

El sentido del viaje de regreso a Ítaca: una propuesta para interpretar, desde una perspectiva semiótica, los textos de la literatura española renacentista y barroca en la enseñanza media.

Tesis de grado para optar al título de Licenciado en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana.

Autor

Ricardo Eugenio Osorio Muñoz

Asesora

Paula Andrea Martínez Cano

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Caucasia-Antioquia

2013

“Háblame, Musa, de aquel varón de multiforme ingenio que, después de destruir la sacra ciudad de Troya, anduvo peregrinando larguísimo tiempo, vio las poblaciones y conoció las costumbres de muchos hombres...”

Homero. Odisea, I.

Viajar es muy útil, hace trabajar la imaginación. El resto no son sino decepciones y fatigas. Nuestro viaje es por entero imaginario. A eso debe su fuerza. Va de la vida a la muerte. Hombres, animales, ciudades y cosas, todo es imaginado...

Louis-Ferdinand Céline. Viaje al fin de la noche.

Resumen

Este trabajo de grado, realizado en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, es el resultado de las prácticas pedagógicas I y II de la Licenciatura en Educación básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana; proceso de prácticas que tuvo lugar en la Institución Educativa Santa Teresita del municipio de Caucasia (Antioquia). Cabe aclarar también que el transcurso de esta tesis de grado está acompañado por la metáfora *El sentido del viaje de regreso a Ítaca*, entendiendo este viaje (el de Odiseo) desde una perspectiva literaria y pedagógica, la cual da fundamento y consistencia al trabajo.

Seguidamente, el problema de esta tesis está relacionado con la necesidad de formar la mirada y reducir la premura con la que los alumnos se acercan a la interpretación de los textos de la literatura española renacentista y barroca; para fundamentar este problema se tienen en cuenta aspectos teóricos de la semiótica de Umberto Eco, principalmente y algunos aportes teóricos de Gadamer en torno a la interpretación. Desde el punto de vista didáctico se tuvieron en cuenta algunos aspectos teóricos de Fernando Vásquez Rodríguez, relacionados con la didáctica de la literatura y de Yves Chevallard quien teorizó sobre la transposición didáctica y la didáctica general.

Desde el punto de vista de la metodología, se abordó esta tesis de grado a partir de un enfoque cualitativo de corte etnográfico-narrativo, considerando el diario pedagógico, la narrativa y las rejillas evaluativas de Philippe Meirieu, como los elementos que hicieron posible la sistematización y recolección de datos. Respecto a las rejillas evaluativas de Meirieu -cuadros que posibilitan sistematizar la práctica pedagógica de forma completa- se explicita claramente en la metodología y se nombra la obra de la que fueron extraídas.

Palabras claves: interpretación, didáctica, semiótica, práctica pedagógica, literatura española, sentido del viaje de regreso a Ítaca.

Agradecimientos

A Paula Martínez Cano y a Araceli Córdoba, maestra asesora y maestra acompañante de práctica respectivamente, quienes contribuyeron desde su dimensión humana y vital a formar mi vocación como maestro.

A mi familia, especialmente a mi hermana Diana Osorio, por apoyarme en el transcurso de la carrera.

A Guillermo León Ramírez Vanegas y a los amigos de tertulia.

A Frederic Chopin, a quien escuchaba antes y después de los momentos en que escribía esta tesis y quien contribuyó de forma misteriosa y metafísica a mi concentración.

Tabla de Contenido

Resumen	3
Introducción. Odiseo se dispone a salir de Troya.....	6
1. La trama del viaje de Odiseo hacia Ítaca.....	9
1.1. Contextualización. Sentido y senda: la mirada puesta en Ítaca.....	9
1.2. Planteamiento del problema. Empezar el tránsito con la provisión del sentido.....	10
1.3. Justificación. Necesidad de las peripecias en el viaje.....	12
1.4. Estructura del marco teórico.....	14
1.5. Marco teórico. Provisiones y sentidos para el devenir del viaje.....	15
1.6. Marco conceptual. Parajes y encuentros de camino hacia Ítaca.....	19
1.7. Antecedentes. Encuentro con otros navegantes y viajeros.....	25
1.8. Objetivos. Ítaca no es meta, sino alentadora del viaje.....	30
1.8.1. Objetivo general.....	30
1.8.2. Objetivos específicos.....	30
1.9. Metodología. Hacia Ítaca no hay camino, ha de construirse.....	31
2. Unidad didáctica. Los verdaderos parajes y experiencias de regreso a Ítaca.....	34
3. Hallazgos y análisis de categorías. El significado del viaje y de las ítacas.....	51
3.1. Saber semiótico.....	51
3.2. Lectura semiótica.....	58
3.3. Texto literario.....	63
3.4. Conclusiones. En el viaje hacia Ítaca la intención primera no es llegar a ella.....	72
4. Referencias bibliográficas. Presupuestos que ayudaron a avizorar suelo itacens.....	78
5. Anexos. Llegar a Ítaca, no quedarse, divisar otras.....	81

Introducción. Odiseo se dispone a salir de Troya.

“Cuando emprendas el viaje hacia Ítaca,
ruega que el camino sea largo,
lleno de aventuras, lleno de descubrimientos”.

C. Kavafis¹

Como se evidenciará en el trabajo que tiene lugar en las siguientes páginas, este es el resultado de la práctica pedagógica I y II de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades, Lengua Castellana. Él apunta a enfrentar un problema, se plantea su respectiva metodología y sus alcances, los cuales aparecen expresados en el objetivo general y en los específicos. El primer período de práctica fue de observación y se realizó en el grado 9-1 de dicha institución; en este período de tiempo empezó a esbozarse el proyecto de investigación, pero en el período de práctica pedagógica II se hizo la intervención propiamente en el grado 10-3, contando con la mayoría de alumnos que habían estado en el grado 9-1.

De igual forma, las reflexiones y teorizaciones que se expondrán a continuación son producto de estas dos prácticas, así ellas hayan tenido diferentes intenciones, sin embargo, es prudente aclarar que en el transcurso del trabajo cuando se hace referencia a la práctica pedagógica, se está haciendo referencia directa, sobre todo, a la práctica realizada en el grado 10-3.

En el transcurso de la practica el problema fue muy específico e involucró a los alumnos del grado 10-3 de la Institución Educativa Santa Teresita del municipio de Cauca; tal problema se orientó a través de la siguiente pregunta: ¿de qué modo la interpretación del texto literario en el grado décimo podía orientarse hacia una semiótica recuperadora del símbolo, del signo y del texto en sí mismo? Este problema se fue sondeando a partir de aportes de la semiótica literaria de Eco, algunos aportes hermenéuticos de Gadamer y algunos presupuestos didácticos expuestos por Fernando Vásquez Rodríguez.

¹ Los epígrafes con los que se inicia gran parte de los capítulos en el transcurso de este trabajo, son extractos del poema *Ítaca* de Constantino Kavafis (1999, pp. 42-43)

En el transcurso de cada capítulo, este trabajo estará vinculado a la metáfora del regreso de Odiseo a Ítaca. Esta metáfora que se sustenta tanto en la *Odisea* como en el poema *Ítaca* de Constantino Kavafis, aparece cumpliendo dos funciones: una literaria y otra pedagógica. La literaria se refiere a la forma como los sucesos de Odiseo regresando a Ítaca se convierten en un hecho poético y en un motivo universal por excelencia que se mantiene como arquetipo vivo en muchas obras literarias de canon occidental; la función pedagógica, se refiere a la condición formativa del regreso de Odiseo, el cual está marcado por muchas peripecias, rescatando que, si bien él señala a Ítaca como su horizonte y objetivo, lo importante no está en su llegada a Ítaca, sino en el tránsito mismo hacia ella, en el conjunto de experiencias y conocimientos adquiridos a lo largo de esa travesía. Cabe señalar también que este Odiseo, enfrentado a diversos obstáculos y a peripecias, constituye una fiel representación del alumno, que también se enfrenta a signos raros y a experiencias que contribuyen a su dimensión vital en el proceso de aprendizaje.

El trabajo está constituido por cinco capítulos. Del primer capítulo hacen parte los componentes de la contextualización, el planteamiento del problema, la justificación y el marco teórico. En el planteamiento del problema se plantea y se formula el terreno en el que se actuó y se enuncia la pregunta, expresada en el primer párrafo de esta introducción. Respecto a la justificación, en ella se plantea la necesidad y pertinencia de formar la mirada y enseñar a ver los signos del texto de forma detenida, debido a la constante premura con la que los alumnos tienden a acercarse a los textos literarios. Seguidamente, en el marco teórico se aborda los presupuestos teóricos necesarios para el trabajo de grado; entre esos presupuestos se encuentran algunos de la semiótica literaria de Umberto Eco, una concepción de interpretación aportada por Gadamer, aportes de Bajtín en torno a la intertextualidad, y la perspectiva didáctica a partir de algunas nociones de Fernando Vásquez Rodríguez y de Chevallard.

En el mismo capítulo uno, se encuentra el marco conceptual, los antecedentes, los objetivos y la metodología. En el marco conceptual se incluyen conceptos esenciales del trabajo de grado tales como la interpretación, los signos y símbolos y la formación de la mirada. Los antecedentes contemplan algunas tesis relacionadas con el tema y la

dirección que lleva esta tesis de grado; entre ellas se encuentra una tesis internacional, una nacional y otra local; esta última, realizada en la Universidad de Antioquia.

En este mismo capítulo, el objetivo general y los específicos determinan el alcance y los límites de la investigación. Finalizando este capítulo se expone la metodología de investigación, la cual tiene un enfoque cualitativo de corte etnográfico narrativo. En este apartado se explicitan los autores que sostienen teóricamente este tipo de investigación y los elementos que posibilitaron la recolección de información.

En el capítulo dos se expone la unidad didáctica constituida por 18 sesiones, elemento fundamental para el proceso de práctica pedagógica. En ella aparecen las diversas actividades y objetivos, así como las sesiones y las fechas en que se realizó cada sesión.

El capítulo tres es parte fundamental de este trabajo si se entiende que en él se analizan las categorías que arrojó el período de prácticas y al final, las respectivas conclusiones. En este capítulo aparece el mapa de categorías y subcategorías; las primeras tienen una cantidad de tres y las segundas de siete. Posteriormente, el capítulo cuatro está constituido por las referencias bibliográficas a partir de las normas APA en su sexta edición.

Finalmente, el quinto capítulo, denominado Anexos, está compuesto algunos trabajos realizados por los alumnos y algunas actividades y talleres que se construyeron para el período de práctica.

1. La trama del viaje de Odiseo hacia Ítaca.

1.1. Contextualización. Sentido y senda: la mirada puesta en Ítaca.

“Caminante, son tus huellas/el camino y nada más/
Caminante, no hay camino/ se hace camino al andar.

Antonio Machado. *Proverbios y cantares*, XXIX.

La institución educativa Santa Teresita sede número uno, está ubicada en el barrio Loma Fresca de Caucaasia; el grado 10-3 de dicha institución está constituido por 38 alumnos, cada uno de ellos proviene de familias originarias del área urbana de Caucaasia, sus edades: entre los 15 y 17 años. En el periodo de práctica pedagógica, todos ellos tenían un ritmo y tono de habla que dejaba ver el aspecto cálido y enérgico que es propio de las habitantes ubicados en regiones cercanas al nivel del mar. No sé si sea imprudente al afirmar que ese ritmo veleidoso de su dialecto (el costeño) también tenga una relación con el tipo de vida sensual y ligera propia del habitante de Caucaasia (Antioquia), pues lo que ha sido notorio en los últimos años, es que en este municipio el ritmo de vida adquiere celeridades que influyen la formación de los jóvenes habitantes de tal localidad.

Ellos, en muchas ocasiones, querían apoderarse y llevar el ritmo de la clase, querían terminar ligero sus actividades sin calidad alguna. Una de las formas de contrarrestar este aspecto estuvo relacionada con la coherencia y la rigurosidad con las que preparaban las clases. Más allá de cualquier sanción o vigilancia, me ubicaba desde el punto de vista didáctico y literario para formar y trabajar desde allí. Ante la premura y ritmo de vida veleidoso, inherente a la vitalidad de los alumnos, fui vislumbrando un problema que también involucraba y afectaba la lectura de los textos. Fui descubriendo, entonces, que esa celeridad vital también tenía lugar al momento de leer determinados textos y por eso iba a crear la necesidad de reducir la premura y empezar a construir un aprendizaje que diera importancia a la observación, y sobre todo, a la mirada detenida y atenta de los signos y símbolos que constituyen los textos de la literatura española renacentista y barroca. De ahí

surgió la necesidad de volver sobre los signos y los símbolos del texto, para lo cual se necesitaba una mirada con calma y paciencia, aspectos que son precarios en el ritmo de vida galopante, imprescindible en la vida moderna y contemporánea. Era preciso recuperar la metáfora del lector rumiante; interpretar el texto en sí mismo era fundamental, habría que desentrañar su sentido, o como diría Nietzsche, habría que poner en acción la facultad de rumiar los textos, facultad tan escasa en el hombre contemporáneo.

1.2. Planteamiento del problema. Empezar el tránsito con la provisión del sentido.

“A lestrigones, Cíclopes
Al colérico Poseidón – no temas... ”.
Constantino Kavafis.

La literatura española del Renacimiento y del Barroco, que es el centro de este discurso, tuvo su origen y se consolidó en un largo período histórico de transformaciones de Occidente; esto no debe inducir a que esta literatura, en su proceso de interpretación, se reduzca a las ideologías y cosmovisiones propias de esas épocas

El maestro ha tenido dificultades para entender que en el proceso de interpretación del texto literario no es necesaria la biografía del autor o su Historia; al parecer se le está dando más importancia a este término y no al de “historia” (diégesis, fábula). Además de esto, quizá la literatura que se enseña en la Media vocacional no tiene como centro el lenguaje literario y simbólico, sino que todo se reduce al manual de literatura y a la interpretación del texto en términos de las ideologías dominantes de ciertas instituciones sociales; de esta manera la literatura se convierte en funcionalismo y no en un lenguaje autónomo, con una soberanía, tendiente al “*Ars gratia artis,*” ese arte por el arte mismo, promovido por Rimbaud y Mallarmé en el siglo XIX.

Superar la tendencia biográfica en la enseñanza de la interpretación del texto literario implicó abordar lo que Roland Barthes (1968) ha denominado “*la muerte del autor*”. Esta muerte, la del mensaje del Autor-Dios, posibilitó un distanciamiento significativo de la perspectiva biográfica y se convirtió en terreno abonado para el surgimiento de un espacio importante para el texto en sí mismo y para el alumno lector, quien con la ayuda del maestro, construye una posición de sentido y “disfruta” del contenido de la obra.

El paradigma semiótico demandó una mirada detenida hacia el texto en sí mismo (intratextualidad) y hacia la intertextualidad. Iniciar un proceso de este tipo fue difícil si se parte del hecho de que los alumnos adoptaban cierta premura al leer los textos, es decir, no se mostraban interesados o acompañados lo suficientemente como para detenerse en los signos y símbolos que daban significación al texto o para ponerlos en sintonía con otras obras a partir de la intertextualidad.

Enfrentar este problema suponía, para el maestro de lengua y literatura, fomentar “el ver” y “el mirar”, e incluso, el “rumiar” los signos y los símbolos que constituyen las obras, pues estos son los que contribuyen a erigir un vínculo y un haber previo dentro de la tradición literaria. Para rescatar la significación y riqueza simbólica de los textos fue preciso formar la mirada, pero no una mirada rápida y superficial, sino una mirada que se detenía y que se asombraba; una mirada que tenía como principal característica el rumiar, es decir, masticar dos veces, volver sobre los signos interpretados o sobre lo que no se leyó de manera detenida, considerando también la interpretación como un ejercicio de pensamiento.

Esta mirada de los signos y de los símbolos, este iniciar una aventura de interpretación, fue similar al regreso de Odiseo a Ítaca, ya que en determinado momento los alumnos se enfrentaron, sin la ayuda de su maestro, a las mareas altas y a la necesidad de construir una línea de sentido que les ayudara a vislumbrar a Ítaca: el sentido y la razón del viaje.

Pregunta problematizadora

¿De qué modo la interpretación del texto literario en el grado décimo, puede orientarse hacia una semiótica recuperadora del símbolo, del signo y del texto en sí mismo?

1.3. Justificación. Necesidad de las peripecias en el viaje.

“...Podrías detenerte en los mercados de Fenicia
Y comprar hermosas cosas
Coral y nácar, ámbar y ébano,
Toda clase de perfumes sensuales.”

C. Kavafis

La interpretación y estudio del texto literario ha tenido diversas orientaciones. Es posible mencionar los tres paradigmas que los *Lineamientos curriculares (1998)* exponen sobre la Lengua Castellana, en torno a los cuales se ha profundizado en el estudio de la literatura: desde la estética, la historiográfica y la sociológica, y desde la semiótica. La primera considera la literatura como representación de la (s) cultura(s) y suscitación de lo estético; la segunda considera la literatura como convergencia de las manifestaciones humanas, de la ciencia y de las otras artes; la semiótica, considera el texto como un conjunto de signos con contenidos plurisignificativos y perspectivistas.

Quizá la enseñanza de la literatura en la educación media tenga un orden estricto y absoluto de obras que es preciso leer. Si bien es necesario ubicar las obras en un tiempo que las ha producido, en la formación media no debe darse tanta importancia a ese catálogo cronológico de obras y esto va a ser notorio en la secuencia didáctica que se expondrá más adelante; la cual considera contenidos relacionados con la literatura española (el Lazarillo de Tormes, extractos del Quijote, pinturas renacentistas y barrocas, etc.), pero al finalizar, incluye algunos microrrelatos de Franz Kafka, a partir de los cuáles fue posible la interpretación intertextual.

Todo esto para sostener que los aspectos cronológicos no son obligatorios en el estudio de la literatura; si se incluyen algunos textos de Kafka en el marco del estudio de la literatura española, esto se hace con la intención de ir tendiendo, de forma no cronológica, hacia temáticas de la literatura europea, pero lo esencial es que tales

textos no rompen con la línea de sentido en torno a la interpretación semiótica e intertextual, por el contrario, es posible “pensar en la obra de Kafka como en una obra “abierta” por excelencia: proceso, castillo, espera, condena, enfermedad, metamorfosis, tortura, no son situaciones para entenderse en su significado literal inmediato” (Eco, 1985, p. 37). Sin duda, estas características se prestaron para que el alumno se enfrentara al laberíntico y singular mundo de los textos Kafkianos, es decir, para que se enfrentara al texto en sí mismo.

La importancia de este trabajo reside en que pretendió fomentar cierto instinto interpretativo respecto a los signos y símbolos, y también una tendencia a pensar que la obra está inacabada; siendo los sentidos del lector, los que van configurando y relacionando intertextualmente los sentidos de la obra por acabar. Para llevar a cabo estos objetivos fueron necesarias, además de las cuatro habilidades básicas (escribir, leer, hablar y escuchar), tres habilidades que son fundamentales, pero que están olvidadas: esas habilidades son: la habilidad para ver, para mirar y para pensar. Lo anterior constituye un reto, puesto que el trabajo se sostiene también en esas tres habilidades que muchos suponen que están dentro de las cuatro habilidades básicas tradicionales.

A partir del paradigma semiótico, es esencial formar a los sujetos en dichas habilidades, entendiendo que el mirar implica a un sujeto activo que se asombra y el ver, a un sujeto pasivo que realiza una acción natural; pero así el ver los signos sea una acción natural, es necesario formarla para poder aprender a mirar. Por eso es que al respecto, con palabras precisas, *Nietzsche dice*: “aprender a ver es acostumbrar los ojos a mirar con calma y con paciencia, a dejar que las cosas se acerquen a nosotros; aprender a no formular juicios precipitadamente, a dar vueltas en torno a cada caso concreto hasta llegar a abarcarlo.” (Nietzsche, 1985, p. 101).

También el mismo Nietzsche dice que no es conveniente que el hombre finisecular (haciendo referencia al fin del siglo XIX), lea sus libros, puesto que el hombre moderno, es un hombre que está de afán y quiere entenderlo todo de forma fugaz. Este testimonio igualmente es esencia de esta justificación ya que muestra el síntoma más

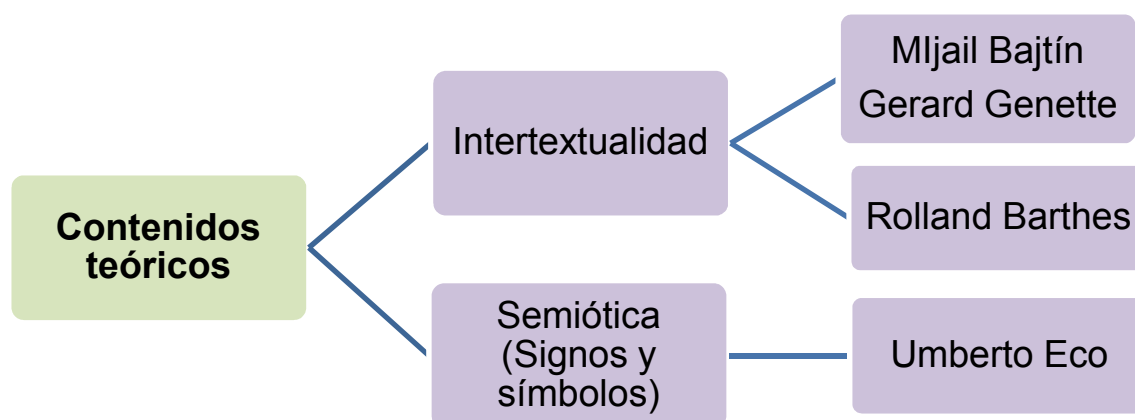
común que tiene lugar al momento de leer un texto literario en el aula de clases: la premura.

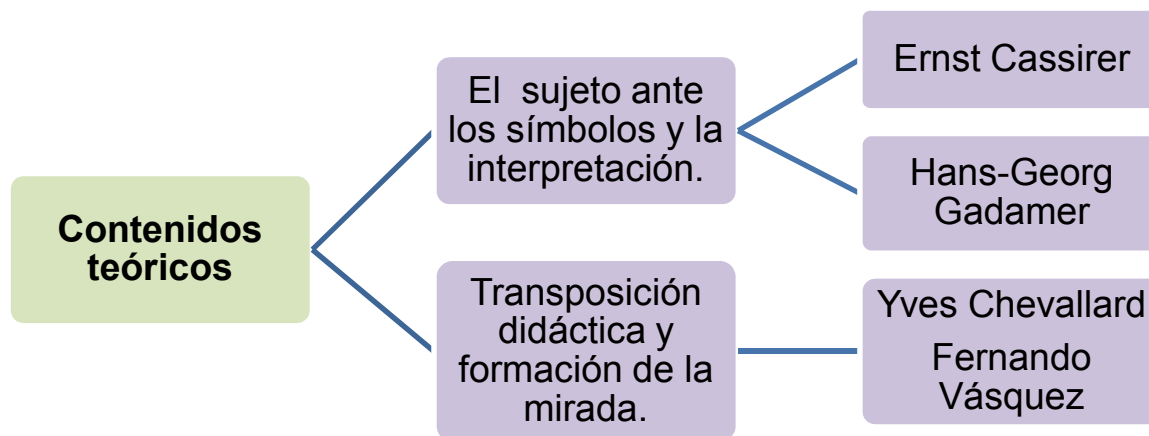
Siguiendo con estos testimonios, no por accidente, el prólogo a *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*, inicia con la expresión “desocupado lector”, que hace referencia a la necesidad de estar dispuesto únicamente para el oficio de lector atento, dotado de una tranquilidad de ánimo estoica, de una disposición para interpretar; en suma: un compromiso de espíritu (*Geist*. Espíritu en alemán) con la obra o con el texto que se lee.

Así pues, interpretar el texto literario exige tiempo y anulación de la premura, para ser leído rigurosamente y para no pasar desapercibidos los signos e inferencias que es preciso considerar. ¿O como sería posible la construcción de un sentido, si se tiende a interpretar los signos del texto de forma afanada y superficial?

Todo esto constituye el conjunto de presupuestos necesarios para que el alumno se acerque a los textos de forma rápida y superficial. Acercarlos a ellos y mostrarles un camino, fue el reto trazado.

1.4. Estructura del marco teórico





1.5. Marco teórico. Provisiones y sentidos para el devenir del viaje.

“Es preferible que dure años,
que seas viejo cuando alcances la isla.”

C.Kavafis.

Interpretar el texto desde una perspectiva semiótica implica empezar considerando que no es la semiótica de Umberto Eco en sí misma, que no es ese “saber sabio” el que se llevará al aula de clases, sino una semiótica transpuesta didácticamente. Como lo ha indicado Chevallard “un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar, sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza”. (Chevallard, 1998, p. 45).

De ahí, la necesidad de formar el ver y el mirar los signos en los alumnos, pero en el marco de la transposición didáctica de la semiótica de Eco; aunque es preciso considerar los conceptos de signo y símbolo, antes de contemplar la importancia de formar la mirada detenida al leer los textos literarios desde el saber transpuesto didácticamente.

Los conceptos de signo y símbolo son fundamentales en una noción de semiótica, bien sea en la incipiente semiótica del escolástico Guillermo de Ockham, en la de Sanders Peirce, en la de Charles Morris o en cualquier otra. Para el caso de Umberto Eco, siendo sus concepciones centrales en el desarrollo de este trabajo, la semiótica “estudia los procesos culturales como procesos de comunicación, tiende a demostrar que bajo los procesos culturales hay un sistema” (Eco, 1986, p. 28). El proceso cultural y simbólico que tiene lugar aquí es la literatura o más específicamente la enseñanza de la literatura, por lo que todos los aportes de la semiótica de Eco contribuyen a la interpretación de los signos y los símbolos en el marco de la literatura española renacentista y barroca.

Al hacer la pregunta por lo que es un signo y un símbolo Eco considera que el primero es una señal “[...] sin emisor intencional, tal vez procedente de una fuente natural y que nosotros interpretamos como síntomas o indicios”. (Eco, 1973, p. 34) Los símbolos “[...] serían los que alguien emite conscientemente a base de convenciones precisas, para comunicar algo a alguien (son estas las palabras, los símbolos gráficos, los dibujos, las notas musicales, etc.)” (p. 34). Así, por ejemplo, el yin-yang, figura que representa el taoísmo, es un símbolo, ya que ha existido una convención previa para considerar que este dibujo representa a tal religión oriental. En esta línea de sentido, el símbolo únicamente puede ser entendido y asumido por los mismos seres humanos, más no por los animales, ya que son artificios que el mismo ser humano ha elaborado para construirse con base en un mundo simbólico, que no es más que la cultura misma de su alrededor.

Teniendo en cuenta estas definiciones, la literatura está construida por signos intencionales, es decir, está construida a partir de símbolos que se vinculan y se repiten en toda la tradición; por eso no se equivocaba Cassirer al considerar que “[...] en lugar de definir al hombre como un animal racional, lo definiremos como un animal simbólico” (Cassirer, 1967, p. 27). Y ante la interpretación de la literatura, el hombre sí es un *homo symbolicus*, ya que leerá en ella, aquellos símbolos e indicios, aquellos arquetipos que han fundado y movido la cultura a través de miles de años. Sin embargo, el alumno intérprete representado en el *homo symbolicus* de Cassirer debe tener cualidades de

rumiante, es decir, observar los signos detenidamente y volver sobre ellos; debe ser pues un lector rumiante, un lector que mastica dos veces logrando sentir que los contenidos de la lectura pasan por su cuerpo.

