevos problemas que requerían otro tipo de educación, que bien puede denominarse humanista, justamente por su interés en los problemas éticos

y políticos que ahora concentraban la vida del ciudadano ateniense. Ilustración y humanismo son los términos que, tanto para Guthrie (1988) como para Jaeger (2002), distinguen el cambio que se generó en el pensamiento griego tras la incursión de los sofistas en la escena social, política y pedagógica de la polis ateniense. (Cadavid, 2014, p. 40)

La Atenas de Pericles se destacaba por el espíritu de libertad que propiciará el ambiente democrático. Pericles no sólo dio la bienvenida a los extranjeros que participaron en la sofística, sino que fue amigo de algunos de éstos, a la vez protegió a los intelectuales y apoyó abiertamente el pensamiento y el arte. El ambiente democrático suscitaba ahora nuevos problemas sobre los que era necesario reflexionar, razón por la cual era necesario que los ciudadanos participaran en los asuntos públicos y en el destino de la ciudad. La democracia en Atenas no se ejercía como en la actualidad, sino que era una democracia directa en la que todo ciudadano tenía la posibilidad de expresarse sobre los asuntos de la polis. Para practicar una democracia así, es decir, democracia del ágora y de la palabra pública, era indispensable ejercitarse en el arte de la palabra, de la discusión, del debate con los otros, y claro está, de su persuasión. Todo ciudadano tenía derecho a ser escuchado, luego, tenía a su vez que ser capaz de argumentar opiniones y defender causas, y aquellos que aguardaban en su calidad de oyentes debían estar preparados para discutir, comprender y apreciar lo expuesto, de ahí que la preparación de los jóvenes empezara a inclinarse hacia la capacidad de debatir y juzgar, de modo tal que pudieran hacer parte de la vida política y democrática de Atenas (Cadavid, 2014).

Con los sofistas aparece un nuevo ideal de educación, que, como lo dice Marrou (2000), opone la inteligencia al deporte y se inclina por una formación intelectual que prepare al joven para la vida política de su ciudad y para el conocimiento y manejo de las ideas. Con los sofistas aparece un tipo de educación intelectual con la que:

Enseñan a hablar, a razonar, a juzgar, tal como un ciudadano deberá hacerlo toda su vida. Y lo enseñan a los jóvenes ya provistos de la instrucción tradicional. Les aportan algo más que el deporte y la música, algo más incluso que los poetas de los tiempos pasados: los arman para el éxito, y para un éxito que no se basa en la fuerza ni el valor, sino en el uso de la inteligencia (Romilly, 1997, p.48).

Los sofistas ofrecían a sus alumnos, no la posibilidad de hacerse ellos también sofistas, sino de llegar a ser ciudadanos competentes, con espíritus sagaces e inteligentes que les permitieran participar y debatir en la escena política, tal como lo expresa Romilly (1997), los sofistas no ponían ningún límite a su paideia. La novedad que introdujeron los sofistas en el ámbito educativo fue justamente proponer la enseñanza sistemática de una techné que bien puede denominarse política, a través de reglas conocidas y métodos precisos que permitían aprenderla con facilidad.

La educación de los sofistas no se trata ya de una educación en la que se espera que la enseñanza logre un efecto indirecto en el joven, sino que se espera que éste pueda tomar conciencia y hacer parte de la misma; es decir, si la enseñanza tradicional buscaba efectos formativos de orden moral y político, por ejemplo con la lectura de los poetas, el nuevo tipo de enseñanza se proponía los mismos efectos formativos pero por medio del aprendizaje de un conocimiento específico que podía impartirse de forma determinada y que exigía de los alumnos una práctica directa de lo aprendido (Cadavid, 2014).

Los sofistas, como bien lo sustenta Jaeger (2002), fueron los fundadores de una ciencia de la educación, es decir, fueron ellos quienes formularon una reflexión sobre la educación, reflexión que cobijará no sólo la instrucción de los niños sino de la juventud y de los adultos; en palabras de Jaeger con los sofistas “entra en el mundo, y recibe una fundamentación racional, la paideia en el sentido de una idea y una teoría consciente de la educación” (p. 273).

El proyecto sofista tendrá a Sócrates como el detractor más importante y aunque los sofistas tienen razón al afirmar que las representaciones son tantas que de ellas se pueden decir predicados completamente distintos para Sócrates existe un núcleo, un concepto que hay que buscar con sumo cuidado. Adicionalmente, él consideraba que los sofistas no les enseñaban a los estudiantes una técnica para actuar bien, sólo se centraban en desarrollar las habilidades retóricas de sus alumnos, mientras que para Sócrates la virtud y el conocimiento van asociadas. Para Sócrates el fin de cualquier instrucción es enseñar a pensar al estudiante. El punto de partida del método socrático consiste en considerar que el maestro no le da el conocimiento al alumno, rechaza en primera instancia ver la mente del estudiante como un cajón donde se depositan verdades.

El método propuesto por Sócrates es la mayéutica que consiste en alumbrar en la mente del alumno el verdadero conocimiento porque los conceptos no se dan de buenas a primeras, sino que hay que elaborarlos. A través del diálogo entre el profesor y el estudiante se entabla una relación de ironía o controversia porque el alumno cree que lo que piensa y dice es cierto, pero en realidad no ha tenido tiempo de desarrollar un pensamiento de lo que dice y piensa, el maestro debate la idea de su estudiante por medio de preguntas, hasta que él descubre que su posición con respecto a lo que pensaba no era cierta. En otras palabras, en el diálogo entre maestro y estudiante se hallan dos momentos: la ironía y la mayéutica. Sócrates confiesa de sí mismo “sólo sé que nada sé”, de ahí que tampoco pueda enseñar a los demás, sino llevarlos a que sepan que no saben (ironía socrática); la mayéutica, por su parte, consiste en alumbrar en la mente del estudiante el verdadero conocimiento.

Se considera a Sócrates como el gran educador de Occidente, sin embargo, se ha visto a Platón como el fundador de la teoría de la educación. Al igual que Sócrates él consideraba que el conocimiento no se depositaba en la mente de los alumnos porque en primera instancia considera

que saber es recordar, esto se deduce de su Teoría de las Ideas y de su visión del alma, pero es en el diálogo *Menón* donde aparece el tema de la reminiscencia y se afirma esa tesis, la cual vuelve a aparecer en el *Fedón* y en el *Fedro*. En estos dos últimos diálogos se añaden dos precisiones importantes. La primera que el alma conoció las Ideas en una existencia anterior separada del cuerpo y ese conocimiento fue posible porque el alma es ideal, pertenece al mundo de las Ideas; la segunda dado que las cosas "imitan" a las ideas, el conocimiento sensible sirve como ocasión para el recuerdo (anámnesis), el cual sirve, a su vez, para reducir a la unidad de la Idea la multiplicidad de las sensaciones.

Sin embargo, a diferencia de Sócrates, Platón desarrolló un sistema que constituyó entre alumnos y maestros una comunidad: la academia. Allí se realizaban estudios de carácter filosófico y político, ya que uno de los grandes fines de la educación en Platón es la formación del hombre moral, para ello el estudio de la política era esencial y la educación debería estar al servicio del estado y el estado al servicio de la educación. “No acabarán los males de los pueblos hasta que los filósofos sean reyes y los reyes filósofos” (Platón citado por Fischl, 1994).

En este sentido, para evitar la decadencia del estado, para Platón es necesario educar cuidadosamente la juventud por medio de la gimnasia, la música y la poesía para que puedan recibir entonces una adecuada formación filosófica. Se comenzaban a seleccionar los mejores alumnos entre los 20 y 30 años para formarlos más despacio en la filosofía y sólo éstos podían aspirar a desempeñar altos cargos en el estado. A los 50 años se podían retirar de la vida pública para presentar en la madurez de su experiencia aquellas ideas por las que debía ser regido el estado.

Estrechamente conectada con la ética está la política, o sea la ciencia de la vida social del hombre. En efecto, el hombre es esencialmente “un animal político”, es decir, un animal que vive en sociedad con sus semejantes; y fuera de esta sociedad no puede alcanzar la virtud. Pero

precisamente por esa razón el Estado, que regula la vida social, no sólo tiene la obligación de velar por el bienestar material de los ciudadanos, sino también y sobre todo, por su educación moral para conducirlos a la virtud.

Como Platón, Aristóteles vio también el verdadero ser en lo universal. Lo particular sólo existe en cuanto participa de lo universal, ésta idea la extendió a los diferentes terrenos que él estudio. En el caso de la educación, la misión última el estado no es el bienestar económico, sino la educación moral. En consecuencia, toda la educación debe ser estatal. No debe trivialmente, limitarse a preparar para un oficio o para la guerra, sino despertar para la belleza y el bien. En la educación corporal hay que entender principalmente a la gimnasia; en la psíquica, a la música. En la educación importan la instrucción y la costumbre, pero también la disposición (Fischl, 1994).

El conocimiento en Aristóteles se adquiere mediante un proceso que tiene los siguientes pasos: percepción, memorización y asociación. En correspondencia con ellos, los pasos didácticos deben ser: exposición, grabación y ejercicio. La mente en el momento del nacimiento es como una tabla rasa, carece de ideas innatas y todo depende del aprendizaje. Aprender depende directamente de la memoria, que trabaja con base en la semejanza (relacionando cosas parecidas), el contraste (observando diferencias) y la contigüidad (recordamos cosas que están juntas en espacio y tiempo). Su plan de estudios consagra el trivium (gramática, retórica y dialéctica) y el quadrivium (aritmética, música, geometría y astronomía).

Ahora bien, en el mundo helenístico-romano la educación griega también terminó de imponerse igual que lo hizo en Atenas. La educación elemental a cargo del didáskalos, comprende el aprendizaje de la lectura y la escritura y un mínimo de aritmética; por su parte la música, la danza y la gimnasia pierden gradualmente importancia y se convierten en algo accesorio y marginal. La educación media es impartida principalmente por el gramático (término que no debe confundirse con el de “gramatista”, sinónimo caído en desuso de “didáskalos”) y

consiste principalmente en la lectura y comentario de los “clásicos”: Homero, Hesíodo, los líricos y los trágicos. Este estudio, minucioso, analítico, con una carga mnemotécnica importante, se complementa con el estudio sistemático de la gramática, proyecto creado en su mayor parte por los alejandrinos. La educación superior es sobre todo de carácter oratorio y por lo mismo está confiada al rétor, más tarde llamado también sofista.

Por su parte, en la educación helenística el currículum o plan normal de estudios nunca está ausente del todo el aspecto científico-matemático. Antes bien, se le reconoce como parte de aquella “cultura general” que la educación helenística se proponía conscientemente impartir. Tal cultura, denominada “enciclopédica” en el sentido de formación multilateral y no especializada o profesional, comprende también las “mathemata” pitagóricas. Pero, al parecer se trataba de enseñanzas poco profundas que ocupaban una porción de tiempo modesta respecto de la que se dedicaba a los argumentos literarios. En el nivel elemental la iniciación a la aritmética y la geometría no pasaba de limitarse a las cuatro operaciones. En la fase secundaria se abordaban la aritmética y la geometría elementales y se enseñaba algo de teoría musical y astronomía. Pero por lo que toca a la aritmética y la geometría se hacía hincapié sobre todo en las cualidades estéticas y en las pretendidas cualidades místicas de números y figuras, mientras que la astronomía se reducía casi siempre a una descripción más o menos fantástica de la bóveda celeste, con un frecuente complemento de ingenuas teorías astrológicas. Parece que incluso en el campo filológico no existían relaciones eficientes entre alta cultura e instrucción: mientras con admirable pericia los filólogos alejandrinos inventaban procedimientos casi modernos de crítica de los textos clásicos, restituyéndoles su auténtica fisonomía y liberándolos de interpolaciones, en las escuelas seguían usándose los viejos textos corruptos preocupándose sólo de expurgarlos con fines morales, lo que se debía principalmente al influjo de la escuela estoica (Abbagnano y Visalberghi, 1992).

Mención aparte merecen las escuelas filosóficas, las instituciones de alta cultura como el Museo de Alejandría, y las escuelas de medicina. En ellas más que en otras partes sobrevivía una característica privativa de la educación superior de la Grecia clásica, o sea, la convivencia cotidiana y prolongada del maestro con un pequeño grupo de discípulos. La eficacia de semejante sistema era extraordinaria: nada de formalismos, nada de esquemas ni fórmulas mnemónicas, sino trabajo personal y discusiones colectivas en un austero clima de vida en común. Aspecto de importancia suma en el estudio de la medicina era un prolongado tirocinio al lado del maestro. Pero una tal educación superior no podía beneficiar sino a muy pocos jóvenes; la generalidad, cuando estudiaba pasados los 16 o 18 años, se limitaba a los cursos de retórica (Fischl, 1994).

En cuanto a la organización de la escuela y los métodos didácticos, la educación siguió siendo durante largo tiempo sobre todo privada. Sólo durante el bajo Imperio Romano se llegará a una gestión directa por el Estado de gran parte de la educación superior y a una intervención minuciosa en los otros dos grados. Sin embargo, los colegios de efebos habían sido desde un principio municipales. En efecto, la efebía, siguiendo el modelo ateniense, se difundió rápidamente por muchas ciudades y colonias griegas justo en el momento en que dejaban de ser estados soberanos para reducirse a la categoría de simples administraciones locales, más o menos autónomas, en el ámbito de las monarquías helenísticas. En la misma Atenas, la efebía había dejado de ser obligatoria y estaba abierta incluso a los extranjeros (Abbagnano y Visalberghi, 1992).

Los monarcas no intervienen en calidad de tales en la organización educativa, y si acaso en calidad de benefactores o mecenas, al igual que muchos particulares acaudalados. Según parece, este es el origen de las primeras manifestaciones de gestión directa de escuelas secundarias por parte de las polis. Se trata de lo que hoy llamaríamos “fundaciones escolares”, administradas por las autoridades municipales. Sin embargo, las polis se ocupan cada vez más de

la educación no tanto en el sentido de su administración directa, sino en el de ampliar y perfeccionar la legislación pertinente, de modo de estimular y controlar las escuelas particulares.

Los tres grados de instrucción aludidos son fundamentalmente, una formación espontánea establecida con bastante uniformidad no por fuerza de leyes, sino porque respondía a exigencias generales. La escuela elemental era la escuela de las primeras nociones, de los rudimentos. Sólo para aprender a leer y escribir y a hacer algunas cuentas, se consideraban necesarios de cuatro a cinco años. Estos conocimientos eran indispensables no sólo para quienes se proponían continuar los estudios, sino para una gran parte de los hombres libres e incluso de los esclavos, los cuales disponían en muchos lugares de escuelas especiales. La lentitud de la enseñanza dependía probablemente de los métodos didácticos y disciplinarios entonces en boga y que no eran muy diversos de los que se aplicaban en las escuelas elementales populares de hace unos dos siglos (Abbagnano y Visalberghi, 1992).

El arte oratorio se codifica escrupulosamente, se forman escuelas diversas (ática, partidaria de la concisión y la sencillez; asiática enderezada a deslumbrar al auditorio con toda suerte de grandilocuencias y artificios retóricos; rodia que mantenía una posición intermedia), al punto que muchos jóvenes bien dotados consideran necesario estudiar sucesivamente con maestros de diversa formación, o incluso viajar por los centros de enseñanza más famosos (Abbagnano y Visalberghi, 1992).

De la misma manera, la Patrística y la Escolástica de la Edad Media muestran un tipo de educación rígida. Esta última basa su metodología de enseñanza sobre los propósitos eclesiales. El maestro utiliza como recursos de enseñanza una tablilla llamada *calculus*, es una enseñanza dura en la que la repetición oral, contar, trazar, mostrar son los procesos para la enseñanza de la escritura. Por ello, la repetición oral y la estampa o grabado es un componente imprescindible en el procedimiento. Vallejo resume el marco educativo de la siguiente manera:

La propuesta educativa se limita al aprendizaje memorístico del *trivium* (gramática, dialéctica, retórica) y del *cuadrivium* (aritmética, geometría, música y astronomía) son denominadas las siete artes liberales por su valor propedéutico para alcanzar una completa formación. A ellas, habría que sumarles los dos métodos para la enseñanza la *lectio* y la *disputatio*. La *lectio* consiste en la lectura de un texto por parte del educador y su posterior e inmediato comentario y la *disputatio* es la interrogación sobre problemas no mencionados o no resueltos en el texto leído y el objetivo es demostrar el dominio de los conocimientos adquiridos en la *lectio*, a través de una disputa entre maestro y alumno y es exclusiva del medio universitario consolidándose como base del método escolástico. (2010, p. 7)

Ahora bien, en la Edad Media las abadías y los monasterios eran focos de enseñanza y educación; se consideraban como verdaderos crisoles donde surgían las ideas. Allí los manuscritos eran guardados en unos lugares especiales que se convirtieron en las primeras bibliotecas medievales. De igual manera, había talleres donde trabajaban en comunidad monjes miniaturistas y copistas.

