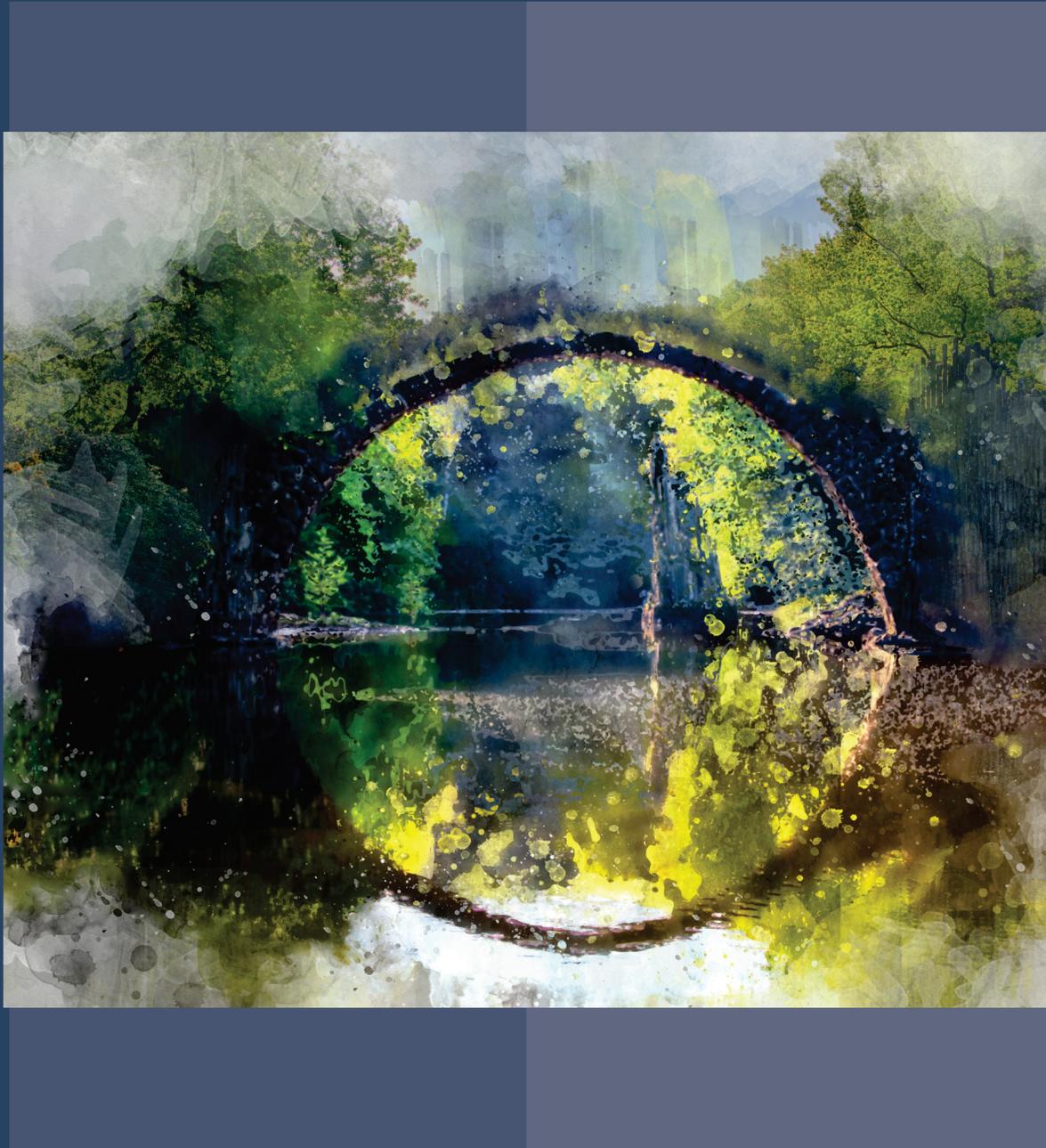


enunciación^{23/1}

VOL 23 NÚM 1 ENERO-JUNIO DE 2018 - BOGOTÁ, COLOMBIA - PUBLICACIÓN SEMESTRAL - ISSN: 0122-6339



Pedagogías de la lengua



UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS



UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

enunciación

Volumen 23 número 1 enero/junio de 2018

Pedagogías de la lengua

ISSN: 0122-6339

E-ISSN 2248-6798

Publicación interinstitucional del grupo de
investigación Lenguaje, Cultura e Identidad
Revista clasificada C en Colciencias

EDITORORA

Mg. Sandra Patricia Quitián Bernal
Universidad Distrital Francisco José de Caldas,
Colombia

COMITÉ EDITORIAL

Dr. Enrique Rodríguez Pérez, Universidad
Nacional de Colombia, Colombia
Dr. Fabio de Jurado Valencia, Universidad
Nacional de Colombia, Colombia
Dr. Jesús Alfonso Cárdenas Páez,
Universidad Pedagógica Nacional,
Colombia
Dra. María Elvira Rodríguez Luna,
Universidad Distrital Francisco José de
Caldas, Colombia
Dr. Mario Montoya Castillo, Universidad
Distrital Francisco José de Caldas,
Colombia
Dra. Mirta Yolima Gutiérrez Ríos,
Universidad de La Salle, Colombia
Dra. Mónica Moreno Torres, Universidad
de Antioquia, Colombia
Dra. Pilar Núñez Delgado, Universidad
de Granada, España
Dra. Sonia Fernández Hoyos, Universidad
de La Lorraine, Metz-Nancy, Francia

Dr. Harold Castañeda Peña
Universidad Distrital Francisco José de
Caldas, Colombia

ASISTENTE EDITORIAL

Lorena A. Niño López

COMITÉ DE ÁRBITROS

Mg. Adriana Yamile Suárez Reina
Universidad Distrital Francisco José de Caldas,
Colombia
Dr. David Becerra Mayor
Université Catholique de Louvain, Bélgica
Dra. Elena Guichot Muñoz
Universidad de Sevilla, España
Dr. Fernando Larraz Elorriaga
Universidad de Alcalá de Henares, España
Dr. Jesús Alfonso Cárdenas Páez
Universidad Pedagógica Nacional, Colombia
Dra. María Elena Molina
Universidad Nacional del Sur, Argentina
Dra. María Elvira Rodríguez Luna
Universidad Distrital Francisco José de Caldas,
Colombia
Dra. Mariana de la Penna
Universidad Nacional de Río Negro, Argentina

DIRECCIÓN EDITORIAL

Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico - CIDC

COORDINACIÓN EDITORIAL

Fernando Piraquive P.
Coordinador de revistas científicas CIDC

CORRECCIÓN DE ESTILO

Fernando Carretero Padilla

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN

Julieth Johana Rincón Posada

DISEÑO DE CARÁTULA

Julieth Johana Rincón Posada

IMPRESIÓN

Imagen Editorial S.A.S.

Ilustración de carátula

<https://pixabay.com/es/acuarela-r%C3%ADo-naturaleza-verde-3173964/>



DECLARACIÓN DE BUENAS PRÁCTICAS EDITORIALES Y PROCEDIMIENTOS PARA TRATAR UN COMPORTAMIENTO NO ÉTICO

Declaración de buenas prácticas editoriales

“Este documento ha sido adaptado del documento para procedimientos y estándares éticos elaborado por Cambridge University Press, siguiendo las directrices para un buen comportamiento ético en publicaciones científicas seriadas del Committee on Publication Ethics (COPE), International Committee of Medical Journal Editors (ICJME) y World Association of Medical Editors (WAME)”.

Responsabilidades de los editores

Actuar de manera balanceada, objetiva y justa sin ningún tipo de discriminación sexual, religiosa, política, de origen, o ética de los autores, haciendo correcto uso de las directrices pronunciadas en la Constitución Política de Colombia en este aspecto.

Considerar, editar y publicar las contribuciones académicas únicamente por sus méritos académicos sin tener en cuenta ningún tipo de influencia comercial o conflicto de interés.

Acoger y seguir los procedimientos adecuados para resolver posibles quejas o malentendidos de carácter ético o de conflicto de interés. El editor y el Comité Editorial actuarán en concordancia con los reglamentos, políticas y procedimientos establecidos por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y particularmente en el Acuerdo 023 de junio 19 de 2012 del Consejo Académico, por el cual se reglamenta la política editorial de la Universidad y la normatividad vigente en el tema en Colombia. En todo caso se dará a los autores oportunidad para responder ante posibles conflictos de interés. Cualquier tipo de queja debe ser sustentada con documentación y soportes que comprueben la conducta inadecuada.

Responsabilidades de los revisores:

Contribuir de manera objetiva al proceso de evaluación de los manuscritos sometidos a consideración en la revista *Enunciación* colaborando, en forma oportuna, con la mejora en la calidad científica de estos productos originales de investigación.

Mantener la confidencialidad de los datos suministrados por el editor, el Comité Editorial o los autores, haciendo correcto uso de dicha información por los medios que le sean provistos. No obstante, es su decisión conservar o copiar el manuscrito en el proceso de evaluación.

Informar al editor y al comité editorial de manera oportuna cuando el contenido de una contribución académica presente elementos de plagio o se asemeje sustancialmente a otros productos de investigación publicados o en proceso de publicación.

Informar cualquier posible conflicto de intereses con una contribución académica por relaciones financieras, institucionales, de colaboración o de otro tipo entre el revisor y los autores. Para tal caso, y si es necesario, retirar sus servicios en la evaluación del manuscrito.

Responsabilidades de los autores

Mantener soportes y registros precisos de los datos y análisis de datos relacionados con el manuscrito presentado a consideración de la revista. Cuando el editor o el comité editorial de la revista requieran esta información (por motivos razonables), los autores deberán suministrar o facilitar el acceso a esta. Al momento de ser requeridos, los datos originales entrarán en una cadena de custodia que asegure la confidencialidad y protección de la información por parte de la revista.

Confirmar mediante una carta de originalidad (formato establecido por la revista) que la contribución académica sometida a evaluación no está siendo considerada o ha sido sometida o aceptada en otra publicación. Cuando parte del contenido de esta contribución ha sido publicado o presentado en otro medio de difusión, los autores deberán reconocer y citar las respectivas fuentes y créditos académicos. Además, deberán presentar copia al editor y al comité editorial de cualquier publicación que pueda tener contenido superpuesto o estrechamente relacionado con la contribución sometida a consideración. Adicionalmente, el autor debe reconocer los respectivos créditos del material reproducido de otras fuentes. Aquellos elementos como tablas, figuras o patentes, que requieren un permiso especial para ser reproducidas deberán estar acompañadas con una carta de aceptación de reproducción por parte de los poseedores de los derechos de autor del producto utilizado.

Declarar cualquier posible conflicto de interés que pueda ejercer una influencia indebida en cualquier momento del proceso de publicación.

Revisar cuidadosamente las artes finales de la contribución, previamente a la publicación en la revista, informando sobre los errores que se puedan presentar y deban ser corregidos. En caso de encontrar errores significativos, una vez publicada la contribución académica, los autores deberán notificar oportunamente al editor y al comité editorial, cooperando posteriormente con la revista en la publicación de una fe de erratas, apéndice, aviso, corrección, o en los casos donde se considere necesario retirar el manuscrito del número publicado.

Responsabilidad de la Universidad Distrital:

La Universidad Distrital Francisco José de Caldas, en cuyo nombre se publica la revista *Enunciación* y siguiendo lo estipulado en el Acuerdo 023 de junio 19 de 2012 del Consejo Académico, por el cual se reglamenta la Política Editorial de la Universidad, se asegurará que

las normas éticas y las buenas prácticas se cumplan a cabalidad.

Procedimientos para tratar un comportamiento no ético

Niveles de gravedad de los comportamientos no éticos

- Falta menor: Autocitación de máximo 14 % del manuscrito; no especificación de las fuentes de figuras, tablas o fotografías.
- Falta grave: Autocitación de máximo 26 % del manuscrito; plagio de ideas de otro autor o fuente de uno a dos párrafos, una tabla o figura o fotografía. Hasta este nivel de gravedad se permiten correcciones por parte del autor.
- Falta gravísima: Autocitación de máximo 50 % del manuscrito; plagio de ideas de otro autor o fuente de una o más páginas, más de dos tablas, figuras o fotografías; identificación del uso de fuentes bibliográficas falsas o datos erróneos que alteren la veracidad del artículo; presentación del manuscrito en otra revista simultáneamente; la presentación de credenciales falsas de los autores. Esta categoría originaría el embargo de publicación.

Identificación de los comportamientos no éticos

El comportamiento no ético por parte de los autores del cual tengan conocimiento o sea informada la revista serán examinados en primera instancia por los editores y el Comité Editorial de la revista.

El comportamiento no ético puede incluir, pero no necesariamente limitarse, a lo estipulado en la declaración de buenas prácticas y normas éticas de la revista *Enunciación*, y la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en esta materia.

La información sobre un comportamiento no ético debe hacerse por escrito y estar acompañada con pruebas tangibles, fiables y suficientes para iniciar un proceso de investigación. Todas las denuncias deberán ser consideradas y tratadas de la misma manera, hasta que se adopte una decisión o conclusión exitosa.

La comunicación de un comportamiento no ético debe informarse a los editores de la revista y en consecuencia al Comité Editorial. En aquellos casos donde los anteriores actores no den respuesta oportuna, deberá informarse el comportamiento no ético al Comité de Publicaciones de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

La queja sobre un comportamiento no ético por parte de los editores o el Comité Editorial de la revista deberá ser informada ante el Comité de Publicaciones de la Universidad Distrital.

Investigación

La primera decisión debe ser tomada por los editores, quienes deben consultar o buscar el asesoramiento del Comité Editorial y el Comité de Publicaciones, según el caso.

Las evidencias de la investigación serán mantenidas en confidencialidad.

Un comportamiento no ético, que los editores consideren menor, puede ser tratado entre ellos y los autores, sin necesidad de consultas adicionales. En todo caso, los autores deben tener la oportunidad de responder a las denuncias realizadas por comportamiento no ético.

Un comportamiento no ético de carácter grave se debe notificar a las entidades de afiliación institucional de los autores o que respaldan la investigación. Los editores, en consideración con la Universidad Distrital, deben tomar la decisión de si debe o no

involucrar a los patrocinadores, ya sea mediante el examen de la evidencia disponible o mediante nuevas consultas con un número limitado de expertos.

Resultados (en orden creciente de gravedad, podrán aplicarse por separado o en combinación)

Informar a los autores o evaluadores la falta de conducta o la práctica indebida que esta contraria a las normas éticas establecidas por la revista.

Enviar una comunicación dirigida a los autores o evaluadores que indique la falta de conducta ética, con las evidencias que soporten la identificación de la mala conducta, y sirva como precedente para buen comportamiento en el futuro.

Retirar el artículo de la publicación de la revista e informar al autor o autores del mismo, la decisión tomada por el Comité Editorial sustentada en las normas éticas establecidas.

Realizar un embargo oficial de cinco años al autor, periodo en el cual no podrá volver a publicar en la revista.

Denunciar el caso y el resultado de la investigación ante las autoridades competentes, en caso que el buen nombre de la Universidad Distrital se vea comprometido.

Statement of good editorial practice

“This document has been adapted from document procedures and ethical standards developed by Cambridge University Press, following the guidelines for good ethical behavior in scientific serials of the Committee on Publication Ethics (COPE), International Committee of Medical Journal Editors (ICJME) and World Association of Medical Editors (WAME)”.

Editor responsibilities

Acting balanced, objectively and in a fair manner, without any sexual, religious discrimination, political, origin, or ethics of the authors, using correct guidelines handed down in the Constitution of Colombia in this regard.

Consider, edit and publish academic contributions only for their academic merit without taking into account any commercial influence or conflict of interest.

Follow proper procedures to resolve any ethical complaints or misunderstandings, or conflict of interest. The publisher and the editorial board will act in accordance with the regulations, policies and procedures established by the Universidad Distrital Francisco José de Caldas and particularly in the Agreement 023 of June 19, 2012 of the Academic Council, through which the editorial policy of the University is regulated and current regulations on the subject in Colombia. The authors will have, in any event, an opportunity to respond to possible conflicts of interest. Any complaint must be supported with documentation and media to check improper conduct.

Reviewers responsibilities:

Contribute objectively to the process of evaluation of manuscripts submitted for consideration in the journal “Enunciación”, collaborating in a proper manner with the improvement of the quality of these original scientific research products.

Maintain the confidentiality of the data supplied by the publisher, the editorial committee or authors, making proper use of such information by the means that are provided. However, it is your decision to retain or copy the manuscript in the evaluation process.

Inform the editor and the editorial committee in a proper manner and on time, when the content of any academic contribution show elements of plagiarism or substantially resembles other products published or in a publishing process.

Report any possible conflict of interest with an academic contribution, institutional, financial partnerships or other, between the reviewer and the authors. For such case, and if necessary, withdraw your services in the evaluation of the manuscript.

Authors responsibilities:

Keep accurate records and support data and data analysis related to the manuscript submitted for consideration in Enunciación. When the editor or the editorial board of the journal require this information (on reasonable grounds) authors should provide or facilitate access to this. Upon being requested, the original data will enter a chain of custody to ensure the confidentiality and protection of information by the journal.

Confirm through a letter of originality (format established by the journal) that the academic contribution under evaluation is not being considered or has not been submitted and / or accepted in another publication. If part of the content of a contribution has been published or presented in other media, authors should recognize and quote the respective sources and academic credits. They must also submit a copy to the editor and the editorial board of any publication that may have overlapping content or closely related to the contribution under consideration. Additionally, the author must recognize the respective claims of the material reproduced from other sources. Those elements such as tables, figures or patents, which require special permission to be reproduced must be accompanied with a letter of acceptance of

reproduction by the owners of the copyright of the product used.

Declare any potential conflict of interest that may exert undue influence at any time of the publishing process.

Carefully review the final art of the contribution, prior to the publication in the journal, reporting any errors that should be corrected. In case of finding significant errors, once the article has been published, authors should promptly notify the editor and the editorial committee subsequently cooperating with the journal in the publication of an erratum, appendix, notice or correction.

Universidad Distrital FJC responsibility:

The Universidad Distrital Francisco José de Caldas, in whose name the journal "Enunciación" is published and following the provisions of the Agreement 023 of June 19, 2012 of the Academic Council, by which the Editorial Policy University is regulated, will ensure that ethical standards and good practices are fully implemented.

Procedures for dealing unethical behavior

Severities of unethical behavior

Misdemeanor: self-citation of maximum 14% of the manuscript; not specifying the sources of figures, tables and / or photographs.

Serious offense: self-citation of maximum 26% of the manuscript; plagiarism of ideas from another author and / or source of one to two paragraphs; a table and / or figure and / or photograph. At this level of severity corrections by the author are allowed.

Very serious offense: self-citation maximum 50% of the manuscript; plagiarism of ideas from another author and / or source of one or more pages, more than two tables and / or figures and / or photographs; use of false identification bibliographical sources or erroneous data that

alter the veracity of the article; submission of the manuscript to another journal simultaneously; presenting false credentials of the authors. This category would cause the embargo publication.

Identification of unethical behavior

Unethical behavior by the authors will be examined first by the editors and the Editorial Board of the journal.

Unethical behavior may include, but will not necessarily be limited to, the provisions of the statement of good practice and ethical standards of the journal "Enunciación" and the Universidad Distrital Francisco José de Caldas in this area.

Information on an unethical behavior must be presented in writing and be accompanied with tangible, reliable and sufficient evidence to initiate an investigation process. All complaints should be considered and treated in the same way, until a decision or successful conclusion is adopted.

The communication of an unethical behavior should be reported to the editors of the journal and the editorial board accordingly. In cases where the above actors do not an appropriate response in a decent period of time, the unethical behavior must be reported to the Universidad Distrital's publications committee.

The complaints regarding unethical behavior by editors or the editorial board of the journal should be informed to the Universidad Distrital's publications committee.

Investigation

The first decision must be made by the editors, who must consult or seek advice from the Editorial Committee and the Publications Committee, as considered appropriate. The research evidence will be kept confidential.

An unethical behavior, with editors considered minor, can be treated between them and the authors, without

further consultation. In any case, the authors should have the opportunity to respond to allegations made by unethical behavior.

An unethical behavior of a serious nature should be notified to the institutional entity where the author is working or the entity supporting the research. The editors, in consideration of the Universidad Distrital, must make the decision whether or not to involve sponsors, either by examining the evidence available or through further consultations with a limited number of experts.

Results (in increasing order of severity, may be applied separately or in combination)

Report authors' or reviewers' misconduct or improper practice that is contrary to the ethical standards set by the journal.

Send a communication to the authors or reviewers to indicate the lack of ethical conduct, with evidence to support the identification of the misconduct, and serve as a precedent for good behavior in the future.

Remove the article from the publication of the journal and inform the author about the decision made by the Editorial Committee supported by the ethical standards set.

As a penalization, the author won't be able to publish in the journal for a specific amount of time, five years.

Report the case and the outcome of the investigation to the competent authorities, if the good name of the Universidad Distrital is compromised.

CONTENIDO

EDITORIAL

Mario Montoya Castillo 12

PEDAGOGÍAS DE LA LENGUA

La lectura de textos científicos en el marco de la
Literacidad Disciplinar 16

The reading of scientific texts within the
framework of Disciplinary Literacy

*Emilce Moreno Mosquera, Geral Eduardo
Mateus*

Fortalecimiento de la competencia lectora 34
Strengthening reading competence

*Ledy Cristina Piñeros Ramírez, Doris Mireya
Medina López, Luz Angélica Reyes Orjuela*

LENGUAJE SOCIEDAD Y ESCUELA

Actitudes lingüísticas hacia las formas de
tratamiento nominales usados por los jóvenes 43

Linguistic attitudes towards the forms of
nominal treatment used by young people

Andrés Mahecha Ovalle

Prácticas evaluativas en Español y Matemáticas 56
en dos Instituciones de Educación Básica

Assessment practices in Spanish and Mathematics
at two basic education institutions

John Saúl Gil Rojas

LITERATURA Y OTROS LENGUAJES

Y la literatura, ¿cómo va en la enseñanza de la 74
lengua materna?

And how is literature doing in the teaching of
the mother tongue?

Éder García-Dussán

Influencia del contexto en la estética de la 87
narrativas de posguerra

The influence of the context on the aesthetics of
postwar narrative

*María Gloria García-Blay, Tomás Ernesto Micó
Escrivá*

AUTOR INVITADO

Estudiar era algo tan maravilloso como jugar a 103
estar vivos. Los años del colegio en la literatura

Carlos Lomas

Editorial



EDITORIAL

El silencio como acción puede tener el mismo valor o fortaleza vital que la palabra. Pensar el silencio hoy es en el fondo una ironía, pues vivimos en épocas, como lo indicó el gran filósofo, de charlatanería y de ruido. Aproximarnos al silencio es, de algún modo, acercarnos a lo escritural, a lo visual y, quizá, también permita pensar algunos circuitos de la oralidad. Callar o hablar impone ciertas distancias, ciertas escrituras. Hablar, leer, escribir, escuchar y callar deben ser prácticas humanas meditadas y fortalecidas, pues son necesarias para la vida: “las palabras no viven fuera de nosotros. Nosotros somos su mundo y ellas el nuestro. [...] Las redes de pescar palabras están hechas de palabras. [...] la lingüística no [debe] hacernos olvidar sus limitaciones: el lenguaje, en su realidad última se nos escapa” (Paz, 1998, p. 31).

Sin que se indique explícitamente, la anterior es la preocupación fundamental de la Revista Enunciación que, desde sus inicios, se ha ocupado de los procesos de interlocución y reflexión del lenguaje en sus distintas manifestaciones. De esta manera la revista se convierte en anclaje de problemáticas del espacio público y privado, y podríamos calificar de ciudadanas tales preocupaciones, pues el comercio exacto con la palabra, a la manera de la exactitud en Calvino, es también una forma de resistencia y re-existencia, ya que se pone el acento en aspectos del rol y responsabilidades de los mediadores profesionales que enseñan a hacer cosas con palabras, que son en primer lugar los profesores, ¿de español y literatura? También se pone el acento en las necesidades centrales y periféricas de ese palimpsesto, texto borroso, que constituye el territorio escolar en el que la acción-comunicación se convierte en una problemática agonística (en el sentido filosófico del término), problemática que favorece un cuestionamiento de orden ético de lo que constituye la medula de nuestro trabajo, como es la práctica educativa o, de otro modo, la puesta en convergencia del lenguaje, el conocimiento y la acción.

Desde una concepción cartesiana del lenguaje, se ha construido un sentido común del hacer en educación y, en particular, en la enseñanza de la lengua. Por esta razón, se reconoce la existencia de una sociología educativa que permite el desarrollo de una escritura o de una enseñanza de la lengua que respeta sobremanera la ortografía gramatical, pero deja de lado la lengua en uso y, casi siempre, la idea de literatura. En este contexto es necesario pensar en una pedagogía de la lengua que exija un trabajo artesanal de la lengua, en el buen y amplio sentido de artesano, que haga posible que nuestros niños y jóvenes sean comprendidos como sujetos autores y responsables de sus actos de habla.

Desde el anterior abanico de posibilidades, este número de Enunciación incluye algunos puntos que son fecundos para ampliar la discusión y avanzar en las investigaciones que adelanten nuestros lectores. Los trabajos se organizan en secciones según su carácter. Así, la revista abre con Pedagogías de la lengua, sección en la que se ofrecen dos trabajos: “La lectura de textos científicos en el marco de la literacidad disciplinar” y “Fortalecimiento de la competencia lectora”. En el primero, Emilce Moreno Mosquera y Geral Eduardo Mateus presentan un estudio de caso en torno a las prácticas de lectura de la clase de Análisis de Literatura Científica, en el que analizan y discuten artículos científicos. El propósito central es situar y comprender la lectura científica desde el marco de la literacidad disciplinar, esto es, entenderla en contextos de prácticas sociales particulares de las que forma parte. Sin duda, la lengua es el instrumento simbólico mediante el cual se organizan los entornos y la vida social-discursiva de todas las culturas; allí, la lectura de textos científicos, como práctica fundamental de las comunidades académicas y científicas, se convierte en comunicación y en posibilidad de apropiación de conocimiento. En este marco se identifican prácticas de literacidad relacionadas con los niveles de lectura, la función epistémica de la lectura, la dialogicidad de las prácticas de enseñanza de los textos, la integración de los sistemas externos de representación en la lectura de textos y la conciencia de la estructura retórica de artículos de investigación. En el segundo trabajo, “Fortalecimiento de la competencia lectora”, las profesoras Leydy Cristina Piñeros Ramírez, Doris Mireya Medina López y Luz Angélica Reyes Orjuela, autoras de este trabajo, se ocupan del componente semántico de la competencia comunicativa lectora de sus estudiantes a partir de una lectura etnográfica de contexto de la Institución Educativa La Candelaria, del municipio La Capilla del departamento de Boyacá. En la perspectiva de investigación acción se avanza en el diseño e implementación de una propuesta que fortalezca esta competencia lectora, así como también en un ejercicio de reflexión y evaluación de dicho proceso.

La segunda sección, Lenguaje, sociedad y escuela, reúne dos artículos: el primero, de Andrés Mahecha Ovalle, titulado “Actitudes lingüísticas hacia las formas de tratamiento nominales usadas por los jóvenes”, y el segundo, de John Saúl Gil Rojas, “Prácticas evaluativas en español y matemáticas en dos instituciones de educación básica”. En el trabajo de Mahecha Ovalle, se analizan las actitudes lingüísticas

de algunos bogotanos adultos respecto de las formas de tratamiento nominales empleadas por jóvenes con edades comprendidas entre los 15 y 20 años. El estudio se centra en la valoración realizada por el adulto frente a la variedad de tratamiento en el habla juvenil en sus contextos, como escuela, familia y ámbito social. Como lo indica el autor, el tratamiento juvenil bogotano está cambiando pues los jóvenes poseen sus propias formas nominales, distintas de otros grupos etarios. Importante señalar que estas reflejan un sentido de cohesión e identidad grupal. También, según el análisis, los adultos bogotanos poseen más valoraciones negativas que positivas frente a las formas para establecer contacto entre interlocutores jóvenes.

Por su parte, el trabajo de Gil Rojas se ocupa de las prácticas evaluativas de español y matemáticas en estudiantes de tercer grado de secundaria. El marco institucional está definido por dos instituciones de educación básica de Guadalajara, México. Los resultados indican que hay un predominio de las prácticas evaluativas en el aula asociadas a las representaciones sociales que de ellas tienen sus actores principales, las cuales son paralelas o complementarias a aquellas derivadas de las normas del gobierno escolar. A pesar de los esfuerzos y avances, especialmente en la apropiación conceptual y en prácticas de innovación por parte de los docentes, aún persisten múltiples deficiencias que impiden alcanzar los objetivos educativos previstos.

Las secciones tercera (Literatura y otros lenguajes) y cuarta (Autor invitado) abordan la problematización de la literatura en direcciones complementarias: la literatura como espacio académico legítimo y necesario en la escuela y una apuesta por una poética escolar en la que las vivencias y las experiencias sean los temas y tópicos de la continuidad en los patios (evocación al bello texto de Cortázar), todo esto con el propósito de reflexionar el lugar y la praxis con la obra literaria en los procesos del territorio escolar. Los trabajos aquí presentados son fundamentales para el avance de la significancia y para encarar la tarea acuciante de enseñar a jugar con palabras, para que niños, niñas y jóvenes aprendan, quieran y puedan hacer giros de palabra. Dicha tarea sobre el quehacer de la literatura en el aula es una de las tantas preocupaciones que se discuten y se investigan en estos momentos en los espacios instituidos para abordar el lenguaje y la pedagogía: la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna, el Grupo de Investigación Lenguaje, Cultura e Identidad y, por supuesto, la Revista Enunciación. Valga indicar que estos tres espacios (maestría, grupo y revista) constituyen el circuito que hace patente un gran trayecto de más de treinta años y un porvenir visible con un proyecto académico en el que se instala la investigación, la formación, la extensión, la circulación de saberes y conocimientos, fruto de las investigaciones y tareas formativas; especialmente, en este circuito se instala la construcción de comunidad académica e investigativa en la que se congregan actores de diferentes espacios de la ciudad, del país y del mundo.

¿Por qué, para qué y cómo se enseña la literatura hoy en la escuela? ¿Es necesario tener un listado de obras para que los niños y adolescentes lean? Si se revisan estas preguntas a la luz de la historia, podremos, quizá, constatar que la enseñanza de la literatura no ha tenido una finalidad clara, y el interrogante por los contenidos es todavía una problematización en la que hay que insistir, pues sin duda, escuela, edición, creación y crítica deberían ser espacios habitados por las niñas, los niños y jóvenes de la educación básica y media en la que participan diferentes actores: profesores, editores, padres de familia y aquellas entidades que se ocupan del libro. En el fondo, esta problematización debe encarar una forma tradicional de enseñar literatura y, a la vez, renovar esa tradición. ¿Podremos hablar de lectura literaria y de lectura placer? ¿Es posible sostener la idea de una literatura para niños y jóvenes? ¿La literatura para jóvenes debe poner en tensión objetos propios que circulan en la escuela y aquellos propios de la esfera de lo personal? El punto está en saber si es posible una lectura solamente para divertir, o es necesario conjuntar diversos propósitos en la enseñanza de la literatura que permita fortalecer un proceso de socialización cultural. En dicho proceso, la literatura aparece para niños jóvenes como posibilidad de escogencia, lo que significa tenerlos en cuenta como individuos, adolescentes portadores de preocupaciones y de saberes propios de su tiempo y su edad. Esto significa también que la escuela se interesa por su existencia fuera de la escuela, en su práctica personal en materia de lectura para, así, señalar nuevamente que las fronteras de la escuela son bastante borrosas.

Así, en la sección Literatura y otros lenguajes, el profesor Éder García-Dussán nos ofrece el trabajo “Y la literatura, ¿cómo va en la enseñanza de la lengua materna?”. El mismo título sitúa y convoca al debate sobre un objeto, la literatura, con unas particularidades especiales que lo hacen complejo y a la vez fundamental en el tejido social que se instituye en las interacciones de enseñanza/aprendizaje de la lengua materna. También permite una lectura que interroga sobre el lugar, el estatus, el reconocimiento y la importancia que reviste este objeto en la enseñanza de la lengua materna. En tal sentido, el autor indica que la literatura debe ser un espacio académico legítimo y necesario en la escuela y, a partir de allí, aborda la naturaleza y la función de la obra literaria, así como también un conjunto de claves didácticas que permitan trabajar con estos objetos artístico-culturales en el territorio escolar. Fundamental la comprensión que se hace del

profesor como testimonio del pensar, del sentir y del goce de la palabra, pues esto lo convierte en un modelo en el contexto social de la lectura, pues el texto en el lenguaje, la experimentación y construcción del avance de la significancia, contribuyen también a seguir por el camino de una teoría liberadora del significante, tan necesaria para los propósitos de una lectura crítica que permita a su vez el goce.

Los profesores María Gloria García-Blay y Tomás Ernesto Micó Escrivá revisan el contexto de la posguerra española y su relación con la estética literaria en su artículo titulado "Influencia del contexto en la estética de la narrativa de posguerra". A partir de las primeras obras de Cela y Laforet, abordan las características de los escritores de la posguerra y sus peculiaridades de la novela existencial, para luego pasar a revisar la generación del medio siglo en particular lo referido a la novela social y el neorrealismo, que caracterizó esta generación.

La última sección de este número, Autor invitado, el profesor Carlos Lomas nos ofrece un bello texto titulado "Estudiar era algo tan maravilloso como jugar a estar vivos: Los años del colegio en la literatura". Este título podría leerse de diferentes maneras, pero arriesgamos aquí dos posibilidades. La primera, un homenaje a nuestro premio nobel de literatura, Gabriel García Márquez, quien en su relato autobiográfico *Vivir para contarla*, rememora aquellos bellos años escolares y destaca que "con el talento y la belleza de la directora Rosa Elena Fergusson estudiar era algo tan maravilloso como jugar a estar vivos". Seguramente, la vivencia feliz en la escuela de nuestro nobel hacía que todo tuviera posibilidad de misterio, y esa apuesta poética escolar en la que seguramente creció lo marcó para una vida llena de vida, pues parafraseando diremos que para García Márquez escribir era tan maravilloso como jugar a estar vivos. La segunda lectura se detiene más en las líneas del texto del profesor Lomas, quien indica que cuando alguien escribe o lee lo hace desde la memoria y es precisamente de lo que se trata este trabajo: de la memoria literaria en la escuela. Esta memoria puede girar, así lo muestra el texto, entre el infierno de las aulas y la arcadia feliz del colegio, lo cual significa que desabrochar la memoria para volver a vivir lo vivido en la escuela puede convertirse en una invitación ética, pues habrá quienes lo recuerdan con ira y otros con alegría; con Aristóteles sabemos que la ira es una emoción que mueve la política y la ética pues aquello que produce ira es necesario cambiarlo y, sobre la enseñanza de la literatura en la escuela hay muchas cosas que es necesario cambiar. Este texto en el que se muestra el oficio de educar, en el que llueven puños rojos, en el que chirrían todos los silencios que la lluvia amortaja, en el que se muestra un buen inventario de textos sobre la escuela, también se muestra el valor de la educación y su significado emancipador.

Ese significado emancipador de la educación exige una mirada crítica de la misma y un papel renovado de lo que significa ser maestro. En otras palabras, si queremos cambiar la educación y avanzar en una escuela más educadora tenemos que cambiar nosotros como maestros. Lomas, a partir de una lectura de Unamuno (1966), muestra una mirada aguda y crítica de aquellas viejas pedagogías en la que algunos docentes encuentran acomodo intelectual y funcional pues muchos profesores universitarios luego obtener una plaza se instalan rutinas desesperantes y vacías. Unamuno hace una comparación que bien vale la pena presentar:

La comparación no parecerá muy cortés, ya lo sé, pero es exacta; muchos [profesores] me parecen caballos de noria. Pónelos su dueño a que saquen agua, y ellos, con sus ojos vendados, dan vueltas y más vueltas, y cumplen con su obligación, sin dárseles un ardite del fin que aquella agua haya de tener. El fin de la labor de estos caballos de noria son los exámenes. Hay que preparar a los alumnos para ellos.