Y después de hacer la pregunta por el concepto de signo y símbolo es necesario considerar con precisión el concepto de interpretación. Al respecto, *Umberto Eco* menciona el término “poética de la obra en movimiento”; con este se refiere a “[...] una multiplicidad de intervenciones personales, pero no a una invitación amorfa a la intervención indiscriminada: es la invitación no necesaria y unívoca a la intervención orientada”. (Eco, 1985, p. 85). Con esto Eco plantea una noción perspectivista de la obra, la cual aspira a tener muchas interpretaciones, pero dentro de ciertos límites que la obra misma va planteando al lector. Sin embargo, esta no es la definición más clara y precisa de interpretación, dicha concepción es posible encontrarla con más puntualidad en Gadamer, quien considera que interpretar

A buen seguro no es explicar o concebir; antes bien, es comprender, hacer exégesis, desplegar (*auslegen*)... Originalmente, la palabra alemana para interpretar, *deuten*, significa señalar en una dirección. Lo importante es que todo interpretar no señala hacia un objetivo, sino solamente en una dirección, es decir, hacia un espacio abierto que puede rellenarse de modos diversos. (Gadamer, 2006, p. 75).

Lo importante de esta concepción es que, además de considerar lo que no es la interpretación, define con precisión lo que es y cómo se debe entender. Esta definición también justifica el tema central que ya se expuso en el título de este trabajo: *El sentido del viaje de regreso a Ítaca*, ya que lo que hace Odiseo es construir un sentido que lo lleve a Ítaca. Al llegar a ella, se da cuenta que eso no es lo más importante; lo más valioso, dicho de forma precisa, es haber acumulado innumerables experiencias gracias al hecho de haberla puesto como aspecto teleológico y como horizonte.

Ese, al parecer, es el sentido de las Ítacas: crear disposición e interés para un viaje enriquecedor, con sentidos. Sin ella nunca habría partido, nunca se hubiera iniciado el viaje, nunca el viajero se hubiera interesado en dotar de sentidos y en asumir, a través de sus experiencias, la travesía por el inmenso mar mediterráneo; mar, que en su calidad de inmensidad, es el texto mismo, lleno de peripecias, signos y símbolos que

se deben interiorizar y que deben enriquecer el espíritu. Odiseo sería el alumno lector que interpreta en el sentido de Gadamer, señalando en una dirección, no siendo Ítaca el punto de llegada, el objetivo absoluto, sino que el transcurso mismo es el sentido.

En este orden, Ítaca no es el objetivo primordial, sino que el recorrido mismo y el viaje constituyen el objetivo y el sentido. De esta misma forma, el alumno lector, más allá de explicar y concebir, debe señalar en una dirección; debe construir, como Odiseo, una línea de sentido a través de la lectura de los signos y los símbolos; lectura que resulta imposible sino se tiene en cuenta hábitos interpretativos que formen la mirada atenta en los términos que lo plantea Vázquez Rodríguez a continuación:

Ver y mirar. El ver busca cosas; el mirar, sentidos. Y si las ciencias naturales han mejorado las limitaciones de nuestro ver, son las ciencias de la cultura las que han conquistado y legitimado las diversas formas de mirar. Ver es reconocer; mirar es admiramos. (Rodríguez, 1992, p. 02).

Esta formación de la mirada tiene relación con la noción de transposición didáctica abordada al principio de este marco teórico y es fundamental, por el hecho de que el alumno siempre ha tendido a leer el texto con premura y no se le ha enseñado a detenerse y observar los signos y símbolos. Esta mirada sobre los signos y símbolos es necesaria, ya que es la que posibilita que el texto se compare con otros y se lea en términos de otros ya leídos; esto es lo que se ha denominado como intertextualidad, y este término es necesario pues en realidad, “[...] Podemos no saber nada acerca del autor tal como existe, [...] Pero de todas maneras oímos en el enunciado una única voluntad creadora, una determinada posición a la cual se puede reaccionar dialógicamente” (Bajtín, 1986, p. 257). Este término *dialógico* expresa el sentido de la intertextualidad, siendo definido de forma más sintética por Gennete (1982) al decir que es todo aquello que pone a un texto en relación manifiesta con otros textos.

Con todas estas concepciones se tiende a pensar que el texto

[...] No está constituido por una fila de palabras, de las que se desprende un único sentido, teológico, en cierto modo (pues sería el mensaje del Autor-Dios), sino por un espacio de múltiples dimensiones en el que se concuerdan y se contrastan diversas escrituras... (Barthes, 1968, p. 03).

Y lo anterior tiene mucha validez dentro de la totalidad de este trabajo, ya que no se pretende ir en búsqueda de un sólo sentido: el sentido que pretendió codificar el Autor-Dios en su libro. No. Más bien es preciso entender el texto como un palimpsesto sobre el que se reescribe constantemente y sobre el que surge reescrituras o reinterpretaciones que renuevan el texto.

Finalmente, estos son los conceptos y autores entre los cuales también fue posible entablar un diálogo. La perspectiva didáctica expuesta por Fernando Vázquez y por Chevallard, las concepciones de signo e interpretación expuestas por Eco y Gadamer, y las del texto e intertextualidad expuestas por Bajtín y Barthes, son los elementos a parir de los cuales un maestro se ha planteó el reto de formar en literatura, de formar a un grupo de odiseos que en cierto momento se desprendieron de él y regresaron solos a Ítaca, habiendo señalado de antemano una dirección y habiendo construido un sentido, ya que en su camino tendrían raros encuentros, encuentros con lo inesperado: un mar, el inframundo, Circe, las sirenas, los cíclopes y a otros más, toparían en su camino.

1.6. Marco conceptual. Parajes y encuentros de camino hacia Ítaca.

“Ruega que el camino sea largo”.

C. Kavafis

1.6.1. Interpretación (Vínculo entre Odiseo y Gadamer)

En el campo de la enseñanza Media e incluso en el de la enseñanza universitaria los maestros de lengua y literatura hablan constantemente de interpretar el texto literario, pero quizá este término no se le define con la precisión suficiente. Incluso se ha caído en el error de considerar que la interpretación y la comprensión como sinónimos y no siendo necesario definirlos separadamente y diferenciarlos.

Si bien el comprender implica decodificar el texto desde niveles de lectura como el literal y el inferencial, rescatando su significación, determinando las ideas principales y la tesis; no debe entenderse en estos mismos términos la interpretación, ya que esta no

busca explicar, sino señalar en una dirección como diría Gadamer. Para entender el término interpretación es posible trazar o imaginar una línea recta, considerando que del punto inicial se llega hasta el punto final, espacio en el cual hay un metro de distancia; este metro de distancia es el que el lector o intérprete va a rellenar a través de una línea de sentido, allí son fundamentales sus apreciaciones, pero apreciaciones dentro de un límite que el mismo texto va planteando al lector para que el proceso de interpretación no se vuelva amorfo. Valga aclarar que la línea de la que hago uso para explicar este término, expresa la dirección y linealidad de la interpretación más no el hecho de un único camino, ya que toda interpretación escoge o toma un camino dentro de muchos caminos potenciales.

Teniendo en cuenta lo anterior, *El sentido del viaje de regreso a Ítaca*, parte del título de esta tesis de grado, pretende rescatar el sentido de la interpretación; es más, el término ya está implícito en este título. ¿Qué tiene que ver, entonces, el término interpretación con Odiseo y cómo se vincula Odiseo con Gadamer? Es bien claro que Odiseo parte hacia Ítaca, pero *la* Odisea, nos sugiere que lo importante no es que él llegue a Ítaca, sino que lo importante ha estado en el camino mismo, en esa cantidad de experiencias que le fueron posibles a través del camino que escogió. Del mismo modo la interpretación se traza un horizonte diciendo: hasta determinado punto debo llegar, voy a apuntar o a señalar en esta dirección. Después de haber planteado ese horizonte, no se trata de llegar a él de forma mecánica, sino que la interpretación se nutre precisamente del modo como se logre dar sentido a ese camino escogido. En este sentido, la comprensión es necesaria al principio del proceso de lectura, para reconocer y decodificar el terreno en el que va a tener lugar la interpretación, esa línea de sentido u horizonte de interpretación como lo he sugerido aquí.

Ya todo lo anterior es un indicio para considerar en qué sentido el recorrido de Odiseo lleva implícita la noción de interpretación de Gadamer, quien ha considerado que ella, más allá de explicar o concebir, tiene como intención desplegar (*auslegen*), señalar en una dirección y dotar de sentido ese espacio que hay entre el punto de partida y el horizonte señalado.

1.6.2. Formación de la mirada.

Un verdadero acto formativo en la educación es la formación de la mirada. Y digo que en la educación, ya que la mirada implica a las ciencias del espíritu y a las ciencias de la naturaleza; si en las ciencias de la naturaleza se miran detenidamente los fenómenos en el laboratorio, en las ciencias del espíritu se miran los fenómenos, los signos y los indicios que constituyen los textos físicos y el texto de la cultura.

Formar la mirada en la enseñanza de la literatura implica primero entender que, como seres humanos tendemos más a ver que a mirar, es decir, adoptamos una posición más pasiva al ver y una más activa al mirar, siendo este último el momento que posibilita el asombro y la curiosidad. En este sentido, al ver sólo pretendemos tener los objetos y los fenómenos en frente, sin analizarlos, sino como un fenómeno más que se nos presenta a nuestra conciencia, mientras el mirar permite construir sentidos y asombrarnos.

Esa mirada en el campo de la literatura está orientada a entender que si se pretende abordar el texto de forma rápida y superficial, sólo se está poniendo en juego el ver y no el mirar. Una de las condiciones que implica el buen ejercicio del mirar es volver de forma repetitiva sobre lo leído, llevando un proceso de lectura que no se circunscriba a lo vertiginoso, sino que se detenga en esos indicios o “síntomas” del texto.

Si se pretende formar la mirada en el aula, hay que suministrar elementos para que los alumnos ejerciten la mirada en el medio que los circunda. Entender el ver y el mirar como elementos que hacen posible el hecho de que el saber pase por el cuerpo de los alumnos, a modo de resonancia que se conserva en la memoria intelectual, pero también en la memoria del cuerpo, ya que el conocimiento también es recuerdo (como lo expondría Platón en su Mito *de La reminiscencia*) y qué mejor modo de recordar que a través del cuerpo.

Siendo fiel a lo anterior, para formar la mirada deben considerarse varios tipos de textos; desde el literario hasta el pictórico, pasando por textos o ejercicios que impliquen la resolución de secuencias de palabras, secuencias numéricas, silogismos,

entre otros, ya que estos posibilitan que el alumno concentre su mirada y se detenga a pensar el problema como ante él hubiera algo pocas veces visto o como si de resolver un acertijo se tratara.

Es una labor difícil que exige ser pensada desde la didáctica, si se entiende que el aprendizaje a través de los sentidos se ha obviado en el aula. Pero la formación de la mirada puede tener buenos resultados si se le fomenta desde los diversos textos mencionados, es decir, si se enseñan diversos modos de lectura, lo que se traduce en diversos modos de mirar.

De otro lado, es fundamental anotar que esa formación de la mirada se piensa desde la didáctica y no desde el saber en sí mismo. De ahí que el concepto formación de la mirada, sea un producto de las nociones semióticas de Umberto Eco, pero transpuesto didácticamente.

1.6.3. Intertextualidad y diálogo.

A partir de los aportes realizados por el filólogo ruso Mijail Bajtin y por el hermeneuta Hans-Georg Gadamer es que logra entenderse la parte fundamental del concepto de diálogo e intertextualidad dentro de la interpretación literaria.

Sin duda alguna, la intertextualidad y el diálogo son elementos esenciales que constituyen la interpretación; no es posible pensarla sin entender que los contenidos que se van a interpretar o la línea de sentido que se va a trazar necesita estar en diálogo e intertextualidad con otras obras u otros contenidos con los que se vincula; todo esto se resume en el concepto *haber previo* introducido por Martín Heidegger, con el cual considera la importancia de situar los textos en el marco de una temporalidad, descubriendo cuales son los elementos que lo sustentan en la tradición o qué nociones ha tomado de obras anteriores.

Al relacionar los textos se va construyendo el diálogo, es decir, la lectura demanda inicialmente un ejercicio de intertextualidad, que va posibilitando progresivamente el

diálogo. Por ejemplo, al leer *La Comedia* de Dante se puede considerar la probabilidad de relacionarlo con otros textos como la *Odisea*, *El Quijote* o *Pedro Páramo*, apenas vea esa probabilidad de relacionarlos, a partir de ese momento se inicia el espacio en el que el diálogo tiene lugar.

De otro lado, Umberto Eco al mencionar el término poética de la obra en movimiento también contribuye ampliamente a estas dos nociones, ya que considera que es necesario abrir la obra a sus posibilidades en términos interpretativos, sin entender la interpretación como un proceso amorfo, ya que la obra también plantea unas fronteras de dirección a la interpretación. El momento en el que la obra se abre a sus posibilidades es el momento para que el alumno observe cómo los contenidos de la obras aportan a su vitalidad y son un reflejo del hombre mismo.

1.6.4. Signos y símbolos.

El tema de los signos y los símbolos ha tenido un amplio estudio, incluso desde el pensamiento filosófico griego, así ellos no se consideraran lingüistas, uno de los diálogos: Crátilo o del lenguaje, inicia una reflexión importante en torno a los signos. Este ha sido un tema de interés no solo para lingüistas sino para otras disciplinas; incluso en la Medicina se habla de determinar los signos y síntomas de una enfermedad o de observar los signos vitales. Y de esta misma forma disciplinas como la Historia, la Filosofía y las Ciencias Naturales interpretan la cultura y la naturaleza a partir de los signos y los símbolos.

En la enseñanza de la literatura los signos y los símbolos son fundamentales, quizá gran parte de la formación literaria en la escuela se siga reduciendo a los manuales y a la tendencia biográfica, descuidando la dimensión simbólica de las obras. Recuperar la riqueza simbólica de las obras demanda contrarrestar la rapidez y la superficialidad con la que se les enseña a leer a los alumnos, entendiendo que esa riqueza interpretativa no se reduce al texto escrito, sino que la mirada detenida de los signos y los elementos particulares, también beneficia la mirada crítica del entorno, construyendo una especie

de saber semiótico, que el alumno va utilizando para acercarse a los textos y al mundo que lo rodea. Mirar los signos del texto abarca el contenido y la forma, pues si bien la lectura semiótica apunta al contenido, la forma se constituye en un sentido que organiza el texto y que es importante para el proceso de interpretación.

El ejemplo más idóneo para la interpretación de los signos y símbolos es el hecho de preguntarnos qué representan los molinos y la lucha que Don Quijote inicia con ellos. En este ejemplo encontramos un signo que es el molino, corresponde al intérprete determinar que la lucha no se trata literalmente de un encuentro entre un molino y un caballero andante, sino que connotativamente es posible afirmar que allí se enfrenta el hombre frente a la máquina o que encontramos esa tendencia humana de idealizar y crear mundos alternos en la mente, dislocando los signos y haciéndolos nuevos constantemente.

Teniendo en cuenta lo anterior, los signos nos implican como seres humanos, ya que somos seres simbólicos –como diría Cassirer- y esto en el aula de clase se convierte en una de las herramientas más formativas en una cultura que además de andar de prisa, es pobre en símbolos, como nos lo dirían los maestros Carl Jung y Mircea Eliade.

1.6.5. El lector intérprete

El concepto de lector intérprete es fundamental y en él está implícito el espacio del alumno lector, ya que al hablar simple y llanamente de lector intérprete puede ser cualquiera dentro de la sociedad, por eso la necesidad de especificar que el espacio para el alumno está dentro de ese concepto de lector intérprete, que en algunos momentos lo enuncio como lector rumiante, es decir, como aquel lector que mastica dos veces y que vuelve sobre lo leído constantemente, como lo diría Nietzsche.

Pero, al parecer, es difícil la formación de un lector en esos términos, ya que muchos de sus lecturas y trabajos dejan ver cierta premura y cierta falta de atención a las minucias del texto que se lee; sin embargo, los glosarios, el subrayado, los apuntes y la creación

de campos semánticos contribuyen de forma lenta, pero progresiva a la formación de ese incipiente lector intérprete o rumiante.

Además de esto, el alumno lector debe aspirar a ser un Odiseo con la ayuda de su profesor, es decir, volverse sólo hacia Ítaca, ya que el habitante (el maestro), deja que el viajero se aventure solo a conocer y a enfrentarse a fenómenos que pongan a prueba lo aprendido. Esto no quiere decir que el maestro haya abandonado al viajero, puesto que el alumno irá con el maestro pero esta vez no de forma física sino a modo de resonancia, de energía.

En ese transcurso el viajero se enfrentará a diversos signos, a diversos fenómenos y así como Odiseo, él con su saber debe intentar construir el camino hacia Ítaca, debe hacer como Odiseo –siendo fiel a la narración de la *Odisea*- del cual se dice que construyó con sus propias manos la balsa en la que saldría de la isla de Calipso hacia la isla de los Feacios y a esto se le agrega que construyó también su alcoba y la cama matrimonial.

Teniendo en cuenta lo anterior, el alumno deberá dominar una *tekné*, una técnica y un saber hacer que le permitirán interpretar y sondear los contenidos del texto. Si esos saberes se han construido conjuntamente con el profesor, será posible construir la balsa, de lo contrario existirá un inminente riesgo de naufragio.

1.7. Antecedentes. Encuentro con otros navegantes y viajeros.

“...podrías visitar muchas ciudades egipcias
Y no dejar de aprender de sus sabios”

C. Kavafis

Aunque no es tan fácil encontrar tesis de grado que aborden la enseñanza de la literatura española desde una perspectiva semiótica en la formación media, se encuentran algunas tesis de pregrado y posgrado que abordan saberes y perspectivas similares a las que propone este trabajo en su conjunto, como lo es la tesis de máster realizada en Barcelona (España), que recibe el nombre: *Leer en secundaria: las indeterminaciones como criterio teórico y pedagógico*, realizada por Mery Cruz Calvo

(2010) y con la cual optaba al título de máster en didáctica de la lengua y la literatura. En esta tesis parte del concepto de *indeterminaciones*, teorizado en la estética de Wolfgang Iser, concepto que hace referencia según la autora

[...] a una cualidad de los textos de ficción que se actualizan y se ponen en juego mientras leemos...Su planteamiento central es que las obras de ficción, específicamente las novelas, presentan vacíos, hiatos, silencios que el lector debe llenar, cerrar, revelar; indeterminaciones que debe determinar para darle sentido a lo que lee. (Iser, citado en Calvo 2010. pp.4-5).

La autora de esta tesis aborda el concepto definido anteriormente desde una perspectiva teórica y pedagógica; para ello, el autor busca vincular el saber de la crítica literaria y el saber didáctico. Todo esto se evidencia en el objetivo general de la investigación el el cual se propone lo siguiente: “explorar las implicaciones teóricas y pedagógicas que tienen las indeterminaciones en la educación literaria y secundaria” (p. 10). Posteriormente se plantea un objetivo específico que quizá tenga mucho vínculo con los conceptos abordados en mi tesis de grado; uno de ellos dice: “analizar las estrategias discursivas de la intertextualidad y el dialogismo como expresiones de indeterminación en textos literarios” (p.10).

Seguidamente, la autora realiza la investigación desde una metodología de tipo documental, ya que recoge y procesa información sobre la teoría de la recepción y estudia la teoría literaria a partir de autores como W. Iser, también aborda teóricos de la pedagogía y de la didáctica de la lectura como Daniel Pennac y Teresa Colomer.

La investigación a modo de conclusión, considera que si bien la escuela no es el lugar más idóneo para la lectura de goce estético, en ella se pueden comparar versiones de cuentos infantiles, identificándose con historias o personajes y al mismo tiempo, vinculando los textos, actualizándolos, es decir, viendo en ellos esa indeterminación inherente a las novelas o cuentos.

Tomando como punto de referencia esta tesis, es posible considerar que los contenidos de esta se vinculan fuertemente con la tesis que elaboro. La tesis de Mery Cruz Calvo se sustenta en el concepto de *indeterminaciones* teorizado por Wolfgang Iser, quien lo considera un elemento esencial de los textos de ficción y también como espacio en el que el lector, con sus interpretaciones, llena los vacíos o hiatos del texto. Si Cruz Calvo

(2010) utiliza el concepto de *indeterminaciones*, la tesis que aquí elaboro retoma un concepto similar, extraído de la semiótica de U. Eco que es *La poética de la obra en movimiento*, entendiéndola como naturaleza de la obra literaria y como característica que invita al lector a interpretar la obra dentro de ciertos límites que le permiten el movimiento mismo de la obra. Puede ser claro, entonces, si se afirma que los dos conceptos mencionados anteriormente (*indeterminaciones* y *poética de la obra en movimiento*) apuntan hacia un único fin: el hecho de que la obra es una especie de palimpsesto sobre el que se reescribe constantemente.

De esta forma, el concepto de *indeterminaciones* trabajado en la tesis de Mery Cruz Calvo fue una de las razones que me invitó a conocer esa dimensión en la que la obra es indeterminada y es reconstruida por el lector. Finalmente, este concepto de Wolfgang Iser, se vincula no solo con el concepto de *poética de la obra en movimiento*, sino también con la noción de intertextualidad y Muerte del autor, mencionadas y sustentadas ampliamente en el transcurso de la tesis que aquí escribo.

De otro lado, en la Universidad Tecnológica de Pereira, se realizó el trabajo que lleva como título *secuencia didáctica para el mejoramiento de la competencia literaria en estudiantes del grado 6 de EBS de la institución educativa INEM Felipe Pérez de la ciudad de Pereira*. Las autoras construyeron su secuencia didáctica partiendo de las teorizaciones de Ana Camps y Gloria Rincón Bonilla; se plantearon como objetivo general el siguiente: “diseñar una secuencia didáctica para el mejoramiento de la competencia literaria a través del cuento maravilloso en estudiantes del grado sexto de EBS del colegio INEM Felipe Pérez” (Agudelo & Correa, 2010, p. 16).

En la secuencia didáctica abordada, que les permitía optar al título de licenciados en español y literatura, se evidencia el abordaje del cuento maravilloso desde la morfología estudiada por Vladimir Propp e incluyendo algunos aportes narratológicos de Gianni Rodari en su *Gramática de la fantasía*. Posteriormente, aunque el trabajo muestra cierta consciencia, al momento de exponer la metodología y el tipo de investigación no se explica ampliamente, sino que el texto se reduce a afirmar que es una investigación de tipo cualitativo descriptivo, es decir, no se explicita desde que autor se está trabajando ese tipo de investigación.

Dentro de los resultados obtenidos, las autoras sostienen que para mejorar la competencia literaria, después del diagnóstico realizado se empezó a ver que la lectura en clases debía fomentarse paralelamente al desarrollo de una sensibilidad fantasiosa, espontaneidad y creatividad. Las investigadoras consideraron finalmente, que estos tres conceptos son necesarios para el mejoramiento de la competencia literaria; pudieron describir e interpretar que el alumno empieza escribiendo textos que están vinculados con la realidad, pero posteriormente la creatividad escritural e interpretativa se orienta a incluir los sueños, las ilusiones y todo tipo de fantasías.

Sin duda alguna esta tesis también teje un vínculo con el trabajo de grado que aquí elaboro. Ese punto de vínculo está dado a partir del abordaje de la literatura y del texto literario en sí mismo; de ahí que las autoras de esa tesis hayan enseñado el cuento desde las teorizaciones narratológicas de Vladimir Propp, para quien el texto literario tiene una forma y un lenguaje autónomos y una soberanía que invita al lector a no salirse de los límites del texto mismo.

Lo anterior se conecta con mi tesis de grado, ya que en ella se hace un gran esfuerzo por enseñar la literatura atendiendo a los signos y los símbolos del texto en sí mismo, sin tener la necesidad de consultar la biografía del autor o cualquier otro dato histórico; además de esto, en mi tesis de grado, otro de los esfuerzos grandes se orienta a trabajar el texto literario no como el código escrito por un Autor-Dios, sino como documento en el que el autor ha muerto y da paso al texto en sí mismo.

Seguidamente, en el contexto nacional, pero esta vez en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, fue realizada la tesis de grado *Sobre universos y anaqueles literarios: propuesta de comprensión e interpretación textual basada en la hermenéutica literaria para los estudiantes de básica y media*, realizada por Botero y Sierra (2012) para optar al título de licenciadas en educación básica con énfasis en humanidades, lengua castellana. Esa tesis tiene temáticas similares a las que se vienen abordando en mi trabajo, sobre todo desde la perspectiva de conceptos como la interpretación y del hecho de construir la tesis a partir de una metáfora que deja ver la tesis como totalidad coherente.

La hermenéutica en la que se basan para llevar a cabo su práctica pedagógica parte de los presupuestos teóricos de Paul Ricoeur, considerando importante en su trabajo el hecho de que conciben su práctica profesional como viaje interno a través de una biblioteca de múltiples anaqueles, metáfora con rasgos borgesianos a través de la cual aparece expresada el aula, los alumnos, el saber y la práctica pedagógica.

Además de acompañar el marco teórico, la justificación y todo el aspecto formal de la tesis de grado con ciertas frases metafóricas en torno a la biblioteca, para su trabajo se plantearon objetivos desde el punto de vista del alumno, pero también desde el punto de vista del profesor.

Desde el punto de vista del maestro plantean como objetivo diseñar una propuesta pedagógica basada en los conceptos de comprensión e interpretación abordados por la hermenéutica literaria y como objetivo desde el punto de vista del alumno se plantearon “Implementar estrategias de comprensión basadas en la hermenéutica literaria para la interpretación de textos narrativos en los grados de básica y media de las Instituciones Luis Carlos Galán Sarmiento y San Juan Bosco”. (Botero & Sierra 2012, p. 40).

Como conclusión, las investigadoras consideraron que recibieron resultados diferentes en las dos instituciones; en la escuela Luis Carlos Galán fue necesario fomentar la lectura desde el nivel literal aspirando a un nivel inferencial, mientras en la Institución San Juan Bosco evidenciaron desde el inicio de la práctica rasgos de lectura inferencial. No obstante, todo lo anterior se tradujo en un acercamiento paulatino a los textos de Cortázar, Quiroga, Chejov y otros, utilizados por las investigadoras en el período de práctica, lo cual quedó demostrado a través de las evidencias expuestas en sus anexos.

Pareciera por lo dicho hasta el momento en esta última tesis, que algunos conceptos y direcciones de la investigación, tienen puntos de encuentro con la tesis que elaboro. Esta tesis, elaborada en la Universidad de Antioquia en el año 2012, también está construida con base en la metáfora de la biblioteca, con características marcadamente borgesianas. Así como yo construí mi trabajo de grado sustentándolo en la metáfora *El sentido del viaje de regreso a Ítaca*, las autoras entendieron su práctica pedagógica como el tránsito a través de una biblioteca con múltiples libros y anaqueles.

Del mismo modo, el concepto de interpretación que utilizan las autoras, basado en la hermenéutica de Paul Ricoeur, no se distancia de las nociones de Umberto Eco, de Gadamer y de Barthes, que incluyo en el marco teórico y conceptual, las cuales apuntan a valorar el texto en sí mismo.