En estos lugares había atriles para los códices que se estaban copiando, mesas para cada uno de los copistas, para los rubricantes y para el estudio de los libros. En cada una de las mesas tenían todo lo necesario para ilustrar y copiar: cuencos con tinta, plumas finas, piedra pómez para alisar los pergaminos y tintas de oro y de colores para acabados especiales. La ciencia, el arte y la literatura procedían de los monasterios; en sus bibliotecas, escritorios y talleres era donde se realizaba la parte más importante del trabajo intelectual.

Adicionalmente, Daniel Boorstin (1997) indica en su trabajo que el latín fue otro aspecto que mantuvo unida a la comunidad erudita de la Iglesia, las universidades y lectores de la Edad Media. Esta lengua permitió la existencia de un sistema universitario europeo único en sentido

lingüístico. Profesores y alumnos podían ir de Bolonia a Heidelberg, de Heidelberg a Praga y de Praga a París y encontrarse en las aulas como en casa.

Muchos estudiantes se trasladaban de una comunidad docta a otra, sin ninguna dificultad para comunicarse a pesar de las diferentes lenguas. El continente europeo tenía una única lengua para el saber. (Boorstin, 1997, p.464)

Como consecuencia de esta unificación en el siglo XII hubo una especial preocupación por el conocimiento de las ciencias de la naturaleza. Hacia el año 1160 se copiaron tratados de medicina, astronomía y ciencias y más tarde textos de carácter filosófico, como la lógica de Aristóteles y los comentarios de Averroes y de Maimónides, traducidos al latín (Tamayo, 2007).

El siguiente aspecto que influyó en la pedagogía de la Edad Media fue el de los juglares y trovadores. En las cortes y en las ciudades había poetas especializados en canciones heroicas, y en las plazas, juglares y mimos, poetas, músicos y bailarines que cultivaban la poesía popular. En este periodo sobresalieron los trovadores del suroeste de Francia, de Aquitania, donde se recitaban también poesías cortas en dialecto occitano.

Los juglares y los trovadores cantaban poemas populares con el acompañamiento de la viola o la lira. Eran canciones de gesta, baladas, romances, cuentos tradicionales y fábulas. También, en las ciudades, las plazas fueron las escuelas de todas las gentes, un lugar donde se realizaban lecturas públicas de diferentes obras; se puede decir que eran los lugares de la vida intelectual para el público en general.

Como último aspecto del trabajo de Sara Tamayo, se destaca el papel de la creación de escuelas y universidades en la Baja Edad Media, ya que se consideró que ya no había el peligro de las invasiones bárbaras. Aparecieron centros culturales y artísticos en la parte oriental de Francia y en diferentes lugares de Europa. Anexas a las iglesias, cerca de los monasterios,

las abadías y las catedrales, había escuelas y colegios que reanudaron sus actividades, a finales del siglo IX; además, se llevaban a cabo diferentes actividades culturales abiertas para el público, como las representaciones del teatro religioso.

El aumento de los estudios liberales y la tendencia, de los estudiantes, a agruparse de acuerdo con diferentes ramas profesionales de entonces, contribuyó a iniciar la actividad universitaria entre los siglos XI y XII, estimulada además por la labor del Concilio Lateranense, en 1179, que incentivó los estudios eclesiásticos, teológicos, jurídicos, filosóficos, así como la admiración suscitada, en Europa, por las instituciones culturales árabes y por su antigua costumbre de expedir títulos académicos. Las universidades más sobresalientes de la Edad Media fueron la de París, Bolonia, Padua, Siena, Toulouse, Oxford y Pavía. A mediados del siglo XIII se fundaron también los colegios, unas casas que ofrecían enseñanza y hospedaje a una muchedumbre de estudiantes procedentes de diferentes lugares. Estos sitios, posteriormente, fueron los colegios mayores o residencias universitarias.

Más tarde, las artes liberales se enseñaron con mejores métodos. Hubo un “renacimiento” de las culturas clásicas mediante el estudio de las mejores obras de la literatura latina y griega; se leía, comentaba y estudiaba a Platón, Virgilio, Ovidio, Lucano y Horacio. La adaptación del pensamiento de Platón por San Ambrosio y San Agustín, contribuyeron al enriquecimiento espiritual.

2.1.2. Prácticas predominantes en la época moderna

La edad moderna emerge con el Renacimiento, un periodo que se caracterizó por la tendencia a hacer del hombre el centro de sus propias preocupaciones, sin prejuicio de contemplarse como inserto en el cuadro de una naturaleza exaltada y de la cual se reconoce como

una reducida síntesis. Fruto de esta concentración se plantearon todos los problemas en función de la vida humana.

El humanismo alumbró también una nueva era en ese arte humano por excelencia que es la pedagogía. Al constituirse el hombre en centro de sus propias preocupaciones ¿cómo eludir la de actuar sobre sí mismo con miras a realizar cada día más plenamente el ideal de renovada cultura que aquel movimiento significaba? En eso consiste cabalmente la tarea pedagógica. Por eso no es de extrañar que en los más señalados humanistas de aquella época al lado de la función sustantiva de realzar la cultura floreciera la adjetiva de forjar el instrumento mental adecuado para dicha promoción. Cabe añadir que la Pedagogía ni siquiera es para la cultura algo adjetivo, sino consubstancial con ella en la interna solidaridad de los fines y de los medios propios de toda instrucción y educación bien entendidas.

Para Vallejo (2010) el Renacimiento es una referencia fundamental para la didáctica y la pedagogía, aunque no aportó métodos visibles, resaltó la personalidad independiente de aspectos religiosos y cultivó materias realistas y científicas; su labor estuvo centrada en el aprendizaje de los idiomas. No obstante, aún se conserva alguna herencia del mundo antiguo y medieval como el afán por una recta comprensión y adecuada expresión en la lectura, ejercitación de la memoria, aprendizaje de antiguos textos latinos y acentuación de lo retórico.

Parafraseando a Venegas (2004) para entender la educación que emana del humanismo renacentista, hay que entender que los ideales de la época se insertaron en una matriz socio-política, y estuvieron cubiertos de ideas en torno a propuestas ciudadanas, modos de convivencia comunal y contenidos sociales, que se ensayaron en los escritos producidos. En ese sentido, toda la educación humanista no dejó de ser civilidad en todas sus expresiones, desde las formas de vida, modos de comportamiento, indicaciones políticas y aspiraciones humanas. A modo de resumen, el humanismo es un momento, un aspecto de ese fenómeno más vasto que se denomina

Renacimiento. Con este término se expresan un conjunto de creaciones originales en el campo artístico-cultural, en las costumbres y en la política.

La pedagogía humanista del Renacimiento, tuvo en Erasmo de Rotterdam (1466-1536), al ideólogo que posibilita desde su obra, acercarnos al referente conceptual del concepto *formación*. Él expresa un ideario en el que antropológicamente el ser humano es el centro: el hombre que se hace hombre, en el desarrollo de su naturaleza espiritual y, para lo cual, necesita el conocimiento de las palabras y las cosas. Por ello, una de sus preocupaciones más intensas, fue la de que las personas hablaran y escribieran bien y de alguna manera, su perspectiva, fue de un mayor formalismo literario (Venegas, 2004).

En su ideario de educación, Erasmo concibe dos postulados fundamentales: la noción de *educabilidad y la vocación*. La *educabilidad*, ya presente en Tomás de Aquino, entendida como una condición de la persona de docilidad enraizada en la condición humana, por cuanto la naturaleza humana es susceptible de un ordenamiento racional y es un elemento de operatividad y, la *vocación*, que es producto de un conjunto de rasgos individuales.

En Erasmo de Rotterdam hay un claro reconocimiento a la particular condición que poseen las personas, porque se reconoce en esa naturaleza humana susceptible de ser educada, unas condiciones que hacen que cada persona sea diferente. Es decir, que no sólo el ser humano posee la innata posibilidad y condición de ser educado, sino que esa educación operaría diferente, en atención a su singularidad. Singularidad que se expresa en ese conjunto de rasgos individuales que se vierten luego en una vocación.

En este periodo sobresalió también Juan Luis Vives (1492-1540) considerado el más grande de los pedagogos del Renacimiento español. Escribe numerosas obras traducidas a todas las lenguas como el *Tratado de la enseñanza*, donde expone principios didácticos, *De la causa de la corrupción de las artes* en la que señala los vicios de la enseñanza de su tiempo y *De la*

Instrucción de la mujer cristiana donde se inclina por una formación amplia de la mujer (Zaragüeta, 1940).

La obra pedagógica de Vives es una reacción contra la decadencia de la cultura que él denuncia en su *Tratado de la corrupción de las artes*, enumerando y comentando las que, a su juicio, tenían detenido el progreso del pensamiento. Para Vives estas artes se pueden dividir en intelectuales y afectivas. Una afectividad malsana, inspirada en la soberbia, en la rivalidad o en el afán de lucro y de honores, es capaz de viciar toda tarea intelectual. Pero ésta tiene también sus propias falencias que, a los ojos de Juan Luis Vives, tienen que ver con el aspecto literario y el realista. Como realista figura el menosprecio de la inducción experimental; como literario, el descuido de las fuentes, la dudosa autenticidad y el poco confiable contenido de los textos, adicionalmente, el abuso del criterio de autoridad tendía a paralizar toda investigación y razonable crítica (Zaragüeta, 1940).

Para Vives la inducción y la deducción son métodos para obtener el conocimiento y lo sustenta sobre bases psicológicas. Como ejemplo de lo que defiende escribe que el aprendizaje va “desde los sentidos a la imagen y de la imagen a la mente, como es la marcha de la vida y de la naturaleza. Así, resulta, que el proceso va de lo simple a lo complejo, de lo particular a lo general” (Vives citado por Vallejo, 2010, p. 2) De igual forma, Vives reconoce el valor autónomo del saber y de aquella necesidad que tiene el maestro para enseñar sustentándola en el amor y el buen ejemplo. No obstante, para los inicios y el desarrollo de la didáctica, los aportes de Vives no se tuvieron en cuenta por la comunidad educadora de su época pero, por otro lado, sí se llegó a implementar una propuesta muy distinta, trayendo consigo serias consecuencias para la educación en general, la *Ratio Sturdiorum* (Plan de estudios).

Otro aporte fundamental a la formación de la mentalidad moderna fue la reforma religiosa de Lutero y Calvino. También en el aspecto pedagógico tuvo la reforma protestante una

importancia decisiva, entre otras razones porque con ella se plantea por vez primera, en términos concretos, el problema de la instrucción universal debido a la exigencia de que todo cristiano debía estar en condiciones de leer las Sagradas Escrituras. Como respuesta al cambio de paradigma que se insinuaba el primer acto importante del movimiento denominado Contrarreforma, que abarca tanto a la reforma interna de la iglesia católica como a su actividad de lucha contra el protestantismo, fue la fundación de la Orden de los Jesuitas por Ignacio de Loyola (1491-1556), en París, en el año de 1543.

En el aspecto pedagógico, la Compañía de Jesús aportó la *Ratio Studiorum*, documento que se constituye como un antecedente didáctico que reúne importantes reflexiones acerca de la enseñanza. Su fundador Ignacio de Loyola, criticó con dureza los métodos empleados en la educación y revisó los programas educativos humanistas plasmando en un documento (*Ratio Studiorum*) las bases de la educación y la organización de la escuela. Dentro de esas bases, se halla el fin apostólico-religioso de la enseñanza, la integración de la educación intelectual con la conformación moral cristiana, el seguimiento de una estricta reglamentación metodológica que abarca tanto el modo de enseñar como el de aprender, entendidos como una misma cosa, la concepción integral de la enseñanza que se advierte en la interdependencia entre los niveles religioso, humano y escolar, un maestro único por grupo que guía el trabajo de los alumnos, fundando la relación docente-discípulo en el diálogo y en el amor, una organización de los estudios que desde el punto de vista curricular reconoce entre los campos del saber, las letras, las artes, la filosofía, la teología, las leyes y la medicina.

En el siglo XVII el punto de partida de la ciencia es la experiencia y la razón, con el empirismo del inglés Francis Bacon (1561-1626) y el racionalismo del francés Renato Descartes (1596-1650). La pedagogía no tardará en recibir esta influencia y se comenzará a guiar también de principios como la observación y la comprobación.

Desde la *Ratio Sturdiorum* también comienza a surgir una idea didáctica comprometida con el procedimiento del maestro en su enseñanza y desde esta labor se van se van estructurando la pedagogía del siglo XVII. En este siglo aparece Johann Amos Komensky, Comenius (1592-1671), considerado el padre de la pedagogía por proponer en ese entonces la idea de hacer de ella una ciencia autónoma. La obra más importante de Comenius es la *Didáctica Magna* donde expone sus ideas didácticas de que se puede enseñar todo a todos y que para alcanzar el conocimiento la enseñanza debía ser gradual (Vallejo, 2010, p. 2).

Los grandes principios de la pedagogía de Comenius se desprenden naturalmente de su concepción del mundo. De este modo, es necesario recordar brevemente algunos postulados sobre los que reposan sus convicciones metafísicas y morales. En primer lugar, para Comenius, como más tarde para Rousseau, el hombre es perfectible indefinidamente y, en consecuencia, la educación puede contribuir a su desarrollo. Para él quien deseara penetrar en el alma de sus discípulos y ganar su confianza tenía una posibilidad: el amor. La observación de la naturaleza y el respeto de sus leyes es el único método eficaz. Los ejercicios escolares, estrechamente adaptados a las aptitudes del niño respetan su espontaneidad y su dignidad. Mientras Erasmo recomendaba el empleo de la férula cuyas virtudes pedagógicas había elogiado Locke, el pensador moravo censuraba los castigos corporales entonces tan en boga y tan rigurosamente aplicados a los escolares que con mucha frecuencia resultaban lesionados (Rabecq, 1957).

La educación del hombre para Comenius debe comenzar desde su más tierna infancia porque la juventud es la edad en que el hombre es más apto para formarse a sí mismo. Puede enriquecerse continuamente y aprehender una realidad cada vez más amplia en relación con su desenvolvimiento psíquico y físico. Para desarrollar a un tiempo la sensibilidad y la inteligencia necesarias a la toma de contacto con el mundo real, será necesario partir de los elementos que se ofrecen a los sentidos y asociar siempre la palabra a la cosa significada. Para Comenius es claro

que las palabras sólo deben ser aprendidas y enseñadas en su asociación con las cosas y hay, por tanto, que enseñar al niño a expresar por medio de palabras todo lo que ve, oye, toca o gusta para que, procediendo con un paralelismo perfecto, la lengua y el espíritu se desarrollen al unísono. De esta manera, Comenius se eleva contra el verbalismo vacío que hasta entonces se veneraba en las escuelas y anuncia la educación sensorial que tiene un éxito tan legítimo en nuestro tiempo.

Sintetizando el aporte de Comenio se puede decir que reflexiona sobre la educación y el sustento filosófico de su pedagogía se desarrolla entre una unidad teórica y una práctica, en una reforma educativa como renovación moral, política y cristiana de la humanidad. Sus apreciaciones sobre la enseñanza se construyen bajo una concepción antropológica y teológica, desarrollando preguntas como: ¿Qué es el hombre? y ¿qué que debe llegar a ser? Entorno a ellas se estructura la *Didáctica Magna* con tres grandes ejes, la idea de hombre, de fin y la formación de ese hombre y por todas transita la idea de educación.