Este número de *Enunciación* es el resultado del trabajo de académicos e investigadores de América y España que hacen posible que el diálogo continúe para fortalecer y ampliar la reflexión sobre la lengua y su enseñanza. La invitación a nuestros lectores es a mantener vivo dicho diálogo con perspectivas y ópticas diferentes que reafirmen y potencien la transformación de ciertas prácticas en la escuela, así como también invitar para que disfruten de los análisis, resultados de investigación y discusiones consignados en esta entrega de este volumen 23, número 1, de 2018.

Referencias bibliográficas

- Paz, O. (1998). *El arco y la lira*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
Unamuno, M. de (1966). *Obras completas I. Paisajes y ensayos*. Madrid: Escelicer.

Mario Montoya Castillo - Director
Grupo de Investigación Lenguaje, Cultura e Identidad
Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Colombia)
Correo electrónico: mariomontoyacastillo@hotmail.com

Pedagogías de la lengua



ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

La lectura de textos científicos en el marco de la literacidad disciplinar***The reading of scientific texts within the framework of Disciplinary Literacy**

Emilce Moreno Mosquera** Geral Eduardo Mateus**

Resumen

Se presenta un estudio de caso en torno a las prácticas de lectura de la clase de Análisis de Literatura Científica, asignatura de Microbiología Industrial de la Pontificia Universidad Javeriana, en la cual se analizan y discuten artículos científicos. Se trata de comprender la lectura científica desde el marco de la literacidad disciplinar, lo cual implica entenderla en contextos de prácticas sociales particulares de las que forma parte. La asignatura a saber se ha constituido para crear un contexto en el cual se promueve la apropiación del discurso científico y la formación de lectores críticos de artículos de investigación actualizados. A partir del análisis de la clase se identificaron prácticas de literacidad relacionadas con: 1) los niveles de lectura, 2) la función epistémica de la lectura, más allá de asociarla a reproducción de conocimiento, 3) la dialogicidad de las prácticas de enseñanza de los textos, 4) la integración de los sistemas externos de representación en la lectura de textos y 5) la conciencia de la estructura retórica de artículos de investigación.

Palabras clave: literacidad disciplinar, niveles de lectura, prácticas lectoras, conciencia retórica, enseñanza de las ciencias, discurso especializado.

Abstract

A case study is presented on the reading practices of the Scientific Literature Analysis class, a subject of Industrial Microbiology at the Universidad Javeriana, in which scientific articles are analyzed and discussed. It is a question of understanding scientific reading within the framework of disciplinary literacy, which implies understanding it in contexts of particular social practices of which it is a part. The subject of knowledge has been constituted to create a context to promote the appropriation of scientific discourse and the training of critical readers of updated research articles. The class analysis identified literacy practices related to: (1) reading levels, (2) the epistemic function of reading, beyond associating it with the reproduction of knowledge, (3) the dialogue of text teaching practices, (4) the integration of external systems of representation in text reading and (5) the awareness of the rhetorical structure of research articles.

Keywords: disciplinary literacy, reading levels, reading practices, rhetorical awareness, science teaching, specialized discourse.

* Este artículo forma parte del proyecto de investigación doctoral titulado "La lectura en la formación universitaria. Análisis de prácticas de enseñanza y aprendizaje de lectores de campos disciplinares específicos", llevado a cabo por la primera autora y dirigido por el segundo. El proyecto es financiado por la Pontificia Universidad Javeriana.

** Licenciada en Español y Filología Clásica, y magíster en Lingüística (Universidad Nacional de Colombia). Candidata a Doctora en Educación (Universidad Pedagógica Nacional). Docente e investigadora de la Pontificia Universidad Javeriana (Facultad de Educación). Sus principales áreas de investigación son: enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura académica a través de las disciplinas y como prácticas situadas, desde el enfoque de literacidad académica; escritura académica en posgrados; y didáctica de la lengua aplicada a la enseñanza de la lengua materna. Correo electrónico: moreno-e@javeriana.edu.co

*** Licenciado en Lenguas Extranjeras (Universidad Pedagógica Nacional), magíster en Lingüística (Instituto Caro y Cuervo), magíster en Filología Hispánica (Instituto de la Lengua Española) y doctor en Procesos Cognitivos y Comprensión del Discurso (Universidad de Alcalá). Docente e investigador de la Universidad Pedagógica Nacional (Departamento de Lenguas y Doctorado Interinstitucional en Educación). Sus intereses de investigación son: disponibilidad léxica, comprensión del texto, didáctica y metacognición, y procesamiento conceptual y redes semánticas. Correo electrónico: gmateus@pedagogica.edu.co

Cómo citar este artículo: : Moreno Mosquera, E., Mateus, G. E. (2018). La lectura de textos científicos en el marco de la Literacidad Disciplinar. *Enunciación*, 23(1), 16-33. DOI: <http://doi.org/10.14483/22486798.12939>

Artículo recibido: 12 de enero de 2018; aprobado: 16 de abril de 2018.

Introducción

La formación universitaria implica el reconocimiento y la incorporación de los estudiantes a prácticas propias de sus culturas académicas, como acceder al conocimiento, seleccionar fuentes de información, leer, escribir y argumentar con un discurso especializado. En ese sentido, los estudiantes universitarios a lo largo de su formación enfrentan el reto de adaptarse a las literacidades disciplinares, en las cuales existen formas de aprender, hacer, pensar, leer, escribir y argumentar de modos particulares. De acuerdo con ello, formar parte de este tipo de literacidad implica “un profundo conocimiento del contenido disciplinario y un gran entendimiento de formas disciplinarias de generar sentido” (Fang, 2012, p. 20). La literacidad disciplinar se relaciona con modos específicos de interrogar, construir y divulgar el conocimiento y con las habilidades y tareas asociadas a la lectura y la escritura propias de una disciplina (Moje, 2008; Shanahan y Shanahan, 2008). La literacidad “implica una manera de usar la lectura y la escritura en el marco de un propósito social específico” (Zavala, 2009, p. 23), en este caso con propósitos disciplinares.

Resulta importante, entonces, comprender las prácticas de lectura que se promueven en el contexto del aula, los eventos letrados implicados, los niveles de lectura y los elementos constitutivos de estas: los participantes, el escenario (de la clase), los artefactos y las actividades (Hamilton, 2000). Se parte de la premisa de que las prácticas de literacidad del contexto educativo y el discurso se constituyen en herramientas y productos de la práctica cognitiva, social y cultural (Scribner y Cole, 1981; Vygotsky, 1978). Específicamente, en este artículo se aborda un caso de enseñanza de las ciencias, las prácticas llevadas a cabo por un conjunto de profesores que han diseñado e implementado un curso de análisis de literatura científica, que se configura como un espacio discursivo en donde la interacción social tiene un papel importante.

Antes de presentar el análisis, se retoman los referentes teóricos y se explica brevemente la metodología adoptada para estudiar las prácticas y, finalmente, se da cuenta de las prácticas lectoras del curso estudiado.

Literacidad disciplinar y prácticas lectoras

Este análisis se enmarca en los nuevos estudios de literacidad (NEL), los cuales emplean el método etnográfico para analizar los usos de los textos escritos. La lectura y la escritura se conciben como “sistemas simbólicos enraizados en la práctica social, que no pueden desligarse de valores sociales y culturales, y no como habilidades descontextualizadas y neutrales para la codificación y decodificación de símbolos gráficos” (Zavala, 2009, p. 349). Es decir, los modos específicos en que se realizan estas prácticas en un contexto específico y con propósitos específicos relevantes al marco social. La literacidad es un proceso dinámico, en el que la lectura y la escritura son continuamente construidas y reconstruidas por los sujetos en sus grupos sociales, por lo cual no es posible hablar de una sola literacidad (Street, 1993). Al respecto Vargas (2015) explica:

Otro aspecto que resulta de interés es la pertinencia de la pluralización literacidades para reconocer la multiplicidad de formas de leer y escribir contemporáneas. Además, admite otros vocablos como biliteracidad (leer y escribir en dos idiomas), multiliteracidad (leer y escribir en varios idiomas), literacidad crítica (lectura y escritura críticas). (p. 142)

La noción de literacidad se asocia a la participación de los sujetos en sus culturas escritas. Específicamente, en esta investigación se trata de estudiantes científicos en formación –microbiólogos industriales–, cuya participación implica conocer y aprender el lenguaje y las convenciones de su disciplina, el código escrito, los géneros de su disciplina, las normas lingüísticas y discursivas de estos géneros, etc.

En suma, la literacidad disciplinar alude a cómo las comunidades discursivas académicas aprenden, enseñan, producen y comunican su conocimiento. Desde esta perspectiva, el conocimiento de las disciplinas es discursivo y mediado por los textos, de ahí que el examen de las formas de producción del conocimiento por vía oral y escrita en cada disciplina sea fundamental (Moje, 2007). El análisis de estas formas específicas permite:

- a) ofrecer estrategias cognitivas para apoyar la comprensión y producción de textos complejos; b) formar a los estudiantes en procesos epistemológicos o cognitivos propios de una disciplina dada; c) enseñar el análisis retórico y lingüístico y de prácticas con énfasis en cómo el lenguaje y el pensamiento funcionan dentro de las tradiciones disciplinares; y d) evidenciar las prácticas culturales –convenciones o normas de las disciplinas– que median el proceso cognitivo y el trabajo de producción de conocimiento disciplinario. (Moje, 2007, p. 33)

La literacidad disciplinar se caracteriza por ser una práctica que “se da en el marco de un dominio específico y restringido; una disciplina donde la lectura y la escritura se ven como prácticas inherentes y esenciales, las cuales pueden ser reproducidas, aprendidas y enseñadas” (Montes y López-Bonilla, 2017, p. 165). Los estudiantes aprenden códigos, reglas, convenciones textuales y discursivas que les permiten posicionarse, participar, razonar, socializar y criticar desde un marco epistémico.

De este modo, la práctica lectora se concibe como una práctica sociocultural, influenciada por el dominio disciplinar, el contexto del lector, los propósitos, las actividades y las estrategias de lectura y la heurística del profesor para acceder al texto. Comprender la lectura desde una visión sociocultural implica analizar los eventos letrados en contexto.

Para abordar los eventos subyacentes al desarrollo de la clase en cuestión, se retoman los conceptos de evento letrado y práctica letrada, así como los elementos básicos asociados a su estudio. Para

Barton y Hamilton (1998) los eventos letrados son “episodios observables que surgen de las prácticas y son constituidos por ellas” (p. 7). La práctica letrada enfatiza en las actividades de lectura y escritura en clave de las estructuras sociales, las cuales les dan forma. No siempre es posible observar este tipo de prácticas, dado que “involucran valores, actitudes, sentimientos y relaciones sociales que son procesos internos del individuo” (Zavala, 2009, p. 28).

Para el análisis de las prácticas lectoras de la clase a saber se retoman los elementos planteados por Hamilton (2000). Pensando en las prácticas de literacidad de estudiantes universitarios, se considera que estos se enmarcan socialmente y se relacionan con discursos disciplinares que son base de la interacción con los profesores y la literatura que leen. De ahí que al retomar este modelo sean pertinentes los elementos básicos para analizar las prácticas y los eventos de literacidad, las cuales incluyen elementos visibles y no visibles (tabla 1).

Niveles de lectura

Para analizar los niveles de lectura presentes en las prácticas lectoras se retoman los planteados por Barrett (citado por Clymer, 1968): literal, inferencial y evaluativo (crítico). En el primer nivel se focalizan las ideas y la información que se establecen explícitamente. Supone el reconocimiento de detalles, ideas principales, secuencias de datos, identificación de semejanzas y diferencias, relaciones de causa y efecto, y rasgos característicos explícitos. También implica reorganizar las ideas y la información, para lo cual el estudiante puede usar literalmente las afirmaciones del autor o puede parafrasear o explicar. El nivel inferencial se demuestra cuando el estudiante “usa las ideas y la información explícitamente establecida, su intuición y su experiencia personal como una base para conjeturas e hipótesis” (Barret, citado por Clymer, 1968). Se pueden identificar detalles, ideas principales, secuencias, etc., que no estén expresados literalmente, sino que se planteen a partir del texto.

Tabla 1. Elementos básicos para analizar prácticas y eventos de literacidad

	Elementos visibles en los eventos de literacidad	Elementos constitutivos (no visibles) de las prácticas de literacidad
Participantes	Las personas que se pueden ver interactuando con los textos escritos.	Los participantes ocultos –otras personas o grupos de personas involucrados en las relaciones sociales de producción, interpretación, circulación y regulación de los textos escritos–.
Escenario/contexto	Las circunstancias físicas inmediatas, en las cuales se lleva a cabo la interacción.	El dominio de la práctica dentro del cual el evento se desarrolla y adquiere sentido y propósito social.
Artefactos	Las herramientas materiales y los accesorios involucrados en la interacción (incluidos los textos).	Todos los otros recursos que se integran a la práctica de la literacidad, incluidos los valores no materiales, entendimientos (sobrentendidos), formas de pensar y de sentir, habilidades y conocimientos.
Actividades	Las acciones llevadas a cabo por los participantes en el evento de literacidad.	Rutinas y trayectorias estructuradas que facilitan o regulan las acciones. Las reglas de adecuación y elegibilidad –quién participa o no, quién puede o no participar en actividades particulares–.

Fuente: elaborado a partir de Hamilton (2000, citado por Moreno, 2014).

Entre otras tareas implicadas en este nivel inferencial está establecer conjeturas sobre hechos adicionales que el autor podría haber incluido e inferir significados literales del uso figurativo del lenguaje del autor. Según Pipkin y Reynoso (2010), los procesos inferenciales: “a) dan sentido al léxico en el contexto del texto; b) posibilitan relacionar frases con proposiciones; y c) completan la información ausente en el texto” (p. 87).

El nivel evaluativo (crítico) requiere del estudiante hacer “juicios evaluativos de la información presentada en el texto con criterios externos proporcionados por el profesor, otras autoridades, otras fuentes escritas, o criterios internos proporcionados por las experiencias, los conocimientos o valores del lector” (Barret, citado por Clymer, 1968, p. 22). El pensamiento evaluativo o crítico exige que el estudiante realice *juicios de hecho u opinión* (estos implican preguntarse: ¿Cómo el autor está tratando de influir en el pensamiento del lector? Para lo cual se debe analizar y evaluar la intención del texto), *juicios de suficiencia y validez* (preguntarse si la información leída está conforme a lo planteado en otras fuentes, es decir, se hace necesario comparar con otras fuentes para ver si se está de acuerdo o en desacuerdo), y *juicios de valor, deseabilidad y aceptabilidad* (basados en el código moral o el sistema

de valores del lector). En definitiva, leer críticamente implica evaluar los planteamientos del autor, por lo que habrá que “hacer un análisis lingüístico-discursivo, que le permita al lector tener elementos de juicio para discrepar de cualquier afirmación o principio; para cuestionar imprecisiones; para revisar y repensar los textos, buscando razones y evidencias que le permitan tomar una postura” (Ochoa y Moreno, 2013, p. 34).

Metodología y contextualización del curso

Tipo de estudio y participantes

Este es un estudio de caso, en el que se focaliza “un número limitado de hechos y situaciones para poder abordarlos con la profundidad requerida para su comprensión holística y contextual” (Vasilachis de Gialdino, 2006, p. 218). Se trata de delimitar el objeto estudiado en relación a las particularidades de este, en el marco de su complejidad, en este caso las prácticas de literacidad de una comunidad científica contextualizadas en el ámbito de la clase. En ese sentido, se da cuenta de prácticas de enseñanza que entran a leer para aprender, por lo cual se hace una descripción de situaciones cotidianas, es decir, centradas en la didáctica, la cual es definida por Sensevy

(2011) como la “ciencia en la que las prácticas de enseñanza devienen objeto” (p. 10). Específicamente, se realizaron 15 observaciones de la clase, a saber, con sus respectivas grabaciones y notas de campo. Esta asignatura es del componente complementario de la carrera y es dirigida por dos profesoras PhD. en sus áreas de trabajo. Se trata de un análisis cualitativo interpretativo que busca “‘traducir’ todos los significados en un material, los cuales son de interés dentro de las categorías de un marco de codificación” (Schreier, 2012, p. 5).

El curso¹ tiene 15 estudiantes que están entre VI y IX semestre, de entre los 19 y 24 años. Cada uno debe seleccionar y leer críticamente un artículo, lo cual implica analizarlo y entender la ruta de investigación que está de fondo. Así mismo, hacen ejercicios de escritura relacionados con las diferentes partes de un artículo de investigación (formulación de la pregunta de investigación, desarrollo de la justificación, formulación de objetivos generales y específicos, relación entre objetivos y diseño experimental, etc.). Las clases se desarrollan una vez por semana, en una franja de dos horas.

Análisis de la información

A partir de las transcripciones, se identificaron segmentos asociados a los códigos, para posteriormente elaborar la agenda de codificación, en la cual se identifican las categorías y subcategorías en una estructura apoyada en el *software QRS Nvivo 11*. Se realizó un análisis de contenido cualitativo de tipo deductivo, en el cual las categorías se establecen previamente (Mayring, 2000), y se formulan reglas

de codificación y la categorización en agenda de códigos.

Como resultado del proceso de categorización de las clases observadas se identificaron dos principales: *eventos letrados* y *niveles de lectura* (literal, inferencial y crítico). Además, para el análisis de los elementos visibles y no visibles en los eventos de literacidad se retomó lo formulado por Hamilton (2000).

Análisis y discusión de los datos

Análisis de la clase. Eventos de literacidad

Leer artículos de investigación se constituye en una práctica habitual entre los estudiantes de ciencias exactas, de ahí que para un grupo de profesores de la Facultad de Ciencias de la Pontificia Universidad Javeriana haya sido importante crear un espacio en el que la lectura analítica y crítica de los estudiantes sea el centro del trabajo. Se observó la clase Análisis de Literatura Científica, liderada por dos profesoras expertas en sus áreas de investigación. En las tablas 2 y 3, se describen aspectos referidos a los elementos visibles y no visibles en los eventos de literacidad (Hamilton, 2000):

La forma como el conocimiento científico es recibido, compartido, discutido se puede comprender a través de las relaciones en el contexto de la clase, en torno a cómo se da la dinámica docente/estudiante/conocimiento (Candela, 1997). En el caso de la clase analizada, se evidencia que las docentes y los estudiantes han asumido roles para leer y evaluar críticamente artículos científicos, para lo cual es preciso integrarse en un marco argumentativo. En este caso el rol del que argumenta –el relator– se le otorga al estudiante², pues es quien debe reconstruir cuál es la ruta de investigación que está de fondo en los artículos trabajados; no obstante, todos los participantes han debido leer el artículo, pues es una

1 El curso analizado tiene los siguientes objetivos: i) Identificar diferentes tipos de publicaciones: artículo original, reporte de caso, comunicación breve, artículo de revisión. ii) Conocer bases de datos para realizar búsquedas en el campo de interés y utilizarlas para identificar la calidad de las revistas de acuerdo con estándares internacionales. iii) Fortalecer la capacidad de análisis de artículos científicos escritos en inglés (publicados entre 2005-2015) en diferentes aspectos como: la pregunta de investigación, los objetivos, la justificación del trabajo, el diseño experimental, los resultados, las conclusiones y el aporte al conocimiento. iv) Afianzar habilidades de análisis y comunicación oral y escrita, y de formulación de preguntas (información tomada del programa del curso).

2 En la lectura del artículo asignado, el lector/relator debe identificar y comunicar por escrito: i) la pregunta de investigación, ii) la justificación, iii) el objetivo general, iv) los objetivos específicos del artículo propuesto; v) el diseño experimental; vi) los resultados y las conclusiones, vii) el aporte al conocimiento; y finalmente, viii) los aspectos que el estudiante desee reforzar.

Tabla 2. Elementos visibles en los eventos de literacidad de la clase Análisis de Literatura Científica

Elementos visibles en los eventos de literacidad	
Participantes	Las docentes y los estudiantes de las carreras de Microbiología Industrial, Bacteriología y Biología.
Escenario/contexto	La clase de Análisis de Literatura Científica.
Artefactos	Artículos de investigación en inglés (publicados entre 2005 y 2015), reportes de caso, artículos de revisión, comunicación breve y ejercicios de escritura en torno a las diferentes partes del artículo de investigación.
Actividades	Análisis crítico de textos científicos, socialización del artículo, atendiendo a su estructura retórica, participación en la discusión en torno al texto estudiado para cada clase, desarrollo y retroalimentación de ejercicios de escritura.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 3. Elementos no visibles en los eventos de literacidad de la clase Análisis de Literatura Científica

Elementos no visibles en los eventos de literacidad	
Participantes	Los docentes y directivos de la carrera de Microbiología Industrial, Bacteriología y Biología.
Escenario/contexto	Específicamente el dominio de esta práctica se relaciona con un trabajo sistemático que permita entender el diseño y la estructura retórica de diferentes artículos de investigación, de manera que lean y evalúen críticamente este género que sigue el método científico.
Artefactos	Habilidad y conocimientos propicios para leer artículos científicos en inglés.
Actividades	Entre las normas que regulan la interacción están los compromisos de: i) Preparar el análisis de los artículos y el trabajo que permita profundizar en su interpretación. ii) Asumir el rol de relator y participante activo en las discusiones de la clase.

Fuente: elaboración propia.

condición necesaria para participar en la discusión. Este trabajo se hace bajo la asesoría de las profesoras, quienes apoyan la lectura y elaboración de la presentación³.

A partir del estudio de las prácticas de literacidad, se aborda la interacción de los estudiantes y las profesoras con los textos (artefactos), las rutinas que les dan sentido a los artículos leídos y

los modos en que se construyen esas interacciones (actividades) en el marco social del aula de clase, para así dar cuenta de las prácticas lectoras inherentes a los estudiantes que acceden a disciplinas científicas mediante el aprendizaje y uso de un discurso especializado. A continuación, se presenta un esquema de los eventos identificados:

En el evento de *apertura* se suele saludar y plantear explicaciones relativas al funcionamiento de la clase (aclaraciones, entregas, trabajos, actividades). Luego se da inicio a la lectura crítica del artículo. En primer lugar, se *contextualiza el artículo de investigación*. En esta parte cada estudiante describe de manera detallada el título completo del artículo de investigación, el autor o

³ La presentación, realizada con suficiente anticipación, supone que los estudiantes han leído y releído el artículo de investigación asignado. Así mismo, han tenido tiempo para preguntar a las profesoras y estructurar un nuevo texto elaborado en una presentación que recoge de modo sintético la reconstrucción que ha hecho cada estudiante. Estas presentaciones se caracterizan por usar frases y palabras claves, imágenes, figuras, cuadros, datos estadísticos que en la mayoría de los casos son elaboraciones propias y en otros son retomadas de los textos objeto de estudio.

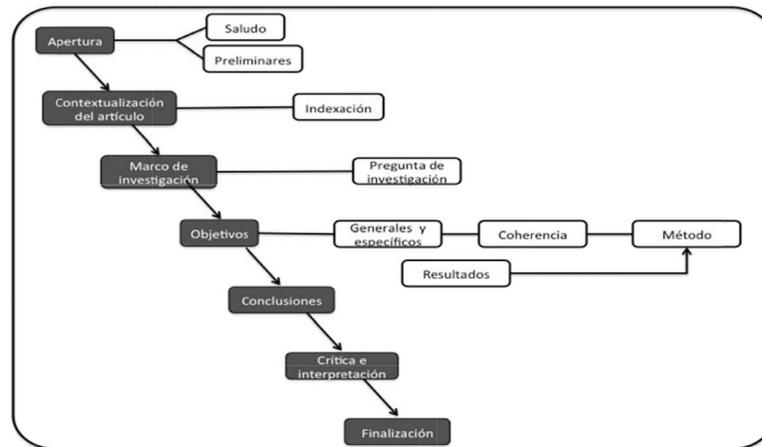


Figura 1. Esquema de los eventos del curso Análisis de Lectura Científica

Fuente: basado en el modelo de macroestructura de la conversación presentado por Moreno Fernández (1998).

los autores, su contextualización (¿quiénes son?, ¿dónde trabajan?, ¿en qué se especializan?, ¿cuáles son sus líneas de investigación?), la fecha y la revista en que fue publicado. Al abordar la revista también se hace hincapié en su clasificación. En el caso de microbiología, “se ordena de mayor a menor el factor de impacto y se divide en cuatro partes iguales (cuartiles), las que tienen mayor factor de impacto están en el primer cuartil y las de menor en el cuarto” (Instituto de Salud Carlos III, s.f., p. 1). Los artículos que usan como lecturas son tomados especialmente de la ISI Web of Knowledge⁴.

En segundo lugar, se presenta la *pregunta de la investigación* que subyace al artículo. Los estudiantes proceden a explicar qué hechos problemáticos llevaron a investigar sobre el tema. Además, plantean la pregunta de investigación, generalmente debían deducirla porque no estaba explícita en el artículo. Luego, se plantean los *objetivos generales y específicos*; además, se verifica la coherencia entre los objetivos específicos y los experimentos realizados. En esta parte se aborda lo referido a las variables, los factores controlables y no controlables, los factores estudiados, los factores de diseño,

la materia prima (los componentes) y los procesos, atendiendo a cada etapa del experimento. Enseñada, se abordan los *resultados y conclusiones*. La explicación de los resultados se liga con la de los experimentos, algunas de las preguntas que surgen son: ¿Qué se logró?, ¿qué se demostró con la parte experimental?, ¿la muestra fue suficiente para garantizar la validez del estudio?, ¿cómo se relaciona el estudio con artículos antecedentes?, ¿qué muestran las tablas, datos estadísticos, gráficas y demás esquemas empleados para reportar resultados? En las conclusiones, por indicación de las profesoras, generalmente se verifica que haya coherencia con respecto a los objetivos propuestos desde inicio.

Por último, tienen lugar los eventos referidos a la *crítica e interpelación* al estudiante relator/lector acerca de su conocimiento y el nivel de profundización en el artículo leído. En esta parte se da comienzo a preguntas de las profesoras y de los estudiantes en torno al artículo y lo planteado por el relator. Se establece un diálogo orientado especialmente por las docentes, en el que cada participante debe plantear preguntas, pues al ser un curso tan especializado y con alrededor de quince estudiantes, el compromiso no solo recae en el relator, sino también en los otros participantes interlocutores. Si bien las docentes asignan el rol de argumentar a cada estudiante (relator), ellas intervienen para profundizar en el reconocimiento

⁴ Se prefieren revistas indexadas, puesto que son publicaciones que suponen una alta calidad, un elevado factor de impacto, grados de especialización y el trabajo del comité editorial que está atrás y garantiza la periodicidad de las revistas, razones por las cuales se encuentran en bases de datos de consulta mundial.

de la estructura argumental del artículo. También se hacen críticas a la presentación que elaboró el relator, por ejemplo, si la presentación está muy cargada de texto, o sobre las gráficas que usó. Generalmente, los estudiantes diseñan gráficas y esquemas que les permiten representar secuencias de texto.

Otros aspectos que son tenidos en cuenta en la parte crítica se relacionan con el dominio del tema, de la estructura retórica y de la coherencia en las partes del artículo. También se hacen críticas a aspectos no verbales: la parte kinésica, el tono, el volumen de la voz, la relación y las posturas implicadas entre el relator, la presentación y los interlocutores. Se espera que el estudiante asuma el papel de un conferencista o un ponente.

Niveles de lectura implicados en el análisis de los textos científicos

En la clase observada prevalece especialmente el trabajo en el nivel crítico, sin embargo, en este apartado se analizan también los demás niveles. A continuación se presentan segmentos de la clase que ilustran el trabajo en los niveles, han sido transcritos y se subrayan frases cuyas acciones discursivas muestran especialmente lo ejemplificado:

1. **El objetivo del presente estudio fue evaluar el efecto del (-) - elatol sobre la formación de aniones superóxido (O₂ • -),** en la fragmentación del ADN y autofagia en amastigotes de *Trypanosoma cruzi* para dilucidar el posible mecanismo de la acción tripanocida del (-) - elatol. (Artículo 1)
2. Entonces, para dar paso al cumplimiento del objetivo el primer segmento que ellos hicieron fueron la obtención del elatol. El elatol se obtuvo, bueno, **el primer paso fue la recolección de la macroalga Laurencia dendroidea** recolectada a mano en tiempo de marea baja en la zona media litoral de la costa rocosa de la isla del Cabo Frío en Río de Janeiro, Brasil. **Las algas marinas fueron**

transportadas al laboratorio entre hojas de papel húmedo dentro de bolsas de plástico individuales que se colocaron en enfriadores. Estos especímenes se secaron en la oscuridad a temperatura ambiente para evitar la fotólisis y la degradación térmica. **Se tomaron trescientos gramos de material vegetal, algas liofilizadas, a través de la extracción sucesiva en n-hexano a temperatura ambiente por quince días,** para obtener cincuenta miligramos de extracto, que es el extracto crudo a partir del cual vamos a obtener el elatol. **A estos cincuenta miligramos de extracto crudo se le hizo una evaporación disolvente en un evaporador rotatorio a baja temperatura (<50 °C),** produciendo 3,64 g de un extracto verde oscuro que contenía el sesquiterpeno (-) - elatol, (...)⁵. (Artículo 1)

Cuando se trata de reportar los objetivos y lo que específicamente se realizó en un experimento, se presenta literalmente la información como se encuentra en el artículo de base. En el caso de 1) se identifica una idea central del artículo, el objetivo general. Mientras que en 2) se identifican detalles relacionados con lo que llevaron a cabo los investigadores para cumplir ese primer objetivo, se explicitan componentes empleados, así como los procedimientos implicados en la experimentación.

En el nivel inferencial se trata de que el lector aporte información que le permita comprender lo leído, esto es, dar sentido a intersticios o vacíos textuales:

3. Entonces, voy a hablarles de tripanosoma-cruzi. **El tripanosomacruzi es el agente, es un pro parásito protozoario agente causante de la enfermedad de Chagas, que es una enfermedad infecciosa, transmitida por vectores que son hematófagos, afecta aproximadamente 10.000.000 de personas y es**

⁵ Estos ejemplos se retoman de la presentación en la que se trabajó el artículo: Desoti *et al.* (2014).

muy relevante debido a que no es solo una enfermedad que se presente en el lugar donde está el vector, sino que también tiene un mecanismo de transmisión no vectorial, que puede ser congénito, eh puede darse por transfusiones de sangre y por donación de órganos. (Artículo 1)

4. En este artículo mencionan el elatol que el elatol fue un compuesto que los investigadores y otros investigadores anteriormente extrajeron de esta alga que se llama Laurencia Dendroidea, que está presente en las costas brasileñas. El elatol es un sesquiterpeno, que la principal acción tripanocida está sobre la forma amagostigote del parásito, **entonces pues aquí les voy a explicar un ciclo de un parásito. El hombre puede adquirir la infección cuando el vector pica al hombre y en las heces fecales del vector se encuentran las formas tripomastigotes metacíclicas. Estas formas pueden entrar por el lugar, diría de la picadura o pueden simplemente pues ingresar a las células epiteliales del humano. Allí se convierten en formas amagostigotes, que es la forma replicativa del parásito y que es la que sobre la cual en acción genera elatol. Estas formas amagostigotes se dividen por fusión binaria finalmente en tripomastigotes que pueden ir a afectar células diferentes de las que ya están infectadas. Luego, nuevamente, viene el vector y al alimentarse de la sangre del humano, él vuelve a consumir las formas tripomastigotes del parásito (...).** (Artículo 1)
5. Bueno, empecamos con el problema: y es que existe una proporción pública acerca del agotamiento de los combustibles, la producción de gases de invernadero que producen este combustible. (...) **[El hidrógeno como fuente renovable] es importante como fuente de energía porque tiene una eficiencia mayor incluso que la gasolina –ahorita hablamos de eso–, y produce muy bajos residuos a través de energía**

metabólica. (...) Bueno, el método que ellos proponen es de energía metabólica, **¿Qué es la energía metabólica?**, es el diseño racional de todas las rutas metabólicas que pueden tener un microorganismo (...). Podemos buscar también herramientas, es decir, las enzimas y lo que tomamos las células, tienen ciertas ventajas: es que puede resistir mucha temperatura y mucha presión, dependiendo pues de dónde las escojamos, entonces, eso es muy útil en el ámbito industrial. **Y las enzimas del producto, por supuesto, hay muchas maneras, hay columnas de extracción fijando sustrato, hay, como en este caso, por ejemplo, el hidrógeno como es gaseoso, tenemos flúor, entonces es muy fácil recogerlo, después se condensa. La sacarosa es uno de los azúcares más baratos, fermentables. En comparación, la maltosa, sino estoy mal, estaba entre 35 y 45 centavos por libra; mientras que, pues como podemos ver, estos datos del Banco Mundial nos dicen que no pasa de 30, o sea, eso fue un pico, y ahorita está muy barato, está alrededor de 13 centavos por libra y eso, eso es un prospecto que nos permite como pensar que, o sea, nos da muchos indicios de que realmente se puede lograr ser competitivos en el mercado.** (Artículo 2)⁶

En 3) se incluye una explicación sobre el *tripanosomacruzi*, que en el artículo no está, por lo cual el relator hace otras consultas para indagar sobre su definición, sus formas de transmisión y su impacto; se procura poner en términos cercanos el tema para hacerlo más comprensible. En 4) sucede algo similar para explicar cómo se da el ciclo del parásito, una vez un vector pica al hombre. Esta información tampoco se encuentra en el artículo, es presupuesta por el autor, se asume que la comunidad domina el tema y el lector prefiere hacer

⁶ En esta presentación se retoma el artículo de Myung *et al.* (2014).

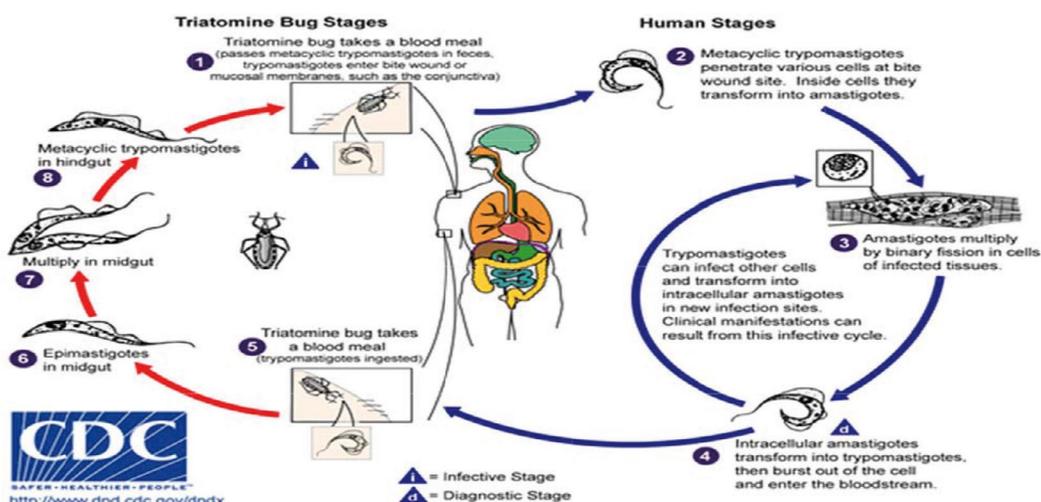


Figura 2. Ciclos de insectos triatomínicos

Fuente: Centers for Disease Control and Prevention (CDC), American Trypanosomiasis, DPD Laboratory Identification of Parasitic Diseases of Public Health Concern (s.f.). (Diapositiva del estudiante).

explícito el ciclo para aclarar su presentación. La figura 2 resume el ciclo del parásito.