Finalmente, no solo se expusieron alguna tesis de grado que se constituyen como antecedentes de este trabajo, sino que también quedan expuestos de forma diáfana los puntos vinculantes y direcciones similares de la tesis que elaboro respecto a otras tesis.

1.8. Objetivos. Ítaca no es meta, sino alentadora del viaje.

“Que siempre Ítaca esté en tu pensamiento.
Llegar ahí es tu destino.
Pero nunca apresures el viaje”.

C. Kavafis.

1.8.1. Objetivo general

Proponer aspectos de la semiótica de Umberto Eco en el grado 10-3 de la I.E. Santa Teresita, como estrategia para interpretar el texto de la literatura española renacentista y barroca, reduciendo el paradigma biográfico y dándole prelación al signo, al símbolo y al “texto en sí mismo”.

1.8.2. Objetivos específicos

Determinar la importancia de interpretar la literatura española renacentista y barroca de forma simbólica.

Fomentar la lectura del texto literario y la interpretación, formando “el ver” y “el mirar”.

Analizar cómo los alumnos tienden a interpretar los textos literarios de forma simbólica e intertextual.

1.9. Metodología. Hacia Ítaca no hay camino, ha de construirse.

“Este es mi camino. ¿Dónde está el vuestro?
Así respondía yo a quienes me preguntaban por “el”
Camino. Pues *el* camino, en efecto – ¡no existe!”

Friedrich Nietzsche. Así habló Zaratustra. II, Del espíritu de la pesantez.

El saber a partir del cual tuvo lugar mi formación como maestro en lengua y literatura no se vinculó con los métodos de las ciencias de la naturaleza, es decir, los métodos cuyos enfoques son cuantitativos; por el contrario fue cercano a ese concepto de Ciencias humanas o del espíritu, introducido por Wilhelm Dilthey, y es por eso que la presente metodología tiene un enfoque cualitativo de corte etnográfico-narrativo.

El concepto de etnografía en este contexto de la pedagogía hace referencia a la observación de las prácticas y a la intervención del espacio real de la escuela en el que se pretende actuar. Aunque este concepto es propio del discurso de disciplinas como la antropología, la etnología y otras ciencias sociales, para el campo de la educación es prudente considerar que esta

[...] se interesa por lo que la gente hace, cómo se comporta, cómo interactúa. Se propone descubrir sus creencias, valores, perspectivas, motivaciones... Trata de hacer todo esto dentro del grupo y desde dentro de las perspectivas de los miembros del grupo. Lo que cuenta son sus significados e interpretaciones. (Woods, 1987, p. 18)

Se evidencia que lo importante es dar cuenta de lo observado y registrado de forma interpretativa, determinando la dinámica de las interacciones, que en este caso tuvieron lugar en el aula de clase. De ahí que sea tan importante la conservación de actividades realizadas por los alumnos, como también el registro escrito de las experiencias, aspectos significativos y problemáticas que fue arrojando el ejercicio de la educación en el período de práctica pedagógica. Para este registro escrito de las experiencias de clase, es importante considerar que el diario de campo al narrar los sucesos de la

práctica pretende exponer significados a cerca del funcionamiento de la enseñanza en un contexto que los produce; del mismo modo,

Elaborar una narración implica, de este modo, seleccionar hechos o episodios de lo que se vivió y configurar con ellos una cierta unidad de sentido, una intriga, que otorga significado a aquello que, de otra manera, aparecería disperso y sin relaciones mutuas. (Suárez & Ochoa, 2005, p. 28).

Antes, durante y después de este aspecto etnográfico es necesario incluir aquella facultad que involucra a los seres humanos o animales humanizados: la capacidad innata de narrar esas experiencias y observaciones que no soportan, ni son compatibles con análisis cuantitativos.

Al mencionar los términos narrativa e historia los entendemos como términos propios del estudio de la Literatura pero en realidad

La narrativa es algo más que una característica estructural de los textos. Es más bien algo que está intrínsecamente incorporado al accionar humano. (...) Está constituida por una serie de actos verbales, simbólicos o conductuales que se hilvanan con el propósito de contarle a alguien que ha sucedido algo (Gudmundsdottir, 1998, pp. 53-54).

Este reconocimiento del término narrativa es fundamental si se tiene en cuenta su función en lo que se refiere a la práctica pedagógica y si se entiende que está constituida por dos partes que son la historia y el discurso; “la historia incluye los acontecimientos, los personajes y los escenarios que constituyen el contenido de una narrativa. El discurso es el relato, expresión, presentación o narración de la historia” (Gudmundsdottir, 1998, p. 53).

Todo esto posibilita que las experiencias vitales de la práctica construyan sentido a partir de lo simbólico, pues si no se escribe la práctica quedaría en el plano de la eventualidad; es por eso que Joan-Carles Mélich también ha planteado lo siguiente:

Los hijos del tiempo necesitan inventarse artefactos simbólicos para dominar provisionalmente la contingencia. Es decir, los hijos del tiempo, mediante el incesante trabajo del símbolo, “reducen” la contingencia e inventan sentidos provisionales de sus vidas. (Mélich, 2005, p. 17).

Debe quedar claro que lo relatado en el diario pedagógico u otro tipo de registro no es una invitación amorfa y deliberada a narrar sucesos; es por eso que la *percepción* y la

reflexión son dos componentes que dan fundamento a la narrativa dentro de la práctica pedagógica.

Por un lado, la percepción está influida por cada estímulo y por el ambiente situacional; la reflexión se ejerce alejada de la situación concreta, “se caracteriza por la reflexión racional acometida desde la perspectiva de la distancia situacional, y se guía por principios que son generales en su forma y universales en su aplicación.” (Pendlebury, 1998, p. 90). Es por eso que cada una de ellas debe tender al equilibrio; son componentes con los que el maestro procurará crear un horizonte para la práctica y ser fiel a sus compromisos permanentes, pues se corre el riesgo de caer en la *espontaneidad perceptiva*, “una postura en la que la fascinación por los detalles supera la reflexión” (Pendlebury, 1998, p. 90), convirtiendo la práctica en un proceso demasiado inconstante.

El maestro de lengua y literatura, que tiene como habilidades la lectura y la interpretación de los textos, cuenta con la necesidad de aventurarse a leer e interpretar los procesos que se tejen dentro de ese texto llamado salón de clases, pues en este espacio no todo resulta como se planea. Así lo ha planteado Claudia López cuando afirma:

En el recorrido por los registros, guiones y auto-evaluaciones, los alumnos suelen insistir con expresiones como “me di cuenta”, “no lo había pensado”, “pensé en ese momento”, “noté que”, “contra lo que había planificado”, etc. (...) Expresiones que nos van hablando de alguien que, además de haberse formado como un “lector experto” de textos, se está aventurando en la lectura de lo que les sucede y sucede en el aula y de lo que les sucede en y con la escritura. (López, 2012, p. 16).

Finalmente, son la narrativa, el diario pedagógico y la observación de la práctica, los elementos que integran la metodología. Dentro de esta metodología tiene un lugar importante la obra de Philippe Meirieu “*Aprender, sí. Pero ¿Cómo?*” (1992); la cual, a partir de unos cuadros o rejillas evaluativas, facilitó la sistematización de la práctica desde diversos puntos de vista como el del saber y el del aprendizaje. Con la orientación de la obra de Meirieu fue posible plantear un equilibrio entre la relación pedagógica, la racionalización didáctica y las estrategias individuales de aprendizaje,

es decir, estas rejillas evaluativas de Meirieu posibilitaron constantemente relacionar el saber con la didáctica y el sujeto que se quiere formar.

Todo lo anterior posibilitó el debido registro de la práctica para una formación docente que logró contextualizar y hacer fecundo el saber literario y lingüístico, como también hacer posible la apropiación de un saber pedagógico que encontró fortalezas y puntos cuyo repensarse es necesario. La metáfora *El sentido del viaje de regreso a Ítaca*, es parte esencial de esta metodología etnográfico-narrativa y no surge de forma accidental, sino que está sustentada desde la reflexión y la percepción del espacio de las prácticas pedagógica.

2. Unidad didáctica. Los verdaderos parajes y experiencias de regreso a Ítaca.

“Que sean muchas las mañanas de verano en que,
Con placer y alegría,
Entres en puertos desconocidos...”

C. Kavafis.

UNIDAD DIDÁCTICA

Contenidos formativos en el aprendizaje e interpretación de la literatura española del Renacimiento y del Barroco

“No nos podemos contentar con dar de beber a quienes ya tienen sed.
Hay que dar sed a quienes no quieren beber”
(Meirieu, 2007, p. 42)

Presentación

Para iniciar un proceso de práctica pedagógica que incluyera el concepto de interpretación de la literatura Española en la enseñanza Media (Grado 10), suponía un

especial cuidado para el maestro si se entiende que al hablar de una interpretación rigurosa en el aula de clase, empieza a aparecer en el alumno el displacer o la angustia de enfrentarse al texto para hallarle sentidos coherentes; pareciera entonces que la interpretación severa planteada en estos términos fuera una utopía. Además de esto, es más común escuchar en la Escuela las expresiones comprensión lectora o competencia lectora, que la expresión interpretación textual.

Con este uso tan desmedido del término comprensión, generalmente los lectores después de haber leído un texto o un fenómeno de la realidad, dicen haber descubierto o encontrado un sentido asumiendo que éste es absoluto. Aunque la interpretación tiene como horizonte y como esencia a la comprensión, se piensa que se ha comprendido algo, cuando en realidad se está estancando y aquietando el sentido de la obra; no aparece por ningún lado las posibilidades de sentido que crea la interpretación. Seguidamente, es posible disminuir sustancialmente este error si entendemos el término interpretación a partir de la sencilla pregunta planteada por Gadamer: “¿significa esto que la interpretación es una *posición* de sentido y no un *hallazgo* de sentido?” (Gadamer, 1992, p. 328). Con esta pregunta, puede trazarse el horizonte de la interpretación; no se trata de encontrar un sentido absoluto del texto sino de construir una posición o una línea de sentido.

Si se trata de interpretar los signos y los símbolos en el texto literario, estos no tendrán un sentido absoluto, un única perspectiva; siendo este el punto donde el lector interviene y construye una posición de sentido coherente en una obra cuyo autor ha muerto, hostigado por las cavilaciones de Barthes.

La Literatura está llena de signos y símbolos que esperan ser interpretados, existen signos y símbolos comunes a todas las obras canónicas, tan similares que se constituyen en arquetipos, en representaciones colectivas que perduran en la tradición y que es preciso interpretar en el marco de una intertextualidad o temporalidad, conservando la soberanía de la obra, sin reducirla a las ideologías dominantes, para rescatar su valor formativo.

Siendo coherente con lo planteado por los lineamientos curriculares,

En literatura como en cualquier otra práctica discursiva, la idea de originalidad se relativiza, pues todo discurso evoca a otros discursos. Para Todorov la obra literaria se genera “en un universo literario poblado de obras ya existentes y a él se integra”. Desconstruir esos discursos, rastrear la presencia de esas otras obras del pasado es tarea del lector. Toda obra envía al lector a otras obras. (Ministerio de Educación Nacional, 1998, p. 53).

Lo que nos indica Todorov a través de los lineamientos implica entender la literatura como discurso que se basta a sí mismo y que se abre a las posibilidades intertextuales. De esta forma, como no posibilitar que los alumnos aprendan a ver en las obras –siendo esto lo fundamental- el tópico del viaje emprendido por el héroe, el eterno femenino, el descenso al inframundo, el arquetipo del anciano sabio y otros muchos signos y símbolos que retratan y representan con sutilezas la vida humana misma, que son tan comunes en la literatura y están enmarcados como un “haber previo” en ese plano de la temporalidad, porque “una cosa sólo es comprendida en función de otra cosa, en conjunción ella, y de tal manera, que esta confrontación *comprensora*, junto con reunir, a la vez separa lo reunido, articulándolo en la *interpretación*” . (Heidegger, 2009, p. 178). Con este tipo de nociones se pretende entender la literatura como totalidad e intertextualidad; la literatura no se agota en determinada obra, pues cada una de ellas es siempre una reescritura de las anteriores.

Justificación

Para rescatar el valor formativo de la literatura, su interpretación debe ser cuidadosa y detenida; la premura con la que avanzan los procesos educativos en la Escuela parecieran hacerlo imposible. Sumado a esto, al alumno que cursa la formación Media (Grado 10) lo que más le incomoda es el compromiso con la interpretación del texto y de su entorno; no busca detenerse o volver sobre aquello que lee.

Este es el punto preciso para orientar la interpretación del alumno enseñándole a mirar y a detenerse frente al signo o al símbolo que necesita dotación de sentidos. Si con algo está relacionada la interpretación en nuestros días, es con la necesidad de eliminar la rapidez e indiferencia con la que el lector aborda los textos; para hacerlo es posible

considerar cierta ética interpretativa dirigida a contrarrestar dicha ligereza y superficialidad.

Teniendo en cuenta estos aspectos es probable recuperar el lenguaje de la obra en sí misma, es decir, su autonomía y su valor artístico dentro de una temporalidad que la sustenta; por eso es necesario que el alumno se sienta orientado e invitado a sondear las profundidades del texto.

Sin caer en el utilitarismo, las diversas estrategias de lectura, el proceso de interpretación de la literatura española y los contenidos de gramática, también contribuirán de forma significativa a la apropiación de saberes para la presentación de pruebas *Saber Pro* y para el fomento de la buena lectura y escritura de la lengua castellana. Todo esto tiene relación con lo planteado en los *Estándares curriculares* para el grado décimo, que incluye aspectos relacionados con las tipologías textuales y la literatura, como los que se exponen a continuación:

Produzco textos argumentativos que evidencian mi conocimiento de la lengua y el control sobre el uso que hago de ella en contextos comunicativos orales y escritos. Comparo textos de diversos autores, temas, épocas y culturas, y utilizo recursos de la teoría literaria para enriquecer su interpretación". (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p. 41).

Estos estándares curriculares son necesarios para la práctica pedagógica, pues si bien el alumno-maestro pretende imprimirle cierta originalidad a su práctica, también debe retomar los aspectos que ha consagrado el Ministerio de Educación Nacional.

Objetivo general

Orientar la interpretación del texto literario en el grado décimo hacia una semiótica recuperadora del signo, del símbolo, del "texto en sí mismo" y del lugar para el alumno lector en la obra, reduciendo el paradigma biográfico del autor.

Contenidos escolares

- Enseñanza de la literatura.

- La novela picaresca.
 - El Renacimiento y el Barroco.
 - El siglo de oro español
 - Tipos de textos narrativos.
- Enseñanza de la lengua
 - Coherencia y cohesión.
 - La pragmática.
 - Superestructura, macroestructura y microestructura textuales.
 - Niveles y estrategias de lectura.
 - El resumen y la síntesis.

Metodología

El espacio de esta práctica tuvo como metodología la presentación de un portafolio, en el que se encontraban los talleres realizados en clase, las producciones escritas de los alumnos, algunas pinturas del Renacimiento y El Barroco, entre otros. Además, logré proponer y acordar con los alumnos los porcentajes que evaluarían la materia. Estos fueron:

- | | |
|---|-----|
| ➤ Seguimiento (talleres, portafolio y producciones) | 50% |
| ➤ Taller interpretativo de don Quijote. | 20% |
| ➤ Prueba final de selección múltiple | 20% |
| ➤ Autoevaluación escrita | 10% |

En la mayoría de las clases se realizaron talleres individuales para apostarle a las capacidades subjetivas y en el transcurso de las teorizaciones o explicaciones de conceptos, lo hice a través de pinturas o de ejemplificaciones inmediatas en el tablero; en algunas ocasiones la disposición del espacio del salón no se hizo ni en filas ni en mesa redonda, sino en grupos de trabajo, que eran generalmente parejas. Todo este proceso intentó manejar un equilibrio entre los contenidos de la lengua y de la literatura. Además de esto, en determinado momento del proceso, el alumno viajero debía

aventurarse a poner en juego sus saberes sin la ayuda del profesor, esta apreciación se reúne en lo que Noemí Salvadó ha expresado a través de las siguientes y poéticas palabras:

En algunos parajes parece que el viajero ya no necesita el habitante, de repente le suelta la mano. La presencia del habitante ya no es física, pero su energía sigue resonando frente al viajero, porque le ha animado a salir de viaje, a seguir el instinto curioso que tenemos todos los seres humanos. (Salvadó, 2013).

Teniendo en cuenta esta metáfora del viajero, en esta práctica pedagógica elegí un tipo de evaluación orientado hacia el proceso y no hacia la acumulación, es por eso que utilicé el concepto de evaluación como proceso y evalué constantemente los contenidos del área a través de talleres y ejercicios de interpretación. Este proceso implicó un camino, un camino parecido al que inició Odiseo hacia Ítaca.

SECUENCIA DE ACTIVIDADES

ACTIVIDADES DE INTRODUCCIÓN

SESIÓN N° 1 (Febrero 19)

Contenido: Introducción. Signos y símbolo

Objetivo:

- Vincular los conceptos de signo, símbolo y literatura.

ACTIVIDADES

- Aclaración de los conceptos de signo y símbolo a través de varios ejemplos.
- Al comenzar cada clase 1 ó 2 alumnos previamente seleccionados leían ante sus compañeros un texto tomado de internet, de una revista o de un libro; éste no deberá exceder las dos páginas y debe contener la referencia cibergráfica o bibliográfica respectiva de acuerdo a las indicaciones dadas en clase. Esta

actividad toma como nombre “cuarto de hora” y duraba los primeros 10y 15 minutos de cada clase.

SESIÓN N° 2 (Febrero 20). Los odiseos empiezan a avizorar territorios desconocidos.

Contenido: La novela picaresca

Objetivo:

- Interpretar tópicos esenciales, signos y símbolos en la obra “Vida del lazarillo de Tormes” para reconocer en qué medida están relacionados con la tradición mítica y literaria.

ACTIVIDADES

- A partir de una lectura previa del Lazarillo de Tormes realizada por los alumnos en la casa, desarrollaremos un taller individual y volveremos al texto deteniéndonos en los siguientes aspectos:
 - El nacimiento de Lazarillo, (el hecho de que haya nacido de las aguas y su relación en la tradición con otros nacidos de las aguas como Sargón de Akadia, Moisés, Confucio y otros.
 - El simbolismo del anciano sabio en la tradición.
 - La búsqueda del honor.
 - El concepto de antihéroe en la obra.
- Entendiendo que la obra “Vida del Lazarillo de Tormes” está constituida por siete tratados o partes, es el momento para que los alumnos narren en primera persona un Tratado octavo del Lazarillo y dibujen a este antihéroe solicitando un amo; todo esto tratando de ser fieles al texto.
- El trabajo será entregado en hojas de block tamaño carta con cierta formalidad acordada previamente.

ACTIVIDADES DE EXPLORACIÓN

SESIÓN N° 3 (Marzo 19)

Contenido: Las macrorreglas textuales

Objetivo:

- Reconocer la importancia de las macrorreglas textuales para la elaboración de resúmenes y síntesis.
- Desaprender aquella noción superficial de resumen entendida como simple selección de ideas principales.

Actividades

- Reconocimiento y ejemplificación de las cuatro macrorreglas teorizadas por el lingüista Holandés Teun A. Van Dijk: Supresión generalización, selección y construcción.
- A partir de la fábula “El caracol” de Jairo Aníbal Niño, determinar el tema de la lectura, aplicar minuciosamente las macrorreglas y elaborar un resumen que contenga menos de 40 palabras.
- A la misma fábula a la que se le ha hecho el resumen, se le hará una síntesis, para determinar sus diferencias.
- Socialización y corrección de algunos resúmenes y síntesis.

ACTIVIDADES DE PROFUNDIZACIÓN

SESIÓN N° 4 (Marzo 20)

Contenido: superestructuras, macroestructuras y microestructuras textuales.

Objetivo: fomentar la lectura del texto reconociendo su superestructura o (los momentos temáticos que lo constituyen) y su macroestructura.

ACTIVIDADES:

- A partir del excelente ensayo (en forma y contenido) “De la muerte natural” del norteamericano Lewis Thomas, se realizará una lectura colectiva y se dividirá el texto en los momentos necesarios para construir su superestructura. Además de lo anterior, en un taller individual se incluirán los siguientes aspectos:
- Dar cuenta de la idea central de algunos de esos momentos.
- Enunciar la macroestructura , es decir, el sentido total del texto.
- Emitir un juicio crítico respecto al tema del texto.

SESIÓN N° 5 (Abril 02)

Contenido: Niveles de lectura y estrategias de lectura

Objetivo: Reconocer los niveles en los que es posible leer un texto y las estrategias para interpretarlo

ACTIVIDADES:

- Interpretar enunciados cortos desde un determinados nivel de lectura (Literal, inferencial, analógico e intertextual.)
- Lectura en voz alta de un texto teniendo en cuenta las preguntas antes, durante y después de la lectura, como modo de hacer ver la importancia de la predicción y el planteamiento de preguntas al texto, estrategias imprescindibles a la hora de leer.

SESIÓN N° 6 (Abril 03)

Contenido: Interpretación textual

Objetivo: Identificar la importancia de los niveles y estrategias de lectura en la resolución de una prueba tipo saber-pro

ACTIVIDADES

- Aplicación de una prueba tipo saber-pro.
- Además de un conjunto de preguntas de selección múltiple, la prueba exige determinar el tema del texto y su tipología.
- Socialización y justificación grupal de las respuestas correctas e incorrectas. Cada alumno podrá calificar una prueba diferente a la suya.

SESIÓN N° 7 (Abril 09). Pensar y mirar: saberes y provisiones para el viaje.

Contenido: lenguaje y pensamiento

Objetivo: Destacar la interpretación y la comprensión textual como ejercicios de pensamiento que tienen lugar en el lenguaje literario, pero también en el lenguaje lógico.

ACTIVIDADES

Taller # 01: resolver ciertos ejercicios que implican completar secuencias de palabras y series numéricas.

Taller # 02: Resolución de silogismos series numéricas e identificación de de palabras faltantes dentro de una serie de palabras. (Ver Anexo 2).

SESIÓN N° 8 (Abril 10)

CONTENIDO: tipos de textos narrativos

Objetivo: Reconocer la importancia y la forma de los diversos textos narrativos.

SECUENCIA DE ACTIVIDADES

- Cada alumno construirá su autobiografía, la cual guardará en el portafolio del segundo período académico.
- Se redactará una noticia verosímil, que incluya las partes fundamentales de un artículo noticioso (titular, entradilla y cuerpo). Ejemplo: una noticia verosímil o posible podría estar relacionada con el estallo de la tercera guerra mundial, con el descubrimiento del Bosón de Higgs o “Partícula de Dios”, entre otras posibilidades. Además de esto, el alumno deberá tener en cuenta las seis preguntas que se plantea todo periodista: ¿qué pasó? ¿a quién?, ¿cómo? ¿cuándo?, ¿dónde? y ¿por qué?

SESIÓN 9 (Abril 17)

Contenido: Lenguaje y pensamiento

Objetivo: Reconocer la importancia de ejercitar el aprendizaje lingüístico a partir de ejercicios con la memoria y el pensamiento.

ACTIVIDADES

- Aplicación de test de memoria, reteniendo grupos de cinco, siete, diez y doce palabras a partir de ciertas técnicas de memorización.
- Socialización de los ejercicios de pensamiento realizados en la sesión # 07.

SESIÓN 10 (Abril 23)

Contenido: Renacimiento y Barroco

Objetivo: Reconocer las características generales de los dos períodos históricos de Occidente (Renacimiento y Barroco).

ACTIVIDADES

- Reconstruir las cosmovisiones renacentistas a partir de determinadas pinturas.
- Identificar los elementos renacentistas (desnudez y perspectiva) que se encuentran en las pinturas “el hombre de Vitrubio” de Leonardo Da Vinci, “La escuela de Atenas” de Rafael Sanzio y “el nacimiento de Venus” de Sandro Boticceli.
- Presentación de “Las visiones del Quijote”, pintura metamórfica del pintor mexicano Octavio Ocampo aprovechando que se celebraba el día del idioma español.

SESIÓN 12 (Abril 24)

Contenido: El barroco

Objetivo: Reconocer las características generales del Barroco a partir de la pintura y la poesía.

ACTIVIDADES

- Interpretación de la pintura “Los borrachos o el triunfo de Baco” de Diego Velázquez.
- Lectura e interpretación del poema “Carpe Diem” del poeta romano Horacio. Cada uno de los alumnos lo pega en su cuaderno, procurando entender el concepto de Barroco a partir del poema mismo.
- Construcción de un portafolio en el que se incluirán todas las producciones, evaluaciones y talleres de los alumnos, también se incluirán dos pinturas del Renacimiento y una del Barroco.

SESIÓN N° 13 (Abril 30)

Contenido: Barroco (El siglo de Oro español, Siglo XVII).

Objetivo: Reconocer la importancia del Siglo de Oro español en el plano de la novelística y la poesía.

Actividades

- Retomar la pintura de Velázquez, pintor del siglo de oro.
- Inicio de la lectura de extractos (56 págs. aproximadamente) de “El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha” de Miguel de Cervantes, para ser interpretados posteriormente en clase mediante una lectura orientada y minuciosa que tendrá como término el desarrollo de cierto número de preguntas. El taller y las copias quedan en la fotocopidora del colegio.

SESIÓN N° 14 (Mayo 14)

Contenido: Elementos fundamentales de la poesía.

Objetivo: Destacar la importancia de la forma y el contenido de la poesía

Actividades

Taller de aplicación que incluye:

- Realizar ejercicios de división silábica para aplicarla posteriormente a un poema.
- Identificar figuras literarias en enunciados y fragmentos de poemas.

SESIÓN N° 15 (Mayo 21)

Contenido: Elementos fundamentales de poética.

Objetivo: Destacar la importancia de la forma y el contenido de la poesía

Actividades

Taller de aplicación que incluye:

- Identificar figuras literarias en enunciados y fragmentos de poemas.

- Declamación de poemas por parte de los alumnos y por parte mía.

SESIÓN N° 16 (Mayo 22). Encuentro con un Polifemo de la literatura: El Quijote de Cervantes.

Contenido: Interpretación de textos literarios

Objetivo: Fomentar la interpretación textual y la búsqueda de sentido a partir de la lectura de textos literarios de carácter universal.

Actividades

- Orientación interpretativa del Quijote y lectura colectiva de algunas apartes iniciales. Dirección de la interpretación entorno a los siguientes tópicos: el viaje, el descenso al inframundo (en la cueva de Montesinos), la búsqueda del eterno femenino representado en Dulcinea, la simbología del encuentro con los molinos, entre otros.
- Taller de interpretación constituido por 10 preguntas que orientan la interpretación del Quijote. (Ver anexo 1).

➤ **SESIÓN N° 17 (Mayo 29).** Un Poseidón al que los odiseos se enfrentarán solos: Kafka a la vista.

Contenido: interpretación de textos literarios

Objetivos:

- Fomentar la interpretación textual y la búsqueda de sentido a partir de la lectura de textos literarios de carácter universal
- Identificar en dichos relatos tres paradojas de Zenón de Elea y los conceptos de recta y punto abordados con anterioridad.

Actividades

- Ejercicio de interpretación intertextual a partir de cuatro microrrelatos de Franz Kafka; esos microrrelatos son: “La aldea más cercana”, “Un mensaje imperial”, “Una confusión cotidiana” y “Ante la ley”.
- Lectura detallada de los cuatro microrrelatos acompañada de asesorías.