Durante el siglo XVIII se desarrolla en Europa un movimiento que reúne las corrientes nacidas en Bacon y Descartes. La Ilustración es un movimiento que repercute en las concepciones antropológicas, sociales, económicas y, sobre todo, culturales. Sin embargo, La ideología de este siglo con todo el cambio que significó no podía dejar de lado el aspecto educativo. Se monta todo un complejo que muchas veces se queda en el campo organizativo, aunque también la reforma llega a los programas y las instituciones. El Despotismo Ilustrado aboga para que toda la reforma sea llevada y controlada por el gobierno, que a su vez fundaría nuevas instituciones y cambiaría o reformaría las pertenecientes al Antiguo Régimen. Este control estatal es una de las primeras muestras del centralismo educativo.

La nueva corriente impulsada por los escritos de Diderot y D'Alambert, sin olvidar al satírico Voltaire, iba a propugnar el laicismo de la enseñanza. Lo importante era educar ciudadanos útiles para la agricultura, la industria, la minería, etc.; se necesitaban técnicos,

especialistas, ingenieros, pero no filósofos ni teólogos. Tal concepción trae como consecuencia que las lenguas modernas sustituyeran a las antiguas y las disciplinas técnicas y científicas a las literarias retóricas. La reforma de la educación quería ser llevada a todos los niveles comenzando por la primaria, a la vez que pide una educación universal, gratuita y obligatoria. A partir de estas ideas generales se elaboraron los planes de estudio, pero pocos llegan a cristalizar de manera estable (Vallejo, 2010).

Pero de todo movimiento nuevo nacen realidades aprovechables. La Ilustración dio un nuevo impulso a la educación, encuadrándola en el quehacer estatal y social; revisó el concepto y el fin de la misma a la vez que buscó nuevos planes de estudio y lanzó una potente campaña cultural. Adicionalmente, se resalta que ese desarrollo explosivo en de la pedagogía, para autores como Vallejo (2010), Ferrandez, y Sarramona (1984), se debe atribuir también al descubrimiento del saber psicológico y del mundo social; para ellos es en los siglos XVIII y XIX donde se deben buscar las bases de la pedagogía tal y como se conoce en la actualidad. En consecuencia, debido al contexto del origen de la pedagogía, también surgen preguntas que giran sobre la posibilidad de encontrar en la pedagogía esas características que permitan reconocerla como una disciplina con rasgos científicos.

Juan Federico Herbart (1776-1841) fue el autor que dio base teórica a la pedagogía mediante un riguroso estudio que le ha valido el título de “fundador de la pedagogía científica”. Su preparación teórica tanto en filosofía como en psicología supera a los autores anteriores. No es de extrañar que sus dos obras capitales: *La pedagogía general* deducida del fin de la educación y *Ensayo de un curso de pedagogía*, sean dos estudios rigurosamente científicos en los que plantea una serie de puntos inexistentes hasta el momento: el verdadero campo de la conciencia, la definición previa de los fines, los medios educativos y la posibilidad de la educación, que hoy día constituyen los temas capitales de la educación.

La obra de Herbart es fruto de una completa preparación psicológica y filosófica y es precisamente de estas dos ciencias de donde parte su concepto pedagógico. Las ideas fundamentales de la psicología de Herbart se podrían sintetizar así: el alma es un ser simple, carente de facultades originales, como una "tabla rasa" en que "todos los conceptos, sin excepción, son producto del tiempo y de la experiencia; en su origen el alma no tiene ni pensamientos, ni sentimientos, ni deseos. La vida del espíritu, su contenido, surge poco a poco merced a las "representaciones" que aportan las sensaciones o percepciones sensibles (Guevara, s.f.).

En este sentido, Herbart se ubica en la línea de Locke para el que no existen las ideas innatas y todo lo que está en la inteligencia ha tenido que pasar antes por los sentidos. Dados estos presupuestos se puede comprender qué será para Herbart la educación. Por lo pronto, al negar el innatismo, todo será un proceso de asimilación que parte de cero y que va tomando cuerpo gracias a la experiencia que el sujeto adquiere de su contacto con la naturaleza, las relaciones espirituales y sociales.

El maestro conseguirá plasmar el carácter del alumno cuando sepa hacerle asimilar las ideas oportunas para la formación de un organismo espiritual coherente, lo que significa, con otras palabras, que él debe hacer de modo que las percepciones se conviertan en apercepciones (percepciones asimiladas a la experiencia anterior) y que la educación moral esté estrechamente vinculada a la instrucción, del mismo modo que la instrucción tiene un verdadero valor educativo solamente cuando el nuevo conocimiento, formando un todo armónico con los conocimientos pasados, provoca la aparición de nuevos grupos de ideas coherentes y por tanto es fecundo en otro saber y en otros actos espirituales (Guevara, s.f.).

Herbart opina que si al alumno se le presentan muchos conocimientos es fácil que se sienta abrumado o bien que decaiga su interés, lo cual, según su teoría, significaría la negación de la enseñanza, o mejor, del aprendizaje. Lo importante es mantener la conexión de los conocimientos aprendidos, para lo que es necesario profundizar en esos conocimientos y reflexionar posteriormente sobre ellos. De aquí nacen las cuatro etapas del aprendizaje que a continuación se exponen:

a) Clarificación: para conseguirla es necesario un análisis exhaustivo a la vez que se mantiene el espíritu del alumno dentro del interés necesario para que lo comprenda.

b) Asociación: se lleva al niño a que consiga la conexión de todos los elementos estudiados. Reconoce Herbart que el mejor sistema para lograr este grado es la conversación personal con cada niño para que llegue a la libre disposición de los materiales previamente estudiados.

c) Sistema: en este momento las partes analizadas adquieren un sistema dentro del que se diferencia lo sustancial de lo accesorio, lo principal de lo secundario. Todo lo aprendido aparece englobado dentro de un sistema donde cada cosa aprendida ocupa su justo medio.

d) Método: una vez adquirido el sistema es necesario que el alumno lo aprenda y por tanto debe saber moverse dentro de él. A este momento se le llamó “aplicación”.

(Guevara, s.f., p. 148)

La aplicación práctica de estos cuatro momentos puede resumirse así: mostrar los objetos y llevar al alumno al examen y posterior análisis de sus partes integrantes hasta los mínimos detalles. Conversar con el alumno para que asocie las partes integrantes. Exponer sistemáticamente -este es el momento de la enseñanza en su pleno sentido pues lo lleva a cabo el profesor- cada uno de los puntos. Ejercitación por parte del alumno y aplicación racional del

método en todas las ocasiones similares. Finalmente, Herbart no busca almacenar conocimientos o formar mentes predeterminadas a una especialización, aunque luego haya especialistas, sino que intenta formar el espíritu y en último término busca la estructura del carácter y, se puede decir, de la personalidad del sujeto.

2.1.3. Prácticas predominantes en la época actual

A partir de los siglos XIX y XX se amplió el campo de las ideas pedagógicas en diferentes direcciones que contribuyeron al campo de la Pedagogía. Como indica Vallejo (2010) la reflexión en ese momento gira en torno a los problemas de la denominada enseñabilidad de los saberes y las ciencias, con el propósito de hacer explícito el aporte de éstas. Sin embargo, también se da que en algunas ocasiones los representantes de algunas corrientes cayeron en el juego de confundir su aporte con suponer que ese era el fin de la educación en sí. De esta manera, se puede hablar del sociologismo, del psicologismo o el biologismo, entre otros. Valga la pena resaltar que dichas corrientes siempre han estado presentes en la historia, sin embargo, a partir del siglo XIX y XX aparecen de una manera más clara.

La dirección sociológica considera al sujeto como un ente social, pero parte de la base de que todo el contenido de la educación es una realidad social y por lo tanto algo que debe estudiarse dentro de las ciencias sociales. Para los sociologistas la educación tiene por misión desarrollar en el educando los estados físicos, intelectuales y mentales que exigen de él la sociedad política y el medio social al que está destinado. Esta tesis, que muy bien puede recoger todo el espíritu sociológico, parece negar la individualidad de la persona, al menos en toda la panorámica que atañe a la sociedad.

Si socialmente se requieren unas tipologías especiales, la educación intentará lograrlas sin tener en cuenta cómo es el individuo y sólo buscando el interés social. Esta es la tesis de

Durkheim cuando dice que: “El hombre que la educación debe realizar en nosotros no es el hombre como lo ha hecho la naturaleza sino como la sociedad quiere que sea” (citado por García, 2012). En esta teoría se encuentran dos problemas capitales: por un lado, desaparece la individualidad de la persona y por lo tanto la libertad, por otro lado, el fin de la educación sería engendrar una sociedad masificada y en cierta forma inmanentista. El progreso social sólo puede surgir de la crítica de una situación dada.

Estas dos características no representan dentro del sociologismo nada negativo por cuanto parten del principio de sociedad, y para ellos lo único que constituye la esencia de la vida del sujeto es su inserción social. El sujeto solo no tiene valor mientras no se integre completamente a la vida del grupo. Existe una educación social, pero no se puede reducir todo a ella porque el sujeto es primero individual e incommunicable, aunque se complementa cuando entra en contacto con los otros. Además, para poder aceptar el sociologismo educativo sería conveniente demostrar dos cosas: Primero, que existe primacía del ciudadano sobre el hombre y segundo que la sociedad puede concebirse como una entidad independiente del individuo. La primera demostración es poco menos que imposible, porque el progreso, no sólo en el campo educativo, sino en el cultural, moral e incluso religioso, tiende indudablemente a afirmar una primacía del hombre, entendido como completa personalidad individual, sobre el ciudadano que es uno de sus aspectos particulares.

Otra corriente importante es el biologismo que encuentra su origen en las tesis materialistas nacidas como contrapunto del idealismo postkantiano. A su promulgación contribuye el método del positivismo científico y las nuevas ideas evolucionistas. Esta vertiente interpretativa de la educación alcanza su punto más elevado a finales del XIX y principios del XX, donde se intenta reducir la pedagogía a una rama de la biología (Guevara, s.f.).

En el siglo pasado, se descubre la composición celular de la materia viva, lo cual impulsa los estudios sobre el metabolismo, el peso y la altura, y como colofón las teorías de la herencia. Para los biólogos, el educando es un ente que depende, en todas sus reacciones, de su propio cuerpo. La pedagogía debe partir del estudio de la biología del ser para deducir desde allí los principios que rigen la educación; en caso contrario quedaría reducida al estudio del crecimiento, de la adaptación, del sistema nervioso, de las leyes de la herencia, etc., lo cual equivale a equipararla con la pura biología, si bien la función de la primera no termine aquí. Si este es el objeto formal de la pedagogía se ha de aceptar que no tiene entidad como ciencia y queda relegada a una biología aplicada. Esta es la tesis de dos autores contemporáneos máximos representantes del biologismo: Demoor y Jonkheere, quienes sostienen que la pedagogía tiene como objeto el estudio del niño, su génesis, su desarrollo y su capacidad de adaptación, y deducir, de los datos obtenidos, los métodos y las técnicas que hay que utilizar para permitir a la vida manifestarse con el máximo de facilidades y de intensidad.

La pedagogía no puede reducirse a la biología, pero hay que admitir que el estudio biológico ha contribuido decisivamente en la mejora de la acción educativa. Al fin y al cabo, ella fue la que dio los primeros pasos en el estudio científico encaminado al conocimiento del educando y puso en guardia a la pedagogía acerca de la importancia de la herencia y el ambiente en todo el campo educativo.

El movimiento psicológico en educación es representado por autores Locke, Rousseau, Pestalozzi y Herbart. Estos autores consideran necesario el estudio del niño bajo el aspecto psicológico para adaptar a cada etapa la educación más acorde. En realidad, consideran a la psicología como una de las ciencias coadyudantes de la educación, pero no la confunden con la pedagogía. Por eso afirmaba Thomas Reid, filósofo escocés, en el siglo XVIII que “es más importante conocer la historia clara del desarrollo del niño desde su nacimiento hasta que la razón

se ha constituido en él, porque nos ayudará más en el desarrollo de sus facultades que todos los sistemas filosóficos” (Guevara, s.f., p. 151). Se nota claramente la idea de “ayuda” que los autores dan a la psicología respecto de la educación.

Entre esta corriente y la que nace de la psicología experimental, que también se declara cooperadora de la educación, surge el psicologismo que intenta reducir la pedagogía al campo de la psicología. Lo importante, para ellos, es conocer el desarrollo evolutivo de la personalidad del sujeto y la única solución que la pedagogía tiene para mantenerse es adoptar los métodos de la psicología. En último extremo el psicologismo es una doctrina determinista por cuanto no admite otra cosa que la forma de ser del sujeto. La educación, como acción de perfeccionamiento, no tiene sentido ya que nunca conseguirá nada distinto a aquello que sea específico de la psique de la persona.

Ahora bien, si el estudio específico de la pedagogía es dar normas sobre la educación, tendrá que echar mano de la psicología que le dará las ideas pertinentes sobre los distintos estados evolutivos del sujeto y cómo es en cada uno de ellos. También de la biología porque el estado físico está en íntima relación con la psique y finalmente de la sociología en cuanto que el educando está inmerso en una sociedad regida por unas normas específicas, y a la que va destinado.

A partir del siglo XX el proyecto pedagógico volverá a tomar un nuevo impulso reformista en Europa y Estados Unidos. En estas nuevas propuestas sobresalen los nombres de: John Dewey, María Montessori, Célestin Freinet, Antón Makarenko y Georg Kerschensteiner los cuales realizan nuevos aportes a las variedades de modelos didácticos. Vallejo (2010) añade también que

La evolución de las tendencias teóricas predominantes en el campo de la educación en los últimos 50 años del siglo XX, y la primera década del siglo XXI muestra los diferentes intentos por sistematizar las relaciones entre educación y sociedad, en un momento determinado, ubicándose más en el campo sociológico que en el pedagógico. Al respecto podemos mencionar las teorías educativas como las de los europeos Bourdieu y Passeron, Altusser, Baudelot y Establet, Gramsci, Foucault o los americanos Bowles, Gintis, Apple, Giroux, y Freire, por citar algunos. Alrededor de este enfoque se produce la mejor literatura crítica sobre educación, que consistió en discursos contra la escuela a fines de la década del 60 y fundamentalmente en los 70. (p. 18)

Como se ve surgen nuevas alternativas que orientan la enseñanza a cambios conceptuales, metodológicos y actitudinales frente a la construcción de nuevos escenarios donde los individuos aprenden. La didáctica empieza a caracterizarse a partir de concepciones alternativas, perfilándola como un instrumento básico y fundamental de la dinámica del proceso educacional en el aula, herramienta potencial en la construcción del saber, donde lo interpretativo da sentido y valor al pensamiento y las preguntas son motivo de reflexión sobre la didáctica para desarrollar procesos de aprendizaje significativo.

La relación de la didáctica con la pedagogía es inherente, no obstante, a partir de la década de los 70 cuando varios estudiosos comienzan a señalar el punto de quiebre para diferenciar el trabajo didáctico del pedagógico. Para Zambrano (2006) la didáctica surge en un contexto de profundas transformaciones escolares, sociales, culturales, políticas y económicas. La escuela en su conjunto y los programas sufrieron una transformación importante, si bien los contenidos aún permanecían “enciclopédicos”, las prácticas escolares eran diferentes. Los mismos contenidos para los sujetos imponían nuevos procesos, nuevas técnicas: una didáctica.

La didáctica es una disciplina práctica, emergente que se incluye en el campo más amplio de las ciencias de la educación. Aun cuando su origen está más vinculado a las ciencias experimentales, actualmente, después de un amplio proceso de reflexión y reelaboración epistemológica y psicológica, está plenamente integrada en el conjunto de disciplinas que se interesan por los problemas educativos. En gran medida, este proceso de redefinición, que ha estado inmerso en un cambio mucho más amplio y profundo de carácter social, económico, político y filosófico, ha marcado la evolución de su existencia más o menos formal (Porlán, 1998).

El objeto de estudio de la didáctica son los sistemas de enseñanza-aprendizaje, en tanto que en ellos se aborden fenómenos materiales y naturales. No obstante, el carácter práctico de esta disciplina hace que su finalidad no se limite a la descripción - explicación de dichos sistemas, sino que abarque también aspectos relacionados con la valoración y transformación de los mismos atendiendo a criterios de calidad y de coherencia con los objetivos generales de la educación. Teniendo esto en cuenta, la finalidad de la didáctica presenta dos dimensiones complementarias: describir y analizar los problemas más significativos de la enseñanza-aprendizaje de las ciencias y elaborar y experimentar modelos que, a la luz de los problemas detectados, ofrezcan alternativas prácticas fundamentadas y coherentes. Para conseguir desarrollar esta doble finalidad, ha de plantearse un conjunto de problemas prioritarios y líneas de investigación (Porlán, 1998).