En el ejemplo 5) se plantean los hechos problemáticos que llevaron a los investigadores a formular su problema relacionado con el hidrógeno como uno de los productos industriales más importantes y el combustible del futuro, se compara con la gasolina y se explica que frente a esta tendría la ventaja de producir menos residuos, es decir, es menos contaminante. Esta comparación no se incluye en el texto base, pero le permite al lector argumentar sobre las ventajas del hidrógeno frente a otros combustibles. Se identifican, entonces, relaciones lógico-semánticas no explícitas en el texto, en este caso de comparación. De otro lado, se añade la definición de *energía metabólica* y sus posibilidades en el ámbito industrial, esta sería una inferencia lexical (Pipkin, 1998). El lector explica el tipo de generación de hidrógeno, el cual es producido por azúcares (fructuosa, sacarosa, maltosa), por lo cual se añade información sobre los costos de estas, planteándose así una inferencia de elaboración (Pipkin, 1998).

A nivel crítico se pueden identificar diferentes acciones como: i) interpelar al lector acerca de lo leído (el tamaño de la muestra, criterios de

selección de la población, la experimentación, los postulados, la validez del estudio, controles concurrentes, validez en el análisis de los datos, aplicaciones en futuras investigaciones, etc.); ii) la contextualización del artículo en cuanto a su indexación, los autores y el objeto de estudio; iii) la evaluación de las partes del artículo (relación entre la pregunta y los objetivos de la investigación; adecuación del diseño metodológico a la pregunta de investigación y los objetivos específicos; conclusión acorde a los resultados del análisis; articulación de las gráficas, las tablas y los datos estadísticos con los resultados, etc.); iv) juicios de valor. En los siguientes ejemplos se ilustran estas actividades:

6. Estudiante 1 (E1): ¿Cuál es la evidencia que muestra que los 3 azúcares, que nombraste, son viables para la producción de combustible?

Profesora 1 (P1): La pregunta sería entonces ¿Cuál es la evidencia que me muestra que los tres azúcares que nombraste (fructuosa, sacarosa y maltosa) son viables para la producción de hidrógeno?

Estudiante 2 (E2): El rendimiento, el rendimiento no te podría dar casi ideal si no se gastaran absolutamente todos los recursos de los azúcares, entonces, tienen que gastar, no son tres azúcares, en realidad son dos: la glucosa y la fructosa, pero pues la ruta que ellos proponen –el método–, esta técnica parte la sacarosa y la vuelve en estos dos azúcares que ya vienen a trabajar.

P1: Pero ¿eso es respuesta a la pregunta? Eso es cierto, pero ¿se responde a la pregunta?

E2: Creo que sí.

P1: La pregunta es **¿cuál es la evidencia que muestra X? La respuesta tiene que ser: “la evidencia es...”.** Pero, pero, antes de eso ¿por qué la pregunta?

E1: Porque, o sea, eso viene de la raíz de mis dudas sobre la maltosa, ¿si también podrían utilizar la maltosa?, ¿si a partir de, o sea, de cualquier azúcar es posible producir la producción de hidrógeno? (Artículo 2)

7. El día de hoy les voy a presentar un artículo que se titula “Prevalencia de las malaria gestacional, placentaria y congénita en el noroccidente de Colombia”⁷. **Este es un artículo que se publicó en el 2013, en la revista *Malaria Journal*. Hasta el 2013 estuvo categorizada en cuartil 1, para las categorías de enfermedades infecciosas y parasitologías que tengan un índice de H5, con factor de impacto de 3.41. A manera de introducción, la malaria es una enfermedad causada por el protozoario Plasmodium que puede ser de las especies falciparum.** (Artículo 3)
8. Entonces, pues la **enfermedad de Chagas** es un problema a nivel de salud pública, ya que es una enfermedad **que está caracterizada como endémica en más de 21 países en América Central y América del Sur; y también se reporta en sitios no endémicos como es Norteamérica y algunos países de Europa y Asia.** Para el tratamiento de esta enfermedad,

pues existen únicamente dos medicamentos: el benznidazol, y también con nifurtimox. **El problema con estos medicamentos radica en que hay una discrepancia entre la efectividad de estos medicamentos en, en la fase crónica, ya que pues tienen una efectividad menor al 70 %.** (...) Entonces, frente a este problema, pues se propone el uso de productos derivados de plantas, ya que tienen algunos compuestos que tienen actividad tripanocida, ya sean terpenos, sesquiterpenos, diterpenos, entre otros. (...) Tenemos como una pregunta de investigación, **¿cuál es el efecto in vitro de los aceites esenciales de plantas del noroeste de Brasil, en epimastigotes, tripomastigotes y amastigotes del tripanosoma cruzi, y su efecto citotóxico en células de mamíferos?** Entonces, como primer objetivo general tenemos evaluar in vitro la actividad de aceites esenciales de plantas del noroeste de Brasil en epimastigotes, tripomastigotes y amastigotes del tripanosoma cruzi y su efecto citotóxico en células de mamífero. (...) ⁸ (Artículo 4)

9. Entonces, tenemos como otro resultado, tenemos una tabla donde aquí muestran esta tabla es de epimastigotes y esta tabla es de tripomastigotes [Figura 1 del artículo leído]. **Tenemos en el eje X el porcentaje de grado de inhibición, y tenemos acá las diferentes concentraciones de los extractos. Entonces, primero, lo que se puede observar es que todos los extractos de las plantas tuvieron actividad tripanocida, sin embargo, se destacan algunos extractos. En este caso, se destacan estos tres: Lippia Sidoides, origanoides y ambrosioides.** Así pues, también epimastigotes se destacan: lippia sidoides y ocimum gratissimum. Aquí [Figura 1] **el índice de significancia es de 0.05** por lo que los datos son significativamente importantes. **Entonces, concluyeron en estos resultados**

⁷ En esta presentación se retoma el artículo de Agudelo, Arango, Maestre y Carmona (2013).

⁸ En esta presentación se retoma el artículo de Raposo et al. (2012).

que todos los aceites esenciales presentaron actividad tripanocida en epimastigotes y tripomastigotes. (Artículo 4)

10. **E1: Yo quería, es más como un una crítica al artículo**, porque ellos digamos que lo que yo esperaba con este artículo era, pues el para qué, bueno, darles un dato de prevalencia pues es importante y más en estas regiones donde hay casos de Malaria, pero entonces, ellos en ninguna parte del artículo mencionaron la forma de transmisión, o sea, de esas 121 mujeres todas entonces se infectaron por el por el mosquito anopheles, o tuvo otra forma de transmisión, porque igual, digamos que ya estos resultados les dan a ellos mucha información para tener las medidas de control. Entonces, no solamente si es control vectorial o pueden hacer otro tipo de manejo ya en los hospitales en las mujeres que ingresan, algo así como el tamizaje para prevenir estos casos. Entonces, digamos que eso fue lo que, a mi modo de ver, les faltó en el contexto del artículo.

P1: No es una pregunta, ¿cierto?

E1: No, señora.

P1: ¿Tienes algún comentario al respecto?

E2: Pues, o sea, sí, **al igual el objetivo de ellos no era evaluar qué cuáles son los métodos de transmisión por los que ellas se infectaron, sino pues la prevalencia, ya eso sería otro aspecto a evaluar.**

P1: O sea, las mujeres que ingresaron las evaluaron; imposible encontrar cómo se infectó cada uno, ¿cierto?

P2: Pero es que, **¿cuál es el, cuáles son los mecanismos de transmisión de la Malaria? ¿Cómo se transmite la Malaria?**

E2: Bueno, por el mosquito que sería vectorial, inoculación directa por transfusiones o transmisión vertical de la madre infectada. (...)

P2: Laura, **es porque básicamente no era su objetivo.** Entonces, si no es el objetivo de uno, uno no tiene por qué ponerse a discutir otras cosas, ¿pues me parece a mí! (Artículo 3)

En 6) se presenta un ejemplo en el cual se confronta al lector acerca de la evidencia. Sin embargo, en el intercambio se sugiere que la respuesta dada no corresponde, es decir, que se examina la verosimilitud y la congruencia de los datos aportados por los investigadores en el artículo leído. Se promueve que el lector y los interlocutores asuman una perspectiva crítica y analítica en el abordaje de los artículos leídos, tanto así que puede haber interpelación y comentarios, se genera “dialogicidad” en el aula (Dysthe, 1996, 2012; Cartolari y Carlino, 2016). No se anticipa la interpretación del docente, por el contrario, se discuten las diferentes dimensiones de los textos a partir de la experiencia lectora e investigativa de las profesoras, lo cual posibilita la construcción de nuevos significados.

En el ejemplo 7) se ilustra lo importante de contextualizar el artículo leído en el nivel crítico, dado que permite entender la trayectoria de los autores, sus líneas de investigación, así como la catalogación de la revista, es decir, se reconoce qué nivel de calidad ha logrado la publicación científica. Igualmente, al contextualizar el artículo, los estudiantes profundizan en el objeto de estudio de este, cuyos temas por ser de dominio de expertos es presentado sintéticamente.

El ejemplo 8) ilustra otro caso de inferencia elaborativa en la reconstrucción del problema de investigación, para lo cual se explican datos claves que permiten entender la enfermedad de Chagas, su tratamiento, la efectividad y contraindicaciones de esta. No se promueve una lectura reproductiva del contenido, sino se fomenta “una conciencia retórica” (*rhetorical consciousness*) (Swales, 1990), es decir, que el lector sea consciente de los efectos y las estructuras retóricas específicas de los

géneros que lee⁹. En este caso, la coherencia entre el problema y el objetivo general para ilustrar la importancia que le atribuyen a la estructura retórica del género estudiado. Se trata de comprender cómo el artículo se organiza y se presenta como un avance en el conocimiento conforme a unas normas científicas. En esa medida, “la tarea retórica de los lectores es interpretar estos textos críticamente de tal forma que sean capaces de valorarlos como relevantes o irrelevantes, es decir, como contribuciones significativas o no significativas en el campo científico” (López-Ferrero, 2002, p. 196), para lo cual se debe analizar el modo en que se articulan las partes del artículo y la ruta investigativa que está de base. Para cumplir con la tarea retórica, en este ejemplo se plantea la pregunta alineada al objetivo general.

En 9) se presenta un ejemplo de la importancia de los gráficos, tablas, esquemas e imágenes en la interpretación de artículos científicos, estos se usan para aportar evidencias o datos relevantes del estudio, para aclarar o explicar una idea complicada, para aportar a una comprensión más exacta de los resultados o enfatizar los datos más significativos y su interpretación es importante en los textos científicos, en la medida en que aportan al convencimiento del lector sobre la evidencia. Además, se hace referencia a una “figura” para presentar los resultados del artículo¹⁰.

En el ejemplo 10) se presenta una crítica que muestra cómo una estudiante emite juicios acerca

de la pertinencia de lo realizado por los investigadores del estudio. Se trata de una crítica que indaga sobre cómo los autores definen las formas de transmisión de la malaria y presentan en concreto un dato de prevalencia, es decir, cuantificar la proporción de mujeres infectadas por diferentes mecanismos de transmisión para “tener las medidas de control”. Quien hace esta crítica señala desde su marco de conocimiento, es decir, basada en su comprensión sobre el tema, “lo que yo esperaba con este artículo”. Se genera un proceso de negociación del significado, en el cual se examinan los datos, se pregunta, se comparten marcos de interpretación, se consideran alternativas de explicación y se defiende una postura frente a lo leído. A partir de la interacción con las docentes se llega al acuerdo de que la crítica de la estudiante no es pertinente, pues no era el objetivo de los investigadores. Efectivamente, la crítica y la reflexión se asocian a prácticas de enseñanza dialógicas (Dystrhe, 1996, 2012, Cartolari y Carlino, 2016).

Discusión

Del análisis de los datos obtenidos en las clases se derivan algunos aspectos para generar prácticas de literacidad disciplinar. Se trata de un trabajo articulado entre los docentes y sus estudiantes, de manera que se exploren diferentes formas de argumentar, leer críticamente, escribir, investigar, reflexionar sobre sus géneros discursivos y pensar. Específicamente, para promover la lectura crítica de literatura científica se identificaron los siguientes puntos: i) articulación de los niveles de lectura; ii) reconocimiento de la función epistémica de la lectura; iii) promoción de la dialogicidad en las prácticas de enseñanza e interpelación de los textos y los lectores; iv) integración de los sistemas externos de representación basados en imágenes, tablas, gráficas, en la lectura de textos; v) dominio y conciencia de la estructura retórica de los géneros leídos ubicados en comunidades discursivas específicas y su correlación con las etapas involucradas en el proceso de investigación.

9 De acuerdo con lo expresado por las profesoras del curso se trata de que el lector analice la coherencia entre las partes del artículo (antecedentes, pregunta de investigación, objetivos, diseño metodológico, resultados, discusión, conclusiones). Específicamente, una de las profesoras explicó: “Tenemos como una forma de aprender a leer ese tipo de artículos de investigación, o sea, como hacer un desarrollo del pensamiento científico a través del método científico exacto, utilizando las estructuras que tiene el artículo de investigación” (entrevista profesora 1). Los estudiantes aprenden del método científico a través del estudio profundo de artículos que reflejan la coherencia o no de las partes involucradas.

10 En este segmento de la clase se explican los efectos de los aceites estudiados “la actividad tripanocida” en epimastigotes y tripomastigotes, para lo cual se explica el índice de significancia y se interpretan los datos mostrando qué actividad tienen los extractos de las plantas.

En lo referido a los niveles de lectura (Barrett, citado por Clymer, 1968) se encuentra que para acceder al nivel crítico se requiere el paso por los niveles literal e inferencial, en los cuales se accede a la información y a las relaciones lógico-semánticas explícitas e implícitas en el texto. Para llegar al nivel crítico es preciso que se comprenda la estructura textual, identificando las principales líneas de explicación y argumentación del artículo, así como, evaluar los referentes conceptuales, el diseño metodológico, el sustento frente a lo que se afirma. También se adopta una actitud escéptica frente a lo leído.

Se resalta la necesidad de promover la función epistémica de lectura, es decir, cómo las prácticas se integran a procesos de construcción de conocimiento, generados en la interacción y asociados al aprendizaje reflexivo, dialógico y crítico. En ese sentido, la interpretación de cualquier texto “está atravesada por la especificidad de cada campo disciplinar, de sus supuestos y debates epistemológicos, así como por las características de un contexto institucional determinado y la postura del propio docente sobre lo que enseña” (Cartolari y Carlino, 2016, p. 165).

El dialogismo en las clases muestra una interacción radial, liderado especialmente por las profesoras. Algunas veces cierran el intercambio en torno a los textos, lo que podría implicar que el dialogismo no sea tan pleno. Aun así, no se trata de prácticas en las que se reproduce el texto, ni la mirada sobre este por parte de las profesoras, quizá por el nivel de experticia de ellas se presentan situaciones como la ilustrada en el ejemplo 10), en la cual se cierra el debate explicando que la pregunta de la estudiante no tenía validez, dado que no era el objetivo del artículo leído. El trabajo que se hace de recuperación de la estructura retórica del artículo científico, la discusión entre los estudiantes y las profesoras, las preguntas que formulan los participantes, la comparación de las interpretaciones, la focalización de segmentos del texto, esto es, el modo en el que se lee favorece que los estudiantes se asuman como científicos y se identifiquen disciplinariamente como

lectores potenciales de este tipo de género y se adhieran a su comunidad discursiva (Russell, 1997).

Este tipo de prácticas de literacidad dialógicas evidencian la función epistémica de la lectura, es decir, una interrogación activa de los textos para comprenderlos (Wells, 1990). La participación en una comunidad científica requiere que los estudiantes comprendan y produzcan textos en su disciplina y entiendan cómo se comunica el conocimiento en ese ámbito. No obstante, “llegar a ser hablante autorizado implica también un proceso de construcción identitaria y no exclusivamente un esfuerzo de identificación y desarrollo textual y retórico” (Carrasco y Kent, 2011, p. 1233). Es decir que la identidad disciplinar depende de la participación en los discursos y en las prácticas de un dominio específico y, por tanto, quien pone en juego su identidad se ve a sí misma y es vista por los demás como alguien que actúa de acuerdo con lo que implica ser un miembro de su disciplina (Bain, 2006; Moje, 2008). El dominio del discurso en ciencias requiere que los estudiantes usen y argumenten a través de conceptos, datos, marcos conceptuales de modo preciso, lo cual demanda atención a los detalles, más allá del significado del vocabulario técnico, está la evidencia, el razonamiento lógico de conexiones de causa y efecto y la validez de las afirmaciones (Quinn, Lee y Valdes, 2012).

En cuanto a la integración de sistemas externos de representación en prácticas de literacidad, a partir de los datos analizados, se encontró que las imágenes, los gráficos, las tablas, tienen un gran valor informacional en los textos, puesto que permiten representar de forma integrada y sencilla grandes cantidades de información y conocimientos relacionados entre sí de manera compleja (Barquero, Schnotz y Reuter, 2000), información que podría ser difícil de describir verbalmente (Roth, Pozzer y Han, 2005). En la figura 3 se da un ejemplo.

Sin embargo, el hecho de conocer los elementos sintácticos básicos de una representación no es suficiente para interpretarla, se requiere de “una enseñanza que vaya dirigida a explicitar los códigos que se utilizan para construirlas y que constituyen

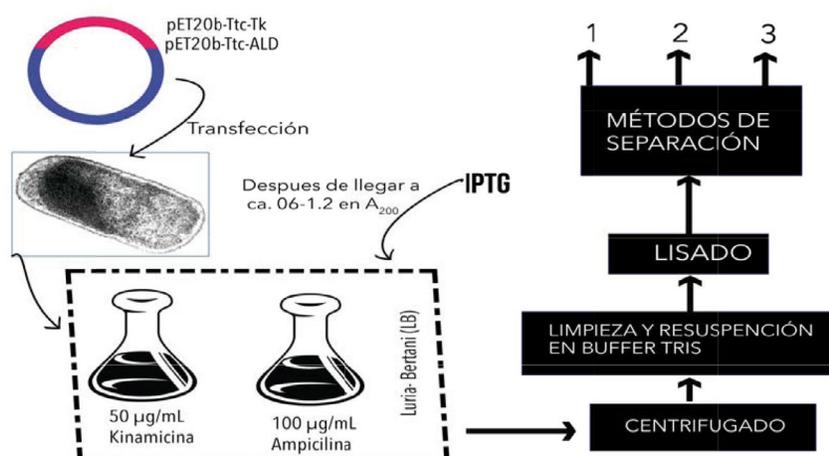


Figura 3. Expresión y purificación de proteínas recombinantes

Fuente: diapositiva de estudiante del curso para explicar metodología¹¹

los elementos para su interpretación, así como la relación entre esos códigos y los contenidos o aspectos que se están representando” (Pérez-Echeverría *et al.*, 2009, p. 140).

En cuanto al dominio y la conciencia de la estructura retórica de los artículos de investigación, tal como se ilustró anteriormente, en la comprensión profunda de un texto se imbrican los distintos niveles de lectura con la capacidad del lector para “percibir los bloques nocionales que componen un texto y las relaciones jerárquicas que los alinean conceptualmente” (Swales, 1990, p. 213). Esto lo explica Swales en artículos de investigación, en los cuales el conocimiento de las divisiones retóricas de un trabajo de investigación experimental y la función de esas divisiones dentro del documento aumenta en gran medida las habilidades de lectura y escritura. En el caso de la lectura de textos científicos tener esta conciencia se constituye en un desafío que pone a los lectores a ubicarse en sus comunidades discursivas y familiarizarse con la estructura típica de los artículos de investigación, la función de cada una de las partes y los criterios involucrados en la evaluación de un artículo

desde el título hasta la discusión y las conclusiones. El dominio de este género también supone la familiarización del lector con el proceso de investigación que subyace al artículo, en tanto lo ve reflejado en estructura retórica de este.

Conclusión

El análisis anterior explica el modo en que las profesoras han configurado una estrategia de apropiación de textos científicos, desde la cual se reconoce que la ciencia se distingue de otras formas de conocimiento “a través del uso de evidencia empírica, argumentos lógicos, razonamientos demostrables (abducción, inducción, deducción e hipotético-deducción) y escepticismo para generar las mejores explicaciones temporales posibles sobre el mundo natural” (Hand, Prain y Yore, 2002, p. 677). Al respecto, Ford (2008) plantea que la educación científica debe ofrecer a los estudiantes la oportunidad de desarrollar “una comprensión de la práctica”, es decir, de la necesidad de que los estudiantes no solo se queden con el conocimiento declarativo, sino que asuman un rol más comprometido en la construcción y crítica de la ciencia. Para ello, se necesitan espacios que propicien la comprensión de “¿cómo funciona la

¹¹ En esta presentación se retoma el artículo de Myung *et al.* (2014). La figura es realizada por el estudiante, no se encuentra en el artículo.

ciencia y el conocimiento científico? Mediante la utilización de recursos de razonamiento similares a los que los científicos emplean en sus prácticas” (Ford, 2008, p. 419). Un ejemplo de este tipo de espacios propicios es el curso analizado, el cual revela que darles un lugar central a las prácticas de literacidad en la educación superior implica un trabajo sistemático, dialógico, reflexivo y crítico, que promueva la formación del pensamiento científico. En definitiva, este tipo de análisis permite entender cómo se construye conocimiento en comunidades disciplinares específicas, qué habilidades tienen los participantes al usar códigos lingüísticos y vocabulario especializado, cómo dirigen sus prácticas discursivas para analizar y socializar sus discusiones epistemológicas y qué tipo de rutinas se dan en su marco disciplinar.

Referencias bibliográficas

- Agudelo, O., Arango, E., Maestre, A. y Carmona J. (2013). Prevalence of gestational, placental and congenital malaria in north-west Colombia. *Malaria Journal*, 12, 341.
- Bain, R. (2006). Rounding Up Unusual Suspects: Facing the Authority Hidden in the History Classroom. *Teachers College Record*, 108, 2080-2114.
- Barquero, B., Schnotz, W. y Reuter, S. (2000). Habilidades en la comunicación visual de conocimientos mediante gráficos en adolescentes y adultos. *Infancia y Aprendizaje*, 90, 71-87.
- Barton, D. y Hamilton, M. (1998). *Local Literacies. Reading and Writing in one Community*. Londres: Routledge.
- Candela, A. (1997). Demonstrations and problem solving exercises in school science: their transformation within the Mexican elementary school classroom. *Science Education*, 81(5), 497-513.
- Carrasco A. y Kent S., R.L. (2011). Leer y escribir en el doctorado o el reto de formarse como autor de ciencias. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16, 1227-1251. Recuperado de <http://www.org.redalyc.org/articulo.oa?id=14019203010>
- Cartolari, M. y Carlino, P. (2016). Hacerle lugar o no a la lectura en aulas del nivel superior. En G. Bañales, M. Castelló y N.A. Vega (eds.), *Enseñar a leer y escribir en la educación superior. Propuestas educativas basadas en la investigación* (pp. 160-184). México: Ediciones SM. Recuperado de: <http://www.fundacion-sm.org.mx/sites/default/files/Ense%C3%B1ar%20a%20leer%20y%20escribir.pdf>
- Centers for Disease Control and Prevention (CDC), American Trypanosomiasis, DPDX Laboratory Identification of Parasitic Diseases of Public Health Concern (s.f.). *Triatomine Bug Stages*. Recuperado de <https://www.cdc.gov/dpdx/trypanosomiasis-american/index.html>
- Clymer, T. (1968). “What is reading?”: Some current concepts. En H.M. Robinson (ed.), *Innovation and change in reading instruction. Sixty-seventh yearbook: National Society for Study in Education* (pp. 7-29). Chicago: University of Chicago Press.
- Desoti, V.C., Lazarin-Bidóia, D., Sudatti, D.B., Pereira, R.C., Ueda-Nakamura, T., Nakamura, C.V. y De Oliveira Silva, S. (2014). Additional Evidence of the Trypanocidal Action of (-)-Elatol on Amastigote Forms through the Involvement of Reactive Oxygen Species. *Marine Drugs*, 12(9), 4973-4983.
- Dysthe, O. (1996). The multivoiced classroom: Interactions of writing and classroom discourse. *Written Communication*, 13(3), 385-425. DOI: 10.1177/0741088396013003004
- Dysthe, O. (2012). Multivoiced classrooms in higher education academic writing. En M. Castelló y C. Donahue (eds.), *University Writing: Selves and texts in academic societies* (pp. 201-216). Bingley: Emerald Group Publishing.
- Fang, Z. (2012). Language correlates of disciplinary literacy. *Topics in Language Disorders*, 32(1), 19-34. DOI: 10.1097/TLD.0b013e31824501de
- Ford, M.J. (2008). Disciplinary authority and accountability in scientific practice and learning. *Science Education*, 92(3), 404-423.
- Hamilton, M. (2000). Expanding the new literacy studies: Using photographs to explore literacy as social practice. En D. Barton, M. Hamilton y R. Ivanic

- (eds.). *Situated literacies: Reading and writing in context* (pp. 16-34). Londres: Routledge.
- Hand, B., Prain, V. y Yore L. (2002). Scientist as writers. *Science Education*, 86(5), 672-692.
- Instituto de Salud Carlos III (s.f.). *Cuartil de una revista*. Recuperado de http://www.isciii.es/ISCIII/es/contenidos/fd-el-instituto/fd-organizacion/fd-estructura-directiva/fd-subdireccion-general-redes-centros-investigacion2/fd-centros-unidades2/fd-biblioteca-nacional-ciencias-salud/fd-buscar-informacion-biblioteca-cs/factor_impacto.pdf
- López-Ferrero, C. (2002). Aproximaciones al análisis de los discursos profesionales. *Revista Signos. Estudios de Lengua y Literatura*, 35(51-52), 195-215.
- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum: Qualitative Social Research*, 1(2), Art. 20. Recuperado de <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2385>
- Moje, E. (2007). Developing Socially Just Subject-Matter Instruction: A review of the literature on disciplinary literacy teaching. *Review of Research in Education*, 31(1), 1-44.
- Moje, E. (2008). Foregrounding the disciplines in secondary literacy teaching and learning: A call for change. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 52(2), 96-107.
- Montes, M. y López-Bonilla, G. (2017). Literacidad y alfabetización disciplinar: enfoques teóricos y propuestas pedagógicas. *Perfiles Educativos*, 39(165), 162-178. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000100162&lng=es&tlng=es
- Moreno, E. (2014). La lectura académica y la teoría sociológica de Pierre Bordieu. *Enunciación*, 19(2), 292-304.
- Moreno F., F. (1998). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- Myung, S., Rollin, J., You, C., Sun, F., Chandrayan, S., Adams, M. y Percival, Y. (2014). In vitro metabolic engineering of hydrogen production at theoretical yield from sucrose. *Metabolic Engineering*, 24, 70-77.
- Ochoa, L. y Moreno, E. (2013). La lectura crítica en estudiantes universitarios. *Revista Papeles*, 5(9), 31-44.
- Pérez-Echeverría, M.P., Postigo, Y., López-Manjón, A. y Marín Oller, C. (2009). Aprender con imágenes e información gráfica" en Pozo y Echeverría (Eds.). *Psicología del Aprendizaje Universitario*. Madrid: Morata.
- Pipkin, M. (1998). *La lectura y los lectores. ¿Cómo dialogar con el texto?* Rosario: Homo Sapiens.
- Pipkin, M. y Reynoso, M. (2010). *Prácticas de lectura y escritura académicas*. Córdoba, Argentina: Comunicarte.
- Quinn, H., Lee, O., y Valdes, G. (2012). *Language demands and opportunities in relation to next generation science standards for English language learners: What teachers need to know?* Stanford, CA: Stanford University, Understanding Language Initiative at Stanford University.
- Raposo, A., Ramos, J., Maciel, T., Freire, M., Lopes, A., Dantas, J. y Bressan, R. (2012). Trypanocidal and cytotoxic activities of essential oils from medicinal plants of Northeast of Brazil. *Experimental Parasitology*, 132, 123-128.
- Roth, W.M., Pozzer-Ardenghi, L. y Han, J.Y. (2005). *Critical graphicacy: Understanding visual representation practices in school science*. Dordrecht: Springer.
- Russell, D. (1997). Writing and genre in higher education and workplaces: A review of studies that use cultural-historical activity theory. *Mind, Culture and Activity*, 4(4), 224-237.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative Content Analysis in Practice*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Scribner, S. y Cole, M. (1981). *The Psychology of Literacy*. Cambridge: Harvard University Press.
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Bruselas: De Boeck.
- Shanahan, T. y Shanahan, C. (2008). Teaching disciplinary literacy to adolescents: Rethinking content area literacy. *Harvard Education Review*, 78, 40-59.
- Street, B. (ed.) (1993). *Cross-Cultural approaches to literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales, J.M. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Vargas F., A. (2015). Literacidad crítica y literacidades digitales: ¿una relación necesaria? (Una aproximación a un marco teórico para la lectura crítica). *Folios*, (42), 139-160.
- Vasilachis de Gialdino, I. (coord.) (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, M. A: Harvard University Press.
- Wells, G. (1990). Talk about Text: Where Literacy Is Learned and Taught. *Curriculum Inquiry*, 20(4), 369-405.
- Zavala, V. (2009). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. En D. Cassany (Ed.), *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura* (pp. 25-35). Barcelona: Paidós.





ARTÍCULO CORTO

Fortalecimiento de la competencia lectora***Strengthening reading competence**

Leydy Cristina Piñeros Ramírez** Doris Mireya Medina López*** Luz Angélica Reyes Orjuela****

Resumen

De acuerdo con los aspectos observados en la Institución Educativa La Candelaria (IELC), del municipio La Capilla (Boyacá), se puede afirmar que los estudiantes de este establecimiento educativo evidencian debilidad en el componente semántico de la competencia comunicativa lectora; por tanto, este aspecto es relevante para ser diagnosticado, pensado, intervenido y analizado. El estudio investigativo sigue un enfoque cualitativo (Casilimas, 2002), orientado por las cinco fases de la investigación acción participativa: problematización, diagnóstico, diseño de la propuesta, aplicación y evaluación (Elliot, 2001, 2005). De los 430 estudiantes atendidos por la IELC se tomaron como muestra intencional 60 estudiantes de los grados tercero, quinto y noveno, para implementar la fase diagnóstica y obtener como resultado los aspectos con mayor oportunidad de mejoramiento en cada uno de los grados así: para el grado tercero, la recuperación de información explícita; para el grado quinto, la relación de textos entre sí y el uso de saberes previos para la ampliación de referentes; y para el grado noveno, la relación de textos entre sí y la movilización de saberes previos para ampliar referentes y contenidos ideológicos (ICFES, 2013, 2016).

Palabras clave: competencia, estrategias, investigación, lectura, semántica.

Abstract

According to the aspects observed in the Educational Institution "La Candelaria" (I.E.L.C.), of the municipality of La Capilla (Boyacá), it can be affirmed that the students of this educational establishment show weakness in the semantic component of the reading communicative competence; this aspect is relevant to be diagnosed, thought, intervened and analyzed. The research study follows a qualitative approach (Casilimas, 2002), guided by the five phases of participatory action research: problematization, diagnosis, proposal design, application and evaluation (Elliot, 2001 and 2005). Of the 430 students served by the I.E.L.C. 60 students from the third, fifth and ninth grades were taken as an intentional sample to make the diagnostic phase and obtain as a result the aspects with the greatest opportunity for improvement in each the grades as follows: for the third grade, the recovery of explicit information; for the fifth grade, the relation of texts among themselves and the use of previous knowledge for the expansion of references; and for the ninth grade, the relation of texts among themselves and the mobilization of previous knowledge to broaden references and ideological content (ICFES, 2013 and 2016).

Keywords: competence, strategies, research, reading, semantic.

* Este artículo se deriva de la información que proporciona el proyecto de investigación "El componente semántico de la competencia comunicativa lectora". La investigación se encuentra en curso y se desarrolla en la Institución Educativa La Candelaria del municipio La Capilla (Boyacá), desde la Maestría en Educación con Profundización de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia en el marco de las Becas para la Excelencia Docente, otorgadas por el Ministerio de Educación Nacional a las instituciones educativas con resultados destacados en las Pruebas Saber.

** Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana, Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Colombia). Estudiante de la Maestría en Educación con Profundización. Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Correo electrónico: le.cris.2282@hotmail.com. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5981-8040>.

*** Especialista en Informática y Multimedia, Fundación Universitaria Los Libertadores (Colombia). Estudiante de la Maestría en Educación con Profundización. Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Correo electrónico: dorism.capil@hotmail.com. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0997-4245>.

**** Especialista en Administración para la Informática Educativa, Universidad de Santander UDES (Colombia). Estudiante de la Maestría en Educación con Profundización. Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Correo electrónico: luzangel14@hotmail.com. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6141-8062>.

Cómo citar este artículo: Piñeros R., L.C., Medina L., D.M. y Reyes O., L.A. (2018). Fortalecimiento de la competencia lectora. *Enunciación*, 23(1), 34-41. DOI: <http://doi.org/10.14483/22486798.12561>

Artículo recibido: 06 de octubre de 2017; aprobado: 29 de abril de 2018.

Introducción

El análisis y lectura de los resultados de las Pruebas Saber (Seguimiento a pruebas saber 2012, 2013, 2014, 2015. Semana de desarrollo institucional junio 13 al 17 de 2016. Institución Educativa La Candelaria IELC, La Capilla), la revisión de los documentos generados en el desarrollo del “Día e” institucional y familiar (Relatoría del “Día e” IELC, 2015), el ISCE, revelan que en lenguaje, los estudiantes de la Institución Educativa La Candelaria presentan debilidad en el componente semántico de la competencia comunicativa lectora. El componente semántico indica que a los estudiantes de dicha institución se les dificulta: en grado tercero, “comparar textos de diferente formato y finalidad para dar cuenta de sus relaciones de contenido y recuperar información explícita e implícita” (ICFES, 2013, p. 19); en el grado quinto, “recuperar información explícita e implícita, relacionar textos y movilizar saberes previos para ampliar referentes” (ICFES, 2013, p. 20); y en el grado noveno, “recuperar información explícita, relacionar textos, movilizar saberes previos para ampliar referentes y contenidos ideológicos, e identificar y deducir información para construir el sentido global del texto” (ICFES, 2013, p. 20).

Solé (2012) define la competencia lectora como una capacidad estratégica, y manifiesta que los niños la empiezan a construir desde las prácticas cotidianas (uso emocional y funcional de la lengua); y se incrementa en cada lectura de cualquier ámbito disciplinar, dado que estas implican el tratamiento de convenciones específicas. Por otra parte, para Casanova (2012, citada por Rey-zabal, 2012), “la competencia no aparece de manera espontánea ni instantánea, sino que requiere de intencionalidad y sistematicidad educativa; surge como producto de un proceso: planificado, continuado y rigurosamente evaluado” (p. 2) y conlleva a una interacción autónoma del lector con el texto (Zayas, 2012).

El componente semántico estudia los valores distintivos que nos ayudan a diferenciar el

significado de las palabras (Gallardo y Gallego, 2010). Las Pruebas Saber definen el componente semántico como transversal a la competencia lectora, haciendo “referencia al sentido del texto en términos de su significado” (ICFES, 2013, p. 19).

El proyecto permitirá tomar decisiones que estén encauzadas a prácticas más efectivas para el desarrollo y fortalecimiento de los aspectos del componente, además de aportar para la formación de lectores competentes. Este documento da cuenta de las fases de problematización y diagnóstico en los que se busca en concreto diagnosticar el componente semántico de la competencia lectora, en estudiantes de 3º, 5º y 9º de la Institución Educativa La Candelaria. En torno al objeto de estudio del proyecto, el componente semántico de la competencia lectora, se revisaron dieciséis documentos internacionales, nacionales y locales correspondientes a tesis de maestría y doctorado, entre los que se encontraron: ocho procesos de investigación en torno a la competencia lectora y la comprensión de lectura (Alías, Leguizamón y Sarmiento, 2014; Andino, 2015; Bachiller, 2015; Castro y Páez, 2015; Cháves, 2010; Cuevas y Marzal, 2007; Gómez, 2008; Ramírez, 2008); cuatro investigaciones aplicadas en torno al aspecto semántico en la competencia lectora (Amaya, Avendaño y Galeano, 2016; Carmona, 2014; Manrique, 2013; Sánchez, 2011); una sobre las habilidades prelectoras (Velarde, Canales, Meléndez y Lingán, 2010); dos tesis aplicadas en torno a la importancia de la oralidad en el proceso de comprensión de lectura (Cortés, 2014; Suárez, 2014); y un trabajo investigativo sobre la lectura inferencial (Chivatá, 2015).