➤ SESIÓN N° 18 (Junio 11)

Contenido: interpretación de textos literarios

Objetivos: Finalizar el taller interpretativo para una posterior socialización.

Actividades

- Socialización de las preguntas y apreciaciones de los alumnos.
- Conversación con los alumnos en torno a los logros de la práctica y terminación de la misma.
- Realización de la autoevaluación a partir de ciertos elementos evaluativos acordados previamente.

➤ SESIÓN N° 19 (junio 12)

Contenido: Evaluación

Objetivo: Evaluar los saberes del segundo período lectivo en el área de español.

Actividades

- Realización de la prueba a nivel institucional con el valor del 20% para el segundo período de 2013.

Evaluación

Después de todos los ejercicios de interpretación literaria y de los ejercicios de pensamiento, el alumno deberá resolver una prueba final tipo Icfes Saber-pro, la cual es requisito para toda la institución; en esta se pondrán en acción todos los saberes abordados en el transcurso del segundo período, este tendrá un valor del 20%. Aunque no muestro mucho acuerdo con la realización de esta prueba, es necesario realizarla por razones institucionales, así no sea la más adecuada como modo de evaluar los contenidos. De todos modos, se realizó la prueba, pero hice lo posible por no hacer que ese segundo período fuera determinado absolutamente por esa evaluación, ya que en momentos anteriores el proceso ya había sido evaluado casi todo y no a través de una prueba tipo ICFES saber pro.

Además de esta evaluación, el alumno realizará un portafolio en el que se pondrán y se conservaran sus producciones escritas y todos los talleres trabajados en clase, este trabajo se incluye dentro del seguimiento, el cual abarca la mayoría de talleres realizados en clase y constituye el 50% del período.

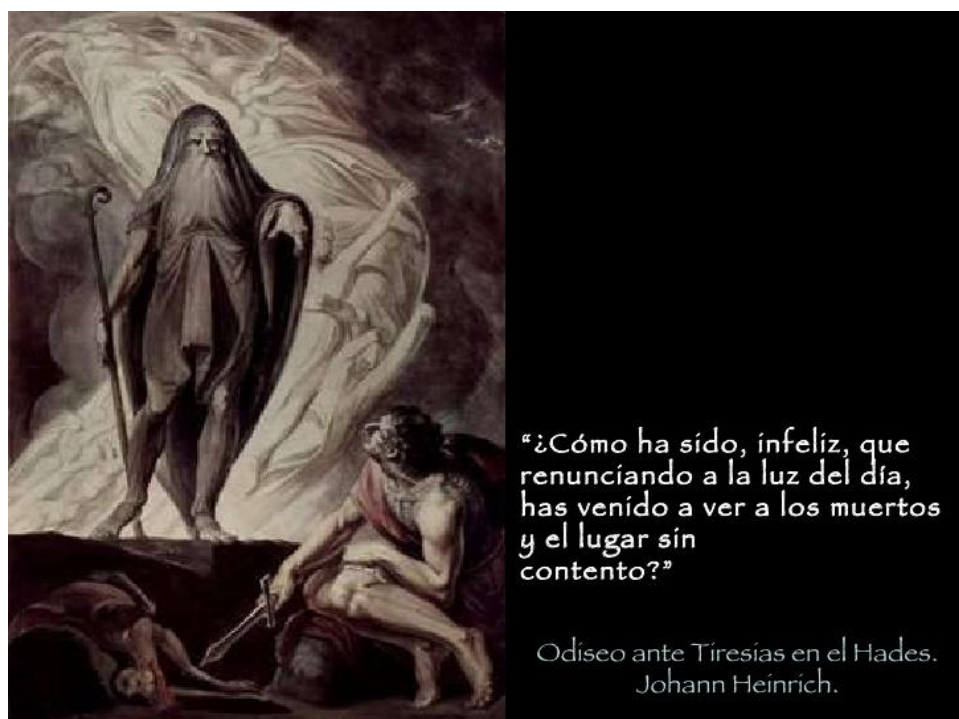
Conclusión

La práctica pedagógica demanda adaptarse a ciertos contenidos que el currículo asume como necesarios; esto no impide que el practicante le imprima cierta originalidad y cierta línea de sentido a su quehacer pedagógico. Es conveniente abordar todos los contenidos sin caer en cierto mecanicismo; quizá darle una línea de sentido a la práctica y buscarle un horizonte, contribuyen a una reflexión continua respecto a lo que se realiza en clase.

Siempre se le ha dado el nombre de odisea a determinado tránsito tortuoso y difícil, pero no se debe olvidar que ese término odisea, también implica la constancia en la búsqueda de sentido. En el transcurso de este trabajo, el regreso a Ítaca representa

fielmente el concepto de formación alemana: Bildung; si se entiende que ese viaje y ese tránsito son los que suministran la riqueza formativa y no directamente la llegada a Ítaca. Cada alumno debe ser ese Odiseo en su regreso a Ítaca, ya que ese tránsito debe realizarlo solo, sin su maestro. Los aprendizajes y experiencias se pondrán a prueba en este regreso, en el cual estará todavía la resonancia del maestro.

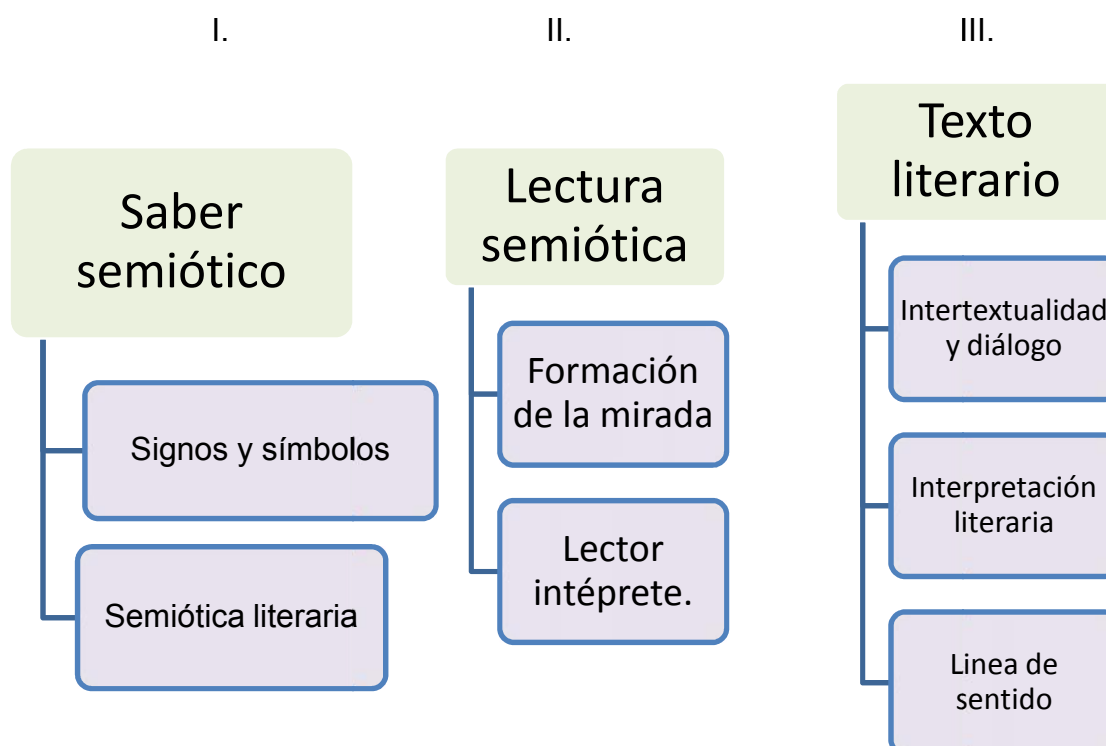
Está bien que la práctica tiene una planificación del día a día llevada a cabo en la unidad didáctica, lo cual no indica que el practicante convierta su quehacer en un proceso inconexo que realiza actividades y objetivos aislados. Es de vital importancia pensar la práctica como totalidad; saber que lo que se trabajó en las primeras sesiones puede vincularse también con las últimas. De esta misma forma también es posible concebir el estudio e interpretación de la literatura como totalidad que vincula los diversos textos, haciéndolos uno solo.



El recuadro de la parte izquierda recibe el nombre de *Tiresias se aparece a Ulises durante el sacrificio*. 1780/1785, pintura del suizo Johann Heinrich Fussli.

3. Hallazgos y análisis de categorías. El significado del viaje y de las ítacas.

“...Rico con todo lo que habrás ganado en el camino,
sin esperar que sea Ítaca la que te haga rico.”.
C. Kavafis.



3.1. Saber semiótico

Ya quedó expuesto en el marco teórico la necesidad de transponer didácticamente el saber semiótico, como elemento esencial desarrollado en la práctica profesional II. En este momento corresponde dar cuenta de esa transposición didáctica y el modo como funcionó en el período de práctica pedagógica.

Este saber semiótico que se construyó en la práctica pedagógica partió de las concepciones de signo y símbolo aportadas por Umberto Eco; si él afirma que detrás de cada proceso cultural hay un sistema simbólico, consideré fundamental entender que el saber semiótico que se quería construir junto a los alumnos no debía abordar un único modo de leer; por eso, aunque lo fundamental eran los textos literarios, también fue posible incluir algunas pinturas del Renacimiento y el Barroco para explicar, tanto desde la literatura como desde la pintura, las cosmovisiones de cada una de los momentos históricos.

Al explicar la época del Renacimiento utilicé varias pinturas, entre ellas algunas representativas de esta época en las que apareciera el cuerpo humano desnudo como *El hombre de Vitrubio*, de Da Vinci y *El nacimiento de Venus* de Sandro Boticelli y La escuela de Atenas de Rafael Sanzio. (Ver anexo 25). Para explicar las cosmovisiones del barroco, utilicé un poema de Horacio llamado *Carpe Diem (recuerda que morirás)* y una pintura de Diego Velásquez llamada *Los borrachos o el triunfo de Baco*, tomando como línea de sentido el hecho de que en esta época la vida se entendía como algo fugaz, la cual debía disfrutarse. (Ver anexo 26). De esta forma, la clase se iniciaba construyendo la cosmovisión de una época con base en la desnudez y la fugacidad de la vida en las pinturas, para después conceptualizarla, pero con la ventaja de que los alumnos no recibían el concepto por primera vez, sino que las imágenes de la pintura contribuían a su aprendizaje; sin embargo, los alumnos emitían juicios respecto a las pinturas con cierta superficialidad, ya que ellos quizá están más enseñados a mirar los avisos y propagandas publicitarias, más no la pintura, que necesita de una riqueza simbólica diferente.

Para formar el saber semiótico en el alumno, los diversos modos de leer y los diversos textos eran fundamentales, y por eso qué más idóneo que explicar momentos históricos a partir de manifestaciones artísticas como la poesía, la literatura y la pintura. Si Eco afirma que detrás de todo proceso cultural existe un sistema simbólico, en el transcurso de la práctica pedagógica me fue posible compartir con los alumnos la idea de que los símbolos están en todas las producciones culturales; desde un noticiero y un programa

televisivo, hasta producciones artísticas como la poesía y la pintura; nuestro trabajo está en leerlos e interpretarlos y no verlos como signos comunes y corrientes.

Además de explicar y aclarar los conceptos de signo y símbolo, desde el punto de vista de la literatura, fue posible leer la obra *Lazarillo de Tormes*, interpretando ciertas temáticas como el simbolismo del nacimiento en el agua, y el símbolo del antiheroísmo, e incluso fue posible que los alumnos narraran en primera persona un tratado octavo del *Lazarillo de Tormes*. (Va anexo 22). En esta actividad todos los alumnos se preocuparon por presentar un buen trabajo escrito, pero se evidenció en la mayoría de trabajos el fenómeno de la copia (ver anexo 20 y 21), por lo que fue necesario enfrentar la situación identificando los alumnos, pero también proponiendo trabajos individuales en los que se viera la posición personal y trabajos colectivos en los que se viera el aporte de cada uno de los integrantes. A pesar de estos inconvenientes de la copia y el plagio, poco a poco se iba enriqueciendo el saber semiótico de los alumnos.

Por otra parte, para fomentar en los alumnos esa necesidad de dar sentido a lo que se lee, propuse actividades que implicaban la resolución de silogismos, series numéricas o de palabras (ver anexo 8 y 11), e incluso ejercicios a partir de los test de memoria, que consistía en memorizar cierto número de palabras y escribirlas en el tablero aplicando ciertas técnicas de memorización o de la denominada memoria de trabajo. (Ver anexo 8)

Estas actividades pretendieron hacer ver que la lectura y la interpretación también son un ejercicio de pensamiento y por lo tanto era necesario fomentarlas a partir de estas actividades las cuales creaban una disposición y un interés en los alumnos para dar sentido a lo que leían. Como quedó registrado en el diario pedagógico

Sin duda alguna, en las sesiones 7 y 9 de la unidad didáctica, asistí a la clase con unos talleres y unos ejercicios que no se relacionaban directamente con la literatura, pero sí con la búsqueda de sentido; tales ejercicios tenían que ver con series de palabras, silogismos y secuencias numéricas que debían completarse de acuerdo a cierto orden lógico.

Con estos ejercicios muchos alumnos, cuya participación no se había hecho sentir hasta el momento, aparecieron interesados en la búsqueda de sentido; con ello empecé a considerar la necesidad de dirigirme a los estudiantes, al menos, en dos lenguajes: un

lenguaje que podría llamar lógico y otro lenguaje de tipo literario y ficcional. Los alumnos disfrutaban mucho del lenguaje lógico, siempre y cuando se les mostrara como un lenguaje que no está distanciado del discurso que maneja el área de lengua castellana. Como quedó registrado en una de las rejillas evaluativas propuesta por Meirieu², la cual pregunta cómo el maestro organiza en su clase el encuentro con lo inesperado, yo anoté lo siguiente:

Considerando que en el aula de clases hay inteligencias múltiples, es conveniente ejercitar el pensamiento y la imaginación a través de relatos cortos con cierto grado de complejidad, silogismos, secuencias de palabras y series numéricas que signifiquen un esfuerzo mental y un compromiso con la comprensión y con la interpretación.

Esta es una de las reflexiones importantes dentro la cual está la pregunta por cómo enriquecer la capacidad simbólica y semiótica de los alumnos: la respuesta estuvo en la resolución de silogismos, presentación de pinturas, test de memoria, que se reúnen en lo que he denominado ejercicios de pensamiento, los cuales contribuyeron al incipiente saber semiótico de los alumnos.

Es necesario anotar también que, fueron estas actividades una de las formas en las que sentí que los alumnos se iban adaptando como viajeros de la propuesta que ya había iniciado. Ya estaba construyendo un camino con mis propios rastros, no era un camino predeterminado, por eso el continuo acompañamiento a los alumnos, quienes en un momento deberían iniciar ese camino, pero sin la ayuda de su maestro.

3.1.2. Signos y símbolos

Más que un ser racional, “el hombre es un animal simbólico”, es lo que nos dice Cassirer en su *Antropología filosófica*, y esto es muy cierto si entendemos que lo que nos construye y lo que construye la cultura son los símbolos. En este mismo sentido,

² Las rejillas evaluativas se mencionaron en 1.8. *Metodología*. Estas rejillas aparecen en la siguiente obra, referenciada también en la bibliografía: Meirieu, P. (1992). *Aprender, sí. Pero ¿cómo?* Barcelona: Octaedro.

fomentar la interpretación de los signos y símbolos en el aula fue una tarea que exigía compromiso con el saber sabio, con la enseñanza y con el aprendizaje.

Al interpretar los símbolos en obras como el *Lazarillo de Tormes*, y en *El ingenioso hidalgo Don Quijote*, se pretendió valorar el texto en sí mismo, valorar su soberanía. De acuerdo con este planteamiento, el cual fue fundamental para el sentido de la práctica pedagógica, el alumno se centraría en el texto mismo, comparándolo con otros a partir de la intertextualidad, pero sin ponerlos al servicio de la historia o de las ideologías de la época que los produjeron.

Para trabajar la obra *El ingeniosos Hidalgo Don Quijote de la Mancha*, trabajo que tuvo lugar en las sesiones número 13 y 16 de la Unidad didáctica, consideré que lo más adecuado no era pedirles a los alumnos que compraran la obra, ya que siempre llevan al aula un resumen o la obra carente de buena editorial; por eso decidí llevar ciertos extractos (56 páginas) de un Quijote original y dejarlo en la fotocopidora institucional, con el respectivo taller. En este taller se preguntaba por algunos arquetipos (explicados en clase con anterioridad), tales como el arquetipo de la mujer y del anciano sabio en la literatura; también se preguntaba por el significado de la escena de los molinos y por la forma como la obra y las hazañas del quijote contribuían a la experiencia de cada uno de los alumnos. (Ver anexo 1). En varias clases iba orientando la interpretación y resolviendo ciertas dudas; como este trabajo del Quijote coincidió con el 23 de Abril, día del idioma español, aproveché para socializar una pintura del Quijote realizada por el pintor mexicano Octavio Ocampo (Ver anexo 27), y para hablarles de otras pinturas y la técnicas utilizadas por este pintor.

No es fácil enseñar una obra como el Quijote en la formación Media; me interesé por esta, ya que la enseñanza de los clásicos constituye un reto en el aula. Al ser una obra universal, está dotada de cierta profundidad, por lo que la interpretación que se pretende orientar en los alumno también contiene cierta profundidad; aspecto que en muchas veces crea cierta negligencia en algunos alumnos, pero interés en otros, siendo los últimos una minoría. (Ver anexo 29).

En este mismo orden de ideas, yo mismo seleccioné las partes que llevé al aula y para realizar eso no hubiera bastado con una única lectura del libro, ya que en el año 2011 la había leído y al iniciar el 2013 la leí nuevamente de forma más minuciosa; el producto de esas minucias y de esas interpretaciones también contribuyeron a la enseñanza. Reitero la idea de que no es fácil la enseñanza de los clásicos de la literatura y más con la perspectiva que había tomado: la interpretación de los signos y los símbolos. De ahí que haya expresado lo siguiente en uno de los apartes del diario pedagógico:

Al enseñar una obra literaria clásica en el aula, obra de la altura del Quijote, por ejemplo, se corre el riesgo de dejarla por el piso como obra literaria ante los alumnos o se pueden rescatar ciertos valores formativos de ella y enriquecer la subjetividad de los alumnos. Todo depende de la orientación y los presupuestos didácticos que se tengan en cuenta.

Este trabajo, al ser individual, ponía a prueba la capacidad del alumno para interpretar, sin esperar que otro lo hiciera por él. Todas las apreciaciones de la obras eran personales y no era adecuado plagiar (como aclaré con antelación). En una de las rejillas evaluativas de Meirieu, la cual preguntaba: ¿Qué operación mental debe hacer el sujeto a fin de acceder a la adquisición propuesta?, registre lo siguiente: “realizar actividades en las que se ponga en juego la originalidad de las producciones; actividades en las que no haya lugar para el plagio”. Con éste tipo de actividades, se pretendió que el alumno, en su acercamiento a la habilidad interpretativa, lo hiciera de forma individual, sin plagiar; de lo contrario la interpretación como habilidad lectora, no tendría resultados beneficiosos para la formación del alumno y para el proceso de práctica pedagógica.

Para mostrarle a los alumnos las dificultades e implicaciones del plagio en el mundo académico, al iniciar cada clase determinado alumno debía traer un cuento, un ensayo, un texto argumentativo u otro tipo de texto de no más de dos páginas para exponerlo y mencionar cierto apartes frente a sus compañeros, pero debía anotar la referencia bibliográfica o electrónica de acuerdo a las formas de citar que les había explicado de forma muy breve. (Ver anexo 6 y 7)

Finalmente, Considero que con la orientación brindada a los alumnos, fue posible rescatar, desde la perspectiva de los signos y los símbolos, ciertos aspectos esenciales

del *Ingeniosos hidalgo don Quijote*. (Ver anexo 1) siempre pensé que para explicar una idea profunda, se debían seducir los sentidos de forma rigurosa, es decir, para enseñar *El Quijote*, una obra canónica de la literatura española y universal, debía también plantear a los alumnos cierto nivel de rigurosidad y compromiso interpretativo.

3.1.3. Semiótica literaria

Así como existe una hermenéutica teológica, una filosófica y una hermenéutica literaria, del mismo modo existe también una semiótica de la comunicación y una semiótica literaria. En esta última -en la semiótica literaria- se fundamentó el abordaje de la interpretación de la literatura española del Renacimiento y El barroco, siendo esta especificidad necesaria, ya que no sólo existe una semiótica literaria, sino otras semióticas más trabajadas desde el campo de la comunicación social y el periodismo. Para el caso de la semiótica literaria de Umberto Eco, esta contribuyó sustancialmente a la práctica pedagógica ya que se centraba en la mirada de los signos, pero no en el terreno de los fenómenos de la realidad, sino en los signos del texto literario.

Algunas actividades o talleres interpretativos preguntaban a los alumnos por la significación del símbolo del agua o del anciano en determinado texto, y otras también preguntaban por la significación y el sentido del tiempo y el espacio en los textos. (Ver preguntas dos, tres y cuatro del anexo 2). En el taller del anexo anterior se ponía un cuestionamiento relacionado con el espacio y el tiempo, ya que estos se constituían como signos que dentro del texto necesitaban inevitablemente ser identificados e interpretados, debido a que muchos de los personajes de los relatos eran determinados por estos dos aspectos, que también podrían llamarse signos.

De manera que la semiótica literaria funcionó en la práctica pedagógica partiendo de cierta intuición, ya que era necesario que los alumnos se arriesgaran a lanzar juicios interpretativos respecto a determinado signo o símbolo sin temor a equivocarse. Muchos consideraban que el agua dentro de la literatura era simplemente un elemento natural y ya, pero fueron dándose cuenta todo el simbolismo del agua, la cual implica la vida, la fecundidad, el renacimiento y el cambio.

En este mismo sentido, la noción de recta, entendida como un conjunto infinito de puntos alineados, sirvió como un claro signo que posibilitaba determinar dentro del texto por qué ciertos personajes se demoraban años o incluso la vida entera para recorrer un espacio reducido. Muchos estudiantes, interpretando esa situación tan rara, consideraban que a algunos de los personajes de Kafka no les alcanzaba la vida porque simplemente el espacio estaba dividido infinitamente y para recorrerlo se necesitaba una vida y un tiempo también infinitos. (Ver anexo 12). La lectura de estos signos textuales fue lenta y paulatina al igual que exigente, puesto que tenía la responsabilidad de acompañar a los alumnos y reiterarles constantemente los conceptos esenciales y necesarios para enfrentarse al texto.

3.2. Lectura semiótica

Son muchos los paradigmas o las formas que en la literatura se usan para la interpretación: la sociocrítica, la semiótica, la hermenéutica, entre otras. Para el transcurso de la práctica pedagógica se escogió la semiótica desde la perspectiva de Umberto Eco, la cual implicaba que la obra se abriera a sus posibilidades a partir del concepto de “poética de la obra en movimiento” que él menciona. Este término implicaba que el alumno, al leer e interpretar las obras, contribuyera a actualizarlas y a enriquecerlas con su interpretación, como si estuviera rellanando espacios no dichos en la obra, sino que son producto de sus inferencias. (Ver anexo 15). Esas inferencias resultaban de una buena lectura e incluso de una adecuada intertextualidad; si se abordó el *Lazarillo de Tormes* al iniciar el proceso de práctica y posteriormente *El Quijote*, las interpretaciones de la primera obra contribuyeron y se pudieron poner en diálogo con la segunda.

Habría que decir también que la lectura de los textos implicaba desde los inicios de la práctica pedagógica una mirada detenida y minuciosa sobre los textos, reduciendo la premura para que el proceso resultara significativo. No es de olvidar que los alumnos tienden a hacer una lectura rápida de los textos, pero que con una orientación y un acompañamiento, ellos pueden irse acomodando a los procesos de interpretación.

Para ilustrar mejor lo anterior, la lectura semiótica implicó que el alumno no viera los signos y los símbolos en sentido literal, sino como señales que necesitan una significación, así que por ejemplo la escena de los molinos o el descenso al inframundo por parte del Quijote, debían dársele una significación que fuera más allá del literal enfrentamiento a un objeto gigantesco o del descenso al inframundo (Ver pregunta siete del anexo 10). Sumado a lo anterior, las preguntas que se formulaban a través de talleres, en torno a las obras, sugerían al alumno interpretar en cierto sentido como se evidencia en la pregunta siete del taller del Quijote (Ver anexo 1), es decir, las preguntas le sugerían ya un sentido.

Teniendo en cuenta lo anterior, debo agregar que en el proceso de la lectura interpretativa también se daba lugar para la experiencia vital del alumno relacionando la literatura y la dimensión vital y sensible de los sujetos. Por eso se les preguntaba de qué modo, por ejemplo, las experiencias y hazañas del Quijote contribuían a cada alumno como sujeto, posibilitando de esta forma un espacio dentro de la obra para el lector, aspecto importante dentro de la semiótica literaria y dentro de las nuevas teorías literarias como la estética de la recepción. Es grandioso encontrar alumnos que afirman que el Quijote contribuye a la experiencia vital ya que los sueños y la locura son importantes en un mundo que vuelve loco al hombre. (Ver anexo 18 y 28).

Quisiera añadir que, paralelo a todo lo dicho anteriormente, la metáfora del retorno de Odiseo a Ítaca fue esencial en este proceso, ya que como maestro estaba comprometido a acompañar el aprendizaje del alumno y en cierto punto él debía seguir caminando sin mi acompañamiento físico. Cada uno construyó un camino, y así como Odiseo se encontró con muchísimos parajes en cada uno de los cuales encontraba una nueva experiencia, el lector en la lectura semiótica se encontró signos y símbolos que interpretó para poder conformar una línea de sentido.

A partir de la lectura de los signos y de la exploración del texto-territorio, aspiraron a llegar a Ítaca, es decir, a un punto en el que el proceso o el viaje los enriqueció de forma progresiva. Pero entiéndase bien –y es algo que ya he mencionado reiteradas veces en esta tesis de grado-, la llegada a Ítaca no es lo importante; la importancia reside en el conjunto de experiencias ganadas en el transcurso hacia ella. Mirar cómo la

obra enriqueció la experiencia vital de los alumnos, constituye una ganancia en el camino hacia Ítaca.

3.2.1 Formación de la mirada

Pareciera que formar la mirada en la enseñanza media fuera un hecho superficial e innecesario, cuando en realidad es una habilidad fundamental que debiera formarse desde los primeros años de la escolaridad. Formar la mirada es esencial y esta formación contribuye a la lectura de los textos y de cualquier otra dimensión o esfera de la cultura. Y al hablar de mirada, debemos entender que el mirar implica a un sujeto activo y ver a un sujeto pasivo.

La práctica pedagógica que realicé tuvo como punto de partida esta preocupación: el hecho de que estamos más adecuado a ver que a mirar y cuando miramos, lo hacemos con premura y afán. Esa mirada que pretendía formar implicaba el arte en dos de sus manifestaciones: la pintura y la literatura. A partir de la pintura pretendía explicar las épocas y cosmovisiones para no empezar un tema diciendo: “el barroco es o el Renacimiento es...”. Quien creyera que a partir del tema de la desnudez en las pinturas del Renacimiento se pudiera explicar esta época, o que a través del concepto de fugacidad de la vida en la literatura y la pintura se pudiera explicitar el Barroco español. Sí es creíble y es uno de los mejores modos de conocer los momentos que producen las obras y los rasgos que identifican el espíritu de las épocas, el espíritu del tiempo, el *zeitgeist*, en el sentido hegeliano. (Ver anexo 25y 26).