2.2. Didáctica de la literatura

Si se tienen en cuenta algunas premisas que se señalaron anteriormente a propósito de los estudios sobre didáctica, se entenderá que hablar de didáctica de la literatura es hablar de un campo de estudio en tensión porque hay muchos aspectos que aún están en proceso de adaptarse,

unificarse y definirse. No obstante, el trabajo que se viene realizando en esta línea también es importante, ya que los seminarios, foros, congresos se han incrementado; los trabajos de pregrados, maestrías y doctorados dejan nuevas detalles que van puliendo las investigaciones que los preceden; pero lo más importante a resaltar es que los resultados que se van obteniendo vienen impulsados por una creciente conciencia de los docentes en dar el paso de reproductores artesanales del conocimiento a investigadores que llevan a su clase las mejores herramientas para generar experiencias dialógicas con sus estudiantes.

Antes de presentar las tensiones que existen en la didáctica de la literatura Marín (2010) señala en su trabajo no perder de vista que la literatura es un objeto verbal, producto de la cultura como encuentro de discursos heterogéneos, como experiencia intersubjetiva e intertextual, que se concreta a través de un proceso de interpretación cuyo objetivo es la comprensión de la producción de sentido del texto literario. Lo anterior implica que el resultado de este proceso no es unívoco y que las interpretaciones a que puede dar lugar la experiencia literaria guardan estrecha relación con el sentido connotativo y plurisignificativo del objeto artístico verbal (Marín, 2010).

Por otro lado, la didáctica de la literatura se encuentra en un debate con un campo muy cercano como lo es el currículum. Para Bolívar (2003) el corpus teórico curricular supone un enfoque propio de entender la realidad educativa y tiene también, como presupuesto subyacente, unos modos de gestionar y llevar a cabo la educación. Sin embargo, una mayoría de los docentes lo consideran ajeno a su cultura pedagógica y tradición didáctica, quedando en la práctica como una retórica. No obstante, la introducción del corpus de la teoría curricular aporta una base teórica y práctica para un mayor profesionalismo y da mayor autonomía o capacidad a centros y profesores en la toma de decisiones sobre qué cultura merece ser enseñada, sin quedar relegado a instrumentalizar metodológicamente lo que la administración educativa prescribe.

El profesor Vallejo aborda en su programa de trabajo la relación didáctica-curriculum y tiene claro que hallar la forma de relacionar esos dos campos le aportan un nuevo sentido al docente y a los estudiantes en su diálogo: “¿Cómo construir un saber llamado literatura en el aula? repensar la profesión, la especificidad del objeto que enseñamos (...) Pensar en el para qué o por qué aclararía el qué, desde dónde, para quiénes y el cómo” (Vallejo, 2014, p. 2). Aun así, es una tarea que continúa en construcción porque como dice Boyle (citado por Bolívar, 2003) no es fácil ocuparse de modo conjunto y simultáneo de la didáctica y el curriculum porque cuando los investigadores intentan captar el curriculum, la didáctica se escapa por el fondo; y cuando vuelven su atención a la didáctica, fácilmente el curriculum se torna invisible. Si bien es preciso justificar y legitimar los contenidos a enseñar con teorías curriculares, los procesos de transformación didáctica ocurren ineludiblemente en la enseñanza, por lo que el aula es espacio de intersección de curriculum y didáctica.

María Victoria Alzate Piedrahita (2011) en su artículo *Dos perspectivas en la didáctica de la literatura: De la literatura como medio a la literatura como fin*, expone el hecho de que en las ciencias de la educación existan enfoques teóricos, metodológicos e investigativos, en ocasiones opuestos, sobre sus objetos y prácticas hace que la didáctica de la literatura se presente como un campo de debate y de reflexión que engloba problemas complejos. Por un lado, destaca los debates latentes respecto a precisiones importantes:

¿Cuál es la definición misma de la literatura a enseñar y aprender?, ¿qué relación establecer entre la escritura, la lectura y la literatura a la hora de aprender y enseñar literatura, sin que se "diluya" la literatura como un medio más?, la pregunta por el lugar y el papel del profesor o profesora de literatura es inevitable: ¿debe ser un animador o animadora, facilitador o facilitadora que se vale de métodos o estrategias de lectura y escritura para acceder a la literatura, o por el contrario, debe ser una figura carismática que debe suscitar pasión y entusiasmo por la literatura en sus

estudiantes?; o en fin de cuentas, la literatura que se enseña a los niños y niñas y jóvenes en la escuela es el resultado de una “transposición” didáctica que inevitablemente reduce o esquematiza a la “gran” literatura que se mueve fuera de ella?, y podríamos agregar, un tema problemático como pueden ser el siguiente: ¿qué transformaciones está sufriendo en el lector escolar la lectura y escritura literaria en este escenario de fin de siglo, caracterizado por la hegemonía de la imagen, por el lenguaje rápido, instrumental, además, fuertemente oral, que parecería no dejar lugar a la reflexión y al goce estético al que nos acostumbró la modernidad literaria? (Alzate, 2011, p. 1)

Por otro lado, Alzate destaca dos perspectivas en el estudio literario: una didáctica de la literatura que se define a partir del factor comunicativo, que apuesta a una enseñanza de la literatura subordinada a la enseñanza de la lectura y una didáctica que busca responder al sentido literario en el ambiente escolar. El primer enfoque tiene un fuerte acento didáctico, en el sentido de ofrecer un repertorio de elementos, más o menos elaborado de herramientas que le permiten intervenir en el ámbito escolar al profesor o profesora de literatura. Es posible afirmar que esta orientación didáctica, en ocasiones, se convierte en una metódica instrumental para abordar algunas variables del proceso de enseñanza y aprendizaje de la literatura. El objetivo final sería favorecer en los estudiantes el dominio de todos los recursos de su lengua para expresarse y comunicarse en cualquier situación que la vida plantee, es decir, el desarrollo de la competencia comunicativa.

La segunda perspectiva propone un lugar principal para la literatura. Es un enfoque que no se pregunta tanto por los métodos, las estrategias, como finalidad de la didáctica, sino que mantiene abierta la pregunta por el sentido de lo literario en la enseñanza escolar, el papel del profesor o la profesora, los desafíos de la literatura como goce estético moderno en la contemporaneidad. Es decir, una didáctica más interesada en las preguntas fundacionales de las

disciplinas literarias (teoría, crítica, historia de la literatura) que apunta a una didáctica en la que se enseñe y aprenda literatura. Se trata de abrir el fenómeno literario a la penetración de discursos ideológico-culturales diversificados. Es decir, aceptar que el discurso literario occidental permite, desde finales del siglo pasado y, sobre todo, desde las épocas de las vanguardias, dialogar, debatir.

No obstante, Alzate (2011) deja en evidencia que darle el papel protagónico a la didáctica de la literatura pone sobre la mesa otros aspectos a considerar como es aceptar la incorporación pedagógica de los denominados instrumentos multimedia. Utilizar estos instrumentos implica conceder importancia a procesos de lectura no secuencial: el hipertexto da privilegio a la articulación de bloques de texto producidos electrónicamente y posibilitadores de su propia autonomía en relación al todo; el acceso a estos bloques de texto establece sinuosos trayectos de lectura, contruidos por el mismo lector, de manera relativamente libre, desde el punto de vista sintáctico.

Otro aspecto que destaca Alzate tiene que ver con la relación entre palabra e imagen. Ya es posible superar en alguna medida el agudo conflicto según el cual la imagen supondría una amenaza para la supervivencia de la palabra. Así pues, el CD Rom no sólo facilitaría una cantidad impresionante de informaciones con cierta economía de medios, sino que contribuye a redinamizar los actos de lectura: el carácter lúdico e inventivo de esta lectura, así como los movimientos interactivos que ésta estimula, contribuyen a anular la frontera entre lector y escritor, tendiendo a hacer del primero un participante activo en la enunciación de los mensajes. Este hecho sería posible en una didáctica renovada de la literatura (Alzate, 2011).

El profesor Vallejo (2015) en sus continuas exposiciones sobre los avances de la línea didáctica de la literatura reafirma la tesis de Alzate (2011), pero asume que actualmente los temas multimedia e imagen como texto son perspectivas posicionadas desde las que se proponen formas

de abordar la literatura sin encontrar mayor resistencia dentro de la academia, a diferencia de Alzáte que los consideraba estudios emergentes dentro del enfoque comunicativo.

Actualmente, según las investigaciones de Vallejo, se reconocen siete enfoques en la didáctica de la literatura: En primer lugar, está el *enfoque comunicativo* en el que la literatura se concibe como un discurso con el que se pueden desarrollar competencias en el estudiante. En segundo lugar, están las *propuestas didácticas cuyo propósito es el hecho literario*, en este enfoque el propósito es traducir las experiencias propias de la crítica y la teoría literaria a los problemas de la didáctica. La reflexión hermenéutica aquí es muy importante pues busca la relación entre la significación que vehiculan las obras literarias y las competencias particulares. En tercer lugar, se encuentran las *didácticas de perspectiva literaria* centrada en el lector en el que se enfatiza la recepción del texto y en el goce estético, llamada también didáctica de la lectura. En cuarto lugar, se encuentran las *didácticas de perspectiva pedagógica* centrada en el alumno (y no en los contenidos o en el profesor) haciendo especial hincapié en los procesos de aprendizaje, la actividad cognitiva, comunicativa y de valoración estética. En quinto lugar, se encuentran las *didácticas de perspectiva psicológica* centrada en los procesos cognitivos, de carácter constructivistas, en la que prima el interés por los procesos comunicativos, cognitivos, de desarrollo, de adecuación, siendo sus objetivos primordiales formar hablantes competentes, lectores eficaces, redactores, individuos plenamente desarrollados y capaces de relacionarse con los demás. En sexto lugar, se encuentran las *didácticas de perspectiva audiovisual y el diálogo cultural*.

Como se mencionaba anteriormente, la didáctica de la literatura también se ha abierto hacia los medios audiovisuales (cine, televisión, vídeo), auditivos y digitales en el desarrollo de las tecnologías de información TICs. Este enfoque es muy importante ya que además de analizar estos medios según su relevancia escolar y social valorando sus fines educativos, curriculares y

sicológicos, se busca desarrollar modelos para una aplicación y enseñanza crítica e innovadora. La lectura del libro en formato físico va cediendo terreno a otras experiencias lectoras y a otras formas de interacción que transforman para las nuevas generaciones el sentido que dan a las obras. El diálogo con los estudios culturales y con las reflexiones sobre las nuevas tecnologías hace que se replanteen cuáles son hoy los agentes del hecho literario, y en este sentido, qué significa enseñar a leer o a escribir literatura en la actualidad. En séptimo lugar, la *perspectiva de la didáctica de la escritura*, Se trata aquí de promover y estudiar la expresión o producción del discurso literario (Vallejo, 2015).

Otro trabajo que vale la pena destacar es el realizado por Zulma Martínez y Ángela Murillo (2013). Ellas a través de un trabajo de recopilación de artículos, capítulos de libros y memorias de congresos perfilan la manera en que se ha trabajado la didáctica en los últimos diez años en Colombia. Su investigación las lleva a concluir que hay cuatro maneras que sobresalen en la enseñanza de la literatura: una didáctica desde la dimensión estética y lúdica, otra desde la aplicación de diferentes métodos de análisis provistos por los Estudios Literarios, una más referida a la enseñanza de la literatura como proceso de lectura y escritura y, una última relacionada con una didáctica de la literatura desde los Géneros Literarios.

El punto de partida de ese trabajo reconoce en primer lugar lo complejo que es el campo didáctico: diversas disciplinas, enfoques teóricos y perspectivas de análisis literario influyen en él. En consecuencia, han surgido métodos, estrategias, actividades, medios, roles docentes y procedimientos de enseñanza variados. En segundo lugar, la investigación reitera el hecho de recordar que la literatura es portadora de diversas dimensiones: cognitiva, estética, lúdica y axiológica. Por lo tanto, los paradigmas historiográficos o teóricos literarios que habitualmente son utilizados son válidos, pero no son los únicos a la hora de proponer una didáctica de la literatura.

La primera concepción que encuentran Zulma Martínez y Ángela Rocío en su investigación es abordar la literatura desde la dimensión estética y lúdica. Sin embargo, aclaran que es importante no confundir la literatura con dinámicas para promover la creatividad; si bien es cierto, la literatura requiere de lúdica, pero no debe convertirse en punto de llegada, por eso, consideran que no se puede seguir enseñando la mera *aisthesis*, el solo consumo de la literatura; urge, formar a los estudiantes en las lógicas de composición, en la *poiesis*, allí donde la literatura renace y se potencia (Martínez y Murillo, 2013).

Otro aspecto que destacan las investigadoras Zulma y Ángela es definir y delimitar el sentido de la creatividad en el aula:

La predilección por convertir la clase de literatura en momento para la creatividad es el que ha llevado a pensar que el maestro ya no tiene nada que enseñar, que él es apenas un facilitador o animador de clase. (...) Tal postura no solo empobrece y devasta la profesión docente, sino que, además, pone al alumno en la situación de que ya no tiene nada que aprender. (Martínez y Murillo, 2013, p. 185)

Por eso, consideran importante que se delimiten algunos presupuestos teóricos en torno a las funciones estéticas y lúdicas de la didáctica de la literatura para comprender el sentido de la misma. En primer lugar, postulan que es necesario concebir el placer estético no como distracción sino como anhelo de experiencia y de liberación que permite al hombre enfrentar la lectura con conciencia crítica para constituirse en un lector múltiple. Citan a investigadores como Macías, Vásquez, Robledo y otros, que afirman que la lúdica es una gran estrategia para motivar la entrada de contenidos, darle viveza a una clase y generar potencialidades creativas en los estudiantes, pero no puede reemplazar lo particular del saber literario, como se presenta en algunas ocasiones en el contexto educativo, donde siguen prevaleciendo prácticas que con la

pretensión de “lúdicas” se desvían del verdadero sentido de esta dimensión, tornándose huidizas y ambiguas (Martínez y Murillo, 2013).

Como propuesta didáctica en la concepción estética y lúdica, ellas citan a Ernesto Ojeda quien propone una de las pedagogías de la experiencia que más favorece el desarrollo de la experiencia estética-literaria: las salidas de campo. Ojeda resalta la importancia de los viajes en la formación y adquisición de conocimientos en los niños y jóvenes porque la literatura en sí misma es un viaje por la vida. Claudia Patricia Quinto, por su parte, en su proyecto titulado:

Potencialidades de los libros álbum en el trabajo con la literatura con estudiantes de básica primaria, expone la importancia de abordar con detenimiento y placer las posibilidades simbólicas y creativas de la imagen, desde la oferta contemporánea de Literatura Infantil y Juvenil (obras de Brown, Solé, de Paola y Da Coll) donde la ilustración juega un papel decisivo. Plantea que el docente debe tener un conocimiento y acercamiento particular a estos textos, pues, muchas veces, no se percata de las implicaciones didácticas que la imagen genera. Frente a este asunto, se cuestiona si las unidades formadoras de licenciados se estarán haciendo cargo creativamente de esta problemática (Martínez y Murillo, 2013).

La segunda concepción para Martínez y Murillo se da desde los estudios literarios. Este enfoque ha enriquecido la comprensión del arte como fenómeno humano, razón por la cual no hay que observar a dichos estudios como procedimientos sistemáticos y rígidos, que matan la sensibilidad, sino que llevan a comprender la naturaleza del arte literario. Sin embargo, estas investigadoras resaltan a algunos autores en los que predomina enseñar literatura como teoría e historia literaria. El anterior enfoque ha producido un marcado desencanto por parte de pedagogos, pues esta posición mal concebida puede llevar a exponer la literatura con un claro reduccionismo, como método y saber establecido, perdiendo de vista el goce estético, la aproximación crítica, permaneciendo en la teoría y olvidando la relación de la literatura con el

tejido social. Lo fronético aquí debería centrarse en matizar este enfoque, con el fin de abrir espacios y precisar el papel de cada una de las disciplinas desde las que se quiere explorar la literatura.