Metodología

El enfoque cualitativo permite dar una mirada interna a un aspecto particular de la realidad social educativa, en este caso el componente semántico de la competencia lectora, con el fin de comprenderla, de hacer una lectura holística de esta realidad, así como de indagar a partir de los hallazgos

sobre la marcha (Casilimas, 2002). De esta manera, se desarrollaron dos de las cinco fases: problematización y diagnóstico.

El proyecto está orientado por la investigación acción participativa definida por Suárez (2002) como una “forma de estudiar, explorar e intervenir una situación social, en nuestro caso educativa, con la finalidad de mejorarla” (p. 3). Desde esta perspectiva, se define la debilidad del componente semántico de la competencia lectora, como la situación educativa que se pretende intervenir; esta situación es susceptible de ser mejorada y es un objeto de investigación que explora la práctica educativa. En la realidad objeto de estudio las docentes investigadoras están implicadas como agentes que diseñan y realizan el proceso de investigación, como lo indican las orientaciones de la investigación acción (Suárez, 2002).

Por otra parte, este tipo de investigación implicará el desarrollo profesional que se da a partir de los cambios en las prácticas (Elliott, 2001) y permitirá la generación de nuevos conocimientos para el docente investigador y para los estudiantes de los grados 3º, 5º y 9º de la Institución Educativa La Candelaria. Gómez (2010) plantea el modelo espiral de la investigación en ciclos sucesivos y estos fueron retomados para el planteamiento de los objetivos específicos. Por tanto, en este momento del proceso se han resuelto dos de las cinco fases para definir, también, dos de los momentos en el proceso de la investigación.

En el primer momento se formuló la problemática. Aquí se observaron las inconsistencias entre lo que la institución educativa esperaba en términos del ISCE, Pruebas Saber, y lo que sucede y se observa en los resultados. Y en el segundo momento se elaboró un diagnóstico, recopilando la información arrojada por test.

Los test fueron diseñados por las docentes investigadoras; consisten en tres pruebas diagnósticas que buscan observar las debilidades concretas de los estudiantes en el componente semántico de la competencia comunicativa lectora, mediante preguntas de opción múltiple con única respuesta

que los estudiantes debieron resolver a partir de la lectura de textos continuos y mixtos; y fueron validados por los expertos en el área: John Fredy Vargas Espitia, magíster en Comunicación y Educación, de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, y Erika Liliana Gonzáles González, magíster en Lingüística de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja. Tanto en el diseño de los test como en el de la rúbrica para su validación se siguieron las orientaciones consignadas en los documentos ICFES (2013, 2016) en cuanto a los aspectos del componente semántico de la competencia lectora:

En el grado 3º, observar si el estudiante recupera información explícita e implícita, compara textos de diferentes formatos y finalidades y establece relaciones entre sus contenidos. En el grado 5º, observar si el estudiante recupera información implícita y explícita, relaciona textos entre sí y tiene en cuenta saberes previos para ampliar referentes e ideas. Y en el grado 9º, observar si el estudiante recupera información explícita, relaciona, identifica y deduce información para construir el sentido global del texto, relaciona textos entre sí y moviliza saberes previos para ampliar referentes e ideas. (ICFES, 2013, pp. 19-20)

Se toma como población objeto de estudio a los estudiantes de la IELC, ubicada en el municipio La Capilla, provincia oriente del departamento de Boyacá, que limita con los municipios de Úmbita, Tenza, Tibirita y Pachavita, y cuya fuente principal de ingresos es la producción y comercialización agrícola. En la población objeto de estudio se cuentan 430 niños y jóvenes atendidos por la institución educativa, centro de carácter oficial que ofrece educación formal distribuida en tres niveles: preescolar, educación básica y educación media académica, con profundización en ciencias naturales y convenio con el SENA para formación en sistemas. Se ofrece el servicio desde los grados transición hasta undécimo, en seis sedes rurales y dos urbanas, acogiendo niñas, niños y jóvenes de diferentes grupos poblacionales y algunos con necesidades educativas especiales.

Según Tamayo y Tamayo (1997, p. 38) se define la muestra como “el grupo de individuos que se toma de la población”, por tanto la muestra objeto de estudio serán los grados tercero, quinto y noveno B. El grado tercero, conformado por 5 niñas y 11 niños en edades entre los 8 y 9 años; el grado quinto, conformado por 5 niñas y 18 niños, en edades entre los 10 y 11 años; y el grado noveno B, conformado por 13 niñas y 8 niños, en edades entre los 14 y 17 años. Esta muestra es de tipo intencional ya que las docentes investigadoras han seleccionado los grupos en coherencia con los niveles que se describieron para elaborar el diagnóstico y para definir el objeto de estudio.

Resultados

Se tomaron las orientaciones de Hurtado (2000, citado por Elliott, 2005) para analizar los resultados mediante la categorización analítica (clasificación y codificación) de los datos que se recogieron en la prueba diagnóstica. De tal forma que, al analizar los resultados en la respectiva matriz, se evidenciaron los aspectos del componente semántico con mayor oportunidad de mejoramiento.

La prueba inicial diagnóstica aplicada al grado tercero fue validada por dos expertos, esta estuvo conformada por 20 preguntas que evaluaron el componente semántico de la competencia comunicativa lectora. Esta prueba constó de 8 preguntas sobre la competencia, para identificar información explícita en el texto; 7 sobre la competencia, para identificar información implícita del texto, y 5 sobre la relación de texto y movilización de saberes, de las cuales se obtuvieron los resultados que se ilustran en la figura 1.

Según la información de la figura 1, los estudiantes del grado tercero evidencian 31 % de desaciertos frente a 69 % de aciertos en la recuperación de información explícita en el contenido de un texto. Esta relación indica la existencia de un rango de posibilidades de mejoramiento, pero las fortalezas lo superan en un 38 %; además, el promedio de repuestas correctas por estudiante es de 6, lo que corresponde a un 75 % de fortaleza. Por tanto, este es el aspecto del componente semántico donde se evidencia un mayor índice de oportunidad de mejoramiento.

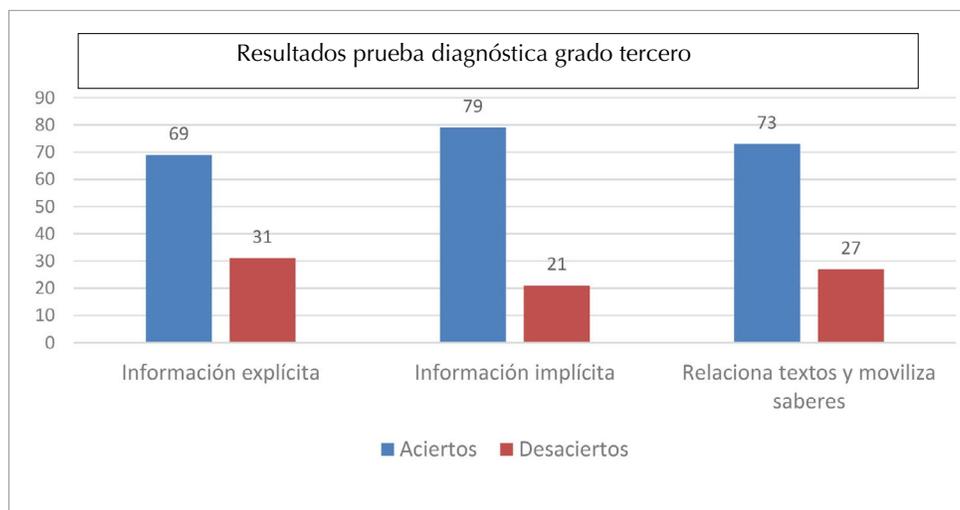


Figura 1. Resultados prueba diagnóstica. Grado tercero

Fuente: elaborado por Luz Angélica Reyes Orjuela. Estudiante de la Maestría en Educación con Profundización, UPTC. Tunja.

La prueba inicial diagnóstica aplicada a grado quinto fue validada por dos expertos y contiene 20 preguntas sobre el componente semántico de la competencia comunicativa lectora. Esta prueba constó de 9 preguntas para recuperar información explícita en el texto; 9 preguntas para recuperar información implícita contenida en el texto, y 2 preguntas para relacionar textos entre sí y recurre a saberes previos para ampliar referentes, de las cuales se obtuvieron los siguientes resultados.

La figura 2 ilustra la discriminación por cada uno de los aprendizajes del componente semántico.

El promedio de aciertos por estudiante nos revela que el grado quinto evidencia un 74 % de fortaleza en la habilidad para recuperar información explícita de un texto, y se reconoce que los aciertos son superiores en un 48 %; por tanto, aunque hay oportunidad de mejoramiento (26 %), el promedio de respuesta correcta por estudiante es 6, lo que corresponde a un 60 % de promedio de fortaleza: este aspecto no presenta la necesidad más relevante para ser intervenido.

La prueba inicial diagnóstica aplicada a grado noveno B fue validada por dos expertos y contiene 40 preguntas sobre el componente semántico de la competencia comunicativa lectora. Esta prueba constó de 10 preguntas que indagaron sobre la competencia para identificar información explícita en el texto; 14 sobre la relación, identificación y deducción de información para construir el sentido del texto, y 16 sobre la relación de textos entre sí y la movilización de saberes previos para ampliar referentes y contenidos ideológicos, de las cuales se obtuvieron los resultados que se ilustran en la figura 3.

La figura 3 muestra la confrontación entre los aciertos y los desaciertos de cada uno de los aprendizajes del componente semántico: tanto en la recuperación de información explícita como en la relación, identificación y deducción de información, los aciertos superan a los desaciertos, mientras que para la relación de textos y movilización de saberes previos los desaciertos superan a los aciertos. En este sentido, se determina que para el grado noveno B este aprendizaje del componente semántico es el que presenta mayor debilidad y, por consiguiente, es relevante para ser intervenido.

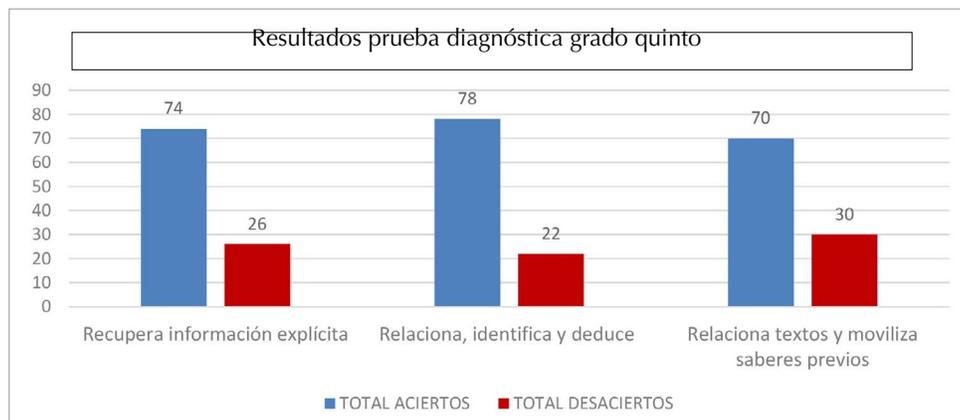


Figura 2. Resultados prueba diagnóstica. Grado quinto

Fuente: elaborado por Doris Mireya Medina López. Estudiante de la Maestría en Educación con Profundización, UPTC. Tunja.

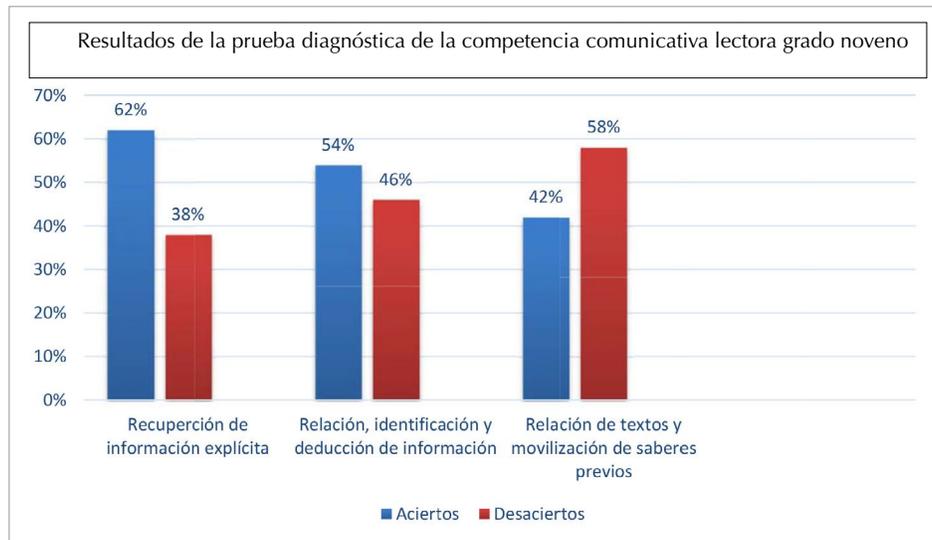


Figura 3. Resultados prueba diagnóstica. Grado noveno B

Fuente: elaborado por Leydy Cristina Piñeros Ramírez. Estudiante de la Maestría en Educación con Profundización, UPTC. Tunja.

Profundiza-

Conclusiones

Para el grado tercero, el aspecto en que los estudiantes evidencian mayor oportunidad de mejoramiento es la recuperación de información explícita en el contenido de un texto.

Los estudiantes del grado quinto evidencian mayor oportunidad de mejoramiento en la relación de textos y la movilización de saberes previos para ampliar referentes y contenidos ideológicos.

La prueba diagnóstica aplicada en el grado quinto revela una debilidad fuerte en el componente semántico de la competencia comunicativa lectora, vinculación acertada con los resultados de la prueba saber de los años 2012 a 2015, en el aspecto: *relaciona textos entre sí y recurre a saberes previos para ampliar referentes*. Se considera que al implementarla en las diferentes sedes logrará detectar fortalezas y debilidades (fase de diagnóstico) del componente semántico de la competencia comunicativa lectora.

Al diagnosticar el componente semántico de la competencia comunicativa lectora en el grado noveno B, se corroboró la información obtenida

según ICFES (2016), en la comparación de los resultados de las pruebas saber de los años 2012 a 2015 en donde se indicaba que los estudiantes presentan debilidad en el componente semántico de la competencia comunicativa lectora y, por tanto, en los aprendizajes frente a las acciones pedagógicas propuestas desde este componente (MEN, 2016): identificación de información explícita, relación, identificación y deducción de información para la construcción del sentido global del texto, relación de textos entre sí y movilización de saberes previos. Aprendizajes mismos que, como lo señalan los documentos ICFES (2013, 2016), son evaluados en las pruebas del MEN en el área de lenguaje. Entonces, para el grado noveno B, el aprendizaje del componente semántico de la competencia comunicativa lectora que evidencia debilidad y, por ende, mayor oportunidad de mejoramiento es la *relación de textos entre sí y la movilización de saberes previos*.

La recuperación de información explícita, la relación de textos entre sí y la movilización de saberes previos son aspectos del componente semántico que resultan relevantes y pertinentes para diseñar e implementar las intervenciones pedagógicas en los

grados tercero, quinto y noveno de la Institución Educativa La Candelaria.

Referencias bibliográficas

- Alías, A., Leguizamón, D. y Sarmiento, J. (2014). *Mejoramiento de la comprensión lectora en estudiantes de cuarto grado de Básica Primaria mediante el desarrollo de estrategias cognitivas con el apoyo de un recurso TIC*. (Tesis de maestría). Universidad de La Sabana, Bogotá.
- Amaya, Y., Avendaño, S. y Galeano, S.M. (2016). *Estrategia pedagógica para mejorar el aspecto semántico en los niños y niñas de cinco y seis años del grado transición en el colegio Tomás Cipriano de Mosquera, I.E.D.* (Tesis de maestría). Universidad Libre de Colombia, Bogotá.
- Andino, A. (2015). *Estudio de la comprensión lectora y su influencia en el aprendizaje significativo de los alumnos de 6 año paralelo "A" de educación básica de la Unidad Educativa Brethren*. Quito: Pontificia Universidad Católica del Ecuador.
- Bachiller, F (2015). *Desarrollo de las habilidades para promover procesos de decodificación y comprensión del lenguaje escrito en estudiantes de primero de primaria del Colegio Brasilia Usme*. (Tesis de maestría). Universidad de La Sabana, Bogotá.
- Carmona, A. (2014). *Lo político en Sófocles. Estudio semántico*. (Tesis de doctorado). Universidad de Cádiz, España. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- Casilimas, C. (2002). *Investigación cualitativa*. Programa de Especialización en Teoría, Métodos y Técnicas de Investigación Social. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES).
- Castro, A. y Páez, N. (2015). *El mundo de la lectura: estrategias para la comprensión*. (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja.
- Chávez, L. (2010). *Desarrollo de habilidades de pensamiento inferencial y Comprensión de lectura en niños de 3 a 6 años*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
- Chivatá, A. (2015). *"Ver para leer". Propuesta para fortalecer la lectura inferencial en textos icónicos*. (Tesis de maestría). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.
- Cortés, R. (2014). *La secuencia didáctica y el proyecto de aula como herramienta para fortalecer la oralidad en los niños del grado de transición del colegio de Usaquén Los Cedritos, Institución Educativa Distrital*. (Tesis de maestría). Universidad de La Sabana, Bogotá.
- Cuevas, A; Marzal, M. (2007) La competencia lectora como modelo de alfabetización en información. *Anales de Documentación*. (10), 49-70.
- Elliott, J. (2001). Compartiendo experiencias de investigación acción con John Elliott. *Revista Docencia*, (14), 69-80.
- Elliott, J. (2005) *El cambio educativo desde la investigación acción*. 4a. ed. Madrid: Ediciones Morata. S.L.
- Gallardo, R. y Gallego, O. (noviembre de 2010). La comunicación y el lenguaje. *Temas para la Educación*, (11), 1-6.
- Gómez, G. (2010) Investigación-acción: una metodología del docente para el docente. *Revista de Lingüística Aplicada*, (7), 1-13.
- Gómez, L. (2008). El desarrollo de la competencia lectora en los primeros grados de primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 38(3), 95-126.
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) (2013). *Pruebas 3º, 5º y 9º. Lineamientos para las aplicaciones muestral y censal 2013*. Bogotá.
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) (2016). *Establecimientos educativos. Guía de interpretación y uso de resultados de las Pruebas Saber 3º, 5º y 9º*. Bogotá.
- Manrique, E.S. (2013). *Desempeño semántico en niños peruanos de 5 años*. (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Matriz de lenguaje*. Colombia Aprende. La Red del conocimiento. Recuperado de http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/articles-352712_matriz_l.pdf

- Ramírez, D (2008). *Utilización de los hipertextos como apoyo didáctico en la comprensión de lectura en los estudiantes de sexto grado de la Institución Educativa El Chapetón del municipio de San Mateo en Boyacá, Colombia*. (Tesis de Maestría). Tecnológico de Monterrey Universidad Tecvirtual Escuela de Graduados en Educación, Monterrey- México.
- Reyzábal, M.V. (2012). Las competencias comunicativas y lingüísticas, clave para la calidad educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4), 64-77.
- Sánchez, R. (2011). *Procesos lectores sintácticos y semánticos en estudiantes de 3 y 4 de una institución educativa del Callao*. (Tesis de maestría). Universidad San Ignacio de Loyola, Programa Académico de Maestría, Lima, Perú.
- Solé, I. (mayo de 2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, (50), 43-61.
- Suárez, J. (2014) Estudios sobre oralidad en primera infancia. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 14(28), 150-160.
- Suárez, M. (2002). Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 1(1), 40-56.
- Tamayo, T. y Tamayo, M. (1997). *El proceso de la investigación. Incluye evaluación y administración de proyectos de investigación*. 4a. ed. México: Limusa Noriega Editores.
- Velarde, E., Canales G., Meléndez M. y Lingán S. (2010). *Enfoque cognitivo y psicolingüístico de la lectura: diseño y validación de una prueba de habilidades prelectoras (thp) en niños y niñas de la provincia constitucional del callao, Perú*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú.
- Zayas, F. (2012). *La competencia lectora según PISA*. 1a. ed. Barcelona: Graó.



Lenguaje, sociedad y escuela



ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

Actitudes lingüísticas hacia las formas de tratamiento nominales usadas por los jóvenes

Linguistic attitudes towards the forms of nominal treatment used by young people

Andrés Mahecha Ovalle*

Resumen

En este artículo se analizan las actitudes lingüísticas de algunos bogotanos adultos respecto de las formas de tratamiento nominales empleadas por jóvenes con edades comprendidas entre los 15 y 20 años. El estudio se centra en la valoración realizada por el adulto frente a la variedad de tratamiento en el habla juvenil en sus contextos, como escuela, familia y ámbito social. Para la recolección de datos, se empleó un cuestionario abierto con el propósito de determinar las formas de tratamiento nominales y la escala de diferencial semántico para las actitudes lingüísticas de los adultos hacia el habla juvenil. El análisis se fundamentó en cuatro variables extralingüísticas: estratificación social, género, edad y actitudes lingüísticas. Los resultados arrojan que el tratamiento juvenil está cambiando, puesto que las comunidades de habla juveniles bogotanas poseen sus propias formas de tratamiento nominales distintas de otros grupos etarios porque estas reflejan un sentido de cohesión e identidad grupal. Asimismo, se observa que los adultos bogotanos poseen más valoraciones negativas que positivas frente a las formas para establecer contacto entre interlocutores jóvenes.

Palabras clave: formas de tratamiento nominal, actitudes lingüísticas, habla juvenil.

Abstract

This article discusses the linguistic attitudes of some adults from Bogotá with respect to nominal address forms used by young people between the age of 15 and 20 years old. The study focuses on the assessment carried out by adults towards the variety of nominal address in juvenile speech in their context such as school, family and social environment. For data collection, it was used a opened questionnaire in order to determine some nominal address forms and the semantic scale to identify the linguistic attitudes of adults towards the juvenile speech. The analysis was based on four extra linguistic variables: social stratification, gender, age and linguistic attitudes. The results show that juvenile address is changing, because juvenile speech communities possess their own address forms different from other age groups due to a reflect sense of cohesion and identity group. Furthermore, it is observed that most adult people have a negative assessment than a positive one about the way to establish contact between young interlocutors.

Keywords: nominal address forms, linguistics attitudes, young speech.

* Estudiante de la Maestría en Lingüística, Seminario Andrés Bello, Instituto Caro y Cuervo. Especialista en procesos lecto-escriturales de la Corporación Universitaria Minuto de Dios. Licenciado en Educación Básica con énfasis en Humanidades e Idiomas de la Universidad Libre. Correo electrónico: andres320@hotmail.com

Cómo citar este artículo: Mahecha Ovalle, A. (2018). Actitudes lingüísticas hacia las formas de tratamiento nominales usadas por los jóvenes. *Enunciación*, 23(1), 43-55. DOI: <http://doi.org/10.14483/22486798.12457>

Artículo recibido: 02 de septiembre de 2017; aprobado: 25 de enero de 2018.

Introducción

Las actitudes lingüísticas son una manera de medir las valoraciones de un grupo social frente a las variedades estilísticas presentes en el habla de los jóvenes, puesto que permiten el predominio de una forma específica de habla en detrimento de otra. También, se convierten en una manifestación de la actitud social de los individuos hacia el uso de determinada variedad lingüística por parte de la comunidad de habla, tanto por quienes están en su proceso de aprendizaje como por aquellos que ya han consolidado la norma lingüística. Por ello, ante las lenguas naturales y su uso en la cotidianidad, las actitudes lingüísticas resultan interesantes porque permiten observar las valoraciones y creencias de los usuarios ante su código lingüístico. En este sentido, la dinámica siempre cambiante de las lenguas lleva a los hablantes a adoptar nuevas formas léxicas, según las necesidades comunicativas.

Así, las nuevas condiciones socioculturales han llevado a las actuales generaciones a dotar de inéditos significados a los ítems léxicos, que en épocas pasadas poseían una connotación peyorativa a luz de la norma lingüística. Es decir, la comunidad de habla juvenil actual revela una resignificación de las formas de cortesía, propicia la solidaridad lingüística y la creación de identidad generacional. No obstante, la revisión de la literatura sobre los estudios adelantados en el ámbito latinoamericano y colombiano en la última década, acerca de las actitudes lingüísticas de la población adulta sobre el habla de los jóvenes: fórmulas de tratamiento nominales (FTN), se encuentran vacíos en las investigaciones respecto a las actitudes lingüísticas de los adultos frente a las FTN empleadas por jóvenes.

En efecto, los trabajos realizados en el contexto nacional por Hernández (2012); Montoya (2013); Bernal, Munévar y Barajas (2014); Salazar (2014); Gómez (2015), y Bernal (2016), se han enfocado en las actitudes lingüísticas respecto

del español colombiano, sus dialectos y las variedades del español hablado en Hispanoamérica. Para el contexto internacional, autores como Rodríguez (2002), Christiansen (2012) y Zamora (2015) realizan una breve aproximación a las creencias junto con las actitudes que poseen los hablantes frente al español hablado y las formas de tratamiento en Nicaragua y en España. Estos investigadores coinciden en que la temática está aún sin explorar de manera profunda.

Los estudios acerca de las actitudes lingüísticas de los adultos, en relación con el habla de los jóvenes, en particular las formas de tratamiento nominales, han sido poco abordados en el contexto colombiano desde la sociolingüística. Esta falencia investigativa se observa en los últimos estudios sociolingüísticos, los cuales han prestado poca atención a los grupos de habla juvenil, quienes conforman una comunidad de habla con un comportamiento lingüístico propio. De acuerdo con Córdoba (2012), “quienes emprendan la tarea de realizar un estudio sociolingüístico deberán tener presente la importancia de explorar las actitudes de los hablantes de la comunidad de habla elegida frente a la lengua” (2012, p. 2). Desde esta perspectiva, se afirma que la vitalidad de los estudios de las actitudes lingüísticas resulta fundamental para comprender algunos fenómenos sociolingüísticos de los grupos humanos.

Las nuevas generaciones adaptan su habla de acuerdo con las situaciones comunicativas en donde se hallan inmersos. Esto propicia nuevas FTN, que se han convertido en un factor determinante de la conducta lingüística juvenil. Por tanto, este estudio plantea como objetivo general analizar las actitudes lingüísticas por parte de los adultos hacia las FTN empleadas en el habla juvenil en el ámbito bogotano. De esta manera, la investigación da cuenta de las valoraciones de estas ya sean positivas o negativas frente a las FTN en el lenguaje juvenil coloquial empleado en situaciones de comunicación específicas por parte de la población adulta.

Fundamentos conceptuales

¿Qué son las actitudes lingüísticas?

En primer lugar, la sociolingüística ha venido trabajando en la noción de *actitudes lingüísticas*, como: valores, creencias y actitudes tanto positivas como negativas frente a las variedades de una lengua, inscrita dentro de un proceso de bilingüismo o de lenguas en contacto. Así, en sus inicios se consideró que era poco relevante estudiar las actitudes lingüísticas. No obstante, a partir de las primeras investigaciones, se evidenció la importancia que reside en ellas, puesto que han permitido comprender algunas variaciones, innovaciones y cambios en la lengua de una comunidad lingüística, debido a aspectos como: las valoraciones realizadas por los hablantes de una comunidad lingüística frente a determinado fenómeno lingüístico. Según lo expresa Córdoba (2012):

Los estudios sobre las actitudes lingüísticas se convirtieron en una parte fundamental de la sociolingüística desde la década de los setenta y, [...] gracias a ellos se han llegado a comprender las razones sociales y culturales que motivan aspectos de la variación lingüística en diferentes contextos de la vida social (p. 2).

Por lo anterior, se evidencia la relevancia que han tenido los estudios sobre las actitudes lingüísticas dentro de la disciplina para la comprensión de algunos aspectos sociolingüísticos dentro de una comunidad de habla particular, ya que estas facilitan el entendimiento de cómo los hablantes de una comunidad lingüística valoran el uso de norma lingüística vs. el no uso adecuado de esta, por parte de sus integrantes. Dado que se presentan diversas maneras de abordar las actitudes lingüísticas, el presente trabajo las asume como una evaluación que la sociedad realiza de las variedades lingüísticas dentro de una comunidad lingüística. Aunque, se encuentran otras perspectivas y conceptualizaciones de la misma. Por esta razón,

se hace indispensable establecer una definición clara sobre *actitud lingüística*. Por ello, se aborda la concepción de Moreno (1998):

La actitud lingüística es una manifestación de la actitud social de los individuos, distinguida por centrarse y referirse específicamente tanto a la lengua como el uso que de ella se hace en sociedad, y al hablar de lengua incluimos cualquier tipo de variedad lingüística: actitudes hacia estilos diferentes, sociolectos diferentes, dialectos diferentes o lenguas naturales diferentes (p. 179).

A partir de lo anterior, se pueden establecer las siguientes precisiones sobre las actitudes lingüísticas: a) es un comportamiento de carácter social dirigido hacia una lengua y su uso; b) toda variedad de una lengua está sujeta de ser valorada. Ahora bien, la definición anterior no precisa la palabra actitud. Según lo declarado por Hennessee *et al.* (1987, citados por Hernández, 2004), las actitudes lingüísticas son “una herramienta útil para observar orden y consistencia en lo que la gente dice, piensa y hace, de modo que, dados ciertos comportamientos, se puedan llevar a cabo predicciones a futuro” (p. 29). En otras palabras, las actitudes lingüísticas positivas permiten que un cambio lingüístico se difunda rápidamente. Por lo general, cuando los hablantes tienen una valoración positiva respecto de determinada forma léxica, habla o dialecto, estos tienden a predominar y ser bien vistos; mientras que las actitudes negativas producen el efecto contrario; es el caso de la no propagación de cambios lingüísticos, la marginalización de vocablos y la estigmatización de un dialecto.

Aun cuando las nociones anteriores son pertinentes, es necesario no recurrir a definiciones muy generales, puesto que no cumplen una función delimitadora de lo que se habrá de entender por actitud lingüística. Así pues, delimitar permite hacer una precisión teórica acerca del fenómeno a estudiar: qué se debe observar, qué se debe estudiar, qué herramientas son útiles para la recolección de

datos y cuáles son los informantes más idóneos para ser objeto de estudio, entre otros aspectos. Por eso, de acuerdo con Blass (2004): “en el caso particular de *las actitudes de lingüísticas* podríamos hablar de las posturas críticas y valorativas que los hablantes realizan sobre fenómenos específicos de una lengua o, incluso, sobre variedades y lenguas concebidas como un todo” (p. 322). De esta manera, las actitudes lingüísticas permiten realizar determinados calificativos sobre una variedad lingüística en términos de pobreza, productividad y riqueza lingüística.

Otro aspecto fundamental es que los hablantes poseen una capacidad de autocrítica frente a su lengua o dialecto. Esto permite la comprensión de las continuas valoraciones que hacen los usuarios sobre una forma particular del habla de manera consciente o inconsciente y, en especial, la crítica o valoración tanto positiva como negativa respecto a los miembros de su misma comunidad de habla o frente a otros usuarios. Por consiguiente, se puede afirmar que el hablante está en condiciones de hacer juicios de su misma habla y de otros miembros de su misma comunidad lingüística. De acuerdo con Alvar (1986):

El hablante toma posiciones para encararse con su lengua: unas veces, no las manifiesta; pero otras –acuciado por excitantes externos, responde a una pregunta que se formula o que le formulan [...]. De lo que el hablante cree que habla se podrán deducir juicios de valor –comportamiento y conciencia– de su propia lengua (pp. 13-14).

Por este motivo, es válido hablar de las actitudes lingüísticas dado que cada hablante posee un acervo de valoraciones o creencias acerca de su habla, las cuales crean así una conciencia sobre el acto mismo de hablar. Adicionalmente, se le suma el hecho de ser una evaluación de la lengua como un vehículo de comunicación y no simplemente un sistema. En consecuencia, lo expresado por un individuo está sujeto a un juzgamiento por parte del otro. De esta manera, el hablante

selecciona o hace uso de determinados elementos léxicos o registros con el fin de tener determinado grado de aceptabilidad en su comunidad. En otras palabras, se tiende a usar elementos del habla que sean valorados positivamente por la comunidad, dando así un prestigio a quien hace uso de ellos. Por tanto, las formas que son valoradas negativamente tienden a ser poco usadas o en contextos muy restringidos.

Otro aspecto a tener en cuenta se presenta con lo expuesto por Fishman (1995), con respecto a los principales tipos de actitudes, creencias y comportamientos hacia la lengua de carácter social. El primero de ellos es la estandarización (codificación), el cual reside en un conjunto de normas o hábitos que se conocen como el *uso correcto* de la lengua o variedad lingüística. Este es mantenido en la comunidad de habla por agentes denominados *guardianes* de la lengua, el cual se asocia con las instituciones de poder. Sin embargo, no es una propiedad innata de la lengua, sino que es una convención social. El segundo elemento se denomina *autonomía*, que se manifiesta en la independencia de las variedades lingüísticas dentro del sistema lingüístico de cada comunidad. Es decir, hay variedades en el habla dentro de una misma comunidad lingüística. El tercero recibe el nombre de *historicidad*, pues las comunidades lingüísticas les atribuyen a sus hablantes una estirpe de la cual son miembros históricamente. En otras palabras, la lengua no es producto de azar, ni es un invento reciente, sino que esta pasa de generación en generación. Por esto, toda variedad de una lengua presenta un estatus histórico, que la convalida frente al sistema denominado *lengua estándar*. El último aspecto recibe el nombre de vitalidad, se manifiesta en el número de hablantes de determinado dialecto o variedad estándar.

Ahora bien, frente a las actitudes lingüísticas se ha establecido que varían dependiendo de algunos factores sociales, a saber: edad; género; estatus social; contextos educativo, lingüístico, grupal y cultural, y aptitud lingüística, según lo declarado por Hernández (2004), basado en el modelo

planteado por Collin (1992). Es decir, los individuos de acuerdo con determinadas características sociales presentan unas actitudes que están influenciadas por patrones de tipo social junto con las variables del entorno en donde reside el individuo o la cultura. Por tanto, Hernández afirma: “especialmente crítica puede resultar la fuerza del grupo”. (2004, p. 31). En otras palabras, los comportamientos de los hablantes dependen en gran medida de su relación con su entorno y con los miembros de su red social. Se debe agregar que las actitudes son un elemento unificador o integrador de una comunidad en la medida que esta valora su forma de habla, hecho que permite la elaboración de juicios sobre su propia lengua y, a su vez, sobre la lengua de los demás, sin importar el espacio geográfico en donde se encuentre una variedad de la misma lengua.

A partir de lo expuesto, la actitud de los hablantes frente a su lengua radica en una valoración crítica acerca del uso de esta por parte de la comunidad de habla. No obstante, no se pretende mostrar que las lenguas son simples instrumentos de comunicación. Entonces, se concibe la lengua como un instrumento facilitador para determinar referentes culturales y algunos elementos de identidad. Sumado a lo anterior, las actitudes lingüísticas refuerzan algunas conductas de las personas guiando el comportamiento de una comunidad respecto a otra, frente a la variedad o estilos de habla. De estas valoraciones y creencias se derivan los prejuicios lingüísticos, puesto que no todas las actitudes lingüísticas se traducen en comportamientos, sino que se manifiestan en enunciados verbales. A partir de estas expresiones se generan las actitudes tanto positivas como negativas.