Es preciso anotar que, la mirada sobre el texto se hacía, no solo desde el contenido, sino también desde la forma, es decir, desde la superestructura y macroestructura textuales de Van Dijk. Constantemente se hablaba de las estructuras o momentos en los que estaba dividido el texto y lo que nos decía cada uno de esos momentos. Para ello los alumnos enumeraban los párrafos en el transcurso de la lectura, iban observando cuales se podía agrupar en un momento por su vínculo temático; esto como modo de hacer ver a los alumno que los textos tiene una forma y que a la hora de interpretarlos es fundamental mirarla y explicarla. (Ver anexo 4).

De forma similar, las macroreglas textuales de Van Dijk (supresión, selección, generalización y construcción) fueron fundamentales para la realización del resumen, priorizando información y generalizando otra. Con este tipo de actividad, el alumno concentraba su mirada en el texto, ya que se pedía determinar con precisión la información que se debía generalizar o la que era preciso suprimir; superando de este modo la noción tradicional de resumen que afirma que este es simplemente la selección de las ideas más importantes. (Ver anexo 23 y 24). Estas actividades, realizadas en la sesión 3, 4 y 5 de la unidad didáctica, quedaron registradas a modo de reflexión en el diario pedagógico, así:

Es necesario anotar que los alumnos tenían la definición más tradicional de resumen: consiste en tomar las ideas principales del texto; definición que no es la más adecuada si se entiende que lo esencial para realizar un buen resumen es hacer uso de las macrorreglas textuales; en este sentido, consideré necesario que los alumnos, además de aprender, desaprendieran ese concepto tan arraigado de resumen que se enseña en la Escuela y del cual hemos sido víctimas todos.

Para concluir esta subcategoría, es necesario anotar que las actividades antes mencionadas las revisé rigurosamente y escribí en ellas los aspectos a mejorar y no solo la calificación numérica; esto como modo de enriquecer el proceso, aunque algunos alumnos tomaban la actividad revisada, miraban la nota y la guardaban, sin mirar los aspectos a mejorar.

3.2.2. Lector intérprete

La subcategoría de lector intérprete es de vital importancia, ya que en él se encuentra de forma más clara la posición y el espacio propios del alumno. Este lector intérprete, que en muchas ocasiones llamo lector rumiante, atendiendo a la metáfora de Nietzsche, siempre fue un punto por alcanzar y no un punto logrado. Esto indica que el lector intérprete o rumiante nunca tuvo una culminación, sino que en el proceso trataba de proponer ciertas técnicas sencillas que posibilitarían el surgimiento del incipiente lector intérprete. Insistía mucho en el subrayado de los textos, en los apuntes al lado del texto leído y en los glosarios al final de un trabajo escrito o al final del cuaderno.

Dentro de este contexto, el lector debía prepararse para dar significación a los textos, entendiendo la necesidad de compararlos con otros, llenando los espacios vacíos de la obra y aventurándose a emitir juicios respecto a la misma, logrando acercarse a la idea de que la obra está en movimiento y abierta a las posibilidades de interpretación.

Todo lo dicho hasta ahora explica por qué es esencial abordar la intertextualidad en el texto literario; su importancia radica en que con este concepto el alumno logra entender que la obra se mueve a un haber previo que la sustenta en la tradición. Todo esto es posible evidenciarlo en el taller realizado a partir de los microrrelatos de Kafka en los cuales se ponía en juego la intertextualidad. (Ver anexo 2)

En esta misma línea, queda por aclarar que, después de un trabajo con la literatura española renacentista y barroca, aparecen en las actividades interpretativas algunos microrrelatos de Franz Kafka; pero lo importante está en que con estos textos también pretendía demostrar que el estudio de la literatura no debe seguir un catálogo de obras y contenidos que siguen una línea de tiempo que no se puede romper. Los textos de Kafka, además de ser exquisitos y complicados, nos muestran un mundo inesperado, un mundo de lo cotidiano, pero investido de cierto tinte extraordinario y absurdo. Así es su aparición en esta enseñanza de la literatura española: inesperada y extraña, sin considerarla inoportuna o sin sentido, ya que sus textos se acomodaron perfectamente al abordaje interpretativo de los textos, por el contrario, constituía uno de los signos raros con los que los alumnos (los odiseos potenciales) se irían a encontrar en sus caminos hacia Ítaca. (Ver anexo 12 y 13). Como si ese signo raro de la aparición de Kafka fuera un Poseidón que dificultara el tránsito por el mar e invitara a los odiseos a surcar el mar a pesar de las empujadas olas y el mar embravecido, condiciones creadas por la furia de Poseidón.

En esta práctica también debo considerarme como un maestro, como un Tiresias, como un Caronte que acompaña al alumno, a ese Odiseo; pero que en un momento lo deja físicamente. Si Odiseo descendió al inframundo, los alumnos también lo hicieron, ya que esa búsqueda implica bajar al inframundo, zona que representa la interioridad misma en período de búsqueda.

Este descenso, que implica internarse en una caverna acompañada de lóbreguez, no es más que la interioridad del héroe mismo, que busca dar sentido a su búsqueda, a su viaje. Tratemos de asociar esta metáfora del viaje y este descenso al inframundo como el proceso que funda y justifica el aprendizaje de un alumno, cuyos sentidos no están en su exterioridad, sino en la forma como logra construir sensaciones en conjunto con la realidad, percibiéndola tal y como se presenta a sus sentidos y edificando una interioridad basada en la búsqueda.

Esta caverna y el camino recorridos son la interioridad misma del sujeto, que sale a explorar el inmenso orbe y necesita equiparse y encontrar elementos simbólicos que contribuirán a crear la luz en las profundidades de la caverna, en lo inescrutable de su espíritu; y esa es precisamente la función que cumple un Caronte, un Tiresias, un Virgilio, un Montesinos: crear luz y sentido en la oscuridad.

3.3. Texto literario

Es el período de práctica pedagógica, realizado en el grado 10-3 de la Institución Educativa Santa Teresita de Caucasia, Antioquia, se puso como punto de partida la interpretación del texto literario en sí mismo. De ahí que en ninguno de los talleres se diga que es necesario buscar la biografía del autor para interpretar los textos. No. Lo importante era que el alumno, a través de acompañamiento que le brindaba, empezara a detenerse en esos puntos o signos que el texto le iba mostrando, a manera de indicios que iba considerando para construir una línea de sentido, es decir, para buscarle un horizonte a su interpretación.

Siempre consideré que no es adecuado que la lectura del texto se reduzca a las cosmovisiones del autor, ya que si el autor es ateo, es comunista o es musulmán, el lector será influenciado por cada uno de estos aspectos, circunscribiéndose a ellos y reduciendo la interpretación a sus ideologías, dejando olvidada esa dimensión estética, propia de las novelas. No obstante, la biografía del autor y sus obras puede considerarse

como dato importante, pero sus ideologías y sus aspectos más íntimos no son lo más adecuados para la interpretación del texto literario, ya que el texto se basta asimismo y por eso es más idóneo interpretarlo atendiendo a su soberanía como texto literario.

El trabajo del lector es con el texto literario en sí mismo, su intención está en darle sentido a los signos y símbolos; su trabajo no es con el autor. (Ver anexo 1). Como quedó registrado en una de las rejillas evaluativas de Meirieu, que preguntaba por las formas como el maestro facilita el aprendizaje en el aula, consideré lo siguiente:

La intención de la lectura no consistía en buscar “el sentido del autor-Dios”, como dice Barthes, sino en construir una línea o una posición de sentido. La construcción de esta posición de sentido es el llamado a que el alumno se pregunte: ¿qué me dice el texto?, más no a preguntarse: ¿qué me dice el autor?

Seguidamente, lo que importa observar es que para rescatar la soberanía del texto literario, fue necesario presentar al alumno diversos textos y autores, trabajándolos a partir de diferentes presupuestos didácticos. Como se evidencia en el trabajo con el Quijote, con el Lazarillo de Tormes, con “De la muerte natural”, ensayo de Lewis Tomas, en estos se incluyen textos literarios, todos con la intención de ser interpretados, pero con fines diferentes. Todo en los textos literarios apuntaba a la interpretación de los signos y los símbolos, pero también a la mirada de la forma, a la observación de aquellas estructuras que constituían los textos, como se evidencia en el anexo 30, en el cual aparece una actividad en la que se trabajan la macroestructura y la superestructura textual al texto “De la muerte natural” de Lewis Thomas (Ver anexo 30).

3.3.1. Intertextualidad y diálogo

Uno de los aspectos imprescindibles en el aula para el trabajo con la literatura es el abordaje de la intertextualidad y el diálogo. En torno a estos ha habido teóricos como Bajtín, Gadamer, Genett y Eco, los cuales han contribuido significativamente a la teorización de estos conceptos. Sin duda alguna, la semiótica de Eco ha insistido en considerar los textos literarios de forma abierta, considerando que el lector tiene la responsabilidad de completar la obra, ya que en ella no hay un mensaje absoluto, un

mensaje del Autor-Dios como dice Barthes, sino un conjunto de posibilidades que el lector va construyendo de forma cooperada con el texto.

Para ampliar lo dicho anteriormente, además de haber trabajado la interpretación en obras como *El lazarillo de Tormes* y como *El Quijote*, uno de los momentos de la práctica pedagógica en los que se trabajó la intertextualidad con cierta profundidad, empezó a ser posible a partir de la lectura de cuatro microrrelatos de Franz Kafka. Los textos no eran extensos, pero el nivel de lectura que se ponía en juego, demandaba atención y mirada cuidadosa de los textos por parte de los alumnos. De ahí que antes de este tipo de actividades interpretativas, fuera necesario repasar algunos aspectos de los niveles de comprensión lectora, para que el alumno no tuviera tantas dificultades en el proceso de interpretación. Una de las actividades que pretendía hacer un repaso de los niveles y estrategias de lectura, tuvo su espacio en la sesión número cinco de la unidad didáctica y pretendió afinar los modos de acercamiento a los textos

Siguiendo con el tema de la interpretación en los microrrelatos de Kafka, esta actividad constituyó un acierto, ya que resultó idónea para incluir la intertextualidad y el diálogo. Si bien había cuatro cuentos, unos más extensos que otros, estos no abarcaban más de dos páginas. La intención de esos relatos era relacionarlos, vinculándolos a través de las paradojas de Zenón de Elea y a través de las nociones geométricas de recta y punto. Entre las paradojas de Zenón de Elea estaba *La paradoja de Aquiles y la Tortuga* y *La paradoja de la flecha*, con las cuales este maestro de la *Escuela Eleática* pretendía negar la posibilidad de movimiento. En esta actividad me fue posible observar que, definiciones tan sencillas y elementales como las de punto y recta, no eran claras en la voz de los alumnos; así pues, la sencilla definición de punto entendido como figura adimensional que ayuda a determinar una posición en el espacio, y la definición de recta entendida como un número infinito de puntos alineados; requirieron nuevas explicaciones y el modo como se incluirían en el texto.

Yo seleccioné estos cuatro relatos, quizá porque también me fue posible ver en ellos un vínculo temático; el trabajo en el aula, estuvo orientado a acompañar a los alumnos para que se acercaran a mirar los signos e indicios que hacían posible el diálogo entre los textos. En este sentido, el proceso de interpretación ponía en juego una dimensión

literaria (expresada en la diégesis y en la trama de los relatos), pero también una dimensión lógica, expresada en los conceptos de punto, recta y en algunas de las paradojas.

Es conveniente aclarar que los cuatro relatos: “La aldea más cercana”, una “confusión cotidiana”, “El mensaje imperial” y “Ante la ley”, implicaban personajes recorriendo espacios de un punto a otro, pero de modo insatisfactorio y extraño. En este punto, el alumno, ayudado de las paradojas de Zenón y de los conceptos de recta y punto, tuvo un acercamiento significativo pero dificultoso para determinar por qué muchos personajes demoraban años o quizá no les alcanzaba la vida para recorrer un espacio reducido. (Ver anexo 13). La dificultad de esto residió en que las nociones más esenciales de punto y recta no eran manejadas por los alumnos así fueran muy sencillas, siendo estas dos nociones, fundamentales para la interpretación de los cuatro microrrelatos de Kafka seleccionados previamente; otra de las dificultades también estuvo en el hecho de que los alumnos iban siempre en busca de un único código del texto, cuando en realidad debían aventurarse a construirlo, ya que esos textos como tal estaban *indeterminados*, siguiendo el término utilizado por Wolfgang Iser o los textos estaban en movimiento, como lo ha indicado Umberto Eco.

Lo anterior no quiere decir que pretendí abordar el saber literario valiéndome de discursos lógicos o matemáticos y saliéndome del campo de la literatura. No. Aunque me he acercado y he descubierto durante los últimos años textos como *El hombre que calculaba* de Malba Tahan y *El divertido juego de las matemáticas* de Yakob Perelmann, lo que pretendía era incorporar cierta dimensión lógica y ciertos conceptos elementales de la geometría para trabajar la interpretación textual desde diversas perspectivas, pues como queda evidenciado, las preguntas que orientaron el trabajo interpretativo de *El Quijote* rescatan, sobre todo el aspecto ficcional de la obra, mientras las preguntas del taller de Kafka, rescatan la dimensión ficcional del texto, pero también una dimensión lógica, también muy profunda. Esas dos dimensiones no se distanciaron en ningún momento en el transcurso de la práctica, ellas hicieron posible –reitero- que el alumno ejercitara el pensamiento y la imaginación. (Ver anexo 2)

Las sesiones de la unidad didáctica en las que se desarrolló esta actividad, demostraron que no existió desconexión entre los objetivos que buscaba la actividad con otras como la resolución de silogismos, el trabajo con las macrorreglas textuales o la interpretación del Lazarillo de Tormes. A todas estas actividades las unía la búsqueda de sentido, pues fue lo que se puso en juego en el transcurso de todas las actividades. De manera que los textos de Kafka si tenían mucho que ver con la solución de las secuencias numéricas y de palabras y con la interpretación de *El Quijote*. Como quedó registrado en una de las rejillas evaluativas de Philippe Meirieu, la cual preguntaba por la forma como el sujeto movilizaba sus representaciones, pude considerar lo que sigue a continuación:

Pasar de la resolución de un silogismo o de una serie numérica incompleta a la interpretación de un relato o de un poema, no tiene por qué ser un proceso inconexo; por el contrario se están demostrando las formas posibles de poner en acción la imaginación y el pensamiento, teniendo en cuenta que en el transcurso de la práctica pedagógica ya insistí muchas veces en interpretar los signos y los símbolos del texto, considerando esto como un ejercicio de pensamiento, como una verdadera gimnasia mental para los alumnos.

Bien pareciera por todo lo anterior que, el trabajo interpretativo con los microrrelatos de Kafka si tuvo una conexión directa con trabajos interpretativos anteriores. Aunque se tomó como centro la literatura española renacentista y barroca, la aparición de Kafka, así no pertenezca propiamente a los contenidos de esta literatura, me orientó a reflexionar que la enseñanza de la literatura no requiere de un orden cronológico, sino que, ante todo, demanda enseñarla trazando unos fines y poniéndola en diálogo con contenidos anteriormente abordados.

3.3.2. Interpretación literaria

En el transcurso de la práctica pedagógica, traté de hacer mucho énfasis en la interpretación, teniendo en cuenta que como maestros de lengua y literatura estamos más enseñados a hablar de comprensión lectora. Son muchos los maestros que

consideran que comprender e interpretar son sinónimos o que se refieren a una misma cosa. Si de algo me cuidé en la práctica, fue de confundir el término comprensión con el de interpretación; si bien para la comprensión son esenciales los niveles de lectura, así como dar cuenta y explicar ciertos aspectos de lo leído, para la interpretación lo importante no está en explicar sino en señalar hacia una dirección construyendo una línea de sentido u horizonte interpretativo. No obstante la interpretación se vale de la comprensión, pues ¿de qué modo voy a plantear una dirección en el texto si no he comprendido el terreno en el que va a tener lugar esa dirección o línea de sentido?

La pregunta anterior es retórica y no pretende ser respondida. Lo que si tiene necesidad de ampliarse es la idea de que en el aula, la interpretación tuvo lugar, los alumnos se fueron adaptando al viaje construyendo, cada uno, una línea de sentido que incluyera lo leído de principio a fin. La dificultad de este proceso estuvo en que algunos alumnos pretendían plagiar las producciones de otros compañeros, cuando en realidad la interpretación debía ser individual; de ahí que se hayan visto algunos trabajos en los que existen ideas y sentidos con ideas similares, no siendo esto producto de una búsqueda con fines parecidos sino que entre los mismos alumnos se pasaban la copia. No obstante, destacué los trabajos en los cuales se notaba la voz del alumno o su posición subjetiva del alumno

Para construir el camino o la línea de sentido, fue importante un nivel inferencial de lectura y para ello invitaba a los alumnos a leer lo no dicho por el texto, es decir, los contenidos del texto que le competía como lector construir. De esta forma se pudo avanzar lentamente y ciertamente, algunas preguntas del taller de los microrrelatos dejan ver cierta inferencia deducciones y por lo tanto un trabajo interpretativo (Ver anexo 13).

Lo importante del proceso de aprendizaje fue que los alumnos se enfrentaron a signos y a símbolos que debían significar. La actividad interpretativa de los microrrelatos implicaba que el alumno se enfrentara a los textos, sin la presencia física de su maestro. Así ellos debían construir sentido a partir de los saberes adquiridos, evocando una especie de resonancia del maestro, es decir, de esas nociones y esos acercamientos y acompañamientos que les posibilite a través de la literatura. Esa

búsqueda no podía ser accidental y amorfa; debía trazar un punto de llegada, no con la intención de llegar meramente a ese punto, sino enriqueciéndose de las experiencias proporcionadas en el transcurso del proceso.

Así como Gadamer ha dicho que la interpretación implica señalar en una dirección o construir una línea de sentido que se rellena y se enriquece con las apreciaciones del intérprete; así como él, Odiseo también señaló hacia Ítaca, no siendo su intención llegar a ese punto, sino emprender solo un camino que lo llenaría de experiencias, o sea que la fuerza de su viaje está en el horizonte que buscó: Ítaca, y en las peripecias de su viaje, más no en la llegada física a Ítaca.

Partiendo de esta noción de Gadamer y de la metáfora del viaje de Odiseo, considero que son las que representan de forma más completa la práctica pedagógica que me fue posible realizar. Logré entender al alumno como ese Odiseo que regresa solo a Ítaca, siendo la búsqueda de sentido lo esencial de ese viaje. Ese viaje, claro está, no estuvo exento de problemas, signos y experiencias, que independientemente de la dificultad, formarían mínimamente el espíritu de cada uno de los alumnos.

En los trabajos de interpretación, desarrollados en las últimas sesiones de la unidad didáctica, los alumnos pusieron en juego sus saberes; convertirse en Odiseos de regreso a Ítaca era su trabajo, siendo Ítaca el sentido y el lugar que estudiantes y yo pretendimos alcanzar, pues, es bien sabido que “Sin Ítaca no habría ni Odiseo ni Odisea” (Didier, 2010, p. 192), es decir, sin búsqueda de sentido y de caminos no era justificable emprender un viaje.

Esta fue la forma como ellos fueron avizorando a Ítaca, (sentido y finalidad de sus viajes), a la cual, como dije anteriormente, debieron haber llegado desprendidos de su maestro. Después de corto tiempo no era adecuado quedarse en ella, era preciso seguir el viaje, porque lo importante no es entender a Ítaca como una meta, como un destino; lo esencial es el conjunto de experiencias que lograron gracias a ella. Sus ideales de viajeros no debieron saciarse y por eso, desprendidos de cualquier gurú, lo más adecuado implicaba seguir habitando el mundo, transitando y acrecentando del Geist (*espíritu* en alemán).

Finalmente, este fue el viaje que pude iniciar con los alumnos; sería imprudente al decir que el viaje ya tuvo un final, más bien considero que los alumnos, esos odiseos, siguen enfrentados a los cíclopes y a las sirenas en el anchuroso mar. También debo decir que ellos tuvieron un viaje tipo Odiseo, de regreso a su horizonte y sentido, pero yo como maestro en formación también fui enriquecido por el viaje: tránsito dificultoso y abrupto, pero con la capacidad de enriquecer la vida misma.

Y si Odiseo se encontró con presencias inesperadas de gigantes y hechiceras, los viajeros que aquí expongo también se encontraron con culturas y ambientes exóticos, con signos inesperados; se encontraron con el Quijote, con los textos de Kafka, con el pícaro de Tormes, con algunas pinturas del Siglo XVI y XVII, entre otros encuentros inesperados. ¡Qué encuentros tan inesperados! ¡Qué enaltecimiento del Geist!.

3.3.3. Línea de sentido

Uno de los aspectos importantes en el proceso de interpretación fue el hecho de considerar a la búsqueda de sentido como lo verdaderamente esencial. Sin duda alguna, el abordaje e interpretación de los textos desde una perspectiva semiótica demandó que el alumno formara la mirada para disponerse a trazar un horizonte de sentido. Durante todo este acompañé a los alumnos en sus búsquedas, pero iba haciendo lo posible por verlos poner en juego sus saberes sin mi presencia física, ya que era fundamental que ellos lograran cierta autonomía en la búsqueda de sentido en los textos literarios. Trabajo como el realizado con el ensayo “De la muerte natural” de Lewis Thomas, el cual hacía énfasis en el hecho de que el alumno observara la superestructura y macroestructura textuales; este texto puso en acción esa necesidad de entender los momentos del texto para construir una línea de sentido e incluso una idea general del texto. (Ver anexo 30)

Retomando el aspecto fundamental del acompañamiento al alumno, este fue fundamental y de hecho, en una de las rejillas evaluativas de Phillippe Meirieu, la cual

preguntaba por la forma como el maestro varía la distancia en el quehacer pedagógico, pude considerar lo siguiente:

Es necesario señalar la importancia de llegar a enseñar con lo que se es, y con esto me refiero a la condición humana misma, en la que se refleja el interés y la pasión por el oficio. El alumno siempre se fija en estos aspectos; la búsqueda y el interés del profesor se convierten en la búsqueda de los alumnos, si el primero se perfila como modelo, como paradigma. Es necesario mostrar una proximidad al alumno y al proceso que se lidera, no obstante, es menester tomar cierta distancia para que el alumno ponga en acción el saber hacer.

Parece perfectamente claro que las preguntas del trabajo interpretativo sobre los relatos de Kafka, las cuales estaban acompañadas de las paradojas de Zenón de Elea y de los conceptos de recta y punto, sugirieran la búsqueda de una línea de sentido; es decir, pareciera como si las preguntas le indicaran al alumno una dirección, aspecto que se debía buscar entre los cuatro microrrelatos, ya que la línea de sentido salía, no de uno solo sino del conjunto de relatos. De hecho, estas preguntas mostraron abiertamente a los alumnos que era necesaria la intertextualidad para conformar un sentido conjunto de los textos, demostrando como que cada uno de ellos pareciera manejar una temática aislada, pero en realidad tenían un vínculo temático y profundo que hacía que convergieran. Descubrir y construir ese vínculo era el reto de los alumnos intérpretes. (Ver respuesta uno y dos del anexo 13).

3.4. Conclusiones. En el viaje hacia Ítaca la intención primera no es llegar a ella.

“Sin ella no habrías partido
Pero ya no tiene más que darte”.

C. Kavafis.

Después de un proceso de formación de diez semestres, construir las conclusiones del período de práctica pedagógica y de las categorías y subcategorías que se pusieron en juego, constituye también una mirada retrospectiva para determinar aciertos y desaciertos. Para enunciar las conclusiones de las categorías no únicamente sería necesario clausurar lo que tuvo lugar en la práctica pedagógica, sino observar como mi proceso se nutrió de los contenidos de literatura, de lingüística y de didáctica; desde el momento en el que vislumbraba el terreno de la educación con desconocimiento, hasta los instantes de la práctica pedagógica y de la redacción de la tesis de grado, momentos en los cuales empezaba a surgir una vocación decidida.

Las conclusiones que surgen de estas categorías implican ampliamente la figura de Odiseo y su tránsito hacia Ítaca. Esta metáfora del sentido del regreso a Ítaca, la cual tiene una función literaria y pedagógica dentro de la tesis de grado, explica ampliamente lo que sucedió en el período de práctica pedagógica, tanto a alumnos como a maestro practicante. Siempre insistí en que los alumnos debían convertirse en Odiseos de regreso a Ítaca y eso implicó que en algún momento debían transitar sin mi presencia física en la búsqueda de sentido, poniendo un horizonte, pero no entendiendo a Ítaca como el destino al que era necesario llegar de forma rápida y premurosa, ya que Ítaca era una fuerza para iniciar el viaje, pero lo esencial estaba en su recorrido.

Con lo anterior pretendía hacer un especial énfasis en el proceso y el proceso consistió en enfrentarse al cíclope Polifemo representado en *El Quijote* de Cervantes, a las sirenas y a las fuerzas de Poseidón; este último representado a partir de los relatos de Kafka. Estas figuras mitológicas estaban representadas en los textos leídos; el libro del Quijote, así hayan sido llevados unos extractos y no la obra completa (trabajo tedioso y quizá imposible en un aula de casi 40 alumnos), los alumnos lo miraban con cierto

prejuicio y evocaban era el libro original, gigantesco como los cíclopes y escrito en un español complicado. Quizá esa imagen de libro gigantesco en los alumnos, me sugirió la imagen de El Quijote como un gigante de la literatura universal. Para la lectura de este gigante Polifemo, se necesitaba, entonces, una mirada sin premura y cierto saber hacer, para enfrentar con mucho ingenio a ese personaje mítico.

Y menciono el Quijote en este punto ya que sobre todo en la lectura realizada de los extractos de esta obra, el alumno estaba llamado a leer lo no dicho en el texto, es decir, estaba llamado a inferir; entendiendo que él era el que actualizaba y llenaba ciertos vacíos o indeterminaciones de la obra, la cual estaba en constante movimiento e intertextualidad. Este ejercicio interpretativo no tuvo resultados tan significativos, si se entiende que el ejercicio de cooperar con el sentido de la obra, es un trabajo que requiere profundidad y lectura detenida. Si bien los alumnos hacían una lectura detenida y observando los signos y símbolos, en muchas ocasiones las inferencias eran superficiales, pero las valoraba y las orientaba para seguir enriqueciendo el proceso.

También los alumnos del grado 10-3 de la Institución Educativa Santa Teresita de Cauca (Antioquia) se enfrentaron a un mar enfurecido, mar de Poseidón en el que estaban las sirenas, las cuales constituyeron un signo ciertamente exótico. Este signo exótico se presenció al momento de que los alumnos leyeran *El Lazarillo de Tormes* y los microrrelatos de Kafka; ellos vieron cierta rareza al interpretar los textos de Kafka a partir de nociones geométricas de recta y punto, y a partir de las paradojas de Zenón de Elea; pero todas estas rarezas no fueron impedimento para que manara de ellos cierto interés.