La semiótica es un ejemplo de la concepción desde los estudios que más se ha favorecido en los últimos diez años en Colombia debido a que casi la totalidad de los autores consultados en la investigación la muestran como la teoría y metodología analítica y crítica que contempla todos los elementos implicados en el acto lector (lector, texto, contexto, autor) y que además se centra, directamente, en la construcción de sentidos que emanan del diálogo que se establece con el hecho literario, sus actores, con las unidades culturales y sígnicas escogidas del texto, con el tipo de acercamiento a la obra que se quiera, con las características propias de su género discursivo y con la enciclopedia personal con la que cuenta el lector (Martínez y Murillo, 2013, p.180).

Fernando Vásquez Rodríguez (en Martínez y Murillo, 2013) sugiere complementar la semiótica con la hermenéutica, es decir propone un salto del sistema al discurso, del código al mensaje. En otras palabras, propone acercarse a la literatura leyendo y sumergiéndose en el texto para luego interpretarlo. Como complemento Beatriz Helena Robledo indica que la Estética de la Recepción ofrece un marco en el que la obra, el autor o la época ya no son los únicos que hablan, hoy se reconoce la importancia del lector; éste como portador y constructor de sentidos en la sincronización que logra con la obra.

Las estrategias didácticas que resultan de acoger la Semiótica y la Estética de la Recepción en la literatura dejan ejercicios enriquecedores como *las hipótesis abductivas o creativas* y el tratamiento del discurso estético verbal como *el palimpsesto*. Alfonso Cárdenas Páez se enfoca en desarrollar el papel de la creatividad como fuente de nuevas visiones en la literatura; ejercicios como comparación, simbolización, condensación, énfasis, implicación,

ensoñación, sincretismo, azar, sospecha, superposición, repetición, contraste, deslizamiento, asombro, son una buena manera de desarrollar el pensamiento abductivo y transductivo. Mónica Moreno y Edwin Carvajal reconocen el potencial de esta propuesta y trabajan en la construcción de proyectos didácticos de literatura (PDL) basados en el método abductivo, a partir de un hecho sorprendente que emerja en una obra literaria. Plantean diez componentes iniciales que ayudan a formular deducciones: lo sorprendente, la sospecha, la conjetura, las improntas, los síntomas o indicios, el enigma, la regla, el problema, el mundo posible y las hipótesis abductivas (Martínez y Murillo, 2013).

Fabio Jurado Valencia es uno de los investigadores que más trabajado en la teoría de los palimpsestos, en la que la finalidad es hallar diálogos entre las obras. Jurado (citado por Martínez y Murillo, 2013) sostiene que la literatura debe ser estudiada interpretando los textos y poniéndolos en diálogo, pues la literatura es una práctica significativa cuyos materiales básicos devienen de ella misma en mutua convergencia con otros; además, considera que es a partir de sospechar la existencia de un texto dentro de otro que se da el proceso conjetural y la producción semiótica. En ese sentido, el palimpsesto es otro camino para apartarse del método periodizante y/o geográfico y alcanzar la agudeza crítica de los estudiantes.

La tercera concepción tiene que ver con relacionar y ver en la literatura únicamente un instrumento para enseñar la lectura y escritura, aspecto que ya se señalaba en Alzate (2011). En este sentido, Martínez y Murillo ponen en evidencia la fragilidad de este paradigma con una bibliografía que muestra la riqueza de la literatura al abordarla con perspectivas diferentes al sentido alfabetizador. La literatura como expresión estética, histórica, cultural, ideológica, intelectual, axiológica, intertextual y, en sí, humana, requiere de un ejercicio de lectura distinto. Martínez y Murillo, citando a Alfonso Cárdenas Páez Cárdenas, consideran que la lectura de la literatura debe entenderse como una actividad significativa que basada en la interpretación del

sentido textual y en la producción de discurso comprensivo, requiere un lector cooperativo. Por eso se necesita de un lector activo, plural, crítico, creativo, vital y competente, capaz de superar los hábitos de la lectura literal con fines solamente informativos (Martínez y Murillo, 2013).

Jurado Valencia, Vásquez, Motato, Caro Torres, entre otros consideran la relectura como un excelente ejercicio didáctico en el cual el profesor debe ser el incitador principal. Otra estrategia didáctica para abordar la literatura es la sugerida por Vásquez Rodríguez en *Odiseo en su cátedra. Retos didácticos para un profesor de literatura* (2012), que consiste en la selección del corpus de obras a leer, teniendo como eje un tema, motivo o símbolo literario, lo cual implica organizar los contenidos de clase menos desde lo cronológico y más desde tematizaciones atemporales. Vásquez propone convertir la clase en un diálogo entre épocas, naciones, autores, géneros, e incluso, un diálogo con otras manifestaciones artísticas (pintura, música, teatro, etc.).

La escritura también puede ser un trabajo de reelaboración del proceso de lectura y el resultado de éste mismo, de manera que, realizada la interpretación, la construcción de sentidos, la elaboración de conjeturas, se pasa a plasmar por escrito, de manera organizada, clara y cohesionada, todo lo surgido como producto del análisis crítico. Como propuesta didáctica de la escritura literaria y sobre lo literario Fernando Vásquez Rodríguez muestra como el taller se convierte en una herramienta fundamental:

El taller resulta útil para desarrollar la capacidad de escritura, ya que es el que mejor permite apreciar el proceso de escribir, el paso a paso de la escritura. Cita como características del taller las siguientes: 1. mimesis: se basa en la imitación, 2. poiesis: proceso de creación. 3. Tekhné: debe contar con un saber aplicado. 4. instrumentum: herramientas, útiles diseñados para este oficio. 5. Metis: astucias, atajos, consejos para escribir. 6. Ritus, el espacio apropiado para el oficio de escribir y la creación. 7. Corpus: el cuerpo; en un taller las acciones, los ademanes, del maestro son de gran valor. En esta misma propuesta de taller Vásquez Rodríguez valida el error. En la

enseñanza de la literatura centrada en los procesos de producción y creación, el borrador es fundamental, opina Vásquez, pues advierte que escribir es aprender a tachar, por lo que considera que la escritura como proceso debe valorar las hojas en sucio, las indecisiones como maniobras que permiten el aprendizaje. (Martínez y Murillo, 2013, p. 184)

La cuarta concepción tiene que ver con enseñar literatura a partir de los géneros literarios. Sin embargo, para Martínez y Murillo que sea uno de los enfoques a las que acuden los docentes no significa que se esté utilizando de la manera adecuada. Ellas consideran que falta explorar en didácticas específicas y la mejor manera no es mostrando ejemplos como suele ocurrir en las aulas de clase, sino dando claves y procedimientos mediante un ejercicio continuo. En la investigación que realizaron encontraron bibliografía valiosa como la de Reyes (citado por Martínez y Murillo) que se especializa en el terror y considera que, a partir de la tensión narrativa, se abren las posibilidades de disfrute de la lectura y la escritura. Su propuesta metodológica comprende cuatro estrategias: análisis literario, guía de lectura, animación a la lectura y comprensión. Respecto al minicuento, Jaramillo aduce que el nivel literario de este género, estimula la imaginación y factores emocionales como: el estremecimiento, la fascinación y la sorpresa, que exige de los talleres literarios un nivel doble de comprensión, en cuanto a la escritura como a la lectura (Martínez y Murillo, 2013).

En la narrativa lírica, Martínez y Murillo citan a Vásquez quien considera que debido a la avalancha informativa se ha perdido la capacidad de asombro y de sensibilización, al punto de que se dejan de apreciar las pequeñas cosas y es allí donde la lectura habitual de poesía puede servir para generar conmoción y asombro en los estudiantes, y esto es lo más importante para generar una didáctica de la escritura poética. Dentro de las propuestas pedagógicas para la

enseñanza de la lírica, se cuenta con planes de aula, secuencias didácticas y talleres de aproximación compositiva.

En cuanto a la enseñanza de la dramática se cuenta con algunas fuentes bibliográficas, como la de Vargas Celemín, que focalizan en la enseñanza y el aprendizaje del teatro como medio para fomentar la creatividad, la lúdica, la sensibilidad y la imaginación en los estudiantes, esencialmente de Educación Básica y en jóvenes, presentando técnicas, estrategias y algunas reflexiones pedagógicas. No obstante, la focalización en subgéneros teatrales como la tragedia o la comedia o en otros géneros literarios, es escasa. Esto se debe a que el material encontrado, se presenta como una sensibilización y apertura al hecho teatral en niños y jóvenes que no profundiza en las particularidades genéricas; pero si tienen en cuenta otros aspectos literarios como por ejemplo la escritura del texto dramático. Por su parte, Rosa Figueroa considera relevante la creación de guiones teatrales en los estudiantes, pues estos suponen un trabajo cognitivo y lúdico en el que se construyen saberes y se juzgan valores éticos y sociales (Martínez y Murillo, 2013).

Por último, las autoras Martínez y Murillo consideran que frente los géneros propios de la cibercultura, puede decirse que estos pueden facilitar la comprensión y producción de textos y optimizar competencias a nivel comunicativo y tecnológico, pero se hace necesario que lo simbólico, lo virtual y lo mediado conformen un novedoso paquete de atracción estética para las actuales generaciones; también, que las propuestas didácticas e investigaciones que incorporan las TICS a la enseñanza de la literatura, aunque escasas, cimenten los estudios al respecto. Dentro de las pocas propuestas se encuentran las de Octavio Henao quien propone a partir de un módulo de alfabetización digital, para acercar a los niños en etapa escolar (120 niños de tercer y cuarto grado de escuelas públicas de Medellín) a la escritura académica (Martínez y Murillo, 2013).

Paralelo al desarrollo de la didáctica, para Mosquera (2011), la *epistemología docente* es un proceso que está siendo acogido con rapidez en la academia. En la formación docente se venido interviniendo sobre concepciones, actitudes, representaciones, valores y esquemas de acción del profesorado para comprender de una mejor manera la práctica docente. Hay una preocupación evidente por lograr que los profesores tomen conciencia de lo fundamental que es aprender a enseñar, con el fin de que sus conocimientos realmente incidan en sus prácticas.

Dichos conocimientos han de ser contruidos significativamente por ellos mismos, replicando experiencias innovadoras e incorporando en su estructura cognitiva la naturaleza teórica que sostiene los principios de una educación científica de sentido común y los de una educación científica coherente con la investigación didáctica actual, la cual, en principio, propone favorecer aprendizajes más duraderos y contextualizados en los estudiantes, así como compromisos claros respecto a la diversidad cultural, la sostenibilidad y la construcción de ciudadanías responsables, todo ello desde una educación incluyente, pertinente y promotora de cultura científica que en vez de ampliar brechas sociales, las reduzca. Ha de ser la contrastación personal y consciente por parte de los profesores las que habrán de fortalecer desarrollos y reestructuraciones profundas hasta alcanzar los cambios didácticos esperados.

En el caso concreto de las investigaciones en didáctica de la literatura para Vásquez (citado por Moreno y Carvajal, 2010) uno de los aspectos a destacar acerca de la realización de seminarios y coloquios sobre didácticas de las lenguas y de la literatura ha sido el predominio de asignaturas relacionadas con la lingüística, la historia de la literatura y las ciencias del lenguaje; a diferencia de la pedagogía y la didáctica de la literatura que ha liderado un número reducido de eventos en el país.

Gracias a una buena parte de la creciente conciencia de los docentes en fundamentar sus conocimientos se han logrado avances que dan cuenta de la complejidad epistémica y didáctica

de las prácticas de los docentes, lo cual ha permitido establecer una serie de características que trascienden la enseñanza y superan el concepto artesanal y vocacional de la actividad del profesor. Por eso, siguiendo muy de cerca la sugerencia de Moreno y Carvajal (2010) en este trabajo hay una idea básica: Pensar la práctica pedagógica-didáctica del maestro de literatura como un proceso de investigación de carácter hermenéutico. Se considera que esta intención, además de enriquecer la labor del docente en la escuela, al tener en cuenta la capacidad de creación e imaginación propia de la vivencia con los textos literarios, cualifica la investigación en didáctica de la literatura al problematizar las relaciones entre la docencia y la investigación con propósitos formativos y estéticos.

En este sentido, hay un número significativo de estudiosos que han realizado contribuciones valiosas, de los cuales aquí se quiere resaltar el que ha desarrollado el grupo de investigación Fray Antón de Montesinos en la Universidad Santo Tomás desde la Línea de Investigación en Didáctica de la Literatura. Éste grupo se puso como tarea:

(...) explorar y caracterizar los fundamentos de una didáctica, en la cual, lo clásico confluya con la actual, se bifurque y desarrolle en una didáctica flexible o analógica, con la que se intente reflexionar desde el lenguaje y la literatura y se conforme una didáctica transdisciplinar donde la enseñanza-aprendizaje sea simultáneamente un objeto. (Vallejo, 2010, p. 2)

La primera parte de la tarea: "...explorar y caracterizar los fundamentos de la didáctica...", se desarrolló de una manera sobresaliente, ya que la fundamentación conceptual que se realiza logra captar las ideas principales del proceso de la didáctica a lo largo de la historia, luego, cuando se revisa la ponencia: *Una aproximación al estado del arte de la concepción didáctica desde la práctica pedagógica* (Vallejo, 2010), se observa que el trabajo profundiza más en puntos claves como la relación de la pedagogía y la didáctica y la especificad

de la didáctica. Como se podrá constatar, dichas investigaciones son la columna vertebral de esta segunda parte del trabajo.

Una segunda fase de ese proyecto se llamó *Compilación bibliográfica en didáctica de la lengua castellana y literatura*, cuya finalidad era rastrear todo el material existente de carácter pedagógico que tuviera que ver con la enseñanza de la lengua castellana y dentro de este parámetro la búsqueda de libros que tuvieran por objetivo la investigación. Adicionalmente, se trabajó de la mano con la base de datos de las universidades que tuvieran programas relacionados con la literatura y lengua castellana en el sector público y privado de la ciudad de Bogotá.

Igualmente, fue necesario crear una matriz que acogiera la base de datos de cada universidad con el fin de optimizar el trabajo futuro. La primera base de datos fue la del Ministerio de Educación Nacional, a través de su sistema nacional de información de la educación superior (SNIES) que se encarga de recopilar la información más relevante de las entidades de educación superior. Una vez extraída la información se depuraron los datos para filtrar únicamente los que estaban asociados con la didáctica de la lengua española y la literatura.

A la par de este proceso otros estudiantes revisaron en instituciones de la ciudad las bases de datos y ampliaron su investigación en el resto del país buscando información con el criterio preestablecido. El proyecto a mediano y largo plazo es ambicioso pues además de facilitar la indagación bibliográfica, está abierto a crear catálogos robustos que optimicen dicha búsqueda.

A manera de síntesis, se puede decir que el maestro es quien debe crear estrategias que permitan al estudiante descubrir el mundo en el cual se encuentra. Las relaciones didácticas implican la interpretación o hermenéutica como un puente entre la práctica educativa, los maestros, estudiantes y saberes, con el fin de estimular la creatividad, integrar mejor su estructura mental que de coherencia y conexión a los conocimientos, potencializando el aprendizaje a largo plazo. La didáctica es responsabilidad del docente al desarrollar procesos de aprendizaje

significativo focalizado no en la preparación de contenidos, sino en la potencialización de habilidades o destrezas.

En cualquiera de los enfoques contemporáneos sobresale hacer explícitos los propósitos educativos y, por consiguiente, los estudiantes no deben aprender de memoria ni de manera repetitiva, porque el aprendizaje será limitado. Es absolutamente necesario configurar un tipo de aprendizaje sostenido, que intervenga en los procesos mentales como son la concentración, la persistencia, la tolerancia. De esta manera, el estudiante en el proceso invertirá sus recursos intelectuales y afectivos para aprender.

Esas experiencias vitales hacen que el individuo domine su realidad, en lo interpersonal y socio-grupal, mientras que el rol del docente es orientar y asesorar a los estudiantes. El alumno es autónomo (auto-desarrollo), afiliativo y su tarea básica es aprender haciendo (Cousinet, 1988). Por su parte, el docente debe ser un mediador, crear un clima de empatía con el estudiante, para enseñar estrategias, transformar estímulos, crear autonomía en el individuo, que orientan conductas del docente en el proceso educativo, bajo este contexto el estudiante será receptivo y participativo.