Las formas de tratamiento

Las formas de tratamiento son un conjunto de expresiones usadas por un hablante para referirse o establecer contacto con su interlocutor, las cuales poseen un valor deíctico y relacional. Por medio

de las formas de tratamiento se establecen unos valores socioafectivos entre los miembros que participan en la interacción comunicativa. Las más conocidas, por lo general, son *tú, usted, vosotros, vos, su merced/su mercé*. Sin embargo, en el mundo de habla hispana se presentan diferentes fórmulas de tratamiento en las distintas comunidades lingüísticas. Para Bestard (2012), las formas de tratamiento son:

[...] formas de cortesía, nombres, hipocorísticos, apodos, los pronombres personales de segunda persona, que sirven para dirigirse a alguien tanto en la comunicación oral como escrita. Estas poseen una fuerte carga social que varía de una época a otra, y de una sociedad a otra (p. 33).

Es decir, las formas de tratamiento están ligadas a aspectos sociales como la época, el grado de familiaridad, la solidaridad lingüística, aspectos geográficos y, en general, a las características sociales de un grupo; todos estos, elementos que contribuyen a la existencia de diversas formas de tratamiento. Así, el uso de estas se restringe a la comunidad de habla en la mayoría de los casos para efectos de las formas nominales; mientras que las fórmulas pronominales se extienden a la comunidad lingüística. De acuerdo con lo mencionado por Bestard (2012), “las formas de tratamiento han sufrido cambios, en algunos casos han surgido nuevas, otras han modificado su significado añadiendo otros matices conceptuales que responden a fenómenos sociales surgidos” (p. 33). Según esto, las fórmulas de tratamiento se adaptan según los factores sociales emergentes en las comunidades de habla y constituyen una manera significativa de expresiones, las cuales están asociadas a aspectos sociales como: la confianza, las relaciones de poder, el sentimiento, el respeto mutuo, el grado de conocimiento, entre otras. En efecto, estas no solo se regulan por los aspectos lingüísticos, sino por criterios sociales de acuerdo con la configuración de las comunidades de habla.

Ahora bien, según lo mencionado por Álvarez (2005), las formas de tratamiento “se basan en un sentimiento de estimación y respeto mutuo, y configuran un código social” (p. 27). A partir de esta afirmación, se deduce que las formas de tratamiento se configuran a partir de aspectos sociales, que permiten a un grupo manifestar a través de ellas respeto, estima y, a su vez, conforman el habla de los miembros de una comunidad de habla.

En esa medida, las formas de tratamiento se determinan en la interacción cotidiana como la manera de expresar una solidaridad, trato igualitario entre sus miembros e identidad social. Por ello, estas pueden variar significativamente según la clase social, edad, nivel de formación y ubicación geográfica. Cabe aclarar que existen unas formas *tradicionales* usadas en casi todos los ámbitos socioculturales. Pero, también, es importante mencionar que el hablante es quien da preferencia unas sobre otras, según sea su configuración lingüística y social.

Tradicionalmente en el ámbito hispanico, las formas de tratamiento se han agrupado en dos grandes grupos: pronominales –*tú, usted, vos, vosotros*– y nominales, como: *doctor, alteza, profesor, alteza, excelencia, papá*, etc. Las diferentes variantes han llevado a plantear esta clasificación, pero las formas que están incluidas son limitadas en los inventarios lingüísticos. Por ello, es pertinente aclarar que en las comunidades de habla existen otras maneras que son productos de la época y de las características de los grupos sociales, ya sea a un nivel micro o macro. El empleo tanto de formas pronominales y nominales implica un grado de familiaridad, jerarquía social y confianza entre los interlocutores.

En otras palabras, las fórmulas de tratamiento han venido cambiando con el paso del tiempo. Según lo declarado por Álvarez (2005), “su empleo presupone la idea de igualdad y acercamiento psicológico entre los interlocutores” (p. 29). Al mismo tiempo, el autor agrega: “Entre las generaciones de más jóvenes se viene desarrollando desde ya hace años una tendencia a extender el uso de estos

pronombres aun a contextos donde [...] se hace preceptivo el empleo de formas de mayor respeto” (p. 29). Por esta razón, se comprende que las formas de tratamiento nominales en las últimas décadas han ido cambiando e incluso las tradicionales se les han asignado nuevos roles semánticos.

Metodología

Esta investigación se enmarca en un enfoque sociolingüístico de corte cualitativo, por lo cual se analizó la correlación entre el uso de las fórmulas nominales de tratamiento de los jóvenes bogotanos y la estructura social donde estos sujetos se hallan inmersos, como: la familia, la escuela, la interacción entre pares y medios masivos de comunicación. Se tomaron dos variables: la lingüística y la social. En este sentido, la lingüística se dividió en dos actitudes: positivas y negativas. Las primeras se han conceptualizado como las valoraciones positivas hacia un aspecto de la lengua de una comunidad. La variable social se centró en tres aspectos: estratificación social, género y edad (cronológica)¹.

El diseño metodológico se desarrolló durante dos momentos². En el primero, se recolectó el corpus relacionado con las FTN usadas por algunos

1 La noción de *estratificación social* es comprendida por Milroy y Milroy (2013) como: “Estructura jerárquica de la sociedad que surge de las inequidades en riqueza y poder” (p. 69). La segunda, el *género*, se ha conceptualizado desde la perspectiva presentada por Wodak y Benke (2013): “Se refiere a las diferencias psicológicas, sociales y culturales entre hombres y mujeres” (2013, p. 146). En otras palabras, se entiende que el género es un constructo social, mas no biológico. La edad ha sido considerada transcendental en la investigación sociolingüística desde la fundamentación de esta disciplina, pues en ella se puede observar cómo en el individuo hace unos usos particulares de la lengua. De acuerdo con Moreno Fernández (1998), “la edad de los hablantes es uno de los factores sociales que con mayor fuerza y claridad pueden determinar los usos lingüísticos de una comunidad de habla” (p. 40). Según lo expresado, esta variable social frente a las actitudes lingüísticas es crucial en la medida que permite determinar el uso y creación de estas, dependiendo de su contexto social. Asimismo para Eckert (2013), “la edad [...] puede [...] reflejar cambios en el discurso de la comunidad” (p. 169). Esto permite reafirmar la importancia transcendental de la edad en el cambio del habla en el individuo para luego repercutir en la sociedad en la cual este se encuentra inmerso.

2 Este trabajo fue realizado durante 2017 en dos etapas: en la primera, se recolectaron las FNT de jóvenes bogotanos; en la segunda, se indagó por las actitudes lingüísticas de algunos adultos bogotanos hacia las FTN juveniles.

jóvenes bogotanos en su lenguaje coloquial. Para tal fin, se recurrió a un cuestionario, el cual se creó a partir de tres contextos de comunicación: familiar, escuela y vida social, con cinco preguntas abiertas por cada ámbito de interacción. De manera que cada apartado del instrumento indagó por aspectos específicos del habla juvenil en su cotidianidad. Asimismo, se siguieron los parámetros planteados por Gil (2011), en cuanto a las reglas para la formulación de preguntas, tipos de preguntas y la estructura del cuestionario.

Para efectos de la validación del instrumento se realizó un pilotaje del formato preliminar del cuestionario basado en dos tareas centrales: a) la verificación del funcionamiento de las preguntas para la obtención de la información requerida, y b) se solicitó a los informantes que hicieran comentarios sobre las preguntas y las posibles opciones de respuesta. Al mismo tiempo, se tuvieron en cuenta

algunas características sociales de los informantes, como: estratificación social y género para dar cuentas de las dinámicas sociolingüísticas. En la figura 1 se ilustran las FTN objeto de análisis.

En el segundo momento, se aplicó una escala de diferencial semántico con el propósito de evaluar las creencias y actitudes de algunos adultos acerca del habla juvenil bogotana, respecto a las fórmulas de tratamiento nominales. Esta le permitió al informante vislumbrar una serie de adjetivos positivos con sus respectivos antónimos (poco educado, poco sociable, poco culto, habla poco estándar, saludo poco jovial), que evaluaban las FTN recopiladas en el primer momento. En la figura 2, se presenta el modelo de escala de diferencial semántico empleado para la medición de las actitudes lingüísticas de algunos adultos bogotanos hacia las FTN juveniles:

Figura 1. FTN usadas con frecuencia por los jóvenes

pa'	parcero	imbécil
amor	marica	bobis
bebé	hijueputa	tonta
papi	mai (my) dog	amiguís
perro	gonorrea	papito/mamita
mena	mami	ñero/a
broder	amotro	papá
bitch	loquita	gay
puto(a)	nene(é)(a)	loquita
perris	asqueroso	

Fuente: elaboración propia

Figura 2. Escala de diferencial semántico para la medición de las actitudes lingüísticas

Muy educado		Poco educado
Muy sociable		Poco sociable
Muy culto	FTN inserta en un contexto comunicativo	Poco culto
Habla estándar		Habla poco estándar
Saludo jovial		Saludo poco jovial

Fuente: elaboración propia.

Los estudios sociolingüísticos sobre las actitudes lingüísticas se han abordado desde dos métodos: directo e indirecto; la presente investigación se inscribe dentro del primero. Con este se planteó el cuestionario como instrumento para indagar a las personas sobre sus creencias, valoraciones y actitudes acerca de las FTN. De acuerdo con Blas (2004), “el uso de técnicas directas se ha dado particularmente en el análisis de actitudes lingüísticas. Aquellas pueden clasificarse en tres grupos: cuestionarios, entrevistas y observación directa” (p. 326).

Desde esta perspectiva, el cuestionario apuntó a obtener un consenso general de las FTN empleadas por algunos jóvenes bogotanos; mientras que la escala de diferencial semántica buscó activar las valoraciones subjetivas o emocionales de los adultos frente al uso de las FTN en el lenguaje coloquial de los jóvenes. En este sentido, los datos se analizaron a partir de una escala de rasgos binarios positivos (+) y negativos (-), los cuales se definieron desde la noción de *actitud*. Estos rasgos binarios dan cuenta de la consistencia de lo que los hablantes dicen, piensan y hacen.

Respecto a la selección de la muestra se realizó mediante la técnica de muestreo aleatorio. Luego, se determinó el número de informantes siguiendo el principio de Labov (1996): 25 hablantes por cada 100.000 habitantes. Así pues, la caracterización de la población para la primera etapa del estudio se constituyó por 40³ informantes jóvenes, quienes residen en Bogotá D.C., sin importar su procedencia, con edades comprendidas entre los 15 y 20 años (quienes pertenecen a estratos socioeconómicos 2, 3, 4 y 5), género masculino, femenino u otro. En la segunda etapa, se contó con la participación de población bogotana adulta: 20 miembros, con una edad comprendida entre los 35 a 50 años con diferentes estratos socioeconómicos (2, 3, 4 y 5), quienes estaban en continuo contacto con las interacciones comunicativas juveniles.

3 De acuerdo con el informe de la Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. (2011), el número de jóvenes inscritos entre 14 y 26 años representaban una totalidad de 1'665.890, equivalente al 22,6 % de la población total residente en Bogotá D.C. Por tanto, el número de informantes es representativo.

Resultados

El análisis se centra en las FTN juveniles (primer momento) y en las actitudes lingüísticas de algunos adultos bogotanos hacia las FTN en el habla coloquial juvenil (segundo momento). Las primeras se han conceptualizado como las valoraciones favorables hacia el habla de un grupo social; mientras que en las segundas ocurre el caso contrario, la variedad empleada no es bien apreciada.

En primer lugar, se observa que los jóvenes bogotanos, sin importar su estratificación social, presentan una gran tendencia a utilizar FTN como: *parcero, parce, bebé, perro, broder, amotro, puto(a), imbécil, bobis, perris, etc.*, lo cual evidencia el abandono de las FTN tradicionales propuestas por Álvarez (2005), de parentesco (*mamá, papá, nono(a), tío(a), primo(a), etc.*), sociales (*señor(a), don, doña, chico(a), doctor, licenciado, profesor, chata, guapa, macho, colega, salado, etc.*) y nombres de pila hipocorístico (Juan, María, Laura, etc.). Esta clasificación evidencia un patrón de cambio en las formas de tratamiento usadas para los intercambios comunicativos entre las comunidades de habla juveniles bogotanas. De acuerdo con lo anterior, se puede afirmar que existe una tendencia en el habla juvenil a usar mayoritariamente FTN en los tres ámbitos indagados: familia, escuela e interacción entre pares en los medios de comunicación.

En lo relacionado con la escuela, los jóvenes han dejado de usar las FTN clasificadas como ocupaciones para referirse a sus maestros, las cuales están cambiando la relación vertical entre educando y docente. Este aspecto deja vislumbrar cómo las nuevas generaciones, a través de las FTN, están forjando un cambio en progreso para el fenómeno de la cortesía y la solidaridad en los intercambios comunicativos dentro del aula y fuera de ella. Los educandos, a través de dichas formas, tienden a marcar una solidaridad positiva para sus maestros y compañeros de clase. El joven busca reducir la relación asimétrica establecida por las instituciones y la cultura. De manera que la realización de

las FTN ocupacionales no trasgrede la norma socialmente establecida, en la cual se encuentra inmersa la escuela. Por el contrario, el empleo de las nuevas FTN derivan en una cortesía positiva.

Así mismo, se deduce que el estudiante, al no recurrir a las FTN tradiciones (ocupacionales) para referirse a los docentes y al personal administrativo, no emplea la variedad estándar enseñada en la escuela y aprendida en casa. En efecto, el joven se aleja de las dos variables en las cuales se ha visto inmerso durante los primeros años de su vida. Así pues, crea una variante que se distancia del modelo lingüístico institucionalizado por los maestros o cuidadores. Esta variedad es producto de diversos factores, a saber: *mass media*, lugar de procedencia, estratificación social y edad. De estas variables sociales, la más influyente en la creación de la variedad es la edad, ya que el individuo, al ingresar a la etapa de la juventud, crea su propio idiolecto con la ayuda de sus pares y con los miembros de su red social.

Al mismo tiempo, el contacto entre pares, a través de la red social permite al joven establecer una serie de FTN propias de su habla, que no se hacen presentes en los intercambios comunicativos de otros grupos etarios: niños, adultos o ancianos. Dado que los nodos de las redes sociales juveniles son fuertes, la difusión de las formas nominales se da rápidamente y se asimila a los contextos comunicativos. Así, en la difusión, la escuela desempeña un rol fundamental, ya que allí los lazos se fortalecen entre los jóvenes. Además, la institución educativa facilita a los jóvenes estar en continua interacción para la adopción de las nuevas FTN.

Ahora bien, se identifica que la cortesía implícita en una FTN está determinada por el joven a partir del contexto comunicativo en donde se haga uso de esta, puesto que la situación en el intercambio comunicativo es la que asigna el tipo de cortesía. Este aspecto se ilustra con la forma *nená*, la cual, dependiendo de la situación comunicativa, posee distintas significaciones: a) es una muestra de cariño, amistad, solidaridad, empatía; b) se emplea como vocativo para denominar a alguien

quien por sus características denota corta edad; c) es un vocativo utilizado para dirigirse o llamar la atención para hombres y mujeres; d) se emplea de manera despectiva sobre alguien poco valiente. Esta ejemplificación confirma lo expresado por Blass (1995), el tipo de cortesía de una FTN depende de las valoraciones realizadas por parte de quienes intervienen en el contexto comunicativo. Este aspecto propicia, en algunas ocasiones, una reacción negativa en el interlocutor cuando logra comprender lo dicho por el emisor (un joven).

Se observa, también, que estas formas trascienden a ámbitos más allá de la escuela, como los medios de comunicación, debido a la amplitud de las redes sociales juveniles, las cuales ayudan a la propagación de las FTN. La gran variedad de medios utilizados por los jóvenes para estar en continua interacción entre sí propicia al empleo de las FTN tanto en la escritura como en la oralidad. Así, no se presenta variabilidad entre los dos medios, ya que la escritura es oralizada, aspecto que favorece la difusión lingüística de las FTN usadas por los jóvenes.

Cabe resaltar que las FTN juveniles derivan de ítems léxicos preexistentes, los cuales son adoptados del lenguaje no estándar. No obstante, los jóvenes resignifican los términos de acuerdo con sus necesidades comunicativas y a los contextos donde se ven inmersos. Dicha resignificación no obedece a un principio críptico del habla juvenil, como lo afirma Rodríguez (2002), sino que es una manera de crear lazos socioafectivos. De la misma manera, la juventud crea una conciencia social sobre su rol dentro de su comunidad de habla. En consecuencia, las FTN poseen una peculiaridad sociosemántica de tipo expresión vs. contenido junto con una peculiaridad identificadora entre hablante (jóvenes) y comunidad lingüística (adultos). De modo que las FTN son un medio para elaborar un marcador de inconformismo social del joven.

En segundo lugar, se identifica que la variable social *género* no influye en la selección de determinadas FTN. Los jóvenes usan formas de

tratamiento sin otorgarles una connotación específica de género, es decir, se usan indistintamente tanto para hombres como para mujeres. Por ejemplo, los hombres se tratan de *nena*, *tonta*, *loca*, *loquita*, entre otras. Asimismo, los jóvenes tienden a usar FTN con una connotación cariñosa para crear lazos más fuertes entre los miembros de su grupo, a saber: *papi*, *bebé*, *parcero*, *amor*. Frente a quienes se identificaron como no perteneciente ni al género masculino ni femenino; es decir, otro, se descubrió una tendencia a usar fórmulas de tratamiento más corteses y neutrales, según la situación comunicativa: *corazón*, *bebé*, *parce*, *guapo(a)*, *broder*.

En tercer lugar, en las FTN se reconfigura la noción de poder en la comunicación establecida entre hablante y oyente. Esta, a su vez, se encuentra ligada a los roles sociales ejercidos por parte de quienes intervienen en el acto comunicativo. Así, la noción clásica de poder se vuelve inoperante, puesto que las FTN juveniles se emplean en función de fortalecer los vínculos socioafectivos para los miembros de la red social, pero no se configura un poder en ellas. Esto constata que la noción de poder como la conducta de un individuo enfocada a ejercer un cierto grado de control sobre otro individuo o sobre un grupo se desvirtúa con las FTN juveniles. En otras palabras, los ítems lingüísticos usados por los jóvenes para establecer contacto entre sí no están determinados por aspectos asimétricos, sino simétricos.

En el segundo apartado se exponen los hallazgos de las actitudes lingüísticas de algunos adultos bogotanos hacia las FTN empleadas por los jóvenes con edades comprendidas entre los 15 y 20 años.

Existen una serie de formas, como *perro*, *mari-ca*, *hijueputa*, *gonorrea*, *loquita* e *imbécil*, que generan una actitud desfavorable al ser calificadas como fórmulas pertenecientes al habla no estandarizada dentro de la variedad del español bogotano. Los informantes adultos las clasificaron como propias de un habla marginal de los jóvenes. De manera que los adultos no admiten ni reconocen

estas nuevas FTN en sus contextos comunicativos. La apreciación negativa establecida tiende a denominarlas como propias de un habla individual, que no goza de aceptabilidad por parte de la comunidad lingüística. Así, los adultos consideran estas fórmulas como poco agradables para ser usadas dentro de su grupo social.

Así mismo, se catalogan como poco educadas las fórmulas *bitch*, *puto(a)*, *amotro*, *bobis*, *ton-to(a)*, *'ñero*, *gay*. Teniendo en cuenta que los adultos manifiestan estar en desacuerdo con el empleo de estas formas por parte de los jóvenes en sus conversaciones, puesto que las consideran maneras irrespetuosas de referirse al otro. Se evidencia, entonces, una reacción desfavorable, porque los adultos creen que estas amenazan la buena imagen del individuo dentro de la comunidad de habla. En otras palabras, los adultos califican como descorteses a los jóvenes por hacer uso de tales FTN. Por tanto, los adultos interpretan las FTN juveniles como una norma social, mas no como una estrategia conversacional. Por el contrario, para los jóvenes las formas nominales son vistas como una estrategia conversacional dado que con estas el joven pretende lograr un objetivo en su relación con sus pares y con otras personas de su entorno inmediato.

De manera similar, las FTN *pa'*, *ma'*, *broder* y *parcero* se juzgan como poco cultas en la medida que los jóvenes se alejan del uso de formas de parentesco, nombres de pila hipocóritico o patronímico, las cuales son valoradas como cultas para los adultos dentro de la norma social. Los informantes bogotanos mayores de 30 años descalifican estas fórmulas por considerarlas no canónicas dentro del ámbito familiar. Para aquellos que emplean las formas *hijo* e *hija* les resulta extraño que sus hijos utilicen fórmulas, pues desajustan el registro léxico familiar: *papá*, *mamá*, *hermano(a)*, *compañero*, etc.

Las actitudes lingüísticas negativas se originan de las creencias infundadas a partir de prejuicios sobre los hablantes juveniles como: poco educados, inculto y mal hablados. Por ello, es claro

cómo los adultos bogotanos identifican las FTN del habla juvenil como inapropiadas según la variedad del español bogotano. A causa de ello, las FTN juveniles se observan como inapropiadas para la norma lingüística. Asimismo, los adultos caracterizan las formas nominales a partir de prejuicios construidos sobre información social subjetiva acerca de este grupo, estigmatizado socialmente por sus formas de comportamiento e interacción entre pares.

Ahora bien, en lo que respecta a quienes valoran como positivas las fórmulas de tratamiento juvenil bogotana, hay informantes un poco más conscientes de las funciones a cumplir de estas en la caracterización de los jóvenes, pues consideran que estas son joviales. Así pues, esta configuración de carácter positivo frente a este fenómeno, recae de manera significativa en una identificación social; es decir, los adultos infieren que las formas utilizadas para establecer contacto entre jóvenes es parte fundamental de las características de los jóvenes, sin las cuales, dicha comunidad juvenil perdería una de sus funciones: la innovación en los ítems léxicos.

De esta manera, algunos adultos aceptan las variantes frente a las FTN presentes en comunidades de habla juvenil. No obstante, en cifras estadísticas es un número no significativo, por tanto, son más las valoraciones negativas que las positivas. En síntesis, se evidencia una actitud negativa en un 85 % de los informantes, mientras que, un 15 % de ellos presentan una actitud positiva.

A su vez, otros informantes afirmaron que los jóvenes no tienen aún la formación suficiente para usar adecuadamente las formas de tratamiento del habla estandarizada. Por ello, estas serían una manera de hacer una transición entre el habla inculta a una culta. Esto implica una visión de la juventud como una etapa transitoria entre el aprendizaje de la lengua, en donde aún no hay apropiación de los elementos estandarizados de la norma culta; es decir, prevalece en los jóvenes un cronolecto calificado como *incorrecto* respecto de la norma de la comunidad lingüística. Sin embargo, el uso del

calificado expresado anteriormente implica volver sobre una de las discusiones tradicionales en lingüística acerca de qué es lo correcto o incorrecto en el uso de la lengua. Así, la observación previa permite asociar la noción de incorrecto con base en el prestigio social; esto es: los adultos utilizan formas de tratamiento prestigiosas, mientras que los jóvenes no lo hacen.

Conclusiones

Se evidencia un cambio sustancial en las formas nominales usadas en los contextos sociales juveniles. La variación es notable en tres ámbitos fundamentales de la sociedad: la familia, la escuela y en los medios de comunicación, lo cual conlleva a la generación de una variante en las fórmulas de tratamiento en la juventud, respecto a la variedad del español bogotano. Por tanto, las comunidades de habla juveniles bogotanas están haciendo uso de FTN propias, que no se hallan en otros grupos etarios. Las formas nominales propias del joven, como señala Halliday (1982), se convierten en un antilenguaje, que connotan valores juveniles propios. Por ello, las FTN reflejan el sentido de identidad grupal y la variación lingüística en el nivel léxico.

La variación de las FTN juveniles se da a partir de un proceso de resignificación semántica de ítems léxicos preexistentes. Por tanto, los términos acuñados adquieren una connotación diferente entre los miembros de la comunidad de habla juvenil, mientras que otras FTN sufren un proceso de revitalización, lo cual no implica una nueva creación, sino una actualización léxica.

Las actitudes lingüísticas de los adultos hacia las FTN empleadas por los jóvenes bogotanos es calificada como negativa en un 85 %; mientras que tan solo un 15 % de los informantes las valoraron como positivas. La valoración negativa está basada en prejuicios sociales sobre los grupos juveniles (mal hablados). De manera que se genera una percepción de carácter negativo hacia este grupo etario. Se comprueba, entonces, que los

adultos poseen estereotipos negativos sobre el habla juvenil, que las FTN no son bien vistas por ser consideradas ajenas al habla estándar de la comunidad lingüística bogotana. Además, los hablantes mayores de 30 años no comprenden las dinámicas discursivas establecidas a través del empleo de las FTN.

Referencias bibliográficas

- Alvar, M. (1986). *Hombre, etnia, estado. Actitudes lingüísticas en Hispanoamérica*. Madrid, España: Editorial Gredos.
- Álvarez, A. (2005). *Hablar en español*. Oviedo, España: Ediuno.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2011). *Diagnóstico de la población joven de Bogotá D.C.* Recuperado de <http://www.sdp.gov.co/portal/page/portal/PortalSDP/InformacionTomaDecisiones/Estadisticas/Documentos%20de%20An%20E1%20Espec%20Eficos/DICE083-DiagPoblacionJoven-2005A2010.pdf>
- Bernal, J. (2016). *Actitudes lingüísticas de los bogotanos hacia los dialectos del español hablado en Colombia y las variedades nacionales de esta lengua en los demás países de Hispanoamérica*. [Tesis de doctorado]. Universidad de Bergen. Facultad de Filosofía. Recuperado de: <http://www.bibliodigitalcaroycuervo.gov.co/1251/1/Actitudes-Linguisticas-de-los-Bogotanos-Julio-Bernal-Tesis-Doctoral-2016.pdf>
- Bernal, J., Munévar, A. y Barajas, C. (2014). Actitudes lingüísticas en Colombia. En A.B. Chiquito y M.A. Quesada (ed.), *Actitudes lingüísticas de los hispanohablantes hacia el idioma español y sus variantes* (pp. 189-245). Bergen: University of Bergen. Recuperado de: <https://bells.uib.no/index.php/bells/article/view/680/670>
- Bestard, A. (2012). Estudio sociolingüístico de las formas de tratamiento del habla coloquial de Santiago de Cuba. *Boletín de Lingüística*, 24, 28-53. Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97092012000100002
- Blas A., J. (1995). Los pronombres de tratamiento y la cortesía. *Revista de Estudios Hispánicos*, 22, 439-466.
- Blas A., J. (2004). *Sociolingüística del español*. Madrid: Ediciones Cátedra S, A.
- Córdoba, G. (2012). La importancia de los estudios sobre las actitudes y valoraciones lingüísticas. *Lenguas en Contacto y Bilingüismo*, 4, 4-17. Recuperado de <http://www.lenguasdecolombia.gov.co/revista/sites/lenguasdecolombia.gov.co/revista/files/articulo6.pdf>
- Christiansen, A. (2012). *Creencias y actitudes lingüísticas acerca de las formas de tratamiento en Nicaragua*. [Tesis doctoral]. Universidad de Bergen, Facultad de Filosofía. Bergen. Recuperado de <http://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/5807/43955%20Christiansen%20materie%20NY.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Eckert, P. (2013). La edad como variable sociolingüística. En F. Coulmas (ed.), *Manual de sociolingüística* (pp. 169-185). Bogotá, Colombia: Instituto Caro y Cuervo.
- Fishman, J. (1995). *La sociología del lenguaje*. Madrid, España: Ediciones Cátedra S.A.
- Gil J., A. (2011). *Técnicas e instrumentos para la recolección de información*. Madrid, España: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- Gómez, D. (2015). *Actitudes lingüísticas como identificadoras de identidad: un estudio de caso en Medellín-Colombia*. Recuperado de <http://documents.mx/documents/actitudes-lingueisticas-como-indicadoras-de-identidad-un-estudio-de-caso-en-medellin-colombia.html>
- Halliday, M.A.K. (1982). *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hernández C., J. (2004). El fenómeno de las actitudes y su medición en sociolingüística. *Tonos Digital Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, 8, 29-56.
- Hernández, A. (2012). Actitudes idiomáticas de los estudiantes de la Universidad Nacional de Bogotá ante lenguas indígenas y el español. *Portal de Lenguas de Colombia. Diversidad y Contacto*, 2, 1-17.
- Labov, W. (1966). *Modelos sociolingüísticos*. Madrid, España: Editorial Cátedra.
- Milroy, J. y Milroy, L. (2013). Variedad y variación. En F. Coulmas (ed.), *Manual de sociolingüística* (pp. 56-72). Bogotá, Colombia: Instituto Caro y Cuervo.

- Montoya, A. (2013). *La construcción de las actitudes lingüísticas: exploración en dos colegios bilingües bogotanos*. [Tesis de Maestría] Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas. Bogotá. Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/11560/1/angelicamontoyaavila.2013.pdf>
- Moreno Fernández, F. (1998). *Principios de Sociolingüística y Sociología del Lenguaje*. Barcelona, España: Editorial Ariel, S.A.
- Rodríguez, A. (2009). Actitudes lingüísticas y formas pronominales de trato. En J. Luque, A. Pamies, F. Majón (ed.), *Nuevas tenencias en la investigación lingüística* (pp. 571-581). Granada, España: Granada Lingüística.
- Rodríguez, F. (2002). *El lenguaje de los jóvenes*. Barcelona, España: Editorial Ariel S.A.
- Salazar, (2014). El prestigio frente a la identidad: las actitudes lingüísticas de los monterianos hacia el español hablado en Montería. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 25, 39-55.
- Wodak, R. y Benke, G. (2013). El género como variable sociolingüística: nuevas perspectivas sobre los estudios de variación. En F. Coulmas (ed.), *Manual de sociolingüística* (pp. 145-166). Bogotá, Colombia: Instituto Caro y Cuervo.
- Zamora, Z. (2015). Una mirada hacia el español que hablamos: las actitudes lingüísticas en Nicaragua. *Revista de Lengua y Literatura*, 8, 17-30.





ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

Prácticas evaluativas en español y matemáticas en dos instituciones de educación básica*

Assessment practices in Spanish and Mathematics at two basic education institutions

John Saúl Gil Rojas**

Resumen

Se propone reconocer las prácticas de evaluación en el aula en dos instituciones de educación básica secundaria. Para abordar este trabajo se desarrolló un estudio cualitativo multimétodo, cuya muestra estuvo conformada por los estudiantes de dos grupos de tercer grado de secundaria de dos escuelas de Guadalajara (México); un maestro de matemáticas y uno de español; un representante de los padres de familia; y el director, en representación de cada una de ellas. Los resultados indicaron que hay un predominio de las prácticas evaluativas en el aula asociadas a las representaciones sociales que de ellas tienen sus actores principales, las cuales son paralelas o complementarias a aquellas derivadas de las normas del gobierno escolar, sobre las que hay poco dominio y resistencia. Se concluyó que aún persisten deficiencias de orden conceptual, metodológico y de política educativa que impiden alcanzar los objetivos previstos, aunque se reconocieron avances particularmente en el plano de la asimilación conceptual y de prácticas innovadoras por parte algunos docentes.

Palabras clave: evaluación, prácticas, comunidad educativa, educación básica.

Abstract

It is proposed to recognize the evaluation practices in the classroom in two Basic Educational Institutions. In order to approach this work a qualitative multi-method study is developed, whose sample was constituted by the students of two groups of third degree of Basic of two schools of Guadalajara, Mexico; a teacher of Mathematics and one of Spanish; a representative of the parents of family and the director, representing each of them. The results indicate that there is a predominance of evaluative practices in the classroom associated to the social representations that have their main actors, which operate in parallel or complementary to those derived from the regulations of school governance, over which there is little mastery and resistance. It is concluded that there are still conceptual, methodological and educational policy deficiencies that impede the achievement of the objectives envisaged, although particular advances are recognized in terms of conceptual assimilation and innovative practices by some teachers.

Keywords: evaluation, practices, educational community, basic education.

* Este artículo es derivado de la investigación "Prácticas y representaciones sociales de la evaluación en dos escuelas secundarias de la zona metropolitana de Guadalajara, Jalisco", realizada por el autor como tesis doctoral en la Universidad Autónoma de Guadalajara (México), en el marco de la comisión de estudios otorgada por la Universidad del Valle en el periodo agosto 2013-julio 2016, Resolución del Consejo Académico No. 104 de 2012

** Profesor titular de la Universidad del Valle, en Cali (Colombia); licenciado en Lenguas Modernas y Literatura; magíster en Lingüística de esa misma universidad, y doctorado en Educación por la Universidad Autónoma de Guadalajara (México). Sus áreas de interés docente e investigativo son la didáctica de la lectura y la escritura, el análisis del discurso y las narrativas factuales. Actualmente desarrolla un proyecto de investigación sobre identidades magisteriales a partir de relatos de experiencias pedagógicas. Es integrante del Grupo de Investigación en Textualidad y Cognición en Lectura y Escritura (GITECLE), calificado actualmente por Colciencias en la categoría B. Correo electrónico: john.gil@correounivalle.edu.co

Cómo citar este artículo: Gil Rojas, J. A. (2018). Prácticas evaluativas en español y matemáticas en dos instituciones de educación básica. *Enunciación*, 23(1), 56-72. DOI: <http://doi.org/10.14483/22486798.12363>

Artículo recibido: 04 de agosto de 2017; aprobado: 18 de marzo de 2018.

Introducción

A partir de los años 1980, el discurso sobre la evaluación en relación con la calidad de la educación en América Latina tomó relevancia, ligado a políticas macroeconómicas derivadas del modelo de apertura económica que posteriormente devino en el orden mundial de la economía conocido como *globalización* (Martínez Rizo, 2013; Moreno-Olivos, 2010; Murillo y Román, 2008; Santos Guerra, 2005).

En este contexto, algunas de las preocupaciones gubernamentales sobre evaluación en educación se han dirigido a la evaluación educativa, para referirse sobre todo a los niveles macro del proceso evaluativo propiamente dicho (resultados de pruebas estandarizadas nacionales e internacionales, eficiencia del gobierno y la administración escolar, evaluaciones de aprendizaje y logros educativos, etc.), cuando no a la evaluación docente, entendida como el proceso académico administrativo por el cual se capacitan y califican para efectos de su permanencia o ascenso en los distintos escalafones magisteriales.

En el caso de México, una de las iniciativas que da cuenta de esta última preocupación e interés se manifiesta en el estudio “Evaluación para el aprendizaje en el aula” (SEP-UNAM, 2010), programa formativo de docentes en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), inicialmente ofrecido a maestros de primaria, pero que acoge los principios y herramientas de la evaluación integral, tal como se señala en la discusión actual.

En el trabajo *La evaluación de aprendizajes en las aulas de primaria en América Latina. Enfoques y prácticas*, citado por Ravela (2010), se trata de mostrar cómo desde los años 1990 el foco de la evaluación se había centrado en la evaluación estandarizada de aprendizajes y en currículo y estándares, los cuales mostraban un impacto muy limitado de las evaluaciones estandarizadas en la labor de los docentes (p. 5).

En el contexto regional latinoamericano, el informe *Situación educativa regional de cara al 2015*

(Unesco, Orealc, 2013), reconoció que tanto América Latina como el Caribe mostraron un progreso importante hacia las Metas de Educación para Todos (EPT) y los Objetivos de Desarrollo del Milenio al 2015, aunque aún permanecen retos y desafíos para el logro pleno de estas metas.

Esto significa que, si bien se han resuelto algunas metas en términos logísticos y de inversión en infraestructura educativa, señala el informe, los países de la región deben enfatizar en la dimensión cualitativa de los desarrollos propuestos, tanto en términos del proceso escolar formativo propiamente dicho, como en el de los modos de organización y gestión escolar y en la legislación necesaria para regular dichos procesos.