Como se vio en el transcurso del trabajo, en esa metáfora del regreso a Ítaca existió un espacio importante para los alumnos en el proceso de aprendizaje, no obstante, mi figura como maestro también tiene lugar y en algunos apartes de esta tesis creo ya haberla sugerido. En este tránsito yo me he asumido como un maestro formador y como un acompañante, de ahí que mi figura se asocie con personajes míticos como un Tiresias, un Caronte, un Virgilio o un Montesinos, ya que mi misión siempre fue crear luz en las profundidades y en la oscuridad. Si el alumno iba en una búsqueda, así como Tiresias se apareció y orientó a Odiseo cuando este estuvo en el inframundo, así mismo

yo me aparecí ante ellos como un acompañante, como un orientador y como un Caronte que hace ver las provisiones necesarias para transitar y atravesar las aguas del río Aqueronte.

Siempre consideré que los alumnos no llegarían fácilmente a Ítaca, ya que ese hecho no es lo esencial. Si digo que en el transcurso de la práctica pedagógica ellos llegaron a Ítaca, sería un poco imprudente, ya que el proceso de ellos sigue; aún siguen enfrentados a las sirenas, cíclopes, hechiceras y dioses del Olimpo. Su viaje es un proceso sin fin, Ítaca estuvo puesto como el lugar gracias al cual el camino se hizo enriquecedor y por eso no considero obligatorio que los alumnos hubieran llegado a este lugar.

Si el objetivo, simple y llanamente hubiera sido llegar a Ítaca, ya todos los alumnos hubieran llegado, el efecto de esto hubiera sido no haberse encontrado con nada importante en el camino o con fenómenos que hubieran puesto en juego sus saberes. Si Odiseo no hubiera sufrido todas las peripecias en su camino de regreso a Ítaca, su llegada a Ítaca sería pobre en el sentido material y espiritual. Por todo esto, consideré que la llegada a Ítaca, por el momento no era necesaria, ellos enfrentaron ciertas peripecias, se enfrentaron a los textos y fueron afinando de forma lenta su mirada, siendo esto lo único que los acerca a Ítaca.

De otro lado, es significativo considerar que lo más adecuado para la interpretación literaria estuvo en la formación de la mirada. Si no se hubiera invitado al alumno a que se detuviera, viera y observara ciertas marcas o signos en el texto, la búsqueda de significación no hubiera sido coherente y el proceso de lectura de los textos literarios no hubiera tenido conexión alguna con los ejercicios silogísticos, juegos y series de palabras. Lo que sí quedó claro en los alumnos es una inferencia sencilla, pero hecha por ellos mismos: la búsqueda de sentido abarca a todos los tipos de textos; desde el literario, el pictórico y los más sencillos ejercicios de series numéricas o test de memoria. Todo esto posibilitó que el alumno estuviera oscilando entre un lenguaje que da importancia a la imaginación y otro que da importancia al pensamiento lógico, no queriendo decir que en el transcurso del proceso de aprendizaje se hayan separado; tal vez la lectura de los textos literarios y esa dimensión lógica tuvieron un punto de

convergencia claro expresado en el siguiente enunciado: ejercitar el pensamiento contribuyó a la mirada de los signos y a la búsqueda de sentido.

También cabe anotar que el proceso de la interpretación literaria desde la perspectiva semiótica por parte de los alumnos tuvo en sus inicios serias dificultades. Consideré al principio trabajar la interpretación y la búsqueda de sentido en los textos literarios, pero la reflexión sobre la práctica a través del diario pedagógico me llevó a considerar que los alumnos demandaban diversos espacios y textos para la búsqueda de sentido. Por eso incluí aspectos como la pintura, ejercicios de razonamiento y actividades en las que se incluyera el lenguaje literario y el lenguaje lógico propio de las matemáticas. Estos aspectos contribuyeron al logro de los objetivos, en el sentido de que posibilitaron que el alumno se concentrara en el texto en sí y buscara los símbolos y señales del texto, de forma detenida y reduciendo la premura.

Resultó significativo el proceso para los alumnos gracias a lo que acabo de mencionar en este párrafo y no hubiera tenido los mismos resultados si hubiera circunscrito al texto literario. Sin embargo, en estas conclusiones lo verdaderamente importante es considerar otros horizontes y retos de la investigación, pues de nada sirve decir que obtuve ciertos resultados sin entender que este trabajo de grado me impulsa a reflexiones en torno al quehacer pedagógico.

Dentro de esas reflexiones, la elaboración de este trabajo de grado me impulsa a considerar que en el ejercicio docente el vínculo entre la teoría y la práctica debe ser parte fundamental del oficio. Si voy a enseñar la literatura o la lengua, cada una de ellas debe estar sustentada teóricamente en la práctica y para beneficio del proceso, como maestro debo comprometerme a registrar de forma escrita los aciertos y desaciertos de esa teoría en la práctica, como modo de que la práctica no quede en el plano de la eventualidad y la contingencia. Me parece fundamental haber enseñado la literatura a partir de los presupuestos teóricos de autores como Gadamer, Eco y Barthes, Chevallard y Vásquez Rodríguez; quizá el maestro cuando ejerce la enseñanza de la literatura se va al texto en sí mismo, pero sin los sustentos teóricos que dan fundamento y consistencia al proceso. A eso precisamente apunto: a la idea de que como maestro en ejercicio no sea idóneo olvidarme de los teóricos de la literatura, la

didáctica, la pedagogía y todos aquellos que tuvieron lugar en la formación universitaria. Y menciono esto, ya que es muy común encontrar maestro para quienes llevar la teoría a la práctica crea un shock inmediato.

De forma similar, otro de los horizontes que dejo planteados en esta investigación y que constituyen un reto para el devenir del oficio como maestro de lengua y literatura, está relacionado con la capacidad de narrar el espacio del quehacer pedagógico, pero hablo de un narrar que no se queda en el simple decir o enunciar, sino que toma como punto de partida un discurso simbólico y metafórico. Y este tipo de narrativa en razón de que somos maestros de literatura y por eso nuestras prácticas de enseñanza deben dar cuenta del saber literario y lingüístico; es por eso que considero como reto para el devenir el hecho necesario de poetizar, representar y de reinventar las experiencias de práctica a través del registro escrito, o sino ¿de qué modo impedimos que las experiencias en el aula se queden en el plano de la contingencia y de la eventualidad?

Finalmente, la práctica pedagógica posibilitó rescatar una interpretación de la literatura española renacentista y barroca desde una perspectiva semiótica. Además de esto fue posible orientar la interpretación hacia el texto en sí mismo, no siendo necesaria la biografía del autor o reducir el texto a las ideologías dominantes de determinada época. Lo más significativo para el proceso de interpretación fue la posibilidad de mirar los signos en diverso textos y diversas actividades con fines parecidos, considerando que el proceso y los alumnos quedaron explicados a partir de la metáfora de Odiseo de regreso a Ítaca y como maestro también quedé representado en esta práctica como un Caronte o un Tiresias.



Jordaens, J. *Odiseo en la cueva de Polifemo*. Museo Pushkin, Moscú.

4. Referencias bibliográficas. Presupuestos que ayudaron a avizorar suelo itacense.

“Y si la encuentras pobre, no creas que Ítaca te ha engañado”.

C. Kavafis

- Agudelo, L. & Correa, A. (2010). *Secuencia didáctica para el mejoramiento de la competencia literaria en estudiantes del grado 6 de EBS de la institución educativa INEM Felipe Pérez de la ciudad de Pereira. (Tesis de pregrado)*. Universidad tecnológica de Pereira, Pereira.
- Bajtín, M. (1986). *Problemas de la poética de Dostoievski*. México: Fondo de cultura económica.
- Barthes, R. (1968). *La muerte del autor*. Recuperado el 10 de Octubre de 2012, de Aire fuerte-cubaliteraria: <http://www.cubaliteraria.cu/revista/laletradelescriba/n51/articulo-4.html>
- Botero, M. C. & Sierra, M. J (2012). *Sobre universos y anaqueles literarios: propuesta de comprensión e interpretación textual basada en la hermenéutica literaria para los estudiantes de básica y media (Tesis de pregrado)*. Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Medellín.
- Calvo, M. (2010). *Las literatura en secundaria: las indeterminaciones como criterio teórico y pedagógico*.(Tesis de máster). Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Cassirer, E. (1967). *Antropología filosófica. Introducción a una filosofía de la cultura*. México: Fondo de cultura económica.
- Chevallard, Y. (1998). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado* (3 ed.). Argentina: Aique.
- Didier, M. C. (2010). Odisea de Kazantzakis. Itaca, Punto de llegada y de partida. *Byzantion Nea Hellás*(29), 199-208.
- Eco, U. (1986). *La estructura ausente* (3 ed.). (F. S. Carretel, Trad.) España: Lumen S. A.
- Eco, U. (1985). *Obra abierta*. Barcelona: Planeta Deagostini.
- Eco, U. (1973). *Signo*. (F. S. Carretel., Trad.) Barcelona: Labor.
- Gadamer, H.-G. (2006). *Estética y hermenéutica*. (A. G. Ramos, Trad.) Madrid: Tecnos/Alianza.
- Gadamer, H.-G. (1992). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.
- Genette, Gerard. (1982). *Palimpsestes*. París: Seuil.

- Gudmundsdottir, S. (1998). La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos. En *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. (págs. 52-67). Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Heidegger, M. (2009). *Ser y Tiempo*. Madrid: Trotta.
- Kavafis, C. (1999). *Obras selectas*. (A. Manzano, Trad.) Barcelona: Edicomunicación S. A.
- López, C. (2012). La formación de profesores en letras: cartografía de una práctica. En G. Bombini, *Escritura y formación docente* (págs. 15-29). Buenos Aires: Ediciones El Hacedor.
- Meirieu, P. (1992). *Aprender, sí. Pero ¿cómo?* Barcelona: Octaedro.
- Meirieu, P. (2007). Es responsabilidad del educador provocar el deseo de aprender. *Cuadernos de pedagogía* (373), 42-47.
- Mélich, J.-C. (2005). La persistencia de la metamorfosis. Ensayo de una antropología pedagógica de la finitud. *Educación y pedagogía*, XVII (42), 9-28.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Centro virtual de noticias de la educación*. Recuperado el 27 de Marzo de 2013, de Lengua castellana: <http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/article-89869.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares básicos de competencias en lenguaje. Recuperado el 27 de Marzo de 2013, de *Centro virtual de noticias de la educación*: <http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/article-89869.html>
- Nietzsche, F. (1985). *El ocaso de los ídolos*. (F. J. Moreno, Trad.) Madrid: Bruma S. A.
- Pendlebury, S. (1998). Razón y relato en la buena práctica docente. En *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. (págs. 86-107). Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Rodríguez, F. V. (1992). Más allá del ver está el mirar. (Pistas para una semiótica de la mirada). *Signo y pensamiento* (20), 31-40.
- Salvadó, N. D. (2013). Caminos Po(e)sibles. Una invitación a reescribir entre cuerpos. *Revista Educación y Pedagogía*, XXV (65).
- Suárez, D. & Ochoa, L. (2005). *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de maestro*. Buenos Aires: Ministerio de educación, ciencia y tecnología- Argentina.

Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós/ M.C.E.

EL VIAJE DE ULISES



1-Troya



2-Cicones



3-Lotófagos



4-Ciclopes



5-Eolo



6-Lestrigones



7-Circe



8-Sirenas



9-Escila y Caribdis



10-Vacas del Sol



11-Calipso



12-Feacios



13-Itaca

5. Anexos. Llegar a Ítaca, no quedarse, divisar otras.

“Sabio como te has hecho, tan pleno de experiencia,
habrás entendido lo que significan las Ítacas.”

C. Kavafis.

Anexo 1.

Humanidades

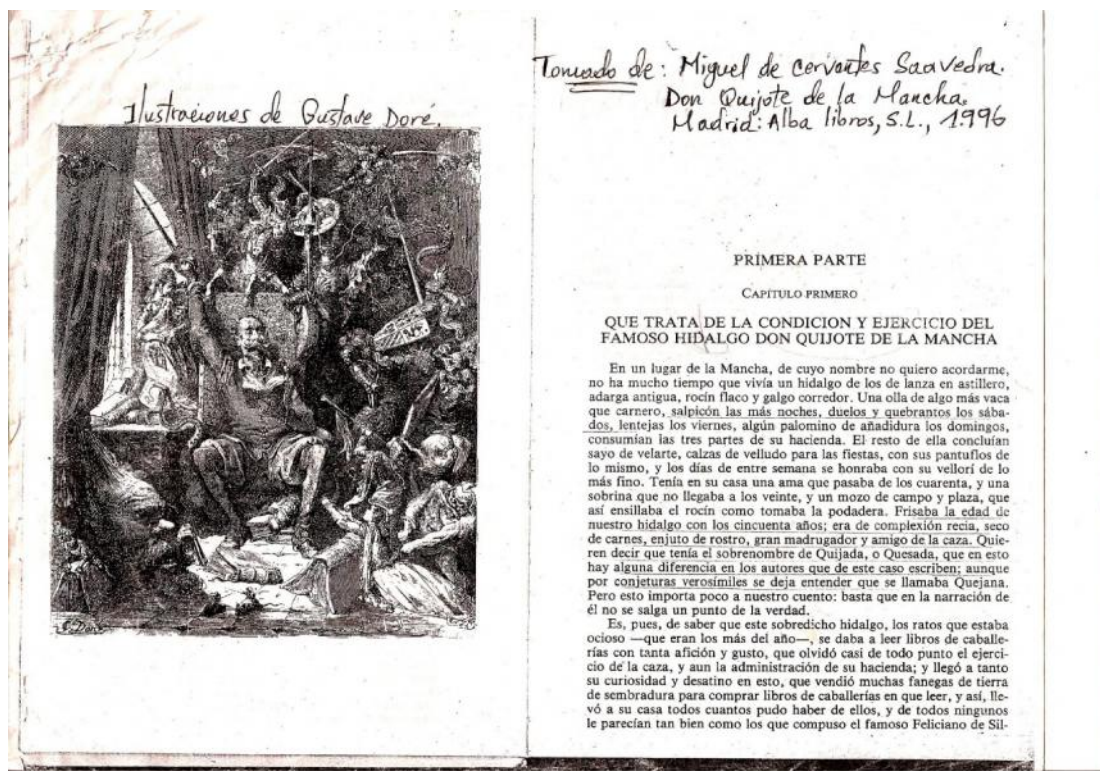
Taller de interpretación sobre “El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha” de Miguel de Cervantes Saavedra

Profesor: Ricardo Osorio Muñoz.

1. ¿Quién es Alonso Quijano y quién es Don Quijote? ¿cuáles son sus diferencias? ¿Por qué el personaje en el lecho de muerte dice que ya no es Don Quijote sino Alonso Quijano?.
2. Después de considerar las tres salidas de Don Quijote enuncie las particularidades y novedades de cada salida. ¿Cuál es la particularidad de la segunda salida? Explíquelo con detalle, no especule, apóyese en el texto.
3. Consulta en los libros o en internet los significados de las expresiones “salpicón”, “duelos y quebrantos” y “palomino”, las cuales aparecen en el primer capítulo del Quijote.
4. Realice un cuadro en el que establezcas las diferencias físicas y psicológicas de Don Quijote y Sancho Panza. Enumera por lo menos siete características que los diferencien.
5. ¿Es Don Quijote el que está loco o es el mundo el que lo está? Justifique la respuesta con firmeza basándose en el texto.
6. Si se dice que Don Quijote está loco, ¿por qué entonces Sancho Panza, siendo supuestamente cuerdo y sano, lo sigue? ¿Podría ser que Sancho Panza es más idealista y está aún más loco que Don Quijote al interesarse sólo por el gobierno que Don Quijote le va a dar? Justifica tu respuesta con firmeza, partiendo de una lectura juiciosa del texto.
7. Al encontrarse con los **molinos** en los que Don Quijote ve a unos gigantes no interpretemos este signo de forma literal, más bien preguntémonos lo siguiente: ¿qué representa el aspecto colosal de los molinos? ¿Será que nos presenta al hombre enfrentado a la realidad o nos presenta el conocido enfrentamiento moderno

“hombre vs máquina”? ¿Quién gana finalmente? Justifica la respuesta interpretando esta acción a profundidad.

8. Al descender a la cueva de Montesinos, Don Quijote encuentra a Dulcinea su amor platónico e ideal y a Montesinos, ¿a qué arquetipo representa cada uno de ellos y por qué a Don Quijote se le escapa Dulcinea? ¿En realidad, Dulcinea si existe?
9. ¿Qué le aporta el Quijote a su experiencia vital y a su vida personal? ¿Es necesario interpretar la realidad de otra forma, de un modo que supere las formas absolutas que imperan en la realidad?
10. En la discusión sobre lo que es el Yelmo de Mambrino entre Sancho y Don Quijote, ¿algunos de los dos tiene razón o se le está dando más importancia al perspectivismo, es decir, a la búsqueda de múltiples sentidos que es posible dar a un fenómeno



Anexo 2.

Humanidades

Taller de interpretación. Microrrelatos de Franz Kafka

Profesor: Ricardo Osorio Muñoz

Teniendo en cuenta las paradojas de Zenón de Elea, los conceptos de punto y recta y los cuatro microrrelatos de Kafka abordados en clase, respondamos las siguientes preguntas interpretativas:

1. En el primer relato ¿por qué se dice que al joven no le alcanzará la vida para ir al pueblo más cercano? Justifique con firmeza.
2. En el relato número dos ¿por qué el mensajero nunca logrará llevar la carta a su destino? Justifica la respuesta
3. A partir del relato III realiza un mapa en el que expongas los recorridos que hicieron los personajes A y B con sus respectivos tiempos.
4. En el relato número III ¿qué sucede con el tiempo y el espacio? ¿por qué los recorridos no duran lo mismo?
5. En el relato IV, “en los muchos años que el campesino estuvo frente al guardián”, esta expresión según el contexto en que se da es exagerada, pero nos dice una verdad respecto al poder político y burocrático. ¿Cuál es esa verdad?

Nota: los cuatro microrelatos de Kafka mencionados, son en su orden los siguientes: I. “La aldea más cercana”, II. “Un mensaje imperial”, III. “Una confusión cotidiana” y IV. “Ante la ley”.

Paradojas de Zenón de Elea

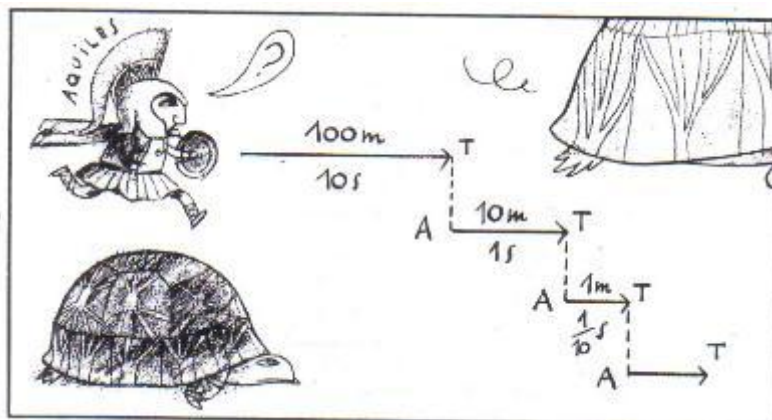
➤ Aquiles y la tortuga

Según la leyenda, Aquiles, héroe de la Guerra de Troya, era invulnerable, debido a que su madre, para hacerle invencible lo llevó a la laguna Estigia, morada de Medusa, y lo sumergió en sus aguas sujeto por el talón. Como su talón fue lo único que no se mojó, éste era su único punto débil... el Talón de Aquiles.

Famoso por sus grandes cualidades físicas, Aquiles fue elegido por Zenón de Elea (490 a.C. - 430 a.C.) como protagonista de esta famosa Paradoja:

Aquiles, el atleta más veloz, capaz de correr los 100 m. en 10 segundos, no podrá alcanzar a una lenta tortuga, diez veces menos rápida que él. Ambos disputan una carrera, concediendo Aquiles una ventaja de 100 m. a la tortuga. Cuando Aquiles ha cubierto esos 100 m., la tortuga se ha desplazado 10 m. Al cubrir Aquiles esos 10 m., la tortuga se ha desplazado 1 m. Mientras cubre ese metro que le separa de la tortuga, ésta ha recorrido 0'1 m. Y así indefinidamente.

Así, Aquiles debe cubrir infinitos trayectos para alcanzar a la tortuga. Por lo tanto, Aquiles deberá cubrir una distancia infinita, para lo cual necesitará un tiempo infinito. De tal manera que el desgraciado Aquiles nunca alcanzará a la tortuga.



Tomado de: http://catedu.es/matematicas_mundo/HISTORIA/historia_Zenon.htm

➤ La dicotomía

Zenón está a ocho metros de un árbol. Llegado un momento, lanza una piedra, tratando de dar al árbol. La piedra, para llegar al objetivo, tiene que recorrer antes la primera mitad de la distancia que lo separa de él, es decir, los primeros cuatro metros, y tardará un tiempo (finito) en hacerlo. Una vez llegue a estar a cuatro metros del árbol, deberá recorrer los cuatro metros que le quedan, y para ello debe recorrer primero la mitad de esa distancia. Pero cuando esté a dos metros del árbol, tardará tiempo en recorrer el primer metro, y luego el primer medio metro restante, y luego el primer cuarto de metro... De este modo, la piedra nunca llegará al árbol.

➤ La paradoja de la flecha

En esta paradoja, se lanza una flecha. En cada momento en el tiempo, la flecha está en una posición específica, y si ese momento es lo suficientemente pequeño, la flecha no tiene tiempo para moverse, por lo que está en el reposo durante ese instante. Ahora bien, durante los siguientes periodos de tiempo, la flecha también estará en reposo por el mismo motivo. De modo que la flecha está siempre en reposo: el movimiento es imposible. Un modo de resolverlo

es observar que, a pesar de que en cada instante la flecha se percibe como en reposo, *estar en reposo* es un término relativo. No se puede juzgar, observando sólo un instante cualquiera, si un objeto está en reposo. En lugar de ello, es necesario compararlo con otros instantes adyacentes. Así, si lo comparamos con otros instantes, la flecha está en distinta posición de la que estaba antes y en la que estará después.

Tomado de: http://es.wikipedia.org/wiki/Paradojas_de_Zen%C3%B3n

Anexo 3

Humanidades

Taller interpretativo sobre el Lazarillo de Tormes

1. ¿Por qué Lázaro cambia sus amos tan rápido? ¿En qué sentido sus acciones rompen con una tradición?
2. ¿Por qué el protagonista se llama Lázaro de Tormes si es hijo de Tomé González y de Ántona Pérez? ¿por qué no recibe los apellidos González y Pérez?
3. ¿qué significa el hecho de que Lázaro haya nacido dentro de un río?
4. Describa las acciones y los aspectos psicológicos que identifican al clérigo. ¿consideras que hoy en día la iglesia adopta esta posición ambiciosa y avarienta? Justifica con firmeza.
5. ¿Quién es un buldero y qué son las bulas?
6. Si ahora Lázaro quisiera buscar un amo y quisiera colgar un anuncio ofreciendo sus servicios ¿cómo podría ser? Invéntalo y dibújalo.
7. Inventa un tratado Octavo narrado en primera persona, por lo menos de una página, donde aparezca Lázaro y sus picardías ante un nuevo amo.

Anexo 4

Humanidades

Taller a partir del texto “De la muerte natural” de Lewis Thomas.

1. ¿Cuál es la idea central del párrafo seis?

2. ¿Cuál es el tema del texto?
3. Enuncie las estructuras o momentos en los que se divide el texto, especificando los párrafos y su temática.
4. ¿Qué tipo de macroestructura hay en el párrafo cinco?
5. De acuerdo con tu opinión y con lo aportado por el texto, ¿consideras que existe el dolor al morir instantáneamente?

De la muerte natural

Lewis Thomas¹

Existe tal cantidad de libros nuevos sobre la muerte, que ahora poseen estantes especializados en las librerías, al lado de esas ediciones en rústica sobre las dietas sanas, las reparaciones caseras y los manuales sobre el sexo. Algunos de ellos están tan llenos de información detallada y de instrucciones paso a paso para realizar la función, que se podría creer que se trata de un nuevo tipo de destreza que hoy necesitamos aprender todos. La impresión más clara que recibe un lector desprevenido, al hojearlos, es la de que morir como se debe se ha convertido en una experiencia extraordinaria, inclusive exótica, que sólo podrían lograr con éxito los especialistas en el tema.

Se podría, al mismo tiempo, hacerle creer al lector que somos las únicas criaturas capaces de darnos cuenta de la muerte, y que el hecho de que el resto de la naturaleza pase por la muerte, generación tras generación, constituye un proceso distinto, automático y trivial, más *natural*, según suele decirse.

Este verano, a un olmo de nuestro jardín le cayó un rayo, y se desplomó, muerto como una piedra, y quedó sin hojas de un día para otro. Un fin de semana era un olmo de aspecto normal, un poco desnudo de algunas partes, aunque nada alarmante, pero al siguiente fin de semana se había ido, había pasado, había parado, se lo habían llevado. Se lo habían llevado es la expresión correcta, porque el cirujano de árboles apareció ayer con un equipo de jóvenes ayudantes y sus poleas, lo descuartizaron rama por rama, y se lo llevaron en el volco de un camión rojo, mientras cantaban.

La muerte de un ratón de campo, en las fauces de un amable gato casero, es un espectáculo que he presenciado muchas veces. Antes me fruncía. Hace mucho dejé de arrojarle palos al gato para que soltara el ratón, pues una vez liberado, regularmente moría de todos modos; pero siempre lanzaba al gato palabras ofensivas para hacerle saber en qué clase de animal se había convertido. Pensaba que la naturaleza era abominable.

En estos días he estado pensando acerca de aquellos ratones, y me pregunto si su muerte difiere tanto de la de nuestro olmo. La principal diferencia, si existe alguna, residiría en el asunto del dolor. No creo que el olmo tenga receptores para el dolor, e inclusive así, me parece que el rayo representa una forma relativamente indolora de irse, aun cuando los árboles tuvieran terminaciones nerviosas, que por supuesto no tienen. Pero la cola del ratón que se balancea entre los colmillos de un gato gris es ya algo distinto, que induce a suponer un sufrimiento insoportable en todo ese pequeño cuerpo.

En la actualidad existen algunas razones creíbles para pensar que esto no es así de ninguna manera y que, antes por el contrario, se puede construir una historia completamente distinta sobre el ratón y su muerte. En el instante en que es atrapado y

¹ El doctor Lewis Thomas ha publicado sus ensayos —mezcla de ciencia y de opiniones personales— en *The New England Journal of Medicine*. A pesar de la modestia que lo induce a denominar sus trabajos como simples *notas*, ha obtenido en Norteamérica el célebre premio Pulitzer y, en todo el mundo, el fervor de numerosos lectores entusiastas. Al escribir con vieja sencillez y nuevo asombro, parece volver suya la crítica de Montaigne a las ciencias, que “tratan muy finamente de cosas, de un modo demasiado artificial y diferente al común y natural”.

los colmillos penetran en él, las células del hipotálamo y de la hipófisis liberan hormonas péptidas. Al instante, estas sustancias, llamadas endorfinas, se adhieren a las superficies de otras células encargadas de la percepción del dolor. Como las endorfinas tienen las propiedades analgésicas del opio, no hay propiamente dolor. De ahí que el ratón parezca siempre balancearse, lánguidamente, en las fauces del gato, y que se quede tan tranquilo, sin forcejeo, cuando éste lo suelta, aun antes de que las lesiones sufridas lo maten. Si el ratón pudiera encogerse de hombros, lo haría.