Capítulo 3

Hermenéutica Analógica: una propuesta didáctica para la literatura

3.1. Hermenéutica y literatura

Estar en el mundo, pensar sobre él, darle significado, son tareas inevitables del ser humano que ha construido una cultura a partir de símbolos y ha conjugado diferentes creaciones culturales y lingüísticas. En esta aventura, la filosofía ha estado presente siempre: unas veces, construyendo con demasiado optimismo inmensas catedrales del saber donde cada cosa y cada asunto tendría su propia esencia y lugar; en otras ocasiones, ha deambulado tormentosamente sobre el aguzado filo del escepticismo que impregna todo pensamiento de ominosas dudas que impiden o cuestionan la posibilidad de conocer o de decir algo verdadero, la posibilidad de encontrar algún sentido a nuestra historia (Lujan, 2008).

En medio de las movedizas arenas filosóficas surgió la hermenéutica filosófica como una propuesta que atiende no sólo el problema de la interpretación del sentido que nos comunican los textos sino como “...una teoría filosófica de la comprensión que da cuenta de lo que realmente acontece cuando se comprende e interpreta, que da cuenta de las formas primigenias de la experiencia de la verdad” (Garagalza, 1990, p.141).

La relevancia y aportación de la hermenéutica cobró su actual dimensión después de la realización del proyecto gadameriano, ya que entendía la hermenéutica filosófica como un saber

que puede dar cuenta de la totalidad de los saberes, en el que sujeto y objeto descubren su mutua correlatividad. El sujeto, al momento de realizar la comprensión, se comprende a sí mismo, en un horizonte determinado.

Gadamer considera que los seres humanos construyen con los demás un mundo común por medio del intercambio permanente que se produce en la conversación. El lenguaje en cuanto capacidad de compartir a otros la interioridad y participar de la vida de los demás, es lo que distingue lo humano de lo meramente animal. Para este discípulo de Heidegger el lenguaje es central en la vida del desarrollo humano, por eso en este trabajo se considera vital seguir buscando relaciones con las disciplinas que tienen que ver con el lenguaje.

Para Gadamer, el diálogo es el garante que permite relacionar la actividad hermenéutica con la literaria. El diálogo es la manera más simple de mantener un sentido y este filósofo ensaya una ampliación del concepto de literatura, haciéndola desembocar en una acción idéntica al diálogo mismo, pues lo que en él se ejecuta de modo efectivo no es otra cosa que la incorporación de palabras en un sentido, las cuales adquieren en el diálogo una referencialidad más amplia. Para este autor la actividad literaria no difiere de la estructura de un diálogo, dado que el escritor o lector habla consigo y pone las palabras dentro de un hilo conductor en el que ya no son exactamente ellas, sino más bien momentos de un discurso que va quedando pronunciado (Franco, 2004)

De este modo, la relación entre lo literario y lo hermenéutico consiste en que en el primero se plasma el contenido y la forma de lo que ha de ser comprendido, mientras que en el segundo se capta lo que se ha plasmado. Además del diálogo como elemento de relación entre la literatura y la hermenéutica Gadamer incorpora el concepto de *sentido* del que Franco (2004) resalta algo muy importante:

Resulta interesante el modo como la ambigüedad de este concepto parece quedar – más o menos– disuelta cuando tal noción aparece como inmanente al diálogo. Así, por ejemplo, de la misma manera que un diálogo, un texto literario se sostiene en “su sentido”, de aquí que este tipo de texto sea una especie de conversación que comienza a ser hablada cada vez que empieza a ser leído, y el hecho de estar plasmado hace que el sentido escrito hable siempre sin que pueda ser interrumpido, lo cual permite contemplar que lo literario contiene la forma de actividad hermenéutica más elemental. (p.3)

La lectura conforma un proceso que dispone de la condición necesaria para establecer una relación auténtica con el texto leído; en el sentido hermenéutico, constituye el ámbito en el que se desarrolla un diálogo comprensivo. En ambos modos está presente la interioridad como proceso de la comprensión: “la lectura es un proceso de la pura interioridad” (Gadamer, 1993, p.105).

Ahora bien, tanto en la interiorización como en el diálogo opera la actitud compresiva, la cual supera la situación real de ser siempre un modo de interpretación, ya que no se busca lo que el texto dice, sino más bien se sigue la dirección de lo planteado en el texto. Dirección que es una especie de “motor propio” del texto en el que la escritura misma es una “construcción de sentido”. La comprensión en literatura no es una lectura en la que se sigue un uso de palabras para explicar o narrar algo, sino una lectura en la que se “va haciendo” lo que ha de ser comprendido.

Comprensión, desde esta perspectiva, es más que un modo de interpretación, una práctica común entre interlocutores (lector-texto-autor) que se mantienen conversando porque hay un sentido que sostiene el oír y el hablar: “de los textos en general hay que decir que sólo en su comprensión se produce la reconversión de la huella de sentido muerta en un sentido vivo” (Gadamer, 1993, p. 107). *Reconversión* se refiere aquí a la participación en el “hilo conductor” que da sentido a un discurso, pues si el texto tiene un sentido, éste deja de ser latente al ser

comprendido, precisamente su comprensión es lo que lo mantiene en el sentido. Reconversión es, por tanto, mantenimiento de un sentido. De aquí que la comprensión, cuando se sitúa después del texto, es interpretación –o también reconstrucción–, pero cuando se sitúa junto al texto, es decir, en el trayecto del hablante a través de un sentido, es la “esencia de la lectura” o lo que la mantiene viva (Franco, 2004). Para Gadamer, la hermenéutica es inherente a la literatura:

Cuando se trata de hermenéutica literaria, se trata primariamente de la esencia de la lectura. Por mucho que se reconozca la primacía de la palabra viva, la originalidad del lenguaje que está vivo en la conversación, lo cierto es que la lectura remite a un ámbito más vasto. Así se justifica el concepto amplio de literatura. [...] Se trata de una «lectura» en el sentido «eminente» del término. [...] En realidad la lectura es la forma efectiva de todo encuentro con el arte. (1993, p. 24)

La literatura, siguiendo a Gadamer, es un escenario propicio para hacer una práctica hermenéutica por medio de la conexión diálogo-sentido. Reynner Franco (2004), de acuerdo con lo que expone el discípulo de Heidegger, considera que la hermenéutica, como teoría de la comprensión, encuentra su mejor modo de realización en el ejercicio de la lectura de los textos literarios y estos, a su vez, sólo existen por y para una actividad hermenéutica.

Desde el aporte de Gadamer y Ricoeur la relación hermenéutica – literatura se ha seguido estrechando, ya que han surgido nuevas investigaciones, enfoques y propuestas académicas para que los interesados se formen en este nuevo campo. Es el caso de Fernando Romo Feito, un académico español que ejerce en la Universidad de Vigo como profesor de Teoría Literaria. De su producción intelectual se destaca su investigación sobre hermenéutica y literatura plasmada en su libro *Hermenéutica, interpretación y literatura* (2007). En ese libro Romo se propuso llegar a presentar una visión de conjunto de los problemas de la hermenéutica contemporánea de una manera sistemática para su clase.

En el primer capítulo se esfuerza por situar la hermenéutica y diferenciarla de términos muy cercanos como interpretación y exégesis haciendo un recorrido a través de la historia de la filosofía. Luego, en el segundo capítulo intenta precisar qué es comprender y qué interpretar, sus relaciones mutuas, para tratar a continuación, en el tercer capítulo el objeto de la comprensión: el texto y sus problemas; aparecen al respecto autores bien conocidos sin ánimo de exhaustividad, procurando ceñirse a sus hermenéuticas en la medida en que se dejan deducir del conjunto de sus pensamientos.

En el cuarto capítulo, busca la diferencia específica del texto literario, aunque ya la había enunciado en el capítulo dos indicando que es la proyección estética. En este capítulo expone la manera como entendían ese concepto diferentes autores para llegar a concluir, entre otras cosas, que la literatura es inseparable del valor, o, dicho de otro modo, ser literatura no es un predicado descriptivo sino valorativo, por lo que interpretación y valoración son inseparables. Por consiguiente, desde el punto de vista hermenéutico, son literarios aquellos textos para los que la interpretación nos lleva a reconocer un valor estético, donde por estético hay que entender la síntesis de entendimiento e imaginación sugerida por unas palabras que no desaparecen en la transmisión de los contenidos. En otras palabras, una obra de arte literaria no es más que un texto interpretado como valioso en el sentido anterior. En el quinto capítulo, el más extenso, se aborda la posibilidad de un método y termina con el capítulo seis refiriéndose al problema de la verdad.

Cuestiones como la constitución del sentido, la presencia autorial, el contexto, el género, la pluralidad o validez de las interpretaciones, se discuten en el libro de Romo en un sentido técnico, pero también se someten a la tensión que la apertura filosófica produce en ellas, en un intento de mantener el diálogo con la literatura. Aunque el libro trata sobre todo de autores del siglo XX, hay diversas alusiones a un pasado a veces muy anterior, ya que es una materia con antecedentes milenarios.

Otro trabajo para destacar es el que viene haciendo en México la Universidad Autónoma de Zacatecas y la Universidad de Guadalajara. En el año 2011 publicaron *Hermenéutica literaria. Prolegómenos hacia la propuesta exegética como método de interpretación de textos literarios*. En dicho texto se reunieron estudios con el propósito de consolidar las investigaciones mexicanas en torno al tema que aquí se expone.

Alberto Ortiz, el encargado de hacer la presentación del libro considera que toda percepción inicial es parcial y corre el peligro de quedarse así hasta su dogmatización. El proceso hermenéutico no termina sino hasta entender tres cuestiones: primero, por profunda que sea la comprensión de la realidad literaria, el conocimiento sigue siendo parcial; segundo, el saber de algo y el *algo* mismo cambian con frecuencia, así que no se debe decir que se posee el conocimiento de ese *algo* si no se recomprende todos los días; tercero, la verdad del hecho literario, de cualquier tipo, sigue reflejándose a través del indicio por el cual se abrió a la interpretación: el lenguaje. Él considera que este tercer aspecto supone que se puede como lector, exégeta y crítico, reiniciar el proceso constantemente e incluso inaugurarlos como si fuera la primera vez que el lector se acerca a él.

El indicio es fundamento fiel del camino de la comprensión, puede alcanzar formas complejas en el mito, el símbolo, el signo y la metáfora, esas formas indican una realidad más allá de lo aparente, la aspiración del sentido poético².

² Para Alberto Ortiz, el enfoque del volumen es intentar encontrar los indicios, a través del lenguaje, por los que se abrió a la interpretación. Dicho libro reúne diez investigaciones de estudiantes de postgrado: *Hermenéutica literaria y retórica antigua*, *La tortuga de Pao Hsi o la escritura peligrosa*, *Algunas reflexiones en torno a una hermenéutica de la hermenéutica*, *La hermenéutica como una teoría para la interpretación literaria*, *La hermenéutica como auxiliar de identidad*, *Las puertas de la literatura*, *Llaves e imposibles: la intención en insistencia*, *Ensayando una noción de la tradición de nuestro tiempo*, *Breve propuesta metodológica para el trabajo hermenéutico en un texto literario*, *Ejercicio práctico de un poema de Luis Sandoval y Zapata*, *La simbólica del espacio en «Olga» de Inés Arredondo: tres niveles hermenéuticos de la propuesta de Gloria Prado*, *Hermenéutica literaria y tradición*.

Al final del texto se exponen unas *Notas sobre la hermenéutica gadameriana* y el profesor Ortiz culmina el trabajo con un epílogo en el que escribe:

Ahora podemos afirmar que todo texto tiene puertas, y muchas están abiertas, que la lectura, la verdadera, es el vínculo entre texto literario y hermenéutica, que esta relación resulta simple y lógica, que ya la conocíamos. Es por eso que muchos de los supuestos teóricos del arte de la interpretación son conocimientos líricos que la conciencia otorga por el hecho de ser y estar en el mundo; lamentablemente, a veces, no queremos ser texto, ni mundo, pero eso es una enfermedad que se cura con los años, siempre y cuando sigamos leyendo. (2011, p. 152)

A manera de síntesis, el trabajo de Fernando Romo y el trabajo dirigido por Alberto Ortiz confirman que tarde o temprano el arte de la interpretación recae en el texto literario como su campo fértil, como su casa materna, como su objeto de estudio perfectamente delimitado y justificado. Es una correlación natural, la hermenéutica es al texto literario lo que la lectura a la escritura.

3.2. Hermenéutica Analógica y literatura

Hallar un fundamento teórico entre la hermenéutica y la literatura es una oportunidad para introducir nuevas herramientas que le aporten a ese diálogo interdisciplinar. Como señala Esteban (2011) se vive un tiempo hermenéutico, en todos los sentidos, un tiempo subjetivo y reinterprelativo. Actualmente, se necesita una labor constante y sin descanso de reflexividad y de hermenéutica, facultades que siempre han acompañado al ser humano, y pese a las diferencias genealógicas que pueda haber entre los individuos, la hermenéutica se presenta como una herramienta natural de interacción.

La Hermenéutica Analógica es una nueva perspectiva que ha ofrecido resultados positivos cuando interactúa con otras áreas del conocimiento porque no impone a las disciplinas una

ideología o estructura conceptual, sino que acompaña la validez de las interpretaciones reconociendo la relatividad de éstas, la historicidad del intérprete y lo interpretado, la polisemia que implica la comprensión de cualquier texto, asimismo niega que ésta se constituya en un proceso abierto hasta el infinito dado que imposibilitaría un conocimiento racional, así como una jerarquía entre diferentes interpretaciones. La utilización de la analogía, de algunos conceptos de semiótica y el proceso lógico de abducción permiten dar fundamento a esta propuesta (Lujan, 2008).

La Hermenéutica Analógica pretende colocarse como alternativa [...que] intenta abrir el campo de validez de las interpretaciones cerrado por el univocismo, pero también cerrar y poner límites al campo de validez de interpretaciones abierto por el equivocismo, de modo que pueda haber [...] un pequeño grupo de interpretaciones válidas, según cierta jerarquía, que puedan ser medidas y controladas con arreglo al texto y al autor. (Beuchot, 2005b, p. 11)

Por otra parte, como se señalaba anteriormente, el diálogo y el sentido estético son elementos esenciales a la hora de relacionar la literatura y la hermenéutica. El inconveniente, en el contexto de una didáctica para la literatura desde la Hermenéutica Analógica, es que no existen suficientes fundamentos de autoridad en los que se pueda apoyar esta propuesta, ya que hasta ahora sólo Caleb Olvera ha realizado interpretaciones en la literatura desde la Hermenéutica Analógica, sin referirse al aspecto didáctico³.

En *Hermenéutica Analógica y Literatura* Olvera comienza presentando aspectos que él considera importantes en la hermenéutica, por ejemplo, se refiere al texto como un entramado

³ El Doctor Caleb Olvera Romero es un profesor mexicano que ejerce en la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Se ha especializado en el estudio de la hermenéutica aportando de su producción un capítulo del libro *Filosofía analítica y filosofía tomista, diálogos con Mauricio Beuchot* (2000). Ese mismo año publicó *Hermenéutica Analógica y Literatura* donde analiza diversas concepciones cosmológicas que aparecen en relatos conocidos en su mayoría por todos.

que ha cristalizado las ideas, intenciones, pasiones, sentidos y demás cosas que ha querido expresar el autor. Al mismo tiempo, en el texto aparecen otros elementos que se le escapan al autor y por eso se considera un ente independiente. El libro – escribe Caleb – es un como un hijo para el autor, que, si bien ha salido de él, se independiza.

Con respecto a la multiplicidad de interpretaciones que pueden surgir en el texto piensa que, si la intención es frenar esa diáspora de significados, el intérprete tendrá que hacer un esfuerzo mayor en la comprensión del texto y tendrá que echar mano de cuantas herramientas estén a su alcance, para poder obtener un número aceptable de interpretaciones, que no rayen en lo univocista de la analítica, ni en el equivocismo de las hermenéuticas románticas. No obstante, la comprensión acarrea obstáculos que se agudizan conforme el lector se aleja del texto, ya sea en el espacio - tiempo o en cuestión de tradiciones (Olvera, 2000).

Caleb aclara también que la hermenéutica se mueve en el campo de las interpretaciones, no de las verdades; de los posibles sentidos y del sentido general, no de la verdad que expresa el texto. La interpretación final se escapa y lo único que se intenta es cerrar un poco la posibilidad de sentidos, tan sólo para que no se llegue a lo inconmensurable. Por eso, es necesario acudir a la sintáctica, a la pragmática, a la semiótica, etc., variables que se intercambian como verdades auxiliares, ante la carencia de la verdad con mayúscula.