Como itinerario inmediato, Unesco señala la agenda educativa post 2015 que apunta al giro en las políticas educativas para alcanzar las metas de la educación para todos (prevista en el encuentro de Catar 2000), con cobertura y calidad que permitan mejorar los logros de aprendizaje y asegurar iguales resultados para todos. Esta agenda contempla los siguientes elementos nucleares: cambios en el enfoque de la profesión docente; apoyos esenciales para mejorar los aprendizajes; un mejor uso de las TIC en educación; y una mejora de la gestión en las escuelas (p. 4).

En esta misma línea de análisis, Martínez (2013) plantea tres preguntas a propósito del futuro de la evaluación en América Latina: “¿Cuál es la situación actual de la evaluación en México y en América Latina?”; “¿Qué retos debe enfrentar?” y “¿Hacia dónde parece dirigirse o sería deseable que se dirigiera?”. Llama la atención sobre el excesivo peso que se da a las pruebas censales que, por sus características, dan resultados menos precisos que las buenas pruebas muestrales. Según el autor, la experiencia latinoamericana, al igual que la mexicana, muestra que la proliferación de pruebas, sobre todo de tipo censal y su excesivo peso en las políticas debido a su alto impacto, trae ya consecuencias negativas serias (p. 5).

Concluye que a pesar de la preocupación por la calidad educativa en los países de la región, se da

la tendencia a simplificar la evaluación y lo que habría que hacerse para que la calidad educativa mejore. Señala que lo indispensable es un trabajo intenso y bien orientado por parte de maestros y escuelas, con apoyo del resto de la sociedad, para lo cual ayudan muchas cosas, incluyendo buenas evaluaciones (p. 10).

Desde la perspectiva teórica de la presente investigación, la evaluación constituye una práctica social y multimediada manifiesta en un juicio de valor sobre una realidad observable en la vida escolar y se vincula con distintos grupos de interés y niveles de decisión con quienes debe articularse en su consideración pública (Bertoni, Poggi y Teobaldo, 2009; INEE, 2013; Morán, 2012; SEP, 2012; Simons, 1999).

Esta definición reconoce distintas aproximaciones de la evaluación e intentan definirla, comprenderla e interpretarla en su naturaleza problemática, para ubicarla en el campo de la educación en términos reflexivos.

Se retoma a Murphy (2002), cuando considera que la evaluación educativa implica que la comunidad escolar la utilice, pueda discutirla, tome decisiones según sus hallazgos y participe en la implementación de los cambios que puedan suscitarse, de manera que contribuya efectivamente al aprendizaje. Pero, además, destaca el carácter comprensivo que la conduce a una forma de ponerla en práctica y entenderla en la medida en que da lugar a concepciones y métodos de enseñanza.

Así, la evaluación explora teóricamente lo que significa evaluar en términos de proceso continuo de seguimiento al aprendizaje de los alumnos, se constituye un mecanismo de cambio continuo propiciado por la interacción de los alumnos con las orientaciones pedagógicas del docente (Díaz y Hernández, 2002, citados por SEP, 2012), además de responder a funciones de carácter pedagógico y social (acreditativo y no acreditativo, respectivamente) (Vizcarro, 1998; Coll y Onrubia, 1999; Díaz y Hernández, 2002; citados por SEP, 2012).

En síntesis, la evaluación se asume aquí como parte del proceso formativo del estudiante; como un método para el logro de mejora del aprendizaje y la enseñanza; y como una manera de revisión de los aprendizajes alcanzados, los no alcanzados, los logros y las dificultades en el camino de las metas propuestas (Morán, 2012).

Dado el panorama anterior y considerando las complejas implicaciones que tienen en la escuela y el conjunto de la sociedad las prácticas evaluativas, se propuso entonces en la parte de la investigación que se expone en el siguiente artículo, reconocer dichas prácticas en dos grupos de matemáticas y español en dos escuelas de Guadalajara, Jalisco.

Metodología

El presente estudio corresponde a un estudio de caso cualitativo de tipo multimétodo. Parte de la perspectiva del estudio de casos de Stake (1998), la cual permite abordar el problema desde distintas perspectivas y aproximarse a su dimensión particular y compleja, en el contexto de su desarrollo específico¹

La población se conformó por los integrantes de la comunidad educativa de dos escuelas de secundaria de Guadalajara, Jalisco. Se utilizó un tipo de muestreo propositivo por conveniencia para la selección de la muestra y se consideraron como variables generales del estudio las *prácticas de evaluación en el aula* y las *representaciones sociales* de estas.

Se diseñó una encuesta para estudiantes (anexo 1), la cual se analizó con estadísticos descriptivos de tendencia central y comparaciones bivariadas. Para identificar y clasificar las prácticas evaluativas mencionadas en las respuestas de los estudiantes encuestados, se procedió a construir una lista de categorías con sus definiciones respectivas (tabla 1), desde las cuales se

¹ Para una mayor comprensión de las categorías estudiadas, cada institución participante constituyó un caso propio que se relacionó con el otro de modo general, lo que corresponde a un *estudio colectivo de casos* (Stake, 1998).

identificó la tipología de dichas prácticas. La categorización dispuesta, surgió de la percepción y conocimiento previo sobre los elementos para el diseño, el desarrollo y la reflexión del proceso evaluativo previstos en el enfoque formativo de la evaluación (SEP, 2012), con las adecuaciones del caso².

A partir de la observación participante (entendida como procedimiento de recopilación de datos e información para observar hechos, realidades presentes y actores en el contexto real de actuación), se observaron las clases de un grupo de matemáticas y otro de español, una vez por semana en diferentes momentos del cuarto y quinto bimestre del calendario académico 2014-2015, en cada una de las escuelas secundarias participantes.

Se hizo una observación directa de las clases de los cursos referidos en las dos instituciones³ a través de notas, registradas en el diario de campo y en el cuaderno de notas.

También se analizó contenido temático de las entrevistas (Minayo, 2004), las cuales se conformaron de dos núcleos temáticos de preguntas, uno sobre prácticas (anexo 2), y el otro sobre representaciones sociales de evaluación. El primero se aplicó a los docentes de matemáticas y de español de los cuatro grupos observados; en este caso, se derivaron del cuestionario aplicado a los estudiantes en la encuesta, ya que se trató de reconocer coincidencias o divergencias de ambos sobre la temática en cuestión, considerándolos como actores principales y directos en relación con las prácticas de evaluación.

Para realizar la triangulación de los datos sobre las prácticas de evaluación obtenidos en la encuesta a los estudiantes, con los aquellos de la observación participante y las entrevistas realizadas a los docentes, se procedió a convertir la información más relevante de la encuesta, es decir aquellas opciones de respuesta que obtuvieron una frecuencia afirmativa superior al 20 %, en una lista de códigos ordenados por categorías (tabla 2).

Tabla 1. Categorías de las prácticas de evaluación de dos escuelas secundarias de Guadalajara

Categorías	Definición
Acciones evaluativas	Manera como se conduce la evaluación en el tiempo.
Elementos relevantes	Aquello que se destaca al momento de evaluar por parte del maestro.
Ponderación	Valores asignados a las actividades de evaluación por parte del maestro.
Criterios de valoración	Elementos a los cuales se da importancia para el logro de los resultados.
Métodos e instrumentos	Maneras de constatar las actitudes y los aprendizajes desarrollados.
Modos de concertación	Copartícipes de las decisiones evaluativas.
Observaciones de los estudiantes	Reacciones de los estudiantes frente a la evaluación por parte del profesor.
Acciones posteriores	Manera como el docente dispone de los resultados de la evaluación.
Instancias involucradas	Interlocutores a los que acude el docente para informar los resultados de la evaluación.
Situaciones emergentes	Prácticas o interacciones evaluativas no previstas o por fuera de las orientaciones normativas de evaluación.

Fuente: elaboración propia.

2 Esta misma categorización, con los ajustes enunciativos y formales necesarios, se tomó como referencia para identificar y clasificar el tipo de prácticas evaluativas señaladas por los docentes entrevistados y aquellas encontradas en la observación.

3 Se observaron las sesiones de español en el cuarto bimestre académico del año lectivo 2014-2015 en la institución 1; por su parte, en la institución 2, se observaron las sesiones de matemáticas y de español, correspondientes al quinto bimestre académico del mismo año lectivo.

La observación fue registrada en el diario de campo y codificada según los hallazgos que aparecieron a lo largo de este proceso, en relación con las categorías de las prácticas de evaluación

definidas en la tabla 2. Así, se construyó una lista de códigos de las prácticas de evaluación observadas en las clases de matemáticas y de español, con sus respectivas definiciones (tabla 3).

Tabla 2. Lista de códigos y sus definiciones por categoría de prácticas de evaluación de las clases de matemáticas y de español a partir de las respuestas de la encuesta de los estudiantes, con frecuencia superior a 20 %

Categorías	Códigos	Definición
Acciones evaluativas	Proyectos.	Modalidad de trabajo que tiene como propósito desarrollar una tarea en varias etapas.
	Exámenes.	Prueba oral o escrita sobre un contenido.
	Otros.	Otras acciones evaluativas.
Elementos relevantes	Resultados obtenidos.	Logros en relación con aprendizajes específicos.
	Uso de las referencias y contenidos presentados en clase.	Consideración de elementos trabajados en el aula.
Ponderación	Conocimientos previos.	Capital cognitivo anterior al tema que se propone trabajar.
	Con porcentajes por actividades individuales.	Asignación de un valor numérico parcial a las actividades desarrolladas por cada estudiante.
	Autoevaluaciones del estudiante.	Valoración del trabajo por el propio autor.
Criterios de valoración	Trabajo individual.	Realización individual de las tareas.
	Dominio de los conceptos trabajados.	Reconocimiento y aplicación de los elementos conceptuales trabajados.
	Disposición a aprender.	Actitud favorable al aprendizaje.
	Capacidad de resolver problemas.	Facilidad para encontrar soluciones.
Métodos o instrumentos	Dominio de los procedimientos.	Capacidad de reconocer y aplicar las etapas de un proceso.
	Tareas realizadas por fuera del aula.	Actividades realizadas por fuera del aula, generalmente individuales.
	Exámenes escritos.	Prueba parcial, generalmente individual.
	Observación permanente.	Atención constante al trabajo de los estudiantes en la clase.
Registros audiovisuales.		Tareas realizadas con el apoyo de recursos multimedia, generalmente en grupos.
	Con los estudiantes del curso.	Acuerdos evaluativos en el aula.
	Con los otros maestros de secundaria.	Acuerdos evaluativos con pares docentes.
Modos de concertación	Con los padres de familia.	Acuerdos evaluativos con juntas de padres.
	No sabe si son o no concertados.	Desconocimiento de la existencia de acuerdos externos sobre la evaluación.
	Hace observaciones sobre los resultados.	Referencia a acuerdos y desacuerdos.
Observaciones de los estudiantes	Generalmente no dice nada.	Ninguna consideración al respecto.
	Pide que se aclaren los criterios de calificación.	Solicitud de justificación de la calificación obtenida.

Categorías	Códigos	Definición
Acciones posteriores	Solicita una nueva prueba o que se le dé más tiempo para prepararla.	Solicitud de reformulación de la prueba o extensión del tiempo para su aplicación.
	Se discuten los resultados en grupo con los estudiantes.	Se pone a consideración del grupo los resultados para escuchar objeciones.
	Se socializan los resultados con los estudiantes.	Se publican o presentan los resultados ante el grupo.
Instancias involucradas	No hay tiempo para retomarlas por tanto no se comentan.	No se dispone de un espacio de tiempo para revisar las evaluaciones.
	Únicamente se cuantifican para hacer los informes respectivos.	La evaluación solo es sometida a su registro formal.
	Dirección de la secundaria.	Máxima instancia de gobierno interno de la escuela.
	Asociación de padres de familia.	Forma organizativa de los padres de la escuela.
	No sabe si informa o no a alguna instancia.	Desconocimiento sobre la existencia de instancias externas involucradas.

Fuente: elaboración propia, fuente directa.

Tabla 3. Lista de códigos por categoría de prácticas de evaluación de las clases de matemáticas y español a partir de las observaciones de clase

Categorías	Códigos	Definición
Acciones evaluativas	Autoevaluación.	Valoración del trabajo por el propio autor.
	Cierre del proyecto.	Valoración del trabajo al final de un proyecto.
	Inicio de un nuevo proyecto.	Presentación de un proyecto para ser desarrollado.
	Coevaluación.	Valoración del trabajo entre pares.
	Calificación de tareas.	Asignación de un valor al trabajo.
	Seguimiento y calificación permanente.	Atención continua al desarrollo de las tareas y asignación de un valor a las mismas.
	Tareas individuales o en grupo.	Actividades realizadas por uno o varios estudiantes.
	Llamar la atención de los estudiantes.	Observación de atención sobre algún aspecto de la clase.
	Proyectos.	Modalidad de trabajo que tiene como propósito desarrollar un trabajo en varias etapas.
	Exposiciones orales.	Presentación verbal de temas de manera individual o grupal.
	Observación y registro de calificaciones.	Atención al desarrollo de las tareas y asignación inmediata de un valor numérico a las mismas.
	Participación y apoyo del maestro.	Atención permanente a las actividades y actitudes de los estudiantes encaminadas al desarrollo de las tareas.
	Participación.	Acciones de los estudiantes para dar cuenta de sus aprendizajes.
	Seguimiento a la capacidad y maneras de aprendizaje.	Atención permanente a las aptitudes de los estudiantes.
Elementos relevantes	Participación de los estudiantes.	Acciones que dan cuenta de sus aprendizajes.
	Uso de referencias y contenidos presentados en clase.	Consideración de elementos trabajados en el aula.

Categorías	Códigos	Definición
Ponderación	Trabajo propio.	Actividad desarrollada individualmente.
	Atención de los estudiantes.	Valoración de la disposición a aprender.
	Conocimientos previos.	Capital cognitivo anterior al tema que se propone trabajar.
	Experiencia y formación personal.	Maneras particulares de enfrentar una situación.
	Énfasis en los procesos.	Focalización en el conjunto de etapas del desarrollo de una tarea.
	Calificación de tareas.	Asignación de un valor numérico global a las actividades desarrolladas.
	Trabajos individuales o en grupo.	Realización individual o conjunta de las tareas.
	Trabajo en grupo.	Realización grupal de las tareas.
	Actitud personal.	Disposición individual a aprender y colaborar con el grupo.
	Dominio de los conceptos.	Reconocimiento y aplicación de los elementos conceptuales trabajados.
	Participación de los estudiantes.	Acciones que dan cuenta de sus aprendizajes.
	Conocimientos previos.	Capital cognitivo anterior al tema que se propone trabajar.
	Desarrollo de los proyectos.	Actividades y logros conducentes al cumplimiento de una tarea.
Métodos e instrumentos	Dominio de los procedimientos.	Capacidad de reconocer y aplicar las etapas de un proceso.
	Actitud, uso del diálogo y del lenguaje.	Disposición favorable y modos de manifestarse frente a los demás.
	Logro de los aprendizajes esperados.	Cumplimiento de estándares básicos.
	Revisión y apoyo a los estudiantes.	Observación y atención al desarrollo de las tareas.
	Ilustración y ejemplos propios.	Presentación y explicación de casos.
	Actividades adicionales para mejorar la calificación.	Asignación de un valor adicional a tareas complementarias.
	Lista de cotejo.	Instrumento para valorar el desempeño de logros por niveles a partir de una tarea.
	Rúbricas, coevaluación y autoevaluación.	Valoración por reconocimiento de los logros esperados, por parte del profesor, los pares y por sí mismo.
	Instrucciones y observación de aprendizajes esperados.	Explicitación de consignas y seguimiento del desarrollo de las tareas asignadas.
	Presentación de un tema y referencia al anterior.	Reconocimiento de los antecedentes de un tema para entender el ejercicio siguiente.
	Presentación de los avances de los estudiantes.	Puesta en común de una parte de las tareas asignadas y desarrolladas.
	Revisión de tareas en clase.	Acotación en el aula de las tareas previstas.
	Observación permanente.	Atención constante al trabajo en la clase.
Modos de concertación	Realización de tareas en el aula.	Desarrollo de actividades asignadas en la clase.
	Acuerdos sobre la evaluación con los estudiantes.	Criterios conjuntos para la valoración de las tareas.
	Observaciones de los estudiantes	Responden de distinta manera a la tarea.
No asumen su responsabilidad.		Despreocupación por los efectos de la evaluación.

Categorías	Códigos	Definición
Prácticas emergentes	Hacen observaciones sobre algún aspecto.	Petición de información adicional.
	Valoran positivamente la actividad.	Expresión de acuerdo con la actividad realizada.
	No alcanzan a entender las consecuencias de la evaluación.	Incomprensión de las implicaciones de la evaluación.
	No hacen mayores observaciones.	Pocos o ningún comentario sobre la evaluación.
	Formas declarativas de la evaluación.	Explicitación del propósito e interés de prácticas y momentos particulares de evaluación.
	Rituales de evaluación.	Acciones simbólicas con valor evaluativo basadas en creencias y formas idiosincráticas de la comunidad educativa.
	Adecuación reflexiva de las respuestas.	Maneras de ubicar las prácticas evaluativas en el marco del contexto específico de su realización.
	Orden y disciplina.	Marco de actuación y de organización de las prácticas evaluativas a partir de reglas de comportamiento propias de la escuela.

Fuente: elaboración propia, fuente directa.

Finalmente, se entrevistó a los cuatro docentes de los grupos de matemáticas y de español seleccionados, a los directores de las instituciones educativas y a los padres de familia representantes en los consejos técnicos de cada escuela secundaria, cuyos datos sociodemográficos se describen en la tabla 4.

Resultados

Se analizaron los registros sobre prácticas de evaluación a partir de los datos arrojados por la encuesta aplicada a los estudiantes, la entrevista realizada a los docentes y la observación de las clases de matemáticas y de español. Luego se

Tabla 4. Características sociodemográficas de los participantes en las entrevistas

Nombre	Edad	Escolaridad	Cargo	Función	Experiencia docente /años
Institución I					
Álamo	47	Lic. Pedagogía	Director (e).	-	10
Sauce	60	Lic. Contaduría Pública	Docente	Doc. Mat.	21
Ceiba	37	Maestría	Docente	Doc. Español	13
Balsamita	46	Preparatoria	Apoyo/Prefectura	Madre de flía.	-
Institución II					
Magnolia	57	Maestría en Educación	Directora	-	21
Galán de noche	56	Lic. Contaduría Pública	Docente	Docente Mat.	11
Mandarina	48	Lic. Educación Media	Docente	Doc. Español	18
Granado	43	Maestría en Administración	Docente /Externo	Padre de Fla.	-

Fuente: elaboración propia. Los nombres de los participantes fueron reemplazados por nombres de árboles mexicanos.

comparó esta información a la luz de los códigos creados y se trianguló. Se presentan a continuación los hallazgos de esta triangulación y su discusión.

Acciones evaluativas

Se encontró concordancia entre algunas *acciones evaluativas* señaladas en la encuesta, mencionadas en las entrevistas y observadas en el aula. Entre la encuesta y la observación, coinciden las *exposiciones orales*. Entre la observación y las entrevistas, coincide la *observación, participación y apoyo del maestro*; entre las entrevistas y la encuesta, los *proyectos y los exámenes al final de cada bloque*; y entre la encuesta, la observación y las entrevistas, las *exposiciones orales*.

Estas *acciones* fueron recurrentes y coincidieron con una orientación evaluativa en la que se destaca la interacción entre estudiantes y docentes, la buena disposición de los docentes y la cesión de la palabra a los estudiantes. De esta manera, aparecieron asociadas a una concepción formativa, vinculada prioritariamente con los aprendizajes de los alumnos, en cuanto manifestaron un interés permanente por el seguimiento al desarrollo de los aprendizajes y la participación activa de los estudiantes en este proceso.

Elementos relevantes

Se encontró concordancia entre algunos elementos de la evaluación a los que se les dio mayor importancia. Así, entre la encuesta y la observación, coincidieron el *uso de referencias y contenidos referidos en clase*; entre la observación y las entrevistas, la *experiencia y formación personal*; y entre la encuesta, las entrevistas y la observación el *énfasis en los procesos y los conocimientos previos*.

Los *elementos relevantes* hallados de manera conjunta, se orientaron a la valoración y reconocimiento de actitudes e historia personal de los estudiantes, así como al desarrollo de los procesos de aprendizaje. Se mantuvo, así, una consideración

principalmente formativa de la evaluación, en este caso caracterizada por el seguimiento continuo del proceso de aprendizaje; además, el reconocimiento de experiencias, referencias trabajadas en clase y conocimientos previos de cada uno de los estudiantes que permitieron un diagnóstico de potenciales desarrollados y necesidades individuales aún por subsanar.

Ponderación de la evaluación

En este punto, se encontró concordancia entre la encuesta y las entrevistas en lo referente a la *autoevaluación*; y entre las entrevistas y la observación, entre *trabajos individuales o en grupo*. Estas dos maneras de ponderar se notaron como dominantes y acogieron parte de la orientación que reflejaron las prácticas observadas, en parte, desde los preceptos evaluativos de la SEP.

Efectivamente, la asignación permanente de tareas y actividades individuales o en grupo y en algunos casos la autoevaluación de las mismas, parecieron cumplir con una orientación que se corresponde con el hacer y la validación de ese hacer por parte de los implicados, como una manera de asegurar o por lo menos simular el aseguramiento de la calidad de un aprendizaje a partir de sus propios actores.

Sin embargo, como se pudo notar en la observación de las clases, las tareas permanentes en clase opacaron, o por lo menos disminuyeron, la opción de la interacción reflexiva y metacognitiva frente a los nuevos saberes, convirtiéndose a veces en rituales de control de la disciplina; y la autoevaluación, generalmente, se corresponde con un ejercicio mecánico que no logró generar un saber ni una actitud reflexiva por parte de los estudiantes.

Criterios de valoración

Se encontró concordancia entre algunos elementos utilizados como criterios para valorar los resultados de la evaluación. Se notaron coincidencias

entre las encuestas y la observación, en lo referente al *dominio de los procedimientos*, la *actitud personal*, el *trabajo en grupo* y el *dominio de los conceptos*; entre la observación y las entrevistas, en relación con el *desarrollo de los proyectos*, la *actitud*, el *uso del diálogo y del lenguaje*, los *conocimientos previos* y los *logros de aprendizajes esperados*; finalmente, entre la encuesta, la observación y las entrevistas, en lo referente al *dominio de los procedimientos*.

Este conjunto de elementos constituyeron, en gran medida, manifestaciones típicas de las prácticas de evaluación formativa e integral, implementadas por la mayoría de los maestros, aunque de manera diferenciada.

Se reconocieron valoraciones típicas del enfoque formativo de la evaluación asociadas no solo a logros de aprendizaje y estrategias para alcanzarlos, sino además a actitudes personales y uso del diálogo en esa construcción, con lo cual se vincularon acepciones más próximas a la dimensión comprensiva de la evaluación, asociada a la interacción comunicativa en el aula y a la valoración de la subjetividad de los estudiantes, como factores básicos del reconocimiento de las distintas voces y perspectivas con las que se propuso construir el conocimiento, pensar y mejorar la práctica evaluadora. Estos criterios, sin embargo, no lograron identificarse con un correlato de acciones evaluativas específicas que les den lugar en el conjunto de las prácticas observadas.

Métodos e instrumentos

Se encontró concordancia entre algunos elementos utilizados como métodos e instrumentos preferibles a través de los cuales se realizó la evaluación. Se notaron coincidencias entre las entrevistas y la observación en lo referente a la *realización de tareas en el aula*; por otra parte, entre la encuesta, las entrevistas y la observación, en relación con la *observación permanente*.

Efectivamente, estas actividades fueron dominantes en la realización de la evaluación y

formaron parte del trabajo cotidiano del docente en el aula y, por momentos, como se notó en las prácticas emergentes de evaluación, se incluyeron en un mecanismo implícito de control disciplinario del grupo. Se reiteró así la presencia dominante de una instrumentalización de la concepción formativa de la evaluación que apuntó a los logros de aprendizaje y trató de alcanzar esa meta mediante tareas prescritas y observación permanente, principalmente como forma de control de su desarrollo en los tiempos y espacios indicados.

Modos de concertación

Se encontró concordancia entre algunos elementos utilizados como criterios para acordar las concepciones, mecanismos y criterios de la evaluación. Se notaron coincidencias entre la encuesta y la observación, de manera particular en lo referente a *acuerdos sobre la evaluación con los estudiantes*.

Efectivamente hubo una disposición favorable por parte de los docentes para promover dichos acuerdos aunque, como se notó en los registros de observación propiamente dichos, la participación y el interés de los estudiantes al respecto fue mínima.

Fue notable en las observaciones que tal concertación, cuando se realizó, manifestó un acuerdo mecánico orientado por los estudiantes principalmente a porcentajes de calificación o plazos para las evaluaciones y no a proponer o discutir los criterios que sirven de referencia para evaluar de una u otra manera. De parte de los docentes, aunque se promovió por momentos esta práctica, casi siempre apuntó a validar que las decisiones al respecto fueron consultadas, más allá de poner en consideración sus fundamentos pedagógicos y didácticos, o incentivar la reflexión con los estudiantes sobre estos.

Observaciones de los estudiantes

Se encontró concordancia entre algunos elementos de este punto, en particular entre las encuestas

y la observación en el aula, en cuanto a que los estudiantes efectivamente *hacen observaciones* (sobre los resultados o sobre algunos aspectos) de la evaluación. Por su parte, entre la observación y las entrevistas, hubo coincidencia en cuanto a que los estudiantes *no hacen mayores observaciones, no alcanzan a entender las consecuencias de la evaluación, y no asumen su responsabilidad*.

Lo anterior denotó que se mantuvo la tendencia a que los estudiantes no participaron reflexivamente de la evaluación y, en este caso, de la discusión sobre sus resultados, aunque percibieron que por lo menos hacen observaciones y precisiones; en las entrevistas a los docentes y en la misma observación de clases se constató que esta última acción fue nula o casi nula.

Se hizo evidente en este punto que no se logró incentivar una cultura dialógica de la evaluación en el aula, con la cual vincular y hacer responsables a los estudiantes como actores protagónicos del proceso evaluativo. Su nula o efímera participación al respecto, invalidó el despliegue pleno de los enfoques formativo, comprensivo e integral de la evaluación, según los presupuestos que los definen y que de manera declarativa asumieron los docentes.

Acciones posteriores

Hay que precisar que en este caso no se registraron códigos desde la observación en el aula ya que las secuencias analizadas se tomaron en un momento puntual del desarrollo del curso y no implicó acciones posteriores a la evaluación en el aula. No obstante, se encontró coincidencia entre algunas acciones posteriores a la realización las evaluaciones entre la encuesta y las entrevistas, respecto de que *se socializan los resultados con los estudiantes*.

Según las respuestas en las entrevistas y las encuestas, los docentes señalaron más frecuentemente la realización de acciones reflexivas y de socialización de los resultados, mientras que los estudiantes tuvieron la tendencia a considerar que se trató más de un asunto formal o administrativo.

En todo caso, cabe señalar que, como se observó en las clases registradas, en general los estudiantes no parecieron muy interesados en discutir dichos resultados o en retomarlos una vez anunciados.

Como ya se mencionó, esta *socialización* resultó constituir más un mecanismo formal o a veces remedial para ofrecer opciones de evaluación y plazos alternos, que un espacio de reflexión y explicitación sobre las causas de dichos resultados o sobre los conflictos cognitivos que impidieron o permitieron un desarrollo formativo en particular. De esta manera, como sucede con las *observaciones de los estudiantes*, la dimensión democrática e inclusiva de la evaluación como práctica social, está ausente de la dinámica de la clase en un sentido pleno.

Instancias involucradas

En este caso, las instancias externas a las que se informó para tomar decisiones sobre los resultados de la evaluación, se remitieron en los datos de la encuesta a los estudiantes y la entrevista a los docentes, con lo cual se excluyó la observación ya que, como se acotó en el punto anterior, la presente categoría incluyó unas acciones que fueron más allá de las secuencias propiamente observadas.

De todas maneras, aunque no hubo mayor complementariedad entre los enunciados de los docentes en las entrevistas y aquellos correspondientes a las opciones de respuesta de la encuesta respecto de este punto, se encontró una concordancia funcional entre la opción correspondientes al gobierno escolar (*coordinadores*, en términos de los docentes y *a la Dirección de la escuela*, en términos de los estudiantes).

No obstante, se observó que aunque para los docentes las *instancias involucradas* en la toma de decisiones sobre los resultados de la evaluación estuvieron bien definidas, para los estudiantes no lo fueron, con lo cual se perdió parte del sentido socializador y de mejoramiento de la evaluación, cuando se dejó por fuera esta percepción y la práctica misma en su sentido integral y formativo,

al no implicar efectivamente otros actores como los padres de familia en conjunto o cuando los estudiantes desconocieron estas instancias y terminaron señalando otras opciones no regularizadas institucionalmente.

Como en los dos puntos anteriores, la ausencia de diferentes actores de la comunidad educativa en los acuerdos y vínculos necesarios para la formulación, ejecución y comunicación de la evaluación, desconocieron su naturaleza multiterminada, por lo menos en términos de participación de los actores internos y la posibilidad de abrir este escenario al diálogo necesario para el ejercicio conjunto, comprensivo y comprometido de los planes de mejora.

Situaciones emergentes

No se incluyó esta variable para el caso de la encuesta aplicada a los estudiantes, por lo cual se retoman solamente los datos que emergieron de la observación de la clase y de las entrevistas a los docentes para indagar sobre sus posibles coincidencias. Se encontró, entonces, que aunque las denominaciones entre los datos transcritos de la observación en el aula y las respuestas en las entrevistas no coincidieron, los códigos en los que se agrupan se relacionan de manera funcional y en ciertos aspectos son complementarios.

Por ejemplo, en términos de la observación fue deducible que la categoría *orden y disciplina* (referida al marco de actuación y de organización de las prácticas evaluativas a partir de reglas de comportamiento propias de la escuela) y *rituales de evaluación* (referida a acciones simbólicas con valor evaluativo basadas en creencias y formas idiosincráticas de la comunidad educativa), implicaron percepciones de los docentes en la entrevista, como *no se reprueba, es suficiente con la asistencia; se dedica más tiempo para promover la superación constante; hay menos bajas y más seguimiento personal a partir de la Reforma*.

Sin embargo, se debe precisar que otras *situaciones emergentes* señaladas por los maestros en

la entrevista (por ejemplo, *factores externos asociados al bajo rendimiento; se entiende la participación como asistencia a comités técnicos; todavía el maestro hace mucho trabajo de evaluación en casa; no se profundiza en temas que se utilizan en la vida cotidiana y a veces hay ciertos temas "paja"*), hicieron alusión a su percepción desfavorable de los cambios en los sistemas de evaluación derivados de la Reforma, aunque en ocasiones puntuales algunos señalaron sus beneficios para la mejora del proceso educativo.

En síntesis, las prácticas de evaluación observadas y las referidas por los docentes y los estudiantes participantes en esta investigación según las categorías definidas, se caracterizaron principalmente por los siguientes elementos:

1. Las *acciones evaluativas*, o maneras como se conduce la evaluación en el tiempo, coincidieron con una orientación evaluativa en donde se destacó la interacción, la buena disposición de los docentes y la cesión de la palabra a los estudiantes.
2. Los *elementos relevantes de la evaluación*, o aquello que se destaca al momento de evaluar por parte del maestro, se orientaron principalmente a la valoración y reconocimiento de actitudes e historia personal de los estudiantes, así como al desarrollo de los procesos de aprendizaje.
3. La *ponderación de las evaluaciones*, o valores asignados a las actividades de evaluación por parte del maestro, en algunos casos parecieron cumplir con una orientación que se corresponde principalmente con el hacer (tareas individuales o en grupo) y la validación de ese hacer por parte de los implicados (autoevaluación).
4. Los *criterios de valoración*, o elementos a los cuales se da mayor importancia para el logro de los resultados, constituyeron valoraciones típicas del enfoque formativo de la evaluación asociadas a logros de aprendizaje y estrategias para alcanzarlos.

5. Los *métodos* e instrumentos de evaluación, o maneras de constatar las actitudes y los aprendizajes desarrollados, por momentos constituyeron un mecanismo implícito de control disciplinario del grupo y regulación de los aprendizajes de los estudiantes.
6. Los *modos de concertación*, o coparticipación en las decisiones evaluativas, mostraron una disposición favorable de los docentes, casi siempre apuntando a validar que las decisiones al respecto fueron consultadas.
7. Las *observaciones de los estudiantes*, o reacciones frente a la evaluación, se mantuvieron en la tendencia a no ser reflexivas, hicieron evidente que no se logró incentivar una cultura de la evaluación en el aula con la cual vincularlos y hacerlos responsables como actores protagónicos del proceso evaluativo.
8. Las acciones posteriores, o manera como el docente dispone de los resultados de la evaluación, resultaron constituir más un mecanismo formal o a veces remedial para ofrecer opciones de evaluación y plazos alternos para mejorar la calificación, que un espacio de reflexión y explicitación sobre las causas de dichos resultados.
9. Las *instancias involucradas*, o interlocutores a los que acudió el docente para informar los resultados de la evaluación, están bien definidas para los docentes aunque no lo están para los estudiantes y padres de familia, con lo cual se dejó por fuera esta percepción y el sentido integral de la evaluación.
10. Las *situaciones emergentes*, o prácticas evaluativas por fuera de las orientaciones normativas de evaluación, se manifestaron básicamente en términos de *orden y disciplina* (marco de actuación y de organización a partir de reglas de comportamiento propias de la escuela) y *rituales de evaluación* (acciones simbólicas con valor evaluativo basadas en creencias y formas idiosincráticas de la comunidad educativa).

Estas últimas situaciones fueron transversales y dominaron el proceso referido y observado, además de constituir el lugar desde el cual se configuraron los demás elementos de las prácticas evaluativas.

Conclusiones

Pese a los esfuerzos desde el ámbito académico, investigativo e institucional para orientar la evaluación educativa en un sentido coherente, contextual y situado, no se reconoce por parte de las comunidades educativas un marco metodológico que logre articular los propósitos curriculares y los componentes conceptuales o disciplinares, con el cual integrar esos esfuerzos desde los diagnósticos globales de las pruebas estandarizadas y aquellos derivados de las prácticas continuas de evaluación en el salón de clase.

En los casos observados, no parece suficiente la elaboración teórica o metodológica respecto de la evaluación, sus propósitos y sus fines, previstos desde centros de decisión político-administrativa de la educación y con amplia difusión, por ejemplo, a través del trabajo realizado en México por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), ya que la cultura de la evaluación con los propósitos y fines previstos parecería no haber permeado la cultura pedagógica e institucional de la escuela ni sus prácticas más comunes.

No obstante, lo que se deriva de una problemática que en esta investigación se considera todavía no resuelta, tanto en el caso de México como en general de América Latina, es la necesidad de revisión y adecuación de los términos a partir de los cuales se aborda el problema de la evaluación. Lo anterior implica explorar sistemáticamente opciones metodológicas y didácticas situadas, como en el caso de la evaluación formativa, concebida como parte importante de la mediación pedagógica

en el camino de la mejora de los procesos de aprendizaje continuo. Además, generar las condiciones de formación y mejoramiento de los maestros, con lo cual propiciar ese desarrollo.

Se requiere, entonces, proponer modelos evaluativos que consideren las dinámicas particulares de las comunidades escolares y que se articulen a las necesidades y perspectivas didácticas, pedagógicas y curriculares de los contextos en los cuales se dan las acciones formativas. De esta manera, al reconocer la dimensión integral de la evaluación y su carácter multideterminado, con todo y sus acepciones democráticas, comprensivas y formativas, se permitiría generar y validar procesos conducentes al mejoramiento de la calidad educativa, más coherentes desde el punto de vista social y no exclusivamente teórico y metodológico.