No estoy seguro de que esto sea verdad o no, ni tampoco sé cómo podría demostrarlo si lo fuera. A lo mejor si pudiera intervenir con prontitud y administrar naloxona, antídoto específico de la morfina, podrían neutralizarse las endorfinas y se observaría la aparición del dolor, pero esto no es algo que me interese ver o comprobar. Creo que lo dejaré ahí, como un buen acertijo de la muerte de un ratón atrapado por un gato, o tal vez acerca de la muerte en general.

Montaigne vislumbró la muerte, a raíz de una experiencia que lo acercó a ella: un accidente hípico. Quedó tan mal herido, que sus compañeros lo creyeron muerto y lo condujeron a su casa entre lamentos, "todos ensangrentados, manchados de arriba a abajo con la sangre que yo había arrojado". A pesar de haber estado "muerto durante dos horas enteras", recuerda, maravillado, el episodio:

Me parecía que mi vida pendía sólo de la punta de mis labios. Cerré los ojos, según me pareció, para ayudarla a salir y llegué a encontrar placer en irme poniendo cada vez más lánguido y dejándome ir. Era una idea que sólo flotaba en la superficie de mi alma, tan delicada y débil como todo el resto; pero no sólo libre de sufrimiento, sino mezclada con esa dulce sensación que experimentan las personas cuando se dejan deslizar en el sueño. Creo que éste es el mismo estado en que se encuentran las personas a las que vemos desmayarse en la agonía de la muerte, y sostengo que las compadecemos sin motivo... Para acostumbrarse a la idea de la muerte, creo que no haya nada como haber estado cerca de ella.

Más tarde, en otro ensayo, Montaigne vuelve sobre el tema:

Si no sabe usted cómo morir, no se inquiete, la naturaleza le dará instrucciones completas y suficientes en un momento, ella tomará por su cuenta el asunto, usted no se preocupe por ello.

El peor accidente que haya presenciado ocurrió en Okinawa, en los primeros días de la invasión, cuando un jeep chocó contra un transpone de tropas y se aplastó hasta quedar casi plano. Dentro del vehículo había dos jóvenes policías militares, atrapados por el metal doblado, mortalmente heridos ambos, y a quienes sólo se les veía la cabeza y los hombros. Sostuvimos una conversación mientras algunos, con herramientas adecuadas, trataban de liberarlos. Dijeron que lamentaban el accidente. Nos sentimos bien, añadieron. Uno de ellos preguntó si todos los demás estaban bien. Bueno, dijo el otro, ahora no hay prisa. Y entonces murieron.

El dolor es útil para evitar; para escapar cuando hay tiempo de hacerlo, pero cuando se trata de un juego final sin regreso, probablemente el dolor se desconecte y los mecanismos para hacerlo sean maravillosamente precisos y rápidos. Si yo tuviera que designar un ecosistema en el que las criaturas tuvieran que abandonarse unas a otras, y en el que la muerte fuera parte indispensable de la vida, no podría pensar en una forma mejor de disponer las cosas.

Anexo 5

Textos tomados de: Franz Kafka. *Cuentos completos: textos originales*. Madrid: Editorial Valdemar, 2010.

I. La aldea más cercana

Mi abuelo solía decir:

"La vida es asombrosamente corta. Ahora, al recordarla, se me aparece tan condensada que, por ejemplo, casi no comprendo cómo un joven puede tomar la decisión de ir a caballo hasta el pueblo más cercano, sin temer (y descontando por supuesto la mala suerte) que aun el lapso de una vida normal y feliz no alcance ni para empezar semejante viaje."

II. Un mensaje imperial

El Emperador —así dicen— te ha enviado a ti, el solitario, el más miserable de sus súbditos, la sombra que ha huido a la más distante lejanía, microscópica ante el sol imperial; justamente a ti, el Emperador te ha enviado un mensaje desde su lecho de muerte. Hizo arrodillar al mensajero junto a su cama y le susurró el mensaje al oído; tan importante le parecía, que se lo hizo repetir. Asintiendo con la cabeza, corroboró la exactitud de la repetición. Y ante la muchedumbre reunida para contemplar su muerte —todas las paredes que interceptaban la vista habían sido derribadas, y sobre la amplia y alta curva de la gran escalinata formaban un círculo los grandes del Imperio—, ante todos, ordenó al mensajero que partiera. El mensajero partió en el acto; un hombre robusto e incansable; extendiendo primero un brazo, luego el otro, se abre paso a través de la multitud; cuando encuentra un obstáculo, se señala sobre el pecho el signo del sol; adelanta mucho más fácilmente que ningún otro. Pero la multitud es muy grande; sus alojamientos son infinitos. Si ante él se abriera el campo libre, cómo volaría, qué pronto oirías el glorioso sonido de sus puños contra tu puerta. Pero, en cambio, qué vanos son sus esfuerzos; todavía está abriéndose paso a través de las cámaras del palacio central; no acabará de atravesarlas nunca; y si terminara, no habría adelantado mucho; todavía tendría que esforzarse para descender las escaleras; y si lo consiguiera, no habría adelantado mucho; tendría que cruzar los patios; y después de los patios el segundo palacio circundante; y nuevamente las escaleras y los patios; y nuevamente un palacio; y así durante miles de años; y cuando finalmente atravesara la última puerta —pero esto nunca, nunca podría suceder—, todavía le faltaría cruzar la capital, el centro del mundo, donde su escoria se amontona prodigiosamente. Nadie podría abrirse paso a través de ella, y menos aún con el mensaje de un muerto. Pero tú te sientas junto a tu ventana, y te lo imaginas, cuando cae la noche.

III. Una confusión cotidiana

Un incidente cotidiano, del que resulta una confusión cotidiana. A tiene que cerrar un negocio con B en H. Se traslada a H para una entrevista preliminar, pone diez minutos en ir y diez en volver, y se jacta en su casa de esa velocidad. Al otro día vuelve a H, esta vez para cerrar el negocio. Como probablemente eso le exigirá muchas horas, A sale muy temprano. Aunque las circunstancias (al menos en opinión de A) son precisamente las de la víspera, tarda diez horas esta vez en llegar a H. Llega al atardecer, rendido. Le comunican que B, inquieto por su demora, ha partido hace poco para el pueblo de A y que deben haberse cruzado en el camino. Le aconsejan que espere. A, sin embargo,

Textos tomados de: Franz Kafka. *Cuentos completos: textos originales*. Madrid: Editorial Valdemar, 2010.

impaciente por el negocio, se va inmediatamente y vuelve a su casa. Esta vez, sin poner mayor atención, hace el viaje en un momento. En su casa le dicen que B llegó muy temprano, inmediatamente después de la salida de A, y que hasta se cruzó con A en el umbral y quiso recordarle el negocio, pero que A le respondió que no tenía tiempo y que debía salir en seguida.

A pesar de esa incomprensible conducta, B entró en la casa a esperar su vuelta. Y ya había preguntado muchas veces si no había regresado aún, pero seguía esperándolo siempre en el cuarto de A. Feliz de hablar con B y de explicarle todo lo sucedido, A corre escaleras arriba. Casi al llegar tropieza, se tuerce un tendón y a punto de perder el sentido, incapaz de gritar, gimiendo en la oscuridad, oye a B -tal vez muy lejos ya, tal vez a su lado- que baja la escalera furioso y que se pierde para siempre.

IV. Ante la ley

"Hay un guardián ante la Ley. A ese guardián llega un hombre de la campaña que pide ser admitido a la Ley. El guardián le responde que ese día no puede permitirle la entrada. El hombre reflexiona y pregunta si luego podrá entrar. 'Es posible', dice el guardián, 'pero no ahora'. Como la puerta de la Ley sigue abierta y el guardián está a un lado, el hombre se agacha para espiar. El guardián se ríe, y le dice: 'Fíjate bien: soy muy fuerte. Y soy el más subalterno de los guardianes. Adentro no hay una sala que no esté custodiada por su guardián, cada uno más fuerte que el anterior. Ya el tercero tiene un aspecto que yo mismo no puedo soportar'. El hombre no ha previsto esas trabas. Piensa que la Ley debe ser accesible en todo momento a todos los hombres, pero al fijarse en el guardián con su capa de piel, su gran nariz aguda y su larga y deshilachada barba de tártaro, resuelve que más vale esperar. El guardián le da un banco y lo deja sentarse junto a la puerta. Ahí, pasa los días y los años. Intenta muchas veces ser admitido y fatiga al guardián con sus peticiones. El guardián entabla con él diálogos limitados y lo interroga acerca de su hogar y de otros asuntos, pero de una manera impersonal, como de señor poderoso, y siempre acaba repitiendo que no puede pasar todavía. El hombre, que se había equipado de muchas cosas para su viaje, se va despojando de todas ellas para sobornar al guardián. Éste no las rehúsa, pero declara: 'Acepto para que no te figures que has omitido algún empeño.' En los muchos años el hombre no le quita los ojos de encima al guardián. Se olvida de los otros y piensa que éste es la única traba que lo separa de la Ley. En los primeros años maldice a gritos su destino perverso; con la vejez, la maldición decae en rezongo. El hombre se vuelve infantil, y como en su vigilia de años ha llegado a reconocer las pulgas en la capa de piel, acaba por pedirles que lo socorran y que intercedan con el guardián. Al cabo se le nublan los ojos y no sabe si éstos lo engañan o si se ha obscurecido el mundo. Apenas si percibe en la sombra una claridad que fluye inmortalmente de la puerta de la Ley. Ya no le queda mucho que vivir. En su agonía los recuerdos forman una soia pregunta, que no ha propuesto aún al guardián. Como no puede incorporarse, tiene que llamarlo por señas. El guardián se agacha profundamente, pues la disparidad de las estaturas ha aumentado muchísimo. '¿Qué pretendes ahora?', dice el guardián; 'eres insaciable', 'Todos se esfuerzan por la Ley', dice el hombre. '¿Será posible que en los años que espero nadie ha querido entrar sino yo?' El guardián entiende que el hombre se está acabando, y tiene que gritarle para que le oiga: 'Nadie ha querido entrar por aquí, porque a ti solo estaba destinada esta puerta. Ahora voy a cerrarla'."

Anexo 6

José David Agaméz Caré

El recuerdo o la esperanza

Despertó asustada buscando, más que con sus manos, con su alma el cuerpo de Fernandito, le había costado dormirlo por la tos. La puerta se había abierto con el viento, cómo le pegaba la soledad cuando se despertaba en la madrugada creyendo que había vuelto... No pudo volver a conciliar el sueño, prendió una vela a la virgen de los ángeles y se sentó en la hamaca a meditar con profunda tristeza: la vida, más bien las circunstancias, le habían arrebatado la paz. Es que apenas habían pasado diez meses y no sabía si resignarse al recuerdo o mantener la esperanza. ✓

Conoció a Ricardo siendo apenas una chiquilla, pero desde la primera vez que lo miró a los ojos se sintió mujer, fue en una fiesta patronal donde los presentaron, él era de aspecto maduro para su edad, moreno, de cejas pronunciadas y sus brazos dejaban notar el sin fin de laderas que había volcado con la pala, Dulce lo flechó con su sonrisa y con sus ojos que no necesitaban de palabras.

Maduraron las caricias y la moral se desbarató un día dejando a Dulce embarazada. Unos meses atrás la noticia hubiera sido una bomba pero, para asombro de ambos, nadie le prestó mayor importancia. Por esos días habían llegado unos extranjeros gordiflones a negociar con la gente del pueblo, ofrecían cambiar fincas por casas y empleos en la ciudad, empleos de mierda, pero muchos se la creyeron, abandonando cultivos, trabajo digno y monte por un poco de suerte.

Ricardo le insistió a su padre que se quedaran, se enojaron, su madre tuvo que intervenir para que aquello no terminara en golpes, pero nada pudo hacer para que el cerrado de su esposo cayera en cuenta. La pareja de viejos se fue con un montón de familias que se creían pobres a convertirse en pobres de verdad.

El problema en el pueblo surgió meses después, cuando el monocultivo de los gordiflones empezó a afectar a los que se quedaron. Los comerciantes prefirieron los precios bajos de éstos, dejando al resto comiéndose sus papas o trabajando para los misters por salarios de limosna.

Ricardo empezó un alboroto, tomó primero la opinión del sacerdote, quien le aseguró que organizarse para defender a su gente no era ningún pecado. Se reunió con los vecinos dispuestos a reclamar. Poco duró la iniciativa, rapidito llegaron amenazas anónimas de acabar con quienes buscaran derechos. La mayoría dejó de asistir a los encuentros que se convirtieron en furtivos.

La mañana de la desaparición Dulce le besó la frente y mientras lo persignaba le dijo con ternura: "Ricardo, hoy cumple un año Fernandito, llegue temprano para que comamos juntos". Qué iba a saber él que no volvería, le asintió mientras le apretaba la sonrisa con un beso.

- Susana Benavides Alpizar . El recuerdo o la esperanza .
2013 . www.servicioskoinonia.org/cuentos cortos/articulo.php?num

CUARTO DE HORA

LA VORÁGINE

Luego, cuando la arrojaron del seno de su familia y el juez le declaró a mi abogado que me hundiría en la cárcel, le dije un noche, en su escondite resueltamente:
 "¿Cómo podría desampararte? ¡Huyamos! Toma mi suerte, pero dame el amor!"

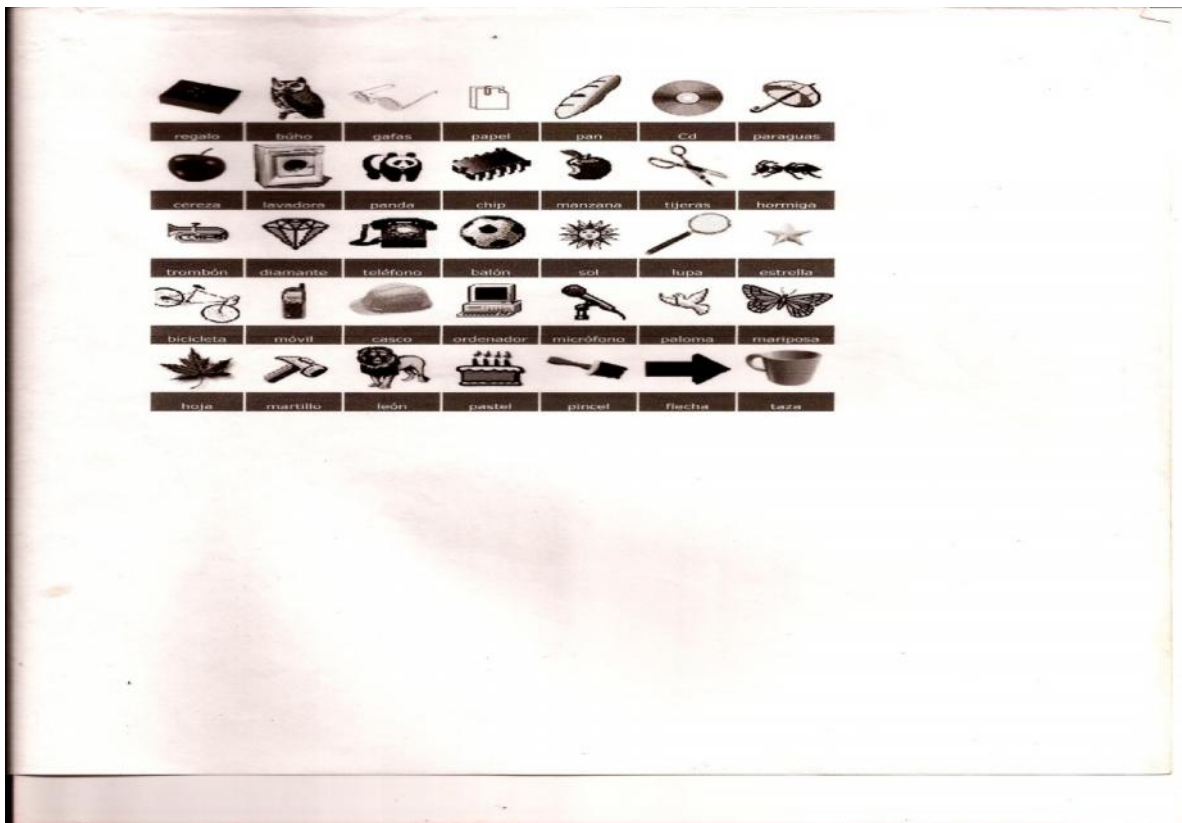
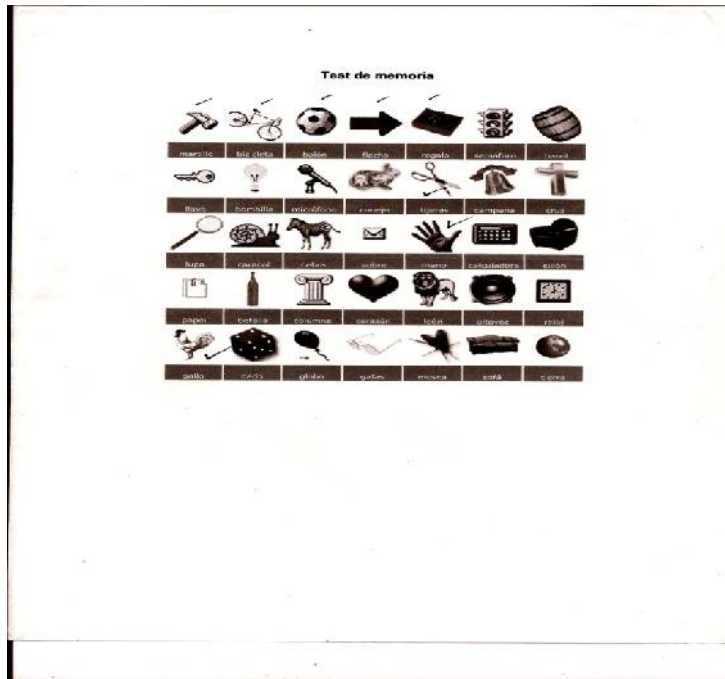
¡Y huimos!

Aquella noche, la primera del casanare, tuve por confidente al insomnio.

A través de la gasa del mosquitero, en los cielos límites, veía parpadear las estrellas.
 Los follajes de las palmeras que nos daban abrigo en mudación sobre nosotros. Un silencio infinito flotaba en el ámbito, aduzando la transparencia del aire.
 Al lado de mi chinchorro en su angosto catrecillo de viaje Alicia dormía con agitada respiración.

Texto tomado de: José Eustasio Rivera, La Vorágine 1ª ed. Bogotá Planeta 2012.
 Original 1924-Biograpías.

Anexo 8



Anexo 9

EL CARACOL

Érase una vez un oso de anteojos, llamado Zumo, que vivía en un bosque de la cordillera oriental. Zumo tenía a su cargo la escuela de animales.

Maestro, ¿Cuál es el animal más veloz del mundo? Preguntó, de repente, el armadillo.

Él les devolvió la pregunta. El conejo se apresuró a responder, el conejo. El águila, afirmó el turpial. El caballo de carreras, cantó el guillo. El ayestruz, exclamaron las mariposas. Y así sucesivamente. Zumo se acercó a sus alumnos y dijo: El animal más veloz que conozco es un caracol.

Todos los animales se asombraron de la respuesta.

Sí, corroboró el oso de anteojos. Este caracol, en una tempestad que se recuerda con horror en la historia del bosque, perdió a su mamá caracol, a su papá caracol y su casa. Perdió todo lo que tenía. Pero era tan rápido, que nunca lo pudo alcanzar la desesperación.

Niño, Jairo Anibal, Relatado por Doña Nena a Alonso Salazar, para La Génesis de los invisibles. Bogotá: Antropos, 1996, p.72-73V

De la lectura se deduce que el TEMA es:

Para resumirlo debemos preguntarnos
¿Qué información podemos suprimir?

¿Qué se puede generalizar?

Finalmente, el resumen sería:

Anexo 10

5: En lo personal, creo que el mundo está loco, ya que este no acepta a un hombre soñador, aun cuando este mundo fue fundado a base de sueños de personas. el Quijote solo muestra la habilidad del hombre de pensar.

6: se puede decir que sancho panco no estaba loco y si era un hombre realista porque su cabeza nunca paso una imaginacion de algo irreal, solo veía la verdad y decidió irse a aventurar con Don Quijote de la Mancha al motivo que este le prometio que el sería el gobernador de la insula por más grande que esta fuera. siendo esto su unico sueño dejo a su mujer y su hijas no sabiendo lo que en esto le esperaba.

7: Partiendo desde el tema "hombre Vs maquina obviamente ganan los malinos, ya que estos fueron creados para reemplazar a los humanos en esa tarea. y don Quijote que lo unico especial que llevaba era su imaginacion, debio darse cuenta que el malino o gigante era superior a él en ese aspecto de la batalla"

↳ Buena apreciación al destacar lo imaginativo en Don Quijote.

Anexo 11

Muestra de ejercicios de pensamiento

➤ Cuál de las siguientes palabras no encaja con las restantes:

- León.
- Guepardo
- Tigre ¿Por qué?
- Puma
- Lobo
- Leopardo

➤ Agrega la palabra que falta en el espacio vacío

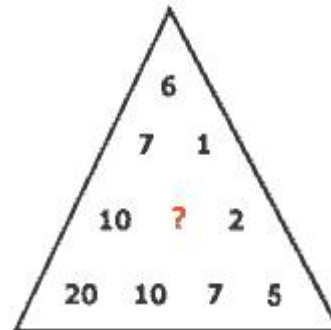
CUERPO - POCO - COSA

HOJA - - BONSAI

➤ Indica el número que falta en la siguiente serie numérica

2 - 1 - 4 - - 6 - 5

➤ ¿Qué número falta en el centro de la pirámide?



➤ Completa el silogismo:

-Todos los caballos son cuadrúpedos.

-Palomo es un caballo.

-Entonces _____

Anexo 12

Yociana Camargo - Karina Cozano

1° EN EL PRIMER RELATO ¿ POR QUE EL JOVEN NO LE ALCANZARA LA VIDA PARA IR AL PUEBLO MAS SERCANO?

RTA// AL JOVEN NO LE ALCANZARA LA VIDA POR QUE CADA DISTANCIA ESTA SEPARADA POR UNA INFINIDAD DE PUNTO EL CUAL CADA UNO DEBE SER RECORRIDO

2° POR QUE EL MENSAJERO NUNCA LOBRARA LLEVAR UNA CARTA A SU DESTINO

RTA// POR QUE EL RELATO NOS MUESTRA QUE TODO ESTA SUCEDIENDO PERO AL FINAL LA ULTIMA FRASE DESTRUYE TODO, FACIL NUNCA LLEVARA EL MENSAJERO POR QUE NUNCA ESTA SUCEDIENDO.

3° REALIZA UN MAPA EN EL QUE EXPONAS LOS RECORRIDOS DE A Y B CON SUS RESPECTIVOS TIEMPOS.

recorrido de A

recorrido de B

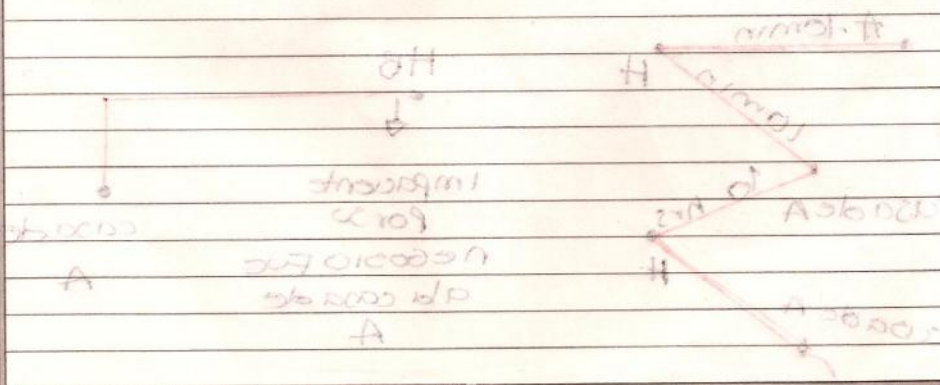
Impaciente por su negocio fue a la casa de A

4^o EN EL RELATO 3 QUE SUCEDE CON EL TIEMPO Y EL ESPACIO POR QUE LOS RECORRIDOS NO DURAN LO MISMO.

RTA// ELLOS ESTABAN TAN CONCENTRADOS EN EL NEGOCIO QUE EL TIEMPO SE VOLVIO INTEMPORAL OSEA SE DAÑA SU UICION DEL TIEMPO EL CUAL HIZO QUE PARA SIERTO MOMENTO A1 NO SUPIERA CUANTO DEMORO EN IR Y EN VOLVER.

5^o EN LOS MUCHOS AÑOS QUE EL CAMPESINO ESTUVO EN FRENTE AL GUARDIAN ESTA EXPRESION NOS DICE UNA VERDAD RESPECTO AL PODER POLITICO ¿CUAL CONSIDERAS QUE ES LA VERDAD?

RTA// LOS CAMPESINOS SOMOS LOS CIUDADANOS Y EL GUARDIAN ES EL PAIS O EL GOBIERNO, DANDONOS A ENTENDER DE QUE HEMOS ESTADO HACIENDO OPIMIDOS DESDE HACE MUCHO TIEMPO.



AÑO

MES

DÍA

NOTAS DEL DÍA

Anexo 13

Taller de Interpretación

Solución

1-R// Al joven no le alcanza la vida para llegar al pueblo más cercano porque necesita recorrer el número infinito en que está dividido el espacio entre el punto de partida del pueblo.
Es decir, necesita un tiempo infinito para recorrer tal espacio infinito. por eso no le alcanza la vida.

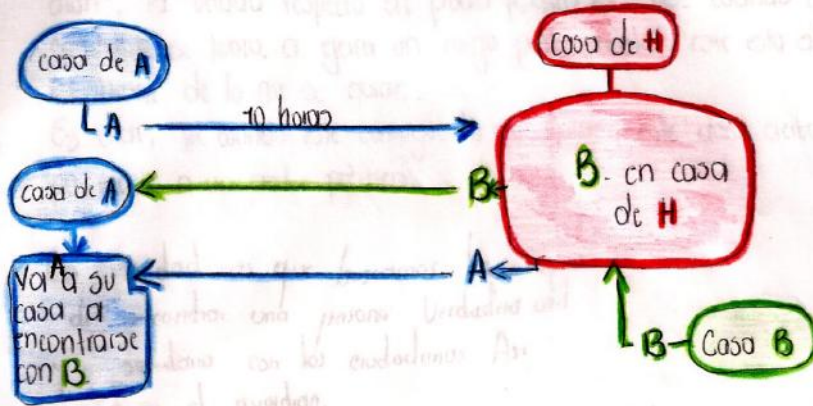
2-R// El mensajero no logra llevar su carta a su destino porque primero que todo necesitaba recorrer cada punto en que está dividido el espacio desde que parte del palacio hacia su destino.
Es decir, dicho espacio es infinito, entonces el mensajero requiere de un tiempo infinito para recorrer tal espacio.
por eso el mensajero no logra llevar la carta a su destino.