Un último aspecto que destaca Olvera en la introducción de su libro es que el intérprete entiende según sus circunstancias y el texto dice algo en relación a sus circunstancias; así que en la medida que se conozca el contexto o las circunstancias donde se ha escrito el texto y del mismo modo las del intérprete, se ganará en objetividad lo que se invierta en esfuerzo.

Se propone la siguiente aplicación de la Hermenéutica Analógica en la literatura intuyendo de antemano que esta herramienta dará mejores resultados en la medida que siga explorando su riqueza conceptual.

3.3. Ejercicio práctico desde la Hermenéutica Analógica

3.3.1. Diagnóstico

El Colegio Santo Tomás de Aquino está dirigido por Frailes de la Orden de Predicadores (Padres Dominicos) perteneciente a la provincia de San Luis Bertrán. Es una institución privada, religiosa, masculina desde su fundación Sin embargo, con el fin de responder a las exigencias actuales, a partir del año 2014 incursionó como institución mixta y bilingüe. Es reconocida por su formación integral en valores y alta calidad académica; entiende la educación desde los principios de libertad, verdad y sabiduría. En cuanto a sus estudiantes, la Institución está conformada por niños y jóvenes de diferentes barrios de la ciudad, de clase media y media alta, que provienen de familias con una característica común: buscan una educación con altos resultados académicos y sobre todo una formación religiosa - moral para sus hijos, donde primen los valores y la persona (Colegio Santo Tomás de Aquino, 2015. En adelante CSTA, 2015).

El Colegio viene promoviendo desde el año 2002 procesos que contextualicen su labor con las necesidades del momento actual. Con ese propósito surge el proyecto *Santo Tomás de Aquino de Cara al Siglo XXI*, el cual tuvo su origen en el encuentro de Anolaima, abril de 2002 y el *Grupo Sopó*, mayo 24 del mismo año. En estos dos encuentros se estableció entre los asistentes que iniciaba una gran tarea: repensar el Colegio y proyectarlo hacia el año 2012. Posteriormente el proyecto se llamaría *Santo Tomás de Aquino Asumiendo el Siglo XXI*. Los resultados de ese proyecto se organizaron en EJE⁴ y así se han mantenido, como se evidencia en el Proyecto

⁴ EJE DE FORMACIÓN: Esencia de la educación del tomasino.

EJE DE CONVIVENCIA: Esencia de la vida en comunidad.

EJE PEDAGÓGICO: Esencia del aprendizaje.

EJE DE INVESTIGACIÓN: Esencia de la innovación.

EJE DE COMUNICACIÓN: Esencia de las relaciones humanas e imagen institucional.

EJE DE BIENESTAR: Esencia de la calidad de vida.

EJE ADMINISTRATIVO Y DE GESTIÓN: Esencia de la calidad institucional.

EJE DE PROYECCIÓN SOCIAL: Esencia de la extensión de la institución hacia la comunidad.

Educativo Institucional (PEI), siendo el nombre del proyecto lo que ha vuelto a cambiar:

Proyecto Educativo Institucional Formador para la Fe, la Vida, la Estudiosidad y la Vida en Comunidad (CSTA, 2015).

De acuerdo con el PEI institucional, el Colegio Santo Tomás de Aquino fundamenta su proyecto en el "Pensamiento dominicano-tomista" complementado con la "Pedagogía Socio-crítica" y la "pedagogía de lo cotidiano", ya que

(...) la formación de la persona lo mismo que el análisis e incidencia social, requieren partir de un enfoque nuevo de evaluación (que parte de problemas o situaciones problemáticas, estableciendo el diálogo, la pluralidad y el consenso) lo mismo que de la realidad, esto es, del mundo de la cotidianidad así como de una perspectiva interdisciplinar, dando lugar a "las comunidades de investigación y aprendizaje", entendidas aquí como equipos de trabajo que se orientan no desde una jerarquía vertical de enseñanza aprendizaje sino en un sentido horizontal, en el que el conocimiento se construye de manera colectiva desde la participación, el debate, el diálogo y el consenso. Quienes hacen parte de las "comunidades de investigación y aprendizaje" se integran con la finalidad de aprender y constituirse en seres competentes a los requerimientos culturales y humanos de la sociedad del conocimiento y de la información. (p. 29)

El Colegio viene en un proceso de renovación educativa desde hace varios años con el que busca estudiantes críticos, conocedores y sensibles ante las necesidades de su entorno. Sin embargo, los hábitos de lectura, medio fundamental para potenciar dichos propósitos ha ido descendiendo; según una publicación de El Espectador (2015) la población lectora ha ido disminuyendo año tras año en Colombia. Desde el año 2010 las cifras siguen cayendo, siendo mucho más notorio en los estratos 0 a 2 con una pérdida del 11,2% y en la clase media se pasó del 73,5% al 52,2% entre los años 2010 a 2012. La Institución no está exenta de esta problemática, las nuevas tecnologías se han ganado un lugar entre los estudiantes a pasos

exponenciales, la lectura pasó a un segundo plano y lo habitual es que su tiempo libre lo dediquen en los video juegos, *Youtube*, *Whatsapp*, *Facebook* y a visitar tiendas en línea.

El Campo Saber Específico de Lengua Castellana del Colegio Santo Tomás ya ha venido planteando soluciones, por ejemplo, el espacio de lectura *Lectionizate* en el que todos los miércoles y jueves los estudiantes, profesores y administrativos leen durante los primeros quince minutos de la jornada el libro de su preferencia, hasta ahora ese corto ejercicio ya hace parte de las actividades habituales de toda la comunidad educativa.

No obstante, consecuentes con la visión del Colegio, es necesario seguir explorando procesos pedagógicos y didácticos que le permitan continuar vinculando la escuela a la dinámica social y cultural en la que se desenvuelven sus estudiantes. En este sentido, la solución que se plantea no busca en ningún momento apartar a los estudiantes de la cotidianidad digital descrita anteriormente, el reto es presentarles la lectura como un proceso dinámico, sencillo y recreador, en el que se pueden alcanzar nuevos y originales niveles de “virtualidad”.

3.3.2. Objetivos

General

- Emplear la Hermenéutica Analógica como una herramienta natural de interacción entre la didáctica y la literatura.

Específicos

- Proponer alternativas de recepción literaria para que los estudiantes se acerquen a las obras desde nuevas perspectivas de lectura.
- Propiciar espacios y ambientes donde el diálogo respetuoso sea el protagonista para encontrar las posibles lecturas que el texto brinda.
- Producir nuevos marcos de sentido a partir de ejercicios de lectura infrecuentes y creativos.

3.3.3. Contenido

La propuesta se planteó para estudiantes de grado quinto, en su mayoría niños sin hábitos de lectura. Para desarrollar el ejercicio se acudió a la literatura de aventura, ya que como señalan Mantilla y Muñoz (2011):

(...) pone en juego la curiosidad del hombre y le permite acercarse a experiencias de naturaleza arriesgada, normalmente compuesta de eventos inesperados y en cuyo trabajo las características del goce y el deleite fundan una posible (...) filosofía de la felicidad, en cuanto que se espera sentir la vida de manera más intensa de lo que se creía experimentar. (p.118)

Se les propuso leer *La Odisea* y se definieron tres momentos básicos: conciencia receptiva, fundamental para que recepcionaran el texto y lo disfrutaran; conciencia comunicativa, referida a esa necesidad de expresar algo ocasionado por la lectura del texto; finalmente, la

conciencia productiva, fue un espacio de recreación con el cual se pudo evidenciar que ese lector inicial no era el mismo que finalmente escribió.

3.3.4. Estrategias

Momento Uno.

En el primer momento, para contextualizar *La Odisea*, se dividieron los estudiantes en grupos (ver figuras: 1, 2, 3 y 4) y se les entregaron unos *rompecabezas* (ver figuras: 5, 6, 7 y 8), previamente elaborados con imágenes representativas de los capítulos del libro, compitieron por puntos y ganaba el equipo que lo armaba primero. A continuación, se pusieron los *rompecabezas* armados a la vista de todos y se les pidió que organizados en los mismos grupos, propusieran una historia con las imágenes que veían. Luego de escuchar las versiones de lo que observaban, se les presentó un video que contenía elementos importantes para contextualizar *La Odisea*; cuando lo terminaron de ver, se resaltaron y desarrollaron otros aspectos que eran importantes antes de acercarse al libro.

Algunos grupos de trabajo:



Figura 4. Grado Quinto.



Figura 3. Grado quinto.



Figura 1. Grado quinto.



Figura 2. Grado quinto.

Algunas imágenes utilizadas en los rompecabezas.



Figura 5. Circe.



Figura 6. Cíclope.



Figura 7. Canto de las sirenas.



Figura 8. Penélope y sus pretendientes.

Momento Dos.

Para el segundo momento, el encuentro fue en la biblioteca del Colegio, cada estudiante comenzó la lectura de *La Odisea*, versión de Rosa Navarro Durán⁵. Se les pidió a los estudiantes representar por medio de memes (ver figuras: 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15 y 16), las situaciones que más les gustara de cada capítulo y, posteriormente, cada grupo socializó su trabajo. A partir de este ejercicio, se concluyó, después de escuchar lo que ellos resaltaban, que el regreso al hogar en

⁵ La lectura de *La Odisea* se continuó en *Lectionizate*, actividad que ya se había mencionado anteriormente.

La Odisea era el tema principal, sin embargo, había otros temas en el poema: guerra, perseverancia, valentía, fidelidad, muerte, venganza, que lo convierten en un libro polifónico, cautivante para aquellos que se acercan a sus páginas.

Algunos memes hechos por estudiantes de Grado Quinto.



Figura 9. Elaborado por estudiante de Grado Quinto.



Figura 10. Elaborado por estudiante de Grado Quinto.



Figura 11. Elaborado por estudiante de Grado Quinto.



Figura 12. Elaborado por estudiante de Grado Quinto.



Figura 13. Elaborado por estudiante de Grado Quinto.



Figura 14. Elaborado por estudiante de Grado Quinto.

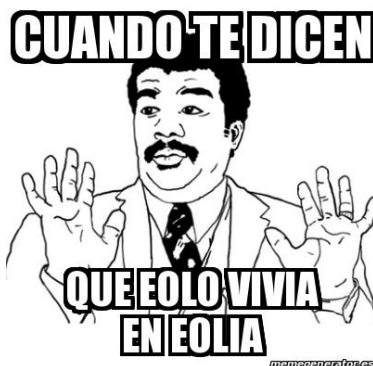


Figura 15. Elaborado por estudiante de Grado Quinto.



Figura 16. Elaborado por estudiante de Grado Quinto.

Momento Tres.

En el tercer momento, los estudiantes a partir de los memes que habían hecho, comenzaron a escribir una historia de aventura en la que sus padres y amigos eran los héroes, monstruos y villanos (ver anexos).

3.3.5. Análisis de los resultados

Acercarse a la literatura desde la Hermenéutica Analógica, aportó elementos –iniciales- para pensar una didáctica que tomara distancia de la finalidad historicista, gramatical o retórica, que suele tener y se validara como una actividad que tiene valor en sí misma. Para el caso del texto abordado, *el pretexto* fue el texto mismo, en otras palabras, el ejercicio introductorio cambió radicalmente porque el acento no estuvo en transmitir la importancia de alguna idea que trajera el libro o en resaltar los detalles y el contexto de *La Odisea*; a partir del trabajo analógico del profesor Beuchot, surgió la idea de proponerles a los estudiantes los capítulos del libro en un sencillo juego de *rompecabezas* para motivarlos e irlos familiarizando con la posterior lectura que se hizo. La aceptación de los lectores fue positiva ya que no sólo se capturó su atención, durante el momento que duró la actividad su curiosidad por saber cómo era la imagen que construían los mantuvo en constante interacción. En otras palabras, el *rompecabezas* como elemento analógico, provocador de lectura, cumplió su finalidad.

Para abordar *La Odisea* era claro que se necesitaba una estrategia que le permitiera a los estudiantes planificar su encuentro con el texto, teniendo en cuenta que la mayoría de ellos no tenía hábitos de lectura. En este aspecto se tuvo presente el trabajo de Isabel Solé (1998), profesora del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Barcelona, quien demuestra que las estrategias de lectura focalizan la actividad de las personas al tiempo que no detallan ni prescriben totalmente el curso de una acción; “las estrategias son

sospechas, inteligentes, aunque arriesgadas, acerca del camino más adecuado (...) a seguir. Su potencialidad reside precisamente ahí, en que son independientes de un ámbito particular y pueden generalizarse” (p. 5). A propósito del presente trabajo, Solé considera que no se debe buscar que los niños tengan un gran abanico de estrategias, sino que aprendan a utilizar las estrategias adecuadas en función de su comprensión lectora. La perspectiva de Isabel Solé va de la mano con la Hermenéutica Analógica, ya que ambos proyectos buscan resaltar el valor cualitativo de la educación. Por tanto, era necesario buscar una alternativa a los reportes de lectura –imprescindibles y necesarios en muchas ocasiones–, para verificar la lectura y comprensión de *La Odisea* en los estudiantes.

Al buscar una estrategia en la cotidianidad de los estudiantes, se reconoció el *meme* como un elemento de consulta habitual entre ellos, ya que les permitía expresarse o informarse sobre ideas, situaciones, conceptos y/o expresiones, de su interés. Al comprender el valor que tenían los *memes* para los estudiantes, se comenzaron a utilizar por analogía como estrategia de lectura, dado que, permitían reconocer su avance en la lectura a medida que los entregaban y simultáneamente, se iba observando lo que más les llamaba la atención en cada capítulo. La creatividad y la interacción entre ellos fue notable durante el ejercicio.

Por último, en la actividad de recreación literaria los estudiantes escribieron sus propios cuentos teniendo como referencia *La Odisea*. Fue un espacio ameno en el que uno de sus padres era el héroe y alguno de sus amigos el monstruo o villano. Los silencios y las risas se turnaban el protagonismo mientras el lápiz hacía su labor. No se corrigió nada, primaba el escribir y la imaginación.

Conclusiones

La hermenéutica a lo largo de la historia ha tenido diferentes matices que la han llevado a ser considerada por quienes acuden a ella como una ciencia auxiliar para aclarar pasajes ambiguos o como una ciencia, en toda la plenitud de la palabra, que permitía acceder a nuevos conocimientos capaces de generar revoluciones o corrientes epistemológicas a su paso. La Hermenéutica Analógica nace en un contexto en el que el diálogo es esencial para mediar entre las múltiples interpretaciones yuxtapuestas que existen sobre un mismo objeto y, sobre todo, para evitar las fallas del extremo univocista y del extremo equivocista entre los que se mueve la hermenéutica.

La Hermenéutica Analógica se nutre del pensamiento griego, medieval y moderno. Entre sus múltiples características, considera que no es posible alcanzar una interpretación perfectamente unívoca de un texto. Sin embargo, no por ello sería válida cualquier interpretación equivocista, totalmente ambigua, vaga, subjetiva o relativista. Se busca una interpretación analógica, intermedia entre la univocidad y la equivocidad, aunque más inclinada a esta última porque en la analogía, aunque conviven la identidad y la diferencia, predomina la diferencia. Una actitud univocista llevaría al referencialismo y se inclinaría a buscar con toda objetividad los hechos a los cuales alude el texto. Pero una actitud equivocista se aleja de la referencia para buscar sólo el sentido que pudo tener para aquellos que estuvieron involucrados en esa acción o evento. En cambio, una actitud analogista involucra ambas cosas, sentido y referencia (Beuchot, 2015^a).

Como se estableció en el trabajo, la didáctica de la literatura es un objeto verbal, producto de la cultura como encuentro de discursos heterogéneos, una experiencia intersubjetiva e intertextual, que se concreta a través de un proceso interpretativo cuyo objetivo es la comprensión de la producción de sentido del texto literario. En otras palabras, el diálogo con otras áreas del

conocimiento es esencial para continuar descubriendo nuevos elementos que le permitan seguir enriqueciendo su aporte a la educación.