Referencias bibliográficas

- Bertoni, A.; Poggi, M. y Teobaldo, M. (2009). Evaluación: nuevos significados para una práctica compleja. En S. Hirschberg (eds.), *Hacia una cultura de la evaluación* (pp. 7-14). Buenos Aires: ONE 2009/Censo.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2013). *Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación*. México.
- Martínez R., F. (2013). El futuro de la evaluación educativa. *Sinéctica*, (40), 1-11.
- Minayo, M.C. (2004). *El desafío del conocimiento. Investigación cualitativa en salud*. Buenos Aires: Lugar.
- Morán, P. (2012). *La evaluación cualitativa en los procesos y prácticas del trabajo en el aula*. México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
- Moreno-Olivos, T. (2010). Lo bueno, lo malo y lo feo: las muchas caras de la evaluación. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(2), 84-97.
- Murillo, J. y Román, M. (2008). La evaluación educativa como derecho humano. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(1), 2-5.
- Murphy, D. (2002). El desarrollo de una cultura de la evaluación. *Ikala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 7(13), 75-85.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco)- Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (Orealc) (2013). *Situación educativa regional de cara al 2015. Educación Post 2015, No. 2*. Santiago de Chile.
- Ravela, P. (2010). ¿Qué pueden aportar las evaluaciones estandarizadas a la evaluación en el aula? Santiago de Chile: Programa para la Reforma Educativa en América Latina (PREAL).
- Santos Guerra, M. (2005). Evaluar es comprender. De la concepción técnica a la dimensión crítica. *Revista Investigaciones en Educación*, 5(1), 67-85.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2012). *El enfoque formativo de la evaluación*. Serie: Herramientas para la evaluación en Educación Básica. México.
- Secretaría de Educación Pública (SEP)-Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (2010). *Evaluación para el aprendizaje en el aula. Diplomado para maestros de 2º y 5º grados. Módulo 4*. México: SEP.
- Simons, H. (1999). *Evaluación democrática de instituciones escolares*. Madrid: Morata.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. 3a. ed. Madrid: Morata.

Anexo 1. Encuesta para los estudiantes.

Datos generales

Fecha: _____ Edad: _____ Genero (M) (F) _____

Secundaria: _____

Asignatura: 1. Matemáticas 2. Español _____

Grupo: _____

C1. ¿Generalmente a través de qué mecanismos o tipo de actividades Ud. es evaluado en este curso?

1. Portafolios
2. Exámenes
3. Proyectos
4. Exposiciones orales
5. Otros. ¿Cuáles?

C2. ¿A qué elementos le da el maestro mayor importancia en la evaluación?

1. A los conocimientos previos de los estudiantes
2. A los procesos formativos
3. A los resultados obtenidos
4. Al uso de las referencias y contenidos presentados en clase
5. Otros. ¿Cuáles?

C3. ¿Cómo pondera el maestro las evaluaciones que se realiza?

1. Con porcentajes por actividades individuales
2. Con porcentajes por actividades en grupo
3. Con autoevaluaciones del propio estudiante
4. Otros. ¿Cuáles?

C4. ¿Cuáles son los criterios utilizados por el maestro para valorar los resultados de la evaluación?

1. El dominio de los conceptos trabajados
2. El dominio de los procedimientos
3. La capacidad de resolver problemas
4. La disposición a aprender
5. El nivel de dificultad de la tarea
6. El trabajo individual
7. El trabajo en grupo
8. Otros ¿Cuáles?

C5. ¿A través de qué métodos o instrumentos el maestro realiza las evaluaciones?

1. La observación permanente
2. Los exámenes orales
3. Los exámenes escritos
4. Las tareas realizadas por fuera del aula
5. Los registros audiovisuales
6. Otros. ¿Cuáles?

C6. ¿Las concepciones, criterios y mecanismos de evaluación son acordados o concertados por parte del maestro?

1. Con los otros maestros de secundaria
2. Con otros maestros por áreas
3. Con los estudiantes del curso
4. Con los padres de familia
5. No son concertados ni acordados
6. No sabe si son o no concertados
7. Otras formas de acuerdo. ¿Cuáles?

C7. ¿Qué dice Ud. sobre los tipos de evaluación que realiza el maestro?

1. Generalmente no dice nada
2. Hace observaciones sobre los resultados
3. Pide que se aclaren los criterios de calificación
4. Solicita una nueva prueba o que se les dé más tiempo para prepararla
5. Otras. ¿Cuáles?

C8. ¿Qué hace el maestro con las evaluaciones una vez realizada y con los resultados?

1. No hay tiempo para retomarlas por lo tanto no se comentan
2. Únicamente las cuantifica para hacer los informes respectivos
3. Se discuten los resultados en grupo con los estudiantes
4. Se hacen públicos los resultados
5. Otro ¿Cuál?

C9. ¿A qué instancias informa el maestro para tomar decisiones sobre estos resultados?

1. A la Asociación de padres de familia
2. A la Dirección de la secundaria
3. A la SEP
4. No sabe si informa o no a alguna instancia
5. A otras instancias ¿Cuáles?

Si tiene comentarios u observaciones adicionales sobre la evaluación que considere no han quedado incluidos en esta encuesta, por favor escríbalos en el siguiente espacio.

Muchas gracias por su amable colaboración.

Anexo 2. Guía de entrevista

Eje temático 1: Prácticas de evaluación

(Datos generales y núcleos temáticos para la entrevista a los docentes)

Datos generales del entrevistado

1. Nombre (exclusivamente para la referencia interna de la investigación)
2. Edad: Sexo: (F) (M)
3. Escolaridad:
4. Área de formación:
5. Cargo:
6. Experiencia en años como docente o directivo: (0-5) (6-10) (11-15) (16 o más)

Núcleos temáticos de la entrevista

1. ¿Cómo evalúa Ud. a los estudiantes en este curso?
 2. ¿A qué elementos de la evaluación le da mayor importancia?
 3. ¿Cómo pondera o valora las evaluaciones que se realizan?
 4. ¿Cuáles son los criterios para valorar los resultados cuando realiza una evaluación?
 5. ¿A través de qué métodos e instrumentos realiza las evaluaciones?
 6. ¿Qué tanto tiempo implica el trabajo de evaluación y las tareas derivadas del mismo?
 7. ¿Las concepciones, criterios y mecanismos de evaluación son acordados o concertados con otras instancias?
 8. ¿Qué dicen los estudiantes sobre las evaluaciones?
 9. ¿Qué se hace con las evaluaciones una vez realizadas y con los resultados?
 10. ¿Informa a alguna instancia externa para tomar decisiones sobre estos resultados?
-



Literatura y otros lenguajes



ARTÍCULO DE REFLEXIÓN

Y la literatura, ¿cómo va en la enseñanza de la lengua materna?***And how is literature doing in the teaching of the mother tongue?**

Éder García-Dussán**

Resumen

En este artículo se propone dar cuenta de la presencia de la literatura como espacio académico legítimo y necesario en la escuela a partir de un doble esfuerzo, a saber: una enunciación integral sobre la naturaleza y la función de la obra literaria en los espacios de reflexión, sumado a la fijación de media docena de claves didácticas a propósito de la manera de tratar las piezas literarias en los espacios de enseñanza de la lengua materna. Para lograr su definición asumimos una postura esencialista débil y una postura social del arte. Los resultados de la reflexión manifiestan, al menos, dos vías de acción: una, más abstracta, referida a la comprensión de la literatura como conjunto de productos culturales que apuntan a una transformación subjetiva e intersubjetiva; la otra, concreta, que alude a ciertas acciones en el aula que sirven de fundamento para desarrollar actividades con textos literarios, cuya meta es fortalecer la competencia literaria y la comprensión lectora de los estudiantes.

Palabras clave: literariedad, obra literaria, comprensión lectora, taller literario, competencia literaria.

Abstract

This article recognize the literature as a legitimate and necessary academic space in the school from two tasks: a comprehensive enunciation about the nature and function of literariness in the spaces of reflection, plus the fixation of six teaching keys in relation to the way of analyze the literary works in the spaces of the mother tongue teaching. In order to achieve this, we assume a weak essentialist position and a social position of art. The results of this reflection shows at least two ways for action: the first one, more abstract, referred to the understanding of literature as a set of cultural products that aim to a subjective and intersubjectivity transformation; the second one, more specific, which refers to certain actions into the classroom that work as a basis to develop activities with literary texts, whose goal is to strengthen the literary competition and the reading comprehension of the students.

Keywords: literariness, literary work, reading comprehension, writing workshop, literary competition.

* Agradezco al Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico (CIDC), de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, pues gracias a su apoyo y financiación fue posible la escritura de este artículo de reflexión, producto colateral de la investigación institucionalizada con el código 2454352415.

** Profesor e investigador de la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna (MPLM) de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Bogotá, Colombia). Correo electrónico: egardus@hotmail.com

Cómo citar este artículo: García-Dussán, E. (2018). Y la literatura, ¿cómo va en la enseñanza de la lengua materna? *Enunciación*, 23(1), 74-86. DOI: <http://doi.org/10.14483/22486798.12557>

Artículo recibido: 12 de enero de 2018; aprobado: 16 de abril de 2018

Introducción

Resulta complicado pensar en qué es lo que hace que un producto simbólico sea considerado una obra literaria, pero mucho más dificultoso hacer de ese artefacto social el centro de acción y reflexión en los espacios académicos destinados a pensar con un metalenguaje la lengua materna. En principio, presumimos que la manipulación de las obras literarias por parte de los profesores depende de la concepción explícita que estos tengan sobre aquellas, lo cual condicionaría, como en una cadena de efectos, su uso y administración en las clases; o lo que es igual, determinaría sus conocimientos procedimentales y condicionales. De aceptar esto, lo que implica sostener la idea que el saber sobre el ser limita el hacer y el querer, resulta substancial meditar el lugar y la praxis con la obra literaria en los procesos propios del contrato escolar (conocimientos, actitudes, valores, etc.); empero, para lograr establecer una propuesta sobre este particular, creemos que debemos pasar primero por la precisión sobre qué es eso que llamamos, justamente, una muestra literaria, lo cual no deja de presentar conflictos, dada la diversidad de posturas al respecto.

Ciertamente, cuando se repara en la concepción de obra literaria, se descubre un mundo diverso y complejo de posibilidades, dada su multiplicidad teórica y sus variopintas formas de ser estudiada. Dado esto, sobre las diversas perspectivas al respecto apostamos algunas, las cuales funcionan solidariamente para ofrecer, bajo la lógica de la evasión, una definición más robusta y completa a propósito de nuestro objeto de atención. Adelantar esta propuesta nos llevará, enseguida, a preguntarnos ya no por su naturaleza, sino por su función escolar y social, lo cual preparará el terreno para formular un conjunto de procedimientos que facilitan el trabajo de la obra en el aula. Dicho de otra forma, para poder sugerir claves didácticas de la literatura, debemos pasar por momentos de una cavilación conceptual, utilitaria y pedagógica de la obra literaria.

Naturaleza de la obra literaria

La pregunta por la naturaleza de la literatura parece ser un cuestionamiento reciente. Esto no significa que la literatura no haya existido desde otrora; solo que su preocupación teórica viene a ser más contemporánea (Foucault, 1996). Y, al desear responder esta cuestión, nos topamos con que se desliza a la pregunta por cómo el lenguaje mismo adelanta, por sus propios medios, una reflexión sobre un cierto tipo de manifestaciones lingüísticas. Así las cosas, podría afirmarse que el objeto de atención tratado en la literatura es aquel tipo de textos que manifiestan un lenguaje que, con conforme unas formas y funciones desplegadas tanto en la superficie como la potencia del texto (literario), contiene un aspecto relativamente esencialista que ha venido llamándose *literariedad*, lo cual hace que ese texto tenga la dignidad de manifestarse como tal y no otra cosa. A pesar de los numerosos apuntes al respecto, adoptamos una postura esencialista poco radical o un esencialismo débil, pues nos permite ciertas anomalías y licencias a nuestros límites de ordenación-comprensión, postura instituida en la concepción wittgensteiniana de *parecido familiar* (2008). Para este filósofo austriaco, los sujetos usamos de muchas maneras el lenguaje y, por caso, una misma enunciación genera comprensiones diferentes dependiendo de las reglas que rigen las situaciones comunicativas en las que el sujeto hablante ‘juega’ en el momento de su acción. Por caso, una forma de saludar en un juego de lenguaje concreto puede ser una fórmula emotiva; pero, en otro juego lingüístico, una injuria.

Ahora bien, dado que los sujetos tenemos una capacidad innata para hacernos un lugar en esta clase de juegos, pues nadie nos enseña del todo a jugarlos y, además, como podemos jugar muchos juegos lingüísticos, siempre y cuando no hagamos intervenir las reglas de un juego en otro (Barnett, 2002), es legítima la cuestión por la posibilidad de hallar elementos comunes en los juegos de lenguaje que juega un sujeto a través de los escenarios

comunicativos en los que participa. La respuesta que da Wittgenstein a esto es negativa; más bien lo que podemos encontrar son parecidos existentes que se entrecruzan e, incluso, que se superponen entre esos juegos, de la misma manera que uno encuentra parecidos entre los miembros de una familia como, por ejemplo, el color y forma de ojos, el tipo de pelo, algunas particularidades de personalidad, etc.

Bien, si llevamos esta idea al acto de precisar qué hace que una obra literaria sea eso y no otro evento simbólico, diríamos que una obra A lo es en la medida en que se parece a una obra B o C en algún aspecto, aunque no necesariamente A, B y C se parezcan entre sí en un único aspecto. Dicho de una forma más palmaria: una obra literaria es tal si coincide con algunos rasgos o propiedades que la hacen pertenecer a esa categoría de obra literaria. Esa coincidencia de rasgos debe apuntar necesariamente a, al menos, una, aunque no sea suficiente (cfr. Eagleton, 2013, pp. 40 y ss.). Esta posición nos permite aceptar que esas propiedades intrínsecas de la obra literaria, que podemos llamar a secas *aspectos de la literariedad*, son porosas, frágiles, criticables; pero esto no le quita su estatus de validez; es decir, su carácter inexacto no nos conduce a una indeterminación y, más bien, evita el peligroso relativismo. Así las cosas, si bien es cierto que no todos los miembros de la familia Lozano Moreno, por ejemplo, son pusilánimes, la presencia de esta cualidad es una de las propiedades por las que reconocemos a los integrantes de la familia Lozano Moreno. Asimismo, ninguna obra literaria tiene que satisfacer todos los aspectos de la literariedad para ser apreciada como tal, y la distancia de uno de ellos no tiene por qué bastar para anularla de esa categoría.

Al aceptar este esencialismo lo que nos quedaría por determinar son los aspectos básicos que definirían a la obra literaria. Para lograrlo, debemos buscar autores o teorías que hayan hablado de la literariedad; es decir, de aquello que permite que un objeto, la obra literaria, tenga esa huella personal; de la misma manera que la huella

personal de un ser humano es su humanidad. Pues bien, al respecto Saganog (2009) advierte:

La *literariedad* se entiende como relación del texto con una realidad supuesta; lo cual equivale a la imitación de actos y lugares continuos. Se identifica también a través de algunas propiedades y ciertas formas organizacionales del lenguaje. La *literariedad*, como concepto, es la esencia de lo literario, y se referiría a la función poética del texto o mensaje literario. Sus rasgos son todas las características narrativas que configuran el texto literario. Desde otras perspectivas, la *literariedad* manifiesta una relación del discurso literario con la realidad, esto es, alude a las personas, acontecimientos imaginarios más que históricos; en estas condiciones, proyecta la noción de *ficcionalidad* (p. 3).

Nótese cómo esta reflexión sobre la literariedad invita a recorrer posturas o perspectivas que han intentado dar cuenta de la esencia de la literatura a través del conjunto de cualidades visibles de la literariedad y que involucra las formas y las relaciones del lenguaje en su *topos* singular; algo que, sin duda, ya ha sido cartografiado por el crítico británico Terry Eagleton (1983). No obstante, muchas de estas aproximaciones encuentran tropiezos o contraargumentos que impiden mantener una postura u otra de manera sosegada, lo cual nos obligará a crear otras propiedades intrínsecas de la literariedad.

Pues bien, una manera de aproximar un rasgo esencial de la obra literaria es sostener la tesis que afirma que el texto literario es invención pura (ficción/imaginación); es decir, un producto que reproduce, en lo simbólico, algo que no es real. Sin embargo, existen ciertas obras, consideradas por el canon como literarias que incluyen muchos aspectos de trabajo objetivo (v.gr. novela histórica). Por otro lado, existen productos simbólicos como las tiras cómicas que son artificios ficcionales y que no por ello se consideran necesariamente obras literarias; excepto si se piensa en un género literario como la novela gráfica o algo similar. Aún más, si se considera al conjunto de escritos de imaginación como exclusivamente literarios, se proscibiría el

carácter imaginativo de lógicas disciplinares como la filosofía o las ciencias naturales.

Otra respuesta muy frecuente es que el texto literario es un espacio donde se violenta la lengua corriente (Jakobson, 1975, p. 348). Dicho de otra manera, el artista toma el patrimonio lingüístico ordinario en sus manos y lo altera a través de condensaciones, compresiones, extensiones, inversiones. Por eso, es posible afirmar que cualquier experiencia artística pone de frente y actualiza la maquinaria del lenguaje, haciendo más ostensibles los estados de cosas (Eagleton, 1983). No obstante, es de notar que no todas las desviaciones lingüísticas, la alteración de la cohesión y la coherencia, son propias de las obras literarias; es decir, el supuesto uso especial de la lengua (*lo literario*) también puede encontrarse en otros textos que no son considerados literarios, como los chascarrillos, los cánticos de los barristas, los chistes, los avisos publicitarios, etc. De hecho, un publicista juega a volver *raro* el código con sus ingenios y no por ello considera sus productos como muestras literarias; incluso, ellos mismos se definen como literatos por alterar la lengua.

Una nueva postura afirma que el texto literario es un cierto tipo de lenguaje autorreferente. Dicho de otra forma, la obra literaria crea su propio contexto y sostiene en sus entrañas lo necesario para sobrevivir como sistema cerrado, como mónada. La obra queda reducida, así, a una encarnación de la conciencia del autor, capaz de resistir los cambios históricos, guardando en sí misma el significado real, puesto que el autor tiene la tarea de poner el significado estable, marmóreo, mientras los lectores acercan apenas las significaciones. No obstante, si se diferencia lo que significa un texto de lo que significa un texto para alguien, debilitamos tal postura, pues el significado es una cuestión que depende de lo social. Además, como sabemos, toda obra posee un contexto; es decir, está determinado por coordenadas físicas, sociales, políticas, históricas y culturales.

Algunos representantes de la narratología francesa, como Roland Barthes, afirman que la obra literaria es una *mátesis* y una *mímesis*, esto es, tanto

el repositorio de un saber literario predecible y homogéneo, y como un reflejo de la realidad que nombra. Pero, debido a que el orbe social actual es pródigo en perspectivas y sorprendente en sus avances científicos para intervenir esa realidad, la literatura debe ser *semiosis*. Al respecto, Barthes (1983) afirma:

Durante siglos, la literatura fue a la vez una *mátesis* y una *mímesis*, con su metalenguaje correlativo. Hoy el texto es una *semiosis*, es decir una puesta en escena de lo simbólico, no del contenido, sino de sus desvíos, retornos: en resumen, los goces de lo simbólico. Es probable que la sociedad resista a la *semiosis*, a un mundo que sería aceptado como un mundo de signos, es decir, sin nada atrás (p. 247).

En este sentido, la obra literaria es una práctica que libera el significante y que se manifiesta en el texto, el cual contiene, de suyo, un saber que establece relaciones culturales en principio infinitas, las que cada quien descubre y asocia desde su *stock* de saberes personales. Pero esta postura también obliga a pensar en un relativismo interpretativo y se puede caer fácilmente en el fangoso e inestable campo del *todo vale* (*everything goes*).

Finalmente, se puede afirmar que la obra literaria tiene que ver más con lo que alguien hace con él, que con su ser intrínseco. En otras palabras, una obra sería literaria dependiendo de los juicios de valor con los que un lector leería y juzgaría tal obra; juicios que comprometerían el aprecio del lector por ese texto y que lo obligaría, por tanto, a defenderlo como *literario*. Sin embargo, de ser esto así, se rompería con la ilusión de objetividad literaria y, así las cosas, cualquier producto simbólico puede llegar a ser literatura, como también cualquier cosa que se considera literatura, puede dejar de serlo. Aún más, los juicios de valor son históricamente determinados, esto es, cambian dependiendo de las condiciones sociales de conocimiento, por lo que habría que afirmar, además, que la literatura no sería una entidad estable, sino que dependería de una comunidad de lectores.

En este orden de ideas, hasta el momento nos ha resultado harto problemático enlistar unos mínimos que operen como aspectos o propiedades que formen parte de la literariedad. No obstante, si insistimos en ser propositivos y partimos de la intuición de la profesora estadounidense Louise Roseblatt (2002), quien afirmaba que la obra literaria “en cuanto obra de arte ofrece una clase especial de experiencia” (p. 298); algo cercano a la postura de la antropóloga francesa Michéle Petit (2001) y a la del profesor Jorge Larrosa (2003), podemos certificar que la obra literaria es la fuente de una experiencia que, al fusionar lo práctico, lo intelectual y lo emocional, se convierte en una *vía regia para el conocimiento del mundo personal y social, al tiempo que permite la re-construcción de la (inter)subjetividad*.

Como se nota, es una apuesta que relaciona la literatura con la vida, lo que significa que, al leer una obra literaria, el lector construye sentidos y, en ese mismo acto, se construye a sí mismo. Esto lo expone Petit (2001) de esta manera:

[...] de lo que se trata es de la elaboración de una posición de un sujeto que edifica su historia apoyándose en fragmentos de relatos, en imágenes, en frases escritas por otros, y que de allí saca fuerzas para ir a un lugar diferente al que todo parecía destinarlo (p. 47).

A partir de esta postura, ¿qué se puede enlistar como las cualidades o rasgos específicos de las obras literarias? Pues bien, basados en este entendimiento y apuesta ya esbozada que reliva el encuentro de la obra literaria y el lector como una experiencia cognitiva y emocional (evento logopático) que pone en juego la literariedad del texto, superando así la obra misma, sugerimos los siguientes rasgos o propiedades de literariedad:

- Mueve a un cambio mental en el lector a través de suspensiones y trasgresiones sobre unas normas públicas del orbe social. Esto es lo que permite que el texto, literalmente *nos saque de casillas* y nos meta en *otras*. Esa transacción de mundos, del

real a los posibles, se puede llamar *acción estética*, que invita a vivir la libertad, solo posible con el uso de la imaginación. Aún más, lo escrito con una intención de estas está desligado de ligereza, banalidad y del facilismo que da la expresión cotidiana e inmediata.

- A partir de lo anterior, es posible sostener que otra cualidad de la obra literaria es aquel estrechamiento que queda cuando nos embragamos en el mundo-otro que allí se despliega (ex-plica), aceptando ese mundo como ex-sistente, lo cual activa prácticas que pasan por la identificación o la alteridad.

- Realiza sus propios procesos de trans-posición y trans-figuración, re-interpretando creativamente un hecho tan real como cotidiano. Esto es, la obra literaria no crea ni refleja una realidad social, sino la traspone en claves propias.

- Genera extrañamiento, manifestado cuando el lector queda enredado en la lógica de ese mundo textual, hasta terminar por creer que ese nuevo mundo resulta verosímil: sucede que el texto ha creado su verdad y el lector termina por leerla y asumirla pasajeramente. En términos de Brune (citado por Chambers, 2007):

[...] la literatura otorga extrañeza, hace que lo evidente lo sea menos, que lo incognoscible lo sea menos también, que las cuestiones de valor estén más expuestas a la razón y a la intuición. La literatura, en este sentido, es un instrumento de la libertad, la luminosidad, la imaginación y, sí, la razón (p. 130).

- Invita a ser leída de varias formas. Es decir, presenta algo que podríamos llamar *ambigüedad referencial*, si entendemos que un texto ambiguo es, por definición, el que se presta a muchas interpretaciones. Incluso, esa parece ser una de las funciones comunicativas de este tipo de textos: “[...] la de ir más allá del simple reconocimiento de los sentidos torpes del habla ordinaria, para llegar al descubrimiento de sus posibilidades inéditas de expresión y comprensión de las realidades designadas” (Buxó, 2011, p. 45).

- Aparece ante el lector como un hecho histórico; esto es, se torna un lugar simbólico de denuncia. En esa medida, es un aparato de memoria histórica y, por tanto, de identidad social. Esto es posible porque todo producto humano, necesariamente, está inscrito en coordenadas sociales, culturales y políticas de enunciación. La escritura literaria sirve, entonces, para generar, por lo menos, dos cambios en el lector: como individuo amante de las letras que queda en trance, en fruición, y como ciudadano inmerso en la sociedad que se reconoce una delación agenciada por poderes asentados de forma oculta en la trama social y que él mismo padece.

A partir de esta última propiedad, podemos destilar una de sus funciones posibles en el ámbito escolar, a saber: su posibilidad de mostrarse como una maquinaria semiótica que permite reconocer avatares históricos de los colectivos y mantener un pasado presente para poder proyectarse en el futuro. Efectivamente esta es una función que los mismos literatos han resaltado de muchas maneras. Así, por ejemplo, los escritores Günter Grass y Juan Goytisolo (2002) reflexionaron sobre la misión del escritor y la función de la literatura en tiempos donde priman los aterradores inventarios de terror y destrucción en muchos puntos del globo terráqueo.

Cuando cesó la Segunda Guerra Mundial, había dejado unos sesenta millones de fallecidos, había dejado destruidas ciudades del tamaño de Londres y había vinculado íntimamente el autoritarismo con todas las formas sociales de vida. Para ese entonces, Grass era un joven con un poco más de tres lustros de vida, viviendo en la Alemania dividida, caracterizada por la exigencia de no reprochar el pasado, centrado en realidades como la *Konzentrationslager Auschwitz* y de una estrategia que hacía silente ese trauma sociopolítico. Ante esta situación, no obstante, apareció una especie de contra-discurso, centrado en lógicas lejanas a las ciencias y la historia:

La joven literatura quería hallar una respuesta para esta situación. Desde el comienzo estábamos contra esos silencios y esos olvidos. Y esa misma actitud

la mantuve ante las tentativas oficiales de apaciguamiento, contra el *statu quo* y contra una historiografía obstinada en ocultar el pasado y a veces en transformarlo, alejando de la verdad a las nuevas generaciones. Impedir eso es una de las misiones de la literatura. (Grass y Goytisolo, 2002, p. 34)

Más adelante, Grass confiesa su temor a que las generaciones posteriores a la guerra no manifiesten carácter para empoderarse denunciando, usando como mediación la obra literaria. Sin embargo, esto parece no solo necesario sino urgente, puesto que los fundamentalismos y las violencias se instalan a pesar de los deseos de un mundo mejor. Esto lo complementa Goytisolo afirmando que “el rigor literario se traduce en un rigor ético respecto de la política y de la sociedad” (p. 34). Notamos, así, que detrás de esta postura que relaciona la literatura con un compromiso ético-político frente al otro y lo otro; está esa apuesta de ajustar a la obra su ocupación de espacio perenne de memoria histórica o memoria no oficial, permitiendo sacar a flote las prácticas que sostienen las injusticias, los abusos de poder y las trapisondas de control conductual y cognoscitivo.

Así las cosas, a partir de este tipo de posturas y reflexiones, puede subrayarse que una de las cualidades íntimas de la obra literaria es su tarea de ser arma de denuncia, convirtiéndose en mecanismo político que ayuda a definir una relación nosotros/otros; esto es, en una práctica social que valora cómo se debe reconocer la realidad compartida. En este orden de ideas, aseguramos que un lugar posible de lo literario como materia o espacio académico en la escuela es la de una reconstrucción de saberes identitarios; por lo que, finalmente, allí no se deberían enseñar, propiamente, obras literarias sino la necesidad misma de la literatura (cfr. Jurado, 2004, p. 274) en los entramados de la existencia colectiva; todo esto con el fin de situar los vacíos históricos y de re-evaluar los silenciamientos, las ambigüedades y las tergiversaciones que otro tipo de discursos, la memoria política, han sedimentado y han hecho circular como verdades establecidas de manera dogmática y unilateral.

La obra literaria como texto en el aula

Ahora bien, justificado el lugar de la obra literaria en el dinamismo escolar, nos preguntamos por cómo la obra literaria, una vez instalada en las lógicas del contrato escolar, ha venido adquiriendo una dimensión funcional. Entonces, resulta fácil notar cómo su destino ha sido el de la instrumentalización; es decir, la obra convertida en un medio para enseñar, valorizar o identizar, opacando aquella forma de tratamiento que libera de la dureza del mundo material, co-construye el temple del sujeto-lector y le permite enriquecer sus experiencias subjetivas y comunicativas. No obstante sus discordancias categóricas, las posturas aparentemente opuestas coinciden, primero, en mostrar la literatura como sostén de unas etnografías sociales imaginarias que recrean idiosincrasias; y, segundo, en centrar la enseñanza literaria como el pretexto para la lectura comprensiva (Núñez, 2003; Rienda, 2010). Dicho de otra forma, “cuando se enseña literatura lo que se enseña es más bien a leer literatura” (Alzate, 2000, p. 11). Incluso, el documento de los Lineamientos afirma que la literatura en la escuela es una “experiencia de lectura” de carácter dialógico y argumentativo (MEN, 1998, p. 52). Esto significa que hay que preparar al educando desde los principios de la comprensión lectora, porque la literatura es un *fenómeno de sentido* que implica educar acciones cognitivas y metacognitivas propias de la comprensión (cfr. Cárdenas, 2000). Es por ello que hay que pensar en los discípulos de la clase de literatura más como lectores en ciernes que como descifradores que están listos a sentir deleite. Como se nota, en esta perspectiva sugerida lo novedoso es la responsabilidad del lector y de ambiente lector en el aula de lengua materna.

Pues bien, en relación con el protagonismo delegado al lector, el espacio de enseñanza/aprendizaje debe convertirse en un centro de debate que abarque tanto reflexiones sobre su posible literariedad de las obras, como la justificación de por qué se escoge un autor, un género, una obra, un fragmento representativo de una novela, un valor, etc.

En suma, lectores que, tras la experiencia lectora, conciben la obra como campo de experimentación, de exploración, de reconocimiento e identificación e, incluso, que creen efluvios de teorías fundamentadas de la obra como texto. El resultado de todo este esfuerzo complejo es el fortalecimiento de la competencia literaria en el lector, esto es, saberes y tácticas necesarias para sacudir las obras literarias y regocijarse con ellas tras su examen (Colomer, 1998; Colomer y Durán, 2000) y que, según el profesor Carlos Lomas (1996), se abrevian en destrezas como el fortalecimiento de hábitos lectores autorregulados y la capacidad de gozar estéticamente la lectura de la obra como texto; es decir, el acceso a un extrañamiento tras el contacto con el mundo que abre la obra literaria; amén de un vasto y sistémico conocimiento de obras, autores e intenciones, en el nivel local, provincial y cosmopolita, lo cual se logra con el afán de leer en propiedad obras de carácter canónico.

Ahora, este lector en formación es aquel que ojea y hojea las obras como textos¹, liberando su potencia de sentidos en tal interacción, lo que está en armonía con la competencia literaria. No obstante, según Chambers (2007) las dificultades que puede presentar un lector se resuelven optimizando el contexto social de la lectura, admitiendo en ese espacio democrático la ayuda de un lector experto y honesto (profesor o animador); esto es, de un facilitador que pueda mostrarse como lector en permanente co-formación y que, según Sarto (1993), debe auxiliar tareas como permitir el acceso al conocimiento del artefacto, ayudar al otro a ser lector atento (menos ingenuo), apoyar lecturas placenteras y, finalmente, ayudar a descubrir la diversidad de hipótesis que puede tener la obra cuando ya no se concibe como obra sino como texto (Barthes, 1987); esto es, tratar el tejido literario como un sistema *abierto* que debe ser examinado desde una “teoría liberadora del significante” (Barthes, 1983, p. 250).

¹ Al respecto Barthes (2001) afirma: “La obra se sostiene en la mano, el texto en el lenguaje [...]. Dicho de otro modo: el texto solo se experimenta en un trabajo, en una producción: mediante la significancia” (p. 147).

En este orden de ideas, y como hemos fijado otrora, si la literatura es una *práctica lectora*, esta acción debe incluir las dimensiones estética y sociohistórica y herramientas obtenidas de la caja de herramientas de la semiótica; o lo que es igual, el tratamiento a la lectura de la obra/texto como un *juego* que bordea misterios y bellezas asumidas en ambientes de inflexión lúdica y dialógica (cfr. MEN, 1998); eso sí, sin descuidar el condicionamiento que ese texto tiene frente a las coordenadas sociohistóricas y políticas de enunciación, que son pivotes para el desciframiento de los contenidos implícitos, solo accesibles por un trabajo indexical dentro del sistema semiótico particular que resulta ser el objeto de atención literario.

Como se nota de lo anterior, esto obliga a que el tratamiento de la obra literaria en el aula esté apoyada de varias lógicas disciplinares (y no puramente la lingüística), como la historia, la semiótica aplicada, el análisis del discurso e, incluso, las investigaciones cognitivas sobre el lenguaje (Sánchez, 1995), evitando así la instrumentalización de la obra, pues el desciframiento de la obra al texto o, lo que es igual, el paso de lo denotativo a lo connotativo solo es posible en un acto de investigación que, sin descuidar lo imaginario-lúdico, sitúe un juego investigativo para que el auditorio escolar no solo termine descubriendo mundos posibles y variopintos sentidos, sino que dignifique su propio idiolecto para que sea también materia de su comunicación (dimensión expresiva), participando así, como reproductor del patrimonio recogido y descifrado en los textos (dimensión cultural).

Así las cosas, esta postura y sus apuestas teórico-pedagógicas, nos permiten concebir y arriesgar unas claves didácticas que orientarían de una manera más eficaz la enseñanza de la obra literaria, y cuya autenticidad está en el tratamiento lector e interdisciplinar, dentro de ambientes sociales dialógicos y colaborativos. Pensando en que no hay ninguna tendencia didáctica universalmente válida sino, más bien, aproximaciones de actuación, pensamos que, centrándonos en la mediación

posible entre profesor y estudiante es posible que aquel reconduzca eficientemente los conflictos, supere los condicionamientos externos, se responsabilice de guiar procesos de formación lectora y evalúe de forma procesual la co-construcción del conocimiento literario, pues “el papel del maestro en este proceso es decisivo no como el que enseña, sino como quien está dispuesto a interactuar con el estudiante a partir de sus dilemas y de sus búsquedas, y también como provocador para la búsqueda” (Jurado, 2004, p. 273). Y puede provocar a través de claves como las siguientes:

Planear talleres de lectura-escritura con consignas no ambiguas y con claridad sobre las formas de evaluación

Leer es aprender a glosar, resumir y subrayar porque, cuando se lee, se escribe y esa es una de las mejores pruebas de que se está aprovechando el acto lector, vía una comprensión. Por otro lado, Delmiro Coto (2006) considera que las clases de literatura se articulan pertinentemente a partir de textos escritos, lo que supone la animación a la producción de textos:

En estos escritos, surgidos al calor de una consigna eficaz, conviene que, al principio, predomine la función expresiva (saber dar nombre a las cosas, construir fases simples, saber transcribir o adaptar al papel trozos de lenguaje oral...) y, pronto, se combine con la función poética, se obtienen pronto textos eficaces para conseguir que el filtro efectivo del alumnado se haga cada vez más permeable al código escrito y se resuelva el miedo que todo escritor primerizo experimenta ante una hoja en blanco (p. 21).

De esta forma, se cerraría un círculo formativo, donde la competencia literaria del lector le aseguraría habilidades en el dominio de la escritura –creativa–, la consciencia metalingüística, el fomento del gusto por la lectura y la comprensión de obras que, en su dimensión profunda como textos, están basados en lógicas retóricas; esto es, metafórico-metonímicas.