3-R// Día 1.

```

graph TD
    A1((A)) -- 10 Minutos --> H((H))
    A2((A)) -- 10 Minutos --> A3((A))
    A1 --- A2
  
```

Día 2.

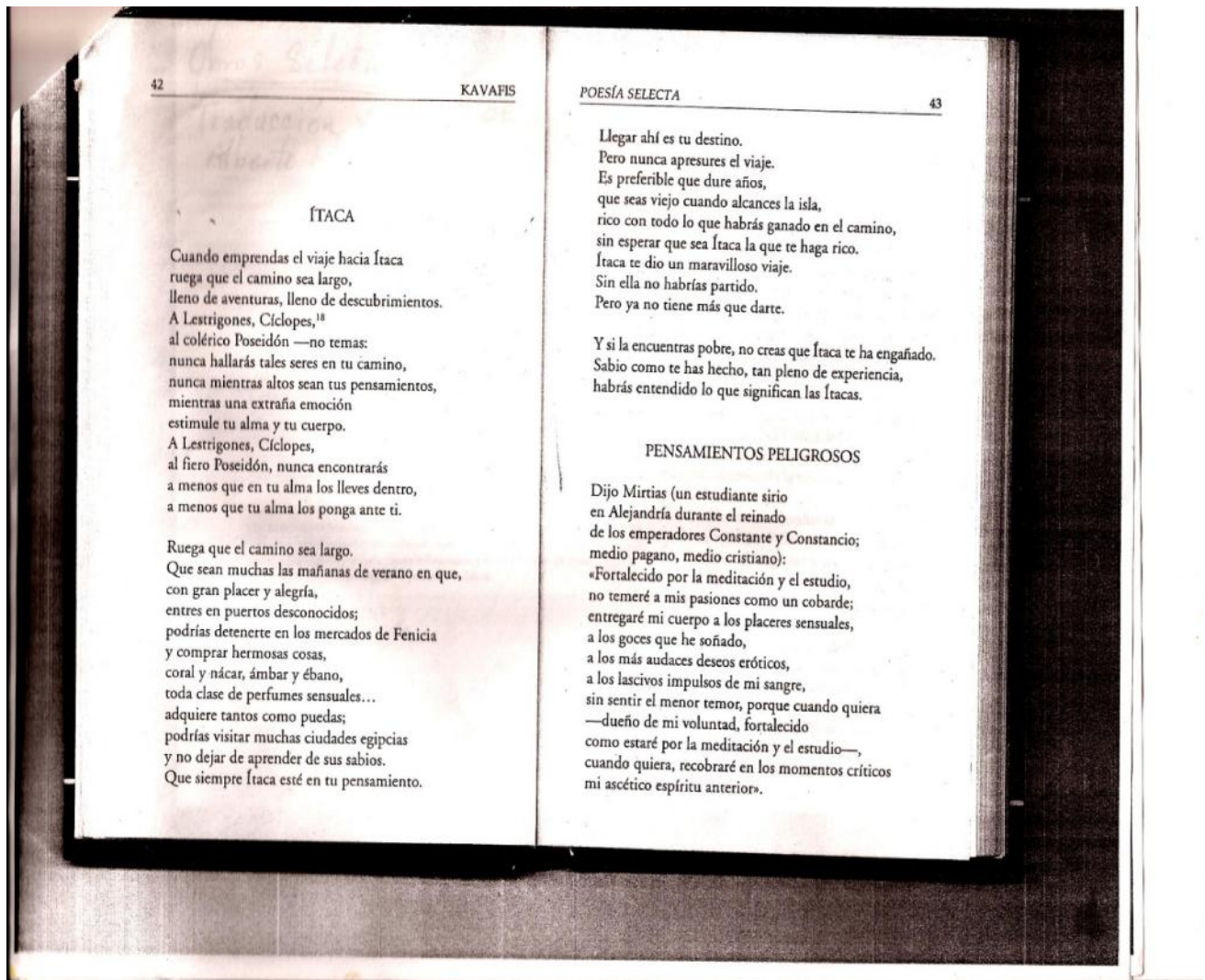


4-R// los recorridos no duran lo mismo porque cuando A realizó el recorrido H encontró el camino más corto porque A ya había recorrido cada punto en que estaba dividido el espacio.

Lo que se quiere decir sobre lo que sucede con el tiempo y el espacio (es que en caso de A) cuando hace el primer recorrido ya había medido cada punto en que estaba dividido el espacio hacia H lo encontró más cerca o corto porque necesitó menos tiempo.

En el siguiente día devuelta a su casa para encontrarse con B es porque no midió cada punto en que estaba dividido el espacio por prisa de encontrarse con B. Al no medir cada punto en que estaba dividido el espacio necesitó diez veces más de tiempo del recorrido de tiempo por eso los recorridos no duran lo mismo.

Anexo 14



Anexo 15

Sancho Panza.

Descripción física: campesino, labrador de la tierra, gordo, bajo de estatura, a él le interesa estar alimentado y así ser feliz.

Descripción Psicológica: Representa el realismo, el Sentimiento Práctico de la vida, la visión materialista, es ideal aunque también es escéptico y le mueve el deseo de prosperar.

5. Don Quijote y Sancho Panza nos muestran como la locura está en los ojos que la miran, Para el resto de la sociedad, Alonso y Sancho eran locos, porque no llegaban a ver que un mundo distinto es posible, Ahora también estamos en una época de Quijotes y Sanchos, donde hay gente que parece que está loco, pero que tienen unos sentimientos y una manera de ver la vida que nos demuestran que aunque locos, todavía se puede ser feliz.

Definitivamente, es el mundo el que está loco.

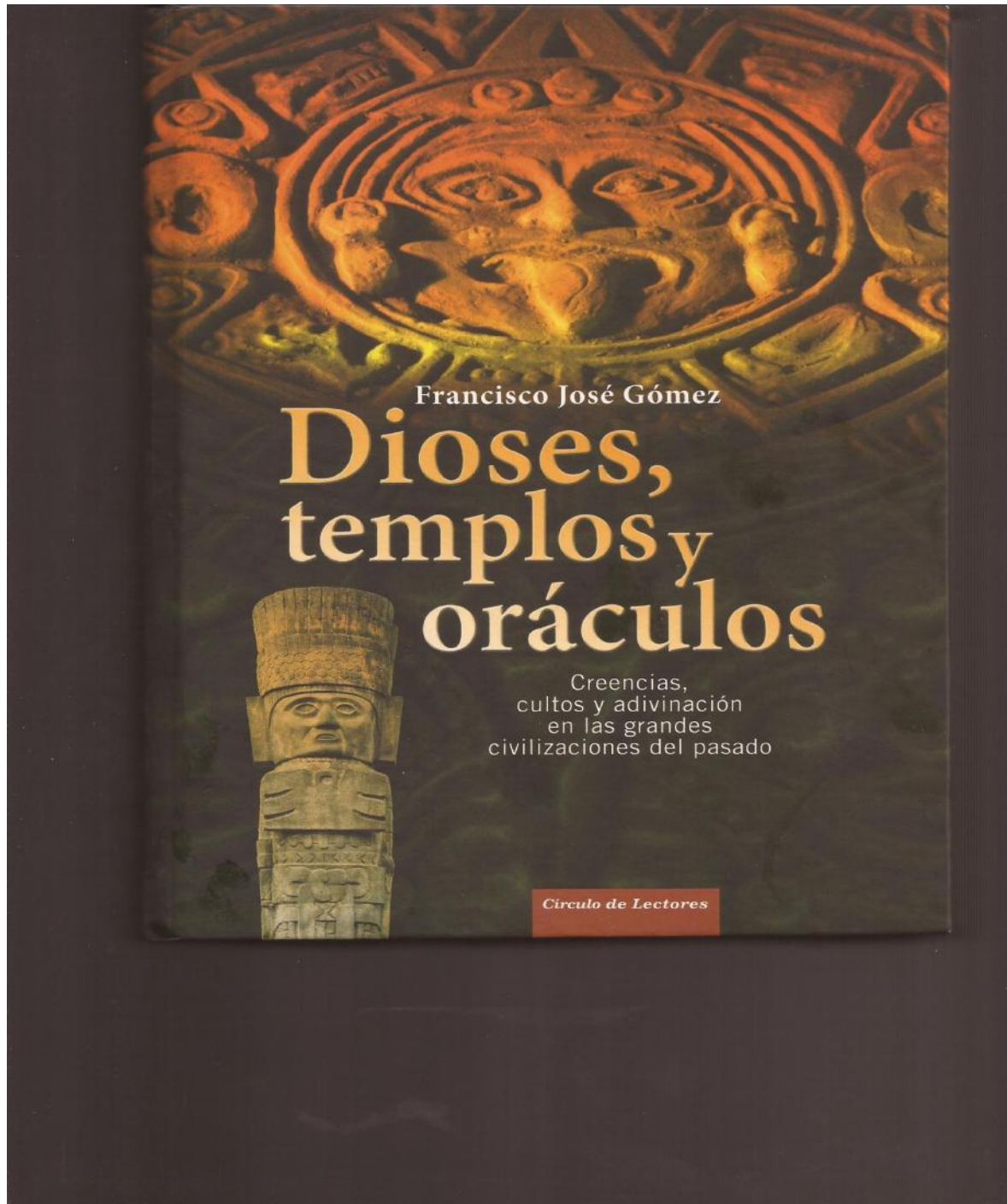
Anexo 16

10: tiene la razón Sancho panza pues el veía las cosas como eran que solamente venía un burbero en su asno con una basia pero Don Quijote estaba convenado de que era el yelmo de mambriño si se da a un penameno pue Don Quijote porque el en su imaginacion pensaba que era el yelmo de mambriño pero estaba muy equivocado.

Ninguno de los dos está equivocado.
Los dos tienen la razón, ya que cada forma de interpretar las cosas es una forma de ver el mundo.

Anexo 17

Libro obsequiado por los alumnos al finalizar las prácticas pedagógicas.



Anexo 18

• **Dulcinea del Toboso:** Era el amor platónico de nuestro aventurero, y aun cuando esta ignora totalmente al Quijote, este no dego de amarla, tal vez porque Caballero sin doncella quien servir, no es caballero.

Dulcinea si existe era una moza, de muy buen parecer de quien nuestro aventurero estuvo enamorado. Aunque él nunca se dio cuenta que se llamaba realmente Aldonza Lorenzo, no le importo darle el título de señora de sus pensamientos.

9) El Quijote me deja una valiosa lección, "Jamás dejarme sofocar por la realidad" y "Vive cada día como tu mas grande sueño". Buena reflexión. El Quijote puede ser interpretado de muchas formas, pero la mía es esta.

Fantasiar no es locura, solo es ver el lado bueno de las cosas, es vivir en nuestro propio mundo.

Este mundo fue fundado a bases de Sueños y Fantasías. Un ejemplo claro y reciente es el Apolo 11, la humanidad descender a la luna, ¿que hizo? Conquistó el cielo, luego el espacio, y finalmente, gracias al Apolo 11, conquistar la luna. Un sueño es una ambición, la cual no podemos dar la espalda una vez empesada.

10) Literalmente Sancho tenía razón al decir que era un funbero en su asno con una basia, pero tenemos que tener en cuenta que el Quijote esta fantasiando o pudo haber sido una confusión de siluetas. En este caso, le doy la razón al Quijote, ya que es su fantasía, no la de Sancho.

Buen trabajo - Peaniel.
Aunque pudiste haber ~~adaptado~~ la pregunta (5). Comenzaste con una buena idea esa pregunta.

Anexo 19

Alexandra González Díaz

1- Complete el silogismo.

- Todos los caballos son cuadrúpedos
- Palomo es un caballo
- Entonces... Palomo es cuadrúpedo

• Justificación: Palomo es cuadrúpedo por que palomo es un caballo y los caballos son cuadrúpedos

2- Encuentra la lógica de esta secuencia y agrega la letra siguiente.

U, D, T, C, C, S, S, O...? la N

3- Complete el silogismo.

- Ningún pobre es un emperador
- Algunos avaros son pobres
- Algunos avaros no son emperadores

• Justificación: algunos avaros no son emperadores

No es la justificación más adecuada.

4- Indica el número que falta en la serie numérica.

2-1-4-13-6-5

5- Que letras falten



Anexo 20

DESARROLLO

- 1- Lazaro cambia tan rapido de uno por que ellos tenian un mal trato hacia él, y él queria vivir en una alta sociedad llena de lujos y sin necesidades. *Es copia*
- 2- Lazaro ^{Recibió} no recibió el apellido de sus padres y recibió el apodo de lazaro de torres porque ^{hacia a orillas de rios torres}. *Estas dos respuestas son demasiado simples.*
- 3- El hecho de que lazaro alla nuado en un rio, significa que el hubiera pedido ser un heroe. Ya que en aquella epoca (el renacimiento), para esas personas el agua era simbolo de vida para lazarrillo rompio la tradicion. *Es copia*
- 4- El Clerigo de un hombre muy tucano y avaricioso ya que el le daba nada de comer a lazarrillo, mientras lazaro moria de hambre, el clerigo desconfia de el no le gustaba comer con las demas miembros de la iglesia esto quiere decir que era antipatico. En la descripción del comportamiento egoista del clerigo en 'luzarrillo' se destacan unos hechos que indican un sinismo hiriente.

La critica religiosa consiste en el personaje del Clerigo que es muy avaricioso, ya que por encima de la misma esta la reconciliación que de esta va a obtener tambien.

Mas copia

Anexo 21

Respuestas

1. Lazaro cambia tan rapido de amo por que ellos ni él tenían un mal trato hacia él, y él queria vivir en una alta sociedad llena de lujos y sin necesidades. *Esto es copia.*
2. Lazaro no recivio el apellido de sus padres, y recivio el apodo de lazaro de Tormes por que nació a orillas del río Tormes. *¿Qué más indica eso?*
3. El hecho de que lazaro haya nacido en un río, significa que él hubiera podido ser un heroe. Ya que en aquella época (el renacimiento), para esas personas el agua era simbolo de vida, pero lazaro rompió la tradición convirtiendose en un antiheroe. *Es copia.*
4. El clérigo era un hombre muy tacaño y avaricioso ya que él no le daba nada de comer al lazanillo, mientras lazaro ^{moría} de hambre, el clérigo desconfia de él, no le sustentaba comer con los demás miembros de la iglesia esto quiere decir que era antipático. En la descripción del comportamiento egoísta del clérigo en la mesa, se destacan unos hechos que indican un sinismo evidente. *Es copia.*
La crítica religiosa consiste en el personaje del clérigo, que es muy avaricioso, ya que por encima de la misma esta la recaudación que de esta va a obtener. También se

Anexo 22

Tratado 8.

4.0

✓ Deje pasar los meses, veía que mi esposa no era lo mismo como al principio de mi matrimonio, volví en los recuerdos del pasado cuando rondaban esos cuentos indiscretos entre el arcipreste y mi esposa.

Tenía mucha intriga y empezó a investigar a mi esposa y me enteré que ella sostenía una relación con el arcipreste; con el alma y el corazón en la mano me he decepcionado, decidí cobrar venganza y no expresamente a mi esposa. Al poco tiempo me enfrente con Arcipreste y luchamos hasta que el resultado heuido de muerte.

Pasaron días, y unos que cuantos meses decidí marcharme de mi casa y del pueblo donde yo había pasado mi corta vida, dejaba todo mi dolor atrás. La policía no paraba de buscarme, pero tanto ✓ fue mi ingenio que no pudieron hallarme.

Llegué a un nuevo pueblo, encontré un nuevo amo, este era un político. Al poco tiempo de estar trabajando con él, me cuenta que era un corrupto que se robaba todos los fondos del congreso.

El político muy astuto supo que sabía de sus negocios clandestinos y me enfrentó, amenazándome de muerte, pero esta vez de amedrantarme de estas amenazas decidí contar todo sin pensar las consecuencias.

El político decidió tomar cartas sobre el asunto y se las arregló para mantenerlo en la cárcel por infamia sin derecho a un juicio.

Esto me trajo ^{demasiados} demasiados males, la policía descubrió aquel asesinato que hubo en la pelea entre él Arcipreste y Yo Lazarillo todo se ha descubierto y pasaré encerrado injustamente y culpablemente el resto de mis días.

- Pudiste haberle dado más tensión al relato, sin embargo es un buen logro la narración en primera persona de ese tratado octavo del Lazarillo.
- Buen trabajo José

Anexo 23

Alexandra Gonzalez Diaz 10^oC

17.5

EL CARACOL

Érase una vez un oso de anteojos, llamado Zumo, que vivía en un bosque de la cordillera oriental. Zumo tenía a su cargo la escuela de animales.

Maestro, ¿Cuál es el animal más veloz del mundo? Preguntó, de repente, el armadillo.

Él les devolvió la pregunta. El conejo se apresuró a responder, el conejo. El águila, afirmó el turpial. El caballo de carreras, cantó el guillo. El avestruz, exclamaron las mariposas. Y así sucesivamente. Zumo se acercó a sus alumnos y dijo: El animal más veloz que conozco es un caracol.

Todos los animales se asombraron de la respuesta.

Sí, corroboró el oso de anteojos. Este caracol, en una tempestad que se recuerda con horror en la historia del bosque, perdió a su mamá caracol, a su papá caracol y su casa. Perdió todo lo que tenía. Pero era tan rápido, que nunca lo pudo alcanzar la desesperación.

NIÑO, Jairo Aníbal, Relatado por Doña Nena a Alonso Salazar, para La Génesis de los invisibles. Bogotá: Antropos, 1996, p.72-73V

De la lectura se deduce que el TEMA es:
La calma, la paciencia.

Para resumirlo debemos preguntarnos
¿Qué información podemos suprimir?

- Y era en un bosque de la cordillera oriental = es un detalle.
- El oso de anteojos del bosque.

¿Qué se puede generalizar?

- El oso perdió a su mamá caracol y a su papá caracol y su casa = lo perdió todo.
- todos los animales eran veloces = caballo de carreras avestruz.

Finalmente, el resumen sería:
Un oso llamado zumo que tenía a su cargo la escuela de animales, un armadillo pregunta: ¿Cuál es el animal más veloz y zumo respondió: El caracol, perdió todo pero era tan rápido que la desesperación nunca lo pudo alcanzar. (10)

Faltó enunciar las exclamaciones de los animales veloces.

- Hiciste un buen ejercicio de resumen.
- Faltó la síntesis.

Sebastián Mosquera Forado 10°C

3.5

EL CARACOL

Érase una vez un oso de anteojos, llamado Zumo, que vivía en un bosque de la cordillera oriental. Zumo tenía a su cargo la escuela de animales.

Maestro, ¿Cuál es el animal más veloz del mundo? Preguntó, de repente, el armadillo.

Él les devolvió la pregunta. El conejo se apresuró a responder, el conejo. El águila, afirmó el turpial. El caballo de carreras, cantó el guillo. El avestruz, exclamaron las mariposas. Y así sucesivamente. Zumo se acerca a sus alumnos y dijo: El animal más veloz que conozco es un caracol.

Todos los animales se asombraron de la respuesta.

Sí, corroboró el oso de anteojos. Este caracol, en una tempestad que se recuerda con horror en la historia del bosque, perdió a su mamá caracol, a su papá caracol y su casa. Perdió todo lo que tenía. Pero era tan rápido, que nunca lo pudo alcanzar la desesperación.

Recuerde que le sólo una pregunta, no todos.

Niño, Jairo Aníbal, Relatado por Doña Nena a Alonso Salazar, para La Génesis de los invisibles. Bogotá: Antropos, 1996, p.72-73V

De la lectura se deduce que el TEMA es: La tranquilidad, la calma

Para resumirlo debemos preguntarnos ¿Qué información podemos suprimir?

Suprimir el inicio frase una vez un oso de anteojos, llamado Zumo, q" Vivía en un bosque de la cordillera orient. tal. de repente. El les devolvió la pregunta desde q" el conejo se apresuró a responder. esto el punto. Por que lo suprime

¿Qué se puede generalizar? El pormato 33 El les devolvió la pregunta de inmediato los animales dijeron los más veloces animales del mundo. El caracol, perdió su familia y su casa. Lo perdió todo

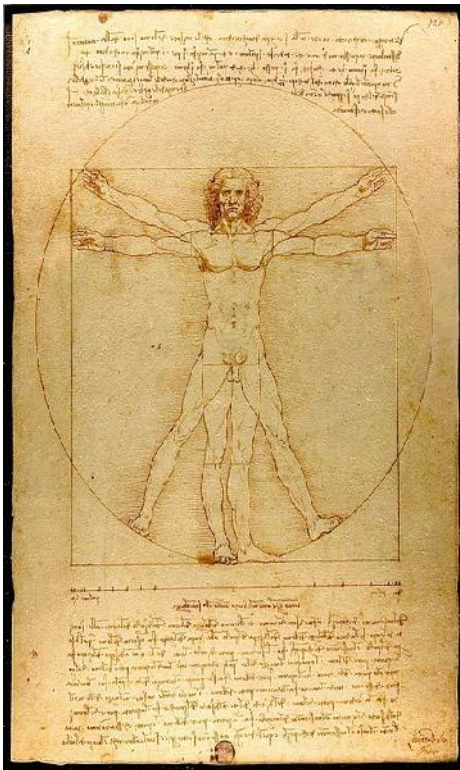
Finalmente, el resumen sería: El oso Zumo tenía a su cargo la escuela de animales. Maestro, ¿cual es el animal más rápido? preguntaron. se apresuraron a responder "los más veloces". Pero Zumo respondió: "El caracol, perdió su familia pero la desesperación no lo alcanzó."

¿Qué paso con la generalización? Lo perdió todo?

El resumen no recoge la totalidad de la fábula, es necesario cierta precisión, podemos mejorarlo.

¿Cómo generalizas esto? Debitel aclararlo.

Anexo 25



Anexo 26



Cármina I, 11 («Carpe diem»)
Horacio

No pretendas saber, pues no está permitido,
el fin que a mí y a ti, Leucónoe,
nos tienen asignados los dioses,
ni consultes los números Babilónicos.

Mejor será aceptar lo que venga,
ya sean muchos los inviernos que Júpiter
te conceda, o sea éste el último,
el que ahora hace que el mar Tirreno
rompa contra los opuestos cantiles.

No seas loca, filtra tus vinos
y adapta al breve espacio de tu vida
una esperanza larga.

Mientras hablamos, huye el tiempo envidioso.

Vive el día de hoy. Captúralo.

No fíes del incierto mañana.

Anexo 27



• Dulcinea, Si existe es como ese amor platónico el cual uno no puede tener por muy grande. etc. era un mozo labradura de muy buen parecer. en realidad su nombre es Aldonza Lorenzo y al Quijote bien darle con nombre, diseñada de sus pensamientos Dulcinea de Toboso Princesa y gran Señora.

9- Esta hermosa historia de amor y aventura me enriquecio Inmensamente, entendi que puesta frente a la realidad o "nos presenta este mundo hay que ser feliz de cualquier forma, hay que amar sin miedo hay que vivir y errar (equivocarse) puesto que cuando somos jóvenes nos preguntaban que queriamos ser y uno respondia "astronauta, Rey, Doctor" ya cuando seamos adultos y nos vuelvan a preguntar ya no tendremos que adivinar, porque ya sabremos que ser. frente a la literatura me ayudo a mi entendimiento y rendimiento en las clases, aprendi muchas nuevas palabras o " se usaban en la antigüedad y entendi que la locura del mundo puede llegar a que el hombre en si se vuelva loco.

Es cierto, la locura está en el mundo mismo, es el mundo el que está loco

tenemos que cambia de vez en cuando la forma en la que vemos el mundo, puede ser que el mundo sea malo, feo, que haya tantas cosas malas, pero hay que usar nuestra imaginación y cambiar todo lo malo a bueno eso tal vez nos ayude a en un futuro lograr lo que imaginamos. ✓

10 - En mi parecer ambos tienen la Razon, ya que hay muchas formas de ver las cosas. No importa que el quijote estuviera loco. todo en esta vida tiene muchas formas, solo que hay muchas personas que ven las cosas desde otra perspectiva. ✓
Ejemplo: Un poeta no ve una nube como un científico, pero sigue siendo la misma nube. Buena apreciación.

- El trabajo deja ver tus posturas y apreciaciones subjetivas, que es lo más importante.
 - Le recomiendo poner cuidado con la ortografía. Ahí le señalé algunas palabras para corregir.
- Muy bien Sebastian, buen trabajo.

Anexo 29

4- Características Físicas		Características Psicosociales.
Don Quijote. ✓	<ul style="list-style-type: none"> * Delgado * Barba delirada * 50 años de edad * Bigote * complexión recia. * Seco de rostro. * hombre alto de cuerpo, 	<ul style="list-style-type: none"> * Trastorno mental * Identidad no pacía. * Gran imaginación. * Necio * Sabio * Grandeza idealista. * Soñador.
Sancho Panza. ✓	<ul style="list-style-type: none"> * Labrador de la tierra. * Gordo * Bajo de estatura. * Campesino * Escudero. 	<ul style="list-style-type: none"> * Aldeano rustico. * Practico. * Es un servidor leal * cuida bienestar de su amo * Miedoso * Hablador * Debilidad con lo material. * Tranquilo * Sosegado.

Anexo 30

Respuestas.

1- La idea principal del párrafo es que el ratón ^{Al ser} ~~hacer~~ penetrado por los colmillos del gato no siente dolor por las hormonas que el peptidos ratón expulsa y muere sin dolor alguno.

2- Idea principal del texto es el dolor en la muerte.

3- Primer momento (párrafo 1-2): Se exalta los libros sobre la muerte y el lector que lee, el que recibe el mensaje como tal.

Segundo momento (párrafo 3): Su temática es sobre el árbol, que el árbol tiene vida pero no siente dolor alguno al ser cortado, derribado o talado.

Tercer momento (párrafo 4-5-6-7): en este momento trata sobre el ratón. Menciona sobre el sufrimiento que supone el autor al ver el ratón en garras del gato, pero a centrarse en el tema surgen ciertas dudas que posiblemente el no sienta dolor, ya que se ha investigado y por ciertas razones sea así. Dejándolo así el autor como un misterio, al no conocer si sería cierto o no.

Los párrafos 4 y 5 podría ser un momento, en estos se aborda la muerte y el dolor en un ratón.

Los párrafos 6 y 7 hacen más una exposición científica y escéptica.

Cuarto momento (Párrafo 8-9-10) = Podemos deducir de este momento el episodio, accidente de la vida de Montaigne, donde nos cuenta que él estuvo cerca de la muerte, que él medico que es un sueño al experimentar esta sensación, pero nos lleva a un mensaje que no, nos apresuramos a sentirla o a llegar a ella.

Quinto momento (párrafo 11) = Nos menciona otro episodio, ya este presenciado por el autor "Lewis", en este momento nos da a entender un ejemplo práctico sobre como estar rápida la muerte.

Sexto momento (párrafo 12) ^{conclusión} = en este último momento llegamos a la conclusión de que para morir no se sentirá dolor, solo que sentiremos un dolor por aferrarnos a la vida y sentiremos un descanso total.

5 - Posiblemente no existiría el dolor a morir instantáneamente, ya porque sería muy rápido y preciso, dolería lo aferrado a lo que estaríamos, pero en ciertas circunstancias no pensaríamos eso, solo imagináramos descansar sin culpa o tra.

Buen trabajo. Mire algunas correcciones que allí le añadí

⇒ Siga enriqueciendo la capacidad de análisis.