Adicionalmente, se puede decir que la didáctica de la literatura es un campo esencial en la educación que continúa adaptándose, unificándose y definiéndose constantemente. Los pregrados, maestrías, doctorados, seminarios, foros, congresos, van señalando nuevos caminos, senderos alternos, que permiten ir divisando la complejidad de un ejercicio que a primera vista parece sencillo y no requiere mayor planificación. En ese sentido, los logros que se alcancen en esta área serán impulsados por todos aquellos docentes que, desde las aulas de clase, toman conciencia de lo importante que es dar el paso de ser reproductores artesanales del conocimiento a investigadores que llevan a su clase las mejores herramientas para generar experiencias dialógicas con sus estudiantes como estrategia transformadora del aula.

Cuando se planteó, en el tercer capítulo, la idea de relacionar la Hermenéutica Analógica con la literatura desde una perspectiva didáctica se buscaba apartar la clase de literatura de los procesos funcionales que señalan Martínez y Murillo (2015): la lectura se reduce a un entrenamiento para entonar o pronunciar, se utiliza solamente para enseñar gramática e historia literaria, se le limita a la contemplación de lo meramente bello del lenguaje, o a la lectura de algunos extractos de las grandes obras, sin el adecuado contexto; lejos de las tendencias mencionadas, el sentido que se resaltó de la literatura tiene que ver con considerarla un arte en el que se deben combinar los componentes intelectual, estético e histórico, trascendiendo el carácter técnico hacia la creación humana a través del lenguaje.

La propuesta del profesor Beuchot (2005^a) responde al objetivo anteriormente mencionado porque considera que el autor, el texto y el lector son elementos vitales en una interpretación analógica. En ese sentido, una didáctica desde esta perspectiva le permitió a los

estudiantes tener un papel activo con el texto literario, ya que no se trataba solamente de dar cuenta del autor y su contexto o de la obra y sus características, sino que la posición que tuviera el lector con respecto al texto era esencial en esta propuesta hermenéutica.

El primer objetivo, es decir, proponer alternativas de recepción literaria para que los estudiantes se acercaran a las obras desde nuevas perspectivas de lectura, nos permitió reconocer y confirmar, a través del ejercicio hecho con los estudiantes que, cuando los estudiantes leen un mismo texto se generan diversas interpretaciones que se alejan o se acercan de la referencia y del sentido de lo leído. De igual manera, el papel del docente era mediar en este ejercicio hermenéutico para consensuar cuáles eran las interpretaciones que más se acercaban al texto literario. Dicho objetivo se llevó a cabo cuando los estudiantes armaron los *rompecabezas* y hicieron los *memes*.

Un aspecto importante que señala Beuchot (2005^a) en una interpretación analógica tiene que ver con los detalles, con los aspectos menores. En efecto, tal interpretación es cuidadosa con lo que marca la diferencia más que la semejanza con otras interpretaciones del mismo texto. De esa observación nació el segundo objetivo: propiciar espacios y ambientes donde el diálogo respetuoso fuera el protagonista para encontrar las posibles lecturas alternas que el texto brindaba. Por eso, se puso especial cuidado cuando los estudiantes hablaban de lo que habían comprendido de *La Odisea*, ya que aunque se alejaran del sentido de la obra, también se podían hallar observaciones y puntos de vista que no habían contemplado los otros estudiantes.

El tercer objetivo: producir nuevos marcos de sentido a partir de ejercicios de lectura infrecuentes y creativos, se trabajó cuando los estudiantes, a partir de *La Odisea*, propusieron sus propias historias. La lectura por sí sola no estructura pensamientos, cuando el lector se arriesga a escribir sobre lo leído, cuando traduce el texto leído en su “texto”, siguiendo a Aguirre, Vásquez, y Díaz, (2000), se crea una marca en el lector, que necesariamente libera y transforma su manera

de pensar. De igual manera, no se pueden escribir ni inventar mundos posibles si no se ha bebido en el manantial de la lectura, de la literatura. La literatura es un canal para explorar mundos infinitos, para potenciar el desarrollo de los imaginarios que tengan los lectores, para propiciar espacios para la ensoñación y la fantasía; espacios que hoy se han ido desvaneciendo. La lectura nos debe llevar a la escritura, pero esa invitación aún no termina por aceptarse.

La Hermenéutica Analógica, herramienta para el ejercicio interpretativo, tiene en esencia el diálogo como principal aporte en su propuesta. La psicología, el derecho, la sociología, son algunas áreas que ya han venido integrando la propuesta de Beuchot a sus investigaciones con destacados resultados. En el caso de la didáctica de la literatura, el diálogo con la Hermenéutica Analógica es un proyecto con muchas posibilidades que debe comenzar a realizarse, ya es posible encontrar varias obras literarias analizadas desde esta joven propuesta, siendo Caleb Olvera uno de los pioneros en este campo. Sin embargo, el aspecto didáctico se configura hasta ahora una línea de trabajo sin explorar con un enorme potencial en este campo de estudio.

Referencias bibliográficas

- Abbagnano, N. y Visalberghi, A. (1992). *Historia de la pedagogía* (9na. Ed.). México: FCE.
- Aguirre, Y., Vásquez, F., y Díaz, A. (2000). *Didácticas de la literatura en la escuela*. Manizales, Colombia: Universidad de Caldas-Pontificia Universidad Javeriana. Maestría en Educación.
- Alzate, M. (2011). Dos perspectivas en la didáctica de la literatura: De la literatura como medio a la literatura como fin. *Revista de ciencias humanas*. 23. Recuperado de <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev23/alzate.htm>
- Arteaga, J. (2000). Hermenéutica de la fatigabilidad y fenómeno narrativo. *Revista de Filosofía*. 3 (24), pp. 65-97. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/RESF/article/download/RESF0000220065A/10118>
- Beuchot, M y Rivas, L. (2003). *La Hermenéutica Analógica de la pedagogía de lo cotidiano*. México: Primero.
- Beuchot, M. (2005a). *Tratado de Hermenéutica Analógica* (2da ed.). México: Ítaca.
- Beuchot, M. (2005b). *Perfiles esenciales de la hermenéutica*. México: Universidad Autónoma.
- Beuchot, M. (2006). *Hermenéutica Analógica y hermenéutica débil*. México: Cuadernos de Jornadas.
- Bermejo, R. (S.F). *Relación entre dialéctica y retórica en el Fedro*. Recuperado de: http://www.galeon.com/filoesp/Akademios/colabora/rbc_fedro.htm
- Bolívar, A. (mayo 15-16 de 2003). *Retos actuales del área de didáctica y organización escolar en el ámbito universitario: Experiencias, interrogantes, incertidumbres*. Reunión Área Didáctica y Organización Escolar. España: Universidad de Granada. Recuperado de: http://cmap.upb.edu.co/rid=1196125280484_1620456719_967/Bol%C3%ADvar%20-Did%C3%A1ctica%20y%20curr%C3%ADculum.pdf
- Boorstin, Daniel. (1997). Los descubridores. En *La naturaleza y la sociedad*, 2. Barcelona: Grijalbo.

- Cadavid, L. (2014). Los Sofistas: maestros del areté en la paideia griega. *Revista Perseitas*, 2 (1), pp. 37-61. Recuperado de <http://funlam.edu.co/revistas/index.php/perseitas/article/download/1128/1017>
- Cerda, H. (2000). *Los elementos de la investigación*. Bogotá: El Buho.
- Colegio Santo Tomás de Aquino. (2015). *Proyecto educativo institucional. Formadores para la vida, la fe, la estudiosidad y la comunidad*. Bogotá, Colombia: Autor.
- Conde, N. (2004). Base histórica del movimiento de la Hermenéutica Analógica. *Diánora*. 49 (52).
- Cousinet, R. (1988). *La organización del trabajo libre por grupos y el rol del profesor. Grandes orientaciones de la pedagogía contemporánea*. Madrid: Narcea.
- Cruz, M. (1999). *Hacerse cargo. Sobre responsabilidad e identidad personal*. Barcelona: Paidós.
- El Espectador. (junio 30 de 2015). *¿Por qué las personas ya no leen?* El Espectador. Recuperado de <http://www.elespectador.com/noticias/cultura/personas-ya-no-leen-articulo-569334>
- Esteban, J. (2011). *La condena hermenéutica. Ensayo sobre filosofía de la ambivalencia educativa*. Barcelona: Editorial UOC.
- Ferraris, M. (2001). *Historia de la Hermenéutica*. Madrid: Akal.
- Ferrater, J. (1994). Hermenéutica. En *Diccionario de Filosofía José Ferrater Mora*. Barcelona: Ariel.
- Fernández, F. (2006). *Conversación, diálogo y lenguaje en el pensamiento de Hans-Georg Gadamer*. Universidad de Málaga. Recuperado de <http://www.uma.es/gadamer/resources/FERNANDEZ.pdf>
- Fernández, A. y Sarramona, J. (1984). *La Educación. Constantes y problemática actual*. Barcelona: CEAC.
- Fischl, J. (1994). *Manual de historia de la filosofía*. Barcelona: Herder.

- Franco, R. (2004). Carácter hermenéutico del texto literario. Notas sobre la “esencia” de la literatura como diálogo en Gadamer. *Especulo. Revista de estudios literarios*. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <http://www.ucm.es/info/especulo/numero27/hermen.html>
- Furio, C. (2001). *Proyecto docente: Didáctica de las ciencias experimentales*. Valencia: Universitat de Valencia-estudi General.
- Gadamer, H. (1993). *Verdad y método I*. Trad. Agud A y Agapito R. Salamanca: Sígueme.
- Gadamer, H. (1993). *Verdad y método II*. Trad. Agud A y Agapito R. Salamanca: Sígueme.
- Garagalza, L. (1990). *La interpretación de los símbolos. Hermenéutica y lenguaje en la filosofía actual*. Barcelona: Anthropos.
- García, A. (sept. 17 de 2012). *Educación*. Recuperado de <http://saberpedagogicosiglo21.blogspot.com.co/2012/09/educacion.html>
- García, W. y Martín, M. (May. 4 de 2013). *Hermenéutica y pedagogía. La práctica educativa en el discurso sobre la educación*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4480332.pdf>
- Grondin, J. (1999). *Introducción a la hermenéutica filosófica*. Paris: Herder.
- Guevara, A. (s.f.). *Fundamentos pedagógicos e historia de la escuela*. Melilla, España: Universidad de Granada, Facultad de Educación y Humanidades.
- Jaeger, W. (2002). *Paideia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Kraut, R. (11 septiembre de 2013). Plato. En *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Consultado en <http://plato.stanford.edu/entries/plato/>
- Lujan, E. (noviembre de 2008) Devenir de la hermenéutica, comprensión y analogía. Actas del II Coloquio de Doctorandos Programa de Maestría y Doctorado en Filosofía – UNAM. Pp 211-224 Recuperado de <http://www.posgrado.unam.mx/filosofia/publica/13%20lujan.pdf>
- Mantilla, A. y Muñoz, H. (2011). La aventura en la literatura. El encuentro de dos mundos: Homero y Poe. En García, J. (Ed.), *Obra maravillosa 4*, pp. 113-131. Medellín: Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.

- Marín, P. (septiembre 22-25 de 2010). *Investigación literaria: Los retos de la institucionalización y la sistematización del saber*. II Congreso Internacional de Literatura Iberoamerica. Bicentenario de la Independencia. Universidad Santo Tomás. Facultad de Filosofía y Letras. Bogotá, Colombia.
- Marrou, H. (2000). *Historia de la educación en la antigüedad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Martínez, M. (2000). La investigación en el aula. *Agenda Académica*, 7 (1). Recuperado de http://brayebbran.aprenderapensar.net/files/2010/10/MARTINEZ_InvAccionenelAulapag27_39.pdf
- Martínez, Z. y Murillo, A. (enero-Junio de 2013). Concepciones de la didáctica de la literatura en Colombia los últimos diez años. *Revista Grafía*, 10 (1), pp. 175-191 Recuperado de http://www.fuac.edu.co/recursos_web/descargas/grafia/grafia10/10.pdf
- Moreno, M. y Carvajal, E. (2010) La didáctica de la literatura en Colombia: Un caleidoscopio en construcción. *Pedagogía y Saberes* (33), pp. 99-109. Recuperado de http://tesis.udea.edu.co/dspace/bitstream/10495/4118/1/MorenoMonica_2010_didacticaliteratura.pdf
- Mosquera, C. (enero-Junio de 2011). Reflexiones en torno a la investigación sobre formación de profesores desde la perspectiva del cambio didáctico. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*. 3 (6) Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2810/281021734002.pdf>
- Olvera, C. (2000). *Hermenéutica Analógica y Literatura*. Aguascalientes, México: Primero Editores.
- Ortíz, A. (2011). *Hermenéutica literaria. Prolegómenos hacia la propuesta exegética como método de interpretación de textos literarios*. México: Universidad Autónoma de Zacatecas, Universidad de Guadalajara.
- Platas, M. (2003). *Filosofía del derecho. Analogía de proporcionalidad*. México: Porrúa.
- Porlán, R. (1998). Pasado, presente y futuro de la didáctica de las ciencias. *Debates*, 16 (1). Departamento de Didáctica de las Ciencias. Universidad de Sevilla. Pp.175-185.

- Primero, L. (2003). *La Hermenéutica Analógica de la pedagogía de lo cotidiano*. México: Primero Editores.
- Primero, L. y Buganza, J. (Ed.) (2007). *La Hermenéutica Analógica: desarrollos y horizontes*. Tlalpan: Primero Editores.
- Racionero, S. y Padrós, M. (2010). The Dialogic Turn in Educational Psychology. *Revista de Psicodidáctica*, 15(2), 143-162.
- Romero, J. (2010). *Crítica e historicidad*. Barcelona: Herder.
- Romilly, J. (1997). *Los grandes sofistas en la Atenas de Pericles. Una enseñanza nueva que desarrolló el arte de razonar*. Barcelona: Seix Barral.
- Romo, F. (2007). *Hermenéutica, interpretación y literatura*. Vigo: Antropos.
- Salcedo, A. (2000). *Hermenéutica Analógica*. México: Ed. Torres Asociados.
- Solé, Isabel. (1998). *Estrategias de lectura* (8 ed.). Barcelona: Grao.
- Tamayo, C. (2007). El aporte cultural y educativo de la Baja Edad Media. *Educación y Educadores*, 10 (2), pp.197-213. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/834/83410214.pdf>
- Rabecq, M. (1957). Comenius, apóstol de la educación. El precursor de la escuela moderna. *EL CORREO DE LA UNESCO*, (11). Francia: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0006/000679/067956so.pdf>
- Valerio, M. (2004). *Entre hermenéuticas*. México: Ciudad Universitaria.
- Vallejo, R. (septiembre 22-25 de 2010). Resultado y prospectiva de investigación: Didáctica de la literatura y lengua castellana. *II Congreso internacional de literatura iberoamericana. Cartografías literarias: Rutas, trazos y miradas. Seminario 4. Didáctica de la literatura y nuevas tecnologías*. Universidad Santo Tomás. Facultad de Filosofía y Letras. Bogotá, Colombia.
- Vallejo, R. (2010). *Una aproximación al estado del arte de la concepción didáctica desde la práctica pedagógica*. Bogotá, Colombia: Universidad Santo Tomás de Aquino. Facultad de Filosofía y Letras.

- Vallejo, R. (2014). Problemas de la enseñanza de la literatura. Programa Maestría en Estudios Literarios. Bogotá, Colombia: Universidad Santo Tomás de Aquino. Facultad de Filosofía y Letras.
- Vallejo, R. (2015). *Línea didáctica de la literatura*. Bogotá, Colombia: Universidad Santo Tomás de Aquino. Facultad de Filosofía y Letras.
- Venegas, M. (2004). El Renacimiento: Un contexto para el surgimiento del concepto pedagógico formación. *Educación*, 28 (1), pp. 27-37. Recuperado de <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/viewFile/2818/pdf>
- Vera, L. (s.f.). *La investigación cualitativa*. Consultado en <http://www.ponce.inter.edu/cai/Comite-investigacion/investigacion-cualitativa.html>
- Zamora, F. (2001). *Comunicar y comprender. Bases hermenéuticas de la comunicación visual*. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3684044>
- Zambrano, A. (2006). Las ciencias de la educación y didáctica: hermenéutica de una relación culturalmente específica. *Educere*, 10 (35). Recuperado de <http://www.scielo.org.ve/scieloOrg/php/articleXML.php?pid=S1316-49102006000400004&lang=es>
- Zaragüeta, J. (1940). *Las directrices de la pedagogía de Juan Luis Vives*. Madrid: Imprenta de Editorial Magisterio Español.