Ahora, como se sabe, toda acción didáctica es exitosa cuando es concebida de antemano, lo cual exige prever, al menos, cinco elementos: intención (por qué va enseñar); contenidos (qué va a enseñar); secuenciación y armonía entre los objetivos y los temas de dominio (cuándo lo va enseñar); habilidades y recursividad (cómo lo va a enseñar), y finalmente, evaluación formativa o sumativa (cómo se valorará lo enseñado). En relación a este último punto, se sugiere la evaluación formativa la cual, a diferencia de la sumativa, permite revisar y ajustar progresos sobre ciertas tareas a través de la autorregulación; esto es, a partir de la valoración de fortalezas y debilidades durante una experiencia ejecutada (Gimeno, 2002). De esta suerte, la evaluación formativa en las clases de literatura permite que el lector tome consciencia de los pasos que sigue para conseguir su objetivo comprensivo, implicando acciones metacognitivas que bien pueden encajar en lo que Donald Schön (1998) denominó *práctica reflexiva*.

Comenzar con talleres que centren su esfuerzo en piezas literarias leves, exactas, rápidas y múltiples²

En este sentido, el microcuento presenta muchas ventajas, entre ellas, permite ser abordado en su totalidad y es altamente connotativo, generando en el lector tensión y gancho, hasta llevarlo a la construcción de hipótesis de sentido que dan cuenta de una lectura crítica:

Desde el punto de vista de la lectura crítica, leer es comprender en el tiempo, asumir que un texto es un tejido de signos denotados, connotados, re-escritos, reinscritos: la distancia produce el texto, y así lo comprendemos para comprendernos en el tiempo, pues el comprender es el modo de ser nuestro. (Agudelo, 2015, p. 49)

2 Según las propuestas del escritor de padres italianos Ítalo Calvino (1989), la literatura actual se caracteriza por presentar levedad, esto es, un lenguaje poético terapéutico para el lector; además de exactitud, basada en la nitidez a través del uso del significante exacto, a lo que se suma la rapidez, cualificada por la economía lingüística que aporta agilidad lectora y, también multiplicidad, o lo que es igual, polifonía. Quedan por definir dos propuestas pero, para lo que nos conviene, resaltamos estas cuatro.

Pero, asimismo, sucede con la poesía, pues esta no solo fortalece la experiencia estética, sino que reeduca la sensibilidad. Efectivamente, el encuentro lector con una poesía puede hacernos más sutiles, menos obvios, más profundos; en suma, ir más allá de lo inmediato, porque el poema es una forma sintética de mirar la realidad, es un cuerpo viviente complejo que permite configurar el pensamiento metafórico y analógico-relacional. En suma, “en la poesía hay una cantera de motivos afines con las angustias, las preguntas, los anhelos de los que empiezan a descubrirse y, lo que es más importante, a necesitar de un ‘otro’” (Vásquez, 2015, p. 35). Así, por caso, siempre resulta cómodo de-mostrar la literariedad de una obra con los relatos hiper-breves de Augusto Monterroso o Juan José Arreola, piezas literarias majestuosas que más bien podrían llamarse *textículos* puestos en *antologías*; esto es, textos pequeños, delicados y vitales que reflejan aspectos sociopolíticos de los sujetos y las naciones.

Mientras se efectúa el desarrollo de talleres, el profesor debe mostrar como modelo de lector experto ante sus estudiantes

Es decir, el docente debe ser muestra de aquello que enseña. En nuestro caso, el profesor de literatura debe ser testimonio frente a sus alumnos para iniciar y valorar procesos transformadores en relación con la comprensión lectora. Así las cosas, consideramos cierta la apuesta que subraya la relación entre el mediador y la obra literaria, sumada a la predisposición que esta ofrece para poner al servicio de otros tal experiencia.

En este sentido, varios estudios realizados en 2010 en la Universidad de la Florida han demostrado que lo que hace el docente influye en la motivación del estudiante por la lectura. Aún más, influye de tal manera que pueden moderar la capacidad genética de los niños frente a la

lectura precoz³. Frente a tan menuda responsabilidad, los docentes deben poseer una formación como lectores y mostrar al grupo a su cargo su historia, sus tropiezos y sus contradicciones como lectores; verbigracia, demostrar cómo le afecta/infecta la lectura de ciertas obras, que no siempre entiende todo lo que lee y que, incluso, leer implica tomar posturas de consenso o disenso frente al tema tratado. En suma,

[...] antes de mandar a leer una obra literaria, gástese un tiempo en darle algún contexto, sitúela históricamente, muestre su valor y vincúlela con alguno de los objetivos de su clase. Muéstrase como el primer lector de esa obra y cuente desde su propia experiencia cómo hizo efecto en usted, en su manera de percibir, comprender o descubrir una realidad o una situación. (Vásquez, 2012, p. 90)

Planear y ejecutar talleres que combinen textos literarios con textos de naturaleza retórica similar

Para Carlos Reis (1996) es viable la conjugación del texto literario con otras texturas; esto es, la puesta en escena de lo literario con todo el concierto de las *poéticas de los medios*, postura que favorece el carácter moral común que tiene tanto la obra literaria, en su nivel figurativo, como las texturas de las nuevas actuaciones artísticas las cuales, en juntura, permiten combinar o, incluso, sustituir el entendimiento por una percepción estética. Así, por caso, *cómics*, cine, teatro, publicidad, *performance*, *happening*, instalaciones, etc. A esto se suman otras cualidades, como el

reconocimiento consciente que logra el sujeto a propósito de las prácticas poéticas presentes en las experiencias estéticas contemporáneas (v. gr., piénsese en las cualidades poéticas propias de las noticas en un telediario o en ciertas piezas publicitarias). Asimismo, la circulación de este modelo permite la ganancia de beneficios propios de las NTIC, especialmente del contexto hipermedial, lo que permite lecturas no lineales que admiten leer con todos los sentidos (visual, auditivo, táctil), con un maridaje no conflictivo entre imagen y palabra, permitiendo lecturas abductivas en plural y con democracia, pues como bien lo plantea Eco (1979): “[...] la interpretación de obra de arte se abre a una serie virtualmente infinita de lecturas posibles” (p. 87).

A propósito de esto, creemos que, al incluir los contextos hipermediales en la enseñanza de la obra literaria, se da relieve al carácter asociativo que permite la discursividad electrónica, pues vincula la obra literaria con el sistema hipertextual en el que se inscribe en el mundo virtual. Como se sabe, en la red, una obra despliega infinidad de mundos informativos posibles o de ficción, amén de la trasposición de aspectos de la totalidad de los discursos científicos y humanísticos, como sucede con experimentos locales como *Narratopedia*.

Destinar encuentros para practicar la autobiografía lectora

En la actualidad, la escritura autobiográfica ya no es una propiedad distintiva de intelectuales y escritores, sino que, actualmente, cualquier ciudadano puede dejar su vida por escrito. No obstante, una autobiografía es una obra narrativa que da cuenta de un modelo de vida y proyecta sabiduría. En ese sentido, lo que importa no es lo que le haya ocurrido al autor, sino el sentido que este le da a lo ocurrido, lo cual implica imaginación literaria (Gornick, 2003). Ahora, según Miraux (2005), en la autobiografía no solo está el deseo de comprenderse al buscar las raíces, sino que restablece una identidad; esto es, permite una visión heurística

3 Al respecto, la periodista Patricia Matey (2010) afirma que “los ‘genes de la inteligencia’ no sirven para mucho si el alumno se topa con un mal profesor. Así lo acaba de poner en evidencia un grupo de psicólogos estadounidenses tras llevar a cabo un estudio con gemelos. De hecho, su directora, Jeanette Taylor, de la Universidad de Florida (Estados Unidos), ha reconocido a El mundo.es que ‘los genes son importantes para explicar las diferencias en los logros de los alumnos con lectura, pero también lo es la enseñanza eficaz. [...] La actividad de leer está influida por los genes y por el medioambiente: familia y profesorado. Sin embargo, la importancia de la calidad de los maestros a la hora de obtener todo el potencial de sus alumnos es un hecho que se ha investigado poco’, insiste la doctora Taylor [...] Pese a todo, los psicólogos estadounidenses reconocen que ‘la capacidad lectora también puede estar influenciada por otros factores, como el medio físico donde se dé la clase, los compañeros, los recursos de los que se disponen, entre otros’, aclaran los autores”.

del yo, gracias al autoanálisis que va del yo-presente al yo-pasado.

A propósito de lo que aquí nos interesa, hay un *plus* en este tipo de producción, a saber: la autobiografía lectora responde a preguntas como: ¿quién soy yo como lector?, ¿qué tan auténtico es lo que digo de mí en la escritura?, ¿cómo contar al otro cómo me hice un lector menos ingenuo?, ¿cómo asegurarse de que el otro podrá ser lector experto con ayuda de mi experiencia?, etc. Nótese, entonces, que la escritura autobiográfica exige un destinatario, implícito o explícito, que sirve de interlocutor. Así las cosas, es posible pensar en una reflexión autobiográfica centrada en la vida lectora, tal como en su momento lo hicieron Pablo Neruda, Jorge Luis Borges. Pero también, Paulo Freire, quien afirma: “[...] fui alfabetizado en el suelo del patio de mi casa, a la sombra de los árboles de mango, con palabras de mi mundo y del mundo adulto de mis padres. El suelo fue mi primer tablero y pedazos de madera mi primera tiza” (1984, p. 95). Pero, quizá, el mejor ejemplo es la autobiografía lectora de Michèle Petit (2000):

[...] Más que establecer una lista de mis momentos dichosos como lectora de aquellos años, he querido revisitar algunas imágenes, algunos relatos que me impactaron, o lo que hice con ellos tiempo después. Tal vez esos recuerdos les permitan a otros, [...], recordar las historias que les contaban a ellos o los libros que iban descubriendo. En particular a todos aquellos y aquellas que deberían transmitir el gusto por leer. Así, como un psicoanalista debe psicoanalizarse, un facilitador de libros [...] podría meditar en su propia trayectoria. Pero no hagamos de este ejercicio una imposición: que cada quien, si así le viene en gana, recupere para sí mismo o para el destinatario que elija algunos de los cuentos, de las rimas o de las ilustraciones que hicieron del mundo un lugar más habitable (p.11).

Cimentar un perfil personal de lector

A medida que los estudiantes desarrollan la habilidad de fruición con las obras literarias, son más conscientes de lo que leen y de lo que sirve leer

para co-construir su subjetividad⁴. Pero esto es un lento proceso que suele comenzar con fases de identificación (v. gr., “soy garciamarquiano”, “soy borgiano”, etc.) para terminar en una conciencia de formación donde la realidad es leída desde el prisma de las obras leídas, lo cual actúa como un conjunto de elementos que permiten la construcción de una marca interpretativa de la realidad social y, por tanto, de una autonomía frente a los demás. Es por eso que Sánchez Corral (2003) argumenta que el contacto con la literatura contiene elementos de orden ético-discursivo; esto es, el desarrollo de los estudiantes como personas *autónomas, críticas y libres* (pp. 331-332). Es que, finalmente, la enseñanza literaria consigue, mejor que ningún otro discurso, virtudes expresivas que hacen del proceso lector un acto identitario y liberador, y en esto debe insistir el profesor que enseña literatura.

A manera de conclusión

A partir de todo lo esbozado aquí, podemos aventurar la opinión que la enseñanza de la literatura en los espacios escolares dialógicos tiene dos frentes de acción: uno, más pedagógico, referido a la reflexión sobre la especificidad simbólica de la obra literaria como manera por medio de la cual la interacción de esta con el lector hace de él un sujeto emancipado, pues su capacidad de imaginación, de fruición y de transformación de cosmovisiones y saberes, le permite reconstruirse y afianzarse en su mismidad ante la otredad; y otro, más didáctico donde, ese lector, acompañado de un guía más experto, fortalece su competencia literaria y hace del sí un sujeto que puede mostrarse paulatinamente con una identidad lectora y que conjuga textualidades culturales en beneficio de la comprensión social del mundo, para ofrecer una respuesta estética frente al devenir. En este orden de ideas, permitirse conocer los mundos imaginados

⁴ Al respecto, Carlos Monsiváis (2004) afirma que “la humanidad de los sujetos se debe más al aprovechamiento de las lecturas, que a la tradición de leer: la lectura es un instrumento de desarrollo personal y no un rito de tránsito” (p. 17).

y transpuestos que despliega la obra literaria ya es el encantamiento mismo de esa textura, pues el retorno al mundo social ya deja un sujeto hecho otro, sin dejar de ser él mismo.

Referencias bibliográficas

- Agudelo, P. (2015). Defensa de la lectura literal. Sobre la interpretación de la textualidad. *Uni-pluri/versidad*, 15(1), 42-50.
- Alzate Piedrahita, V. (2000). Dos perspectivas en la didáctica de la literatura. De la literatura como medio a la literatura como fin. *Revista de Ciencias Humanas*, 23. Recuperado de <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev23/alzate.htm>
- Barnett, P. (2002). Nuevos modelos y metáforas comunicacionales. En D.F. Schnitman, *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad* (pp. 345-368). Buenos Aires: Paidós.
- Barthes, R. (1983). Literatura/enseñanza. En *Lo neutro. Notas de cursos y seminarios en el Collège de France, 1977-1978* (pp. 242-251). México: Siglo XXI.
- Barthes, R. (1987). De la obra al texto. En *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura* (pp. 73-82). Barcelona: Paidós.
- Barthes, R. (2001). *Variaciones sobre la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Buxó, J. P. (2011). *La obra literaria: concepto y sustancia*. Bogotá: Universidad Nacional.
- Calvino, Í. (1989). *Seis propuestas para el próximo milenio*. Madrid: Siruela.
- Cárdenas, A. (2000). Elementos para una pedagogía de la literatura. *Cuadernos de Literatura*, VI(1), 1-18.
- Colomer, T. (1998). *La formación del lector literario*. Madrid: Síntesis.
- Colomer, T. y Durán, T. (2000). La literatura en la etapa de la educación infantil. En M. Bigas y M. Correig (eds.), *Didáctica de la lengua en la educación infantil*. Madrid: Síntesis.
- Chambers, A. (2007). *El ambiente de la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Coto, B. (2006). *La escritura creativa en las aulas. En torno a los talleres literarios*. Barcelona: Editorial. Graó.
- Eagleton, T. (1983). *Una introducción a la teoría literaria*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Eagleton, T. (2013). *El acontecimiento de la literatura*. Barcelona: Península.
- Eco, U. (1979). *Obra abierta*. Barcelona: Planeta.
- Fajardo, D. (2016). "La lectura: puerta de entrada a los bosques narrativos", en *Revista Enunciación*, Vol. 21, No. 2, pp. 314-329.
- Foucault, M. (1996). *De lenguaje y literatura*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (1984) *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI.
- Gimeno, J. (2002). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Gornick, V. (2003). *Escribir narrativa personal*. Barcelona: Paidós.
- Grass, G. y Goytisoló, J. (2002). Mundialización, miseria social, racismo, nacionalismos. *Le Monde Diplomatique/el Dipló*, pp. 54-58.
- Jurado Valencia, F. (2004). Palimpsestos: la literatura en el contexto escolar. *Literatura: Teoría, Historia, Crítica*, 6, 269-296.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lomas, C. (2006). La educación literaria en la enseñanza obligatoria. En C. Lomas (ed.), *Enseñar lenguaje para aprender a comunicarse* (pp. 9-22). Bogotá: Magisterio.
- Matey, P. (23 de abril de 2010). Habilidad lectora. Un mal profesor puede menoscabar los 'genes inteligentes' del alumno. *El Mundo*. Recuperado de <http://www.elmundo.es/elmundosalud/2010/04/23/psiquiatriainfantil/1272007485.html>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (1998). *Lineamientos curriculares de lengua castellana*. Bogotá: Magisterio.
- Mirau, J.P. (2005). *La autobiografía. Las escrituras del yo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Monsiváis, C. (2004). Lectura y globalización. Elogio (innecesario) de los libros. *Revista Número*, 41, 10-16.
- Núñez, M.P. (2003). Educación literaria, competencia lectora y canon formativo: problemas y retos desde

- la enseñanza escolar de la literatura. En G. Cano y C. Pérez (coord.), *Canon, literatura infantil y juvenil y otras literaturas* (pp. 44-62). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Petit, M. (2000). *Una infancia en el país de los libros*. Barcelona: Océano Travesía.
- Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Reis, C. (1996). Lectura literaria y didáctica de la lectura. Confrontaciones y articulaciones. En F. Cantero et al. (eds.), *Didáctica de la lengua y literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI* (pp. 45-59). Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Rienda, J. (2010). *Nociones elementales de didáctica de la literatura*. Granada: Alhuila.
- Roseblatt, L. (2002). *La literatura como exploración*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Saganogo, B. (2009). El concepto de *literariedad*: estatuto y postulado del texto literario. *Revista Letralia*, 206, 1-10.
- Sánchez Corral, L. (1995). *Literatura infantil y lenguaje literario*. Barcelona: Paidós.
- Sánchez Corral, L. (2003). De la competencia literaria al proceso educativo: actividades y recursos. En A. Mendoza (coord.), *Didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 319-348). Madrid: Pearson Educación.
- Sarto, M. (1993). *La animación a la lectura*. Madrid: SM.
- Shön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Madrid: Paidós.
- Vásquez, F. (2008). *La enseña literaria: crítica y didáctica de la literatura*. Bogotá: Mancha de Voces.
- Vásquez, F. (2012). Navegar en el río con saber de marinero: aportes para una didáctica de la literatura. *Revista Actualidades Pedagógicas*, 59, 85-98.
- Vásquez, F. (2015). La lectura y la escritura en clave didáctica. *Revista Ruta Maestra*, 8, 34-39.
- Wittgenstein, L. (2008). *Investigaciones filosóficas*. Madrid: Crítica.





ARTÍCULO DE REVISIÓN

Influencia del contexto en la estética de la narrativa de posguerra**The influence of the context on the aesthetics of postwar narrative**

María Gloria García-Blay* Tomás Ernesto Micó Escrivá**

Resumen

El objetivo de este artículo es revisar el contexto de la posguerra española y establecer su relación con la estética literaria de las diferentes promociones de narradores. Tras un esbozo del panorama socioeconómico, se analizan las características de los primeros escritores de posguerra y las peculiaridades de la novela existencial, partiendo de las primeras obras de Cela y Laforet. Seguidamente, nos centramos en la generación del medio siglo y sus dos corrientes, la novela social y el neorrealismo. Por último, se reflejan los cambios estéticos de la década de 1960 a partir de *Tiempo de silencio*.

Palabras clave: narrativa de posguerra, promociones literarias, novela existencial, novela social, novela experimental.

Abstract

The aim of this paper is to review the context of the Spanish postwar period and to establish its relationship with the literary aesthetics of the different promotions of narrators. After an outline of the socioeconomic panorama, we analyzed the characteristics of the first postwar writers and the peculiarities of the existential novel based on the first works of Cela and Laforet. Next, we focus on the generation of the half century and its two movements, the social novel and neo realism. Finally, we reflecte the aesthetic changes of the decade from *Tiempo de silencio*.

Keywords: postwar narrative, literary promotions, existential novel, social novel, experimental novel.

* Doctora en Humanidades por la Universidad CEU-Cardenal Herrera (España) y licenciada en Filología Clásica por la Universitat de València (España). Actualmente trabaja en la Universidad CEU-Cardenal Herrera, en la titulación de Grado de Magisterio, donde imparte asignaturas en el ámbito de la didáctica de la lengua y la literatura. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6783-5059>. Correo electrónico: gloria.garcia@uchceu.es

** Licenciado en Filología Hispánica por la Universitat de València (España). Actualmente trabaja como docente de enseñanza secundaria y ha participado en cursos de formación del profesorado relacionados con las nuevas tecnologías aplicadas a la educación, así como en seminarios referidos a la convivencia en el aula. Correo electrónico: tomasmico@escolapiasgandia.org

Cómo citar este artículo: García-Blay, M. G. (2018). Influencia del contexto en la estética de la narrativa de posguerra. *Enunciación*, 23(1), 87-101. DOI: <http://doi.org/10.14483/22486798.13099>

Artículo recibido: 07 de marzo de 2018; aprobado: 05 de mayo de 2018.

Introducción

Dado que el artículo que nos ocupa intenta vincular la idiosincrasia de la época de la posguerra española con la narrativa de las distintas promociones que surgieron en este periodo, y revisar cuál fue la relación causal entre tiempo y la estética, se ha creído oportuno utilizar una metodología holística, y ecléctica.

Por tanto, realizamos una búsqueda y análisis bibliográfico tanto de manuales de historiografía, como de artículos que pudieran aportar información de las condiciones socioeconómicas en las que se desarrollaron las narraciones desde los primeros años que siguieron a la guerra civil española hasta los cambios producidos en la década de 1960. No nos interesaron tanto aquellos que trataban la época como una simple sucesión de acontecimientos, como los que estudiaban la situación de la sociedad española tras la guerra civil; esto es, nuestra atención se dirigió hacia aquellos libros y artículos que ceñían su ámbito de estudio al marco sociocultural de esta difícil etapa de la historia de España, pues consideramos importante analizar la evolución cultural de nuestro país desde los años 1940 hasta la época del tardofranquismo. Así pues, nos centramos en aquella literatura cuyo ámbito se refiriera a aspectos de la vida cotidiana de los españoles: carestía debida a las políticas de intervencionismo, enfermedades producidas por el hacinamiento y la mala alimentación, censura en el entorno cultural, adoctrinamiento en la enseñanza como aspecto inherente al régimen franquista, desigualdad social de la mujer, etcétera. Partimos de una primera generación cuya temática es eminentemente bélica, para llegar hasta la renovación estética y estructural de *Tiempo de silencio*, habiendo revisado con anterioridad la literatura denominada *tremendista*, y el realismo social y el neorealismo de los años cincuenta.

A lo largo de este artículo centraremos nuestra atención en la contextualización de la obra narrativa de Carmen Laforet. Se hablará, pues, del marco social del franquismo y de las consecuencias

que de él se derivaron en el plano cultural y que afectaron tanto la vida cotidiana de los españoles como la ideología de las distintas generaciones literarias, a lo largo de cuarenta años.

Como afirma Sanz Villanueva (1980), no podemos separar de su contexto las distintas manifestaciones culturales de una sociedad, entendiendo contexto en un sentido amplio, que abarca tanto sentimientos –euforia en los vencedores, miedo en los vencidos– como aquellos aspectos materiales relacionados con el desabastecimiento o la dificultad de acceso a la vivienda, o incluso como la imposición de una uniformidad en el pensamiento, basada en la autarquía ideológica de la Falange y el nacionalcatolicismo.

Por tanto, comenzaremos nuestro análisis con una breve aproximación al contexto social de posguerra, situando nuestro ámbito de estudio alrededor de cuatro ejes temáticos: la precariedad económica, la educación, el papel de la mujer y la censura. Partiremos de las palabras de Reher (2003, p. 1) como justificación a la elección de estos cuatro temas: “España era un país destrozado, donde no existían libertades políticas y donde el hambre y el racionamiento eran hechos corrientes para segmentos muy amplios de la población”. En efecto, los años de la posguerra se convirtieron en el peor periodo que vivió la sociedad española, pues en su vida cotidiana se instaló la cultura del miedo, del hambre y de la represión en todos los ambientes (Ramos, 1996).

Seguidamente, se examinarán las dos promociones literarias de la primera posguerra. Para ello, nos detendremos en su actitud ideológica y en el reflejo que de ella aparece en sus producciones. Intentaremos no olvidar el empobrecimiento cultural de España que se tradujo en un adanismo a nivel estructural y, con bastante probabilidad, de contenido.

Se continuará con el análisis de la generación de medio siglo, alejada ya en el tiempo de la contienda civil y preocupada, fundamentalmente, por reflejar el malestar social de más de una década de represión.

Para finalizar, se estudiarán las creaciones literarias de los años sesenta y su afán renovador debido al cansancio estético de la posguerra. Una regeneración que entendemos necesaria a nivel literario y que es consecuencia directa de la incipiente apertura del régimen de Franco hacia Europa.

Con esto, conseguiremos trazar la evolución de la novela de posguerra desde el realismo testimonial, pasando por el social, hasta llegar a la renovación formal del tardofranquismo.

Primer ciclo: 1939-1945: discurso e ideología en la primera promoción de posguerra

Si resumimos el contexto social de los años que ocupan nuestro análisis, podemos afirmar que se trató de crear un sistema represor con una voluntad eminentemente reeducadora en el plano ideológico. La enseñanza y los medios de comunicación se transformaron con el único fin de ser útiles a la patria, a las mujeres se las educó para dedicarse a una tarea reproductora y de crianza según la moral católica, y el intervencionismo económico, basado en una inútil autarquía, sumió al país en una dilatada crisis económica, social y cultural (Eiroa, 2012).

En el plano cultural, los primeros años que siguieron a la guerra civil se caracterizaron, fundamentalmente, por un cierto vacío en el ámbito español de las letras. Muchos escritores cuya carrera había empezado antes de 1936 habían fallecido, víctimas del régimen, o bien se vieron forzados a exiliarse. Además, la contienda había roto con las tendencias renovadoras anteriores; no era el momento de experimentar y los distintos autores optaron por un realismo que evolucionaría a lo largo de los años que nos ocupan (Martínez, Sanz e Ynduráin, 1980).

La confusión y el estancamiento estético en los inicios de los años 1940, en los que no se permitió que hubiese un contacto con la cultura extranjera por la situación de aislamiento y autarquía ideológica, provocó un panorama desalentador (Mainer,

1980), con una desorientación que afectó a la pretendida unidad generacional, como si reflejase los caóticos años de la guerra (Gil, 1973), puesto que los escritores no tenían dónde acudir para buscar modelos a los que seguir.

Por tanto, deberíamos adscribir la narrativa de la primera posguerra dentro de lo que se ha venido a denominar *novela existencial*, aquella que refleja la soledad del ser humano y el miedo de vivir y de morir que le causa un marco sociohistórico que no siempre está de acuerdo con sus sentimientos e intereses y que el autor necesita comprender, interpretar y expresar como único fin para llegar a la creación de sus obras (Sobejano, 1975). Así pues, nos centraremos en la existencia de una narrativa arraigada, afín al régimen político, y de otra desarraigada. La que en 1949 llamaba Segundo Serrano Poncela en Puerto Rico “generación de la guerra civil” o “generación bifronte” había sido separada. Es más, autores de la corriente desarraigada como María Zambrano, Juan Gil-Albert o Ramón Gaya habían desaparecido de los anales literarios de posguerra (Ródenas de Moya, 2013).

La premisa anterior se observa en las temáticas narrativas de las primeras obras de la posguerra. No debemos olvidar la profunda decadencia en la que se sumió la literatura española de este periodo que quedó sin modelos a los que imitar o de los que aprender (Chabás, 2001). Será en estos momentos cuando las obras narrativas se convertirán en reflexiones y explicaciones sobre la catástrofe en la que participaron, sin realizar verdaderos retratos de sus personajes que, obviamente, carecen de complejidad psicológica alguna (Alvar, Mainer y Navarro, 1997). De hecho, las novelas que se publican describen la violencia vivida reflejada a través de muestras de degradación humana y de trastornos y dudas espirituales (Calvo, 2005). Son novelas de valor testimonial más que literario, debido a que sus autores no son solo testigos del conflicto, sino que, además, son actores que han participado en él y han sido sus narradores; así que podemos extraer más información sobre cada individuo que sobre los hechos

acaecidos (García, 2009). Además, todas ellas, comparten una serie de características comunes. Destaca, en primer lugar, una fuerte ideología que trata de justificar el Alzamiento Nacional como la única solución a la situación caótica que se produjo en la República; por tanto, los escritores no van a dejar al lector ninguna posibilidad de enjuiciar las obras, sino que van a ser interpretadas por el propio autor en una dirección unívoca. En segundo lugar, muestran un explícito rechazo a cualquier sistema político de partidos. Por último, su desenlace es moralizador, con la muerte del protagonista entregado siempre a España y a su causa (Barrero Pérez, 1992).

Ejemplos de novelas, por orden cronológico, que ilustran esta coyuntura serían *Madrid, de corte a cheka* (1938), de Agustín de Foxá, autor de fuerte ideología falangista. Circulan por su obra personajes reales y a los que les ha transformado levemente el nombre; muestra un desprecio bastante patente por sus enemigos, a través de calificativos y expresiones exacerbadas. También sigue el mismo patrón *Se ha ocupado el kilómetro 6* (1939), de Cecilio Benítez de Castro, en la que se justifica la guerra bajo la tesis de que había sido necesaria debido a las ideas contrarias a la patria que defendían los republicanos; asimismo, llama la atención la descripción de la nueva mujer falangista que reúne todas las virtudes paradigmáticas del Movimiento: hacendosa, preocupada, contenta, femenina en su justa medida... (Martínez, 2009). Otra autora que relata la situación vivida por tres enfermeras que son asesinadas por milicianos republicanos es Concha Espina, en *Princesas del martirio* (1941). Destaca la descripción de las tres protagonistas, cuyo retrato sobrepasa lo meramente humano, frente al tan connotativo léxico que utiliza al referirse a sus carceleros. Del año 1942 es *Leoncio Pancorbo*, de José María Alfaro. Representa el paradigma del hombre falangista: clase media, con estudios, admirador de la literatura alemana y, por supuesto, mártir de la guerra. *La fiel infantería* (1943), de Rafael García Serrano, narra los últimos años

de la República a través de las impresiones de un grupo de voluntarios de Somosierra que lucharon en 1936 con el ejército nacional.

Además de los autores cronistas de la guerra, podemos añadir un grupo de escritores intérpretes, puesto que intentaron explicar las causas y consecuencias de la contienda. Los primeros escritores que siguieron esta tendencia fueron los exiliados, debido, precisamente, a su distanciamiento físico de la España de posguerra (Basanta, 1990). Pensemos en la trilogía de Arturo Barea, *La forja de un rebelde* (1941-1944), publicada en un primer momento en inglés y traducida al español en 1951. Se considera en esta novela que la guerra ha sido una lucha fratricida en la que ambas facciones han cometido atrocidades. El compromiso ideológico sobre la gravedad de la guerra de un profesor de filosofía es el tema que desarrolla Paulino Massip, en *El diario de Hamlet García* (1944). Por último, cabe citar el ciclo novelesco de Max Aub, *El laberinto mágico*, cuya publicación comienza en 1943 con *Campo cerrado* y finaliza en 1968 con *Campo de los almendros*. A lo largo de las cinco novelas se analizan las consecuencias que tuvo la guerra.

No obstante, el tema de la guerra civil fue descalificado por una circular ministerial de 1940. Desde 1942 se abandona y no volverá a ser tratado hasta 1953 con la publicación de *Los cipreses creen en Dios*, de José María Gironella (Soldevila, 1990). No se debe obviar que las primeras novelas de posguerra están orientadas por unas características estéticas, de acuerdo con el nuevo sistema político establecido, que la prensa se encarga de difundir y que son las que debe tener cualquier relato que pretenda ser publicado (Larraz, 2014).

A pesar de que tras el abandono de la temática bélica la literatura de posguerra entró en el círculo del conformismo habitual y cotidiano de la sociedad española, comienza a aparecer otro tipo de literatura no triunfalista en estos primeros años cuarenta. Valga el ejemplo de Juan Antonio de Zunzunegui con la crítica a la sociedad burguesa de Bilbao (Arias, 2005).

Frente a aquel discurso triunfalista de los vencedores, las circunstancias que derivaron de la guerra civil colaboraron en gran medida a hacer ver la realidad en la que se encontraban inmersos los primeros novelistas. Así, de manera espontánea, aparece el realismo existencial como respuesta a la sensación de fracaso y de sinsentido que trasmite la situación histórica por la que se vieron rodeados estos autores (Sanz, 2010); esto es, las experiencias vividas se manifestaron en el realismo narrativo. Así pues, a partir de 1942, los temas preferidos por los novelistas serán la culpa, el sentimiento de incomunicación, el pesimismo y el tedio, pues el realismo existencial implica la amargura de la vida, la soledad y la frustración (Cabral y Hernández, 2008) que sirven para poner a prueba la condición humana, como veremos a continuación.

Segundo ciclo: 1945-1951: relato convencional y tremendismo a partir de las referencias de Camilo José Cela y Carmen Laforet

La complicada experiencia vital de los autores durante la guerra civil se tradujo en la aparición de relatos con una estética agresiva y cambiante. No obstante, todos los escritores hubieron de volver a la narrativa española tradicional, esto es, la novela picaresca, el realismo decimonónico y la novela de la generación del 98, puesto que era la única literatura a la que tenían acceso. Se centran, pues, en una orientación realista en sus obras, como intento de generalizar sus preocupaciones sobre los problemas del ser humano, aunque desechando cualquier crítica social (Basanta, 1990). No obstante, no todos los autores relataron de igual manera sus inquietudes. Como veremos a continuación, unos se decantaron por una estética cercana al existencialismo o precursora del neorealismo de los años cincuenta, otros siguieron con el realismo tradicional, los menos apostaron por la fantasía que renacerá en el realismo mágico. Las distintas tendencias narrativas de los años

cuarenta son una muestra de que, a pesar de no haber una conciencia de pertenencia a un grupo o a una generación hasta la década del cincuenta, todos estos escritores tenían en común un afán por hacer resurgir la novela española (Barrero, 1992) y lo intentaron de diversas maneras.

La publicación de *La familia de Pascual Duarte*, en 1942, supuso una nueva manera de hacer literatura, con un estilo totalmente opuesto a todo lo anterior. Se nos presenta una visión doliente de la época, a través de los ojos de un narrador que justifica sus hechos por la influencia del medio. Todo ello con un lenguaje coloquial y sencillo, elevado a lengua literaria por Cela (Quintana, 1997).

Empieza con esta obra una corriente bautizada como *tremendismo*, como manifestación estética de la estrechez y los traumas de la posguerra (Caudet, 2009). Se va a fijar en los rasgos más antiestéticos del ser humano, incidiendo en lo escatológico y lo crudo; es más, la utilización de la lengua coloquial ayudará a crear esta atmósfera de sordidez, apoyada por una narración cronológica de los hechos que da verosimilitud al relato y contradice la supuesta desorganización a la que hace referencia el protagonista de la obra al afirmar que su narración "lo suelto como me sale y a las mientes me viene" (González, 1985, p. 24). A pesar de ello, no analiza los motivos que han llevado al personaje a comportarse de tal manera, ni ofrece solución alguna al respecto, tal como podía observarse en el naturalismo. De hecho, Pascual Duarte tan solo se deja llevar por sus instintos primitivos que serán los encargados de marcar su destino (Garzón, 2003) como consecuencia de su determinismo atávico que le ha convertido en una víctima del mundo en el que le ha tocado vivir (Kronik, 1988). El hombre está completamente imposibilitado para huir de su destino (Gomollón, 2008), el libre albedrío calderoniano no existe para él.

Tan solo cabría preguntarse si se puede hablar de catarsis en este tipo de relatos o, por el contrario, el único afán del escritor es reflejar la realidad de manera hiperbolizada, convirtiendo lo inverosímil en verosímil, es decir, convirtiendo unos

acontecimientos que parece imposible que le sucedan a una misma persona en hechos susceptible de haber ocurrido. Somos de la opinión de que lo que se pretende no sería tanto hacer reaccionar a la sociedad, cuanto darnos a conocer las circunstancias de la vida de los años cuarenta y expresar lo que el escritor siente y cuáles son los problemas de su época a través de una realidad exagerada (Vilanova, 1995). Podríamos decir que lo acontecido en España y en Europa desde 1936 hasta 1944, con la guerra civil y la inmediata Guerra Mundial, impide a los escritores narrar hechos agradables o, incluso, normales, porque su mirada y sus recuerdos se dirigen a sucesos desagradables o anormales (Martínez, 1985). Por tanto, se recrearán en los aspectos más duros y escabrosos de la sociedad mediante la creación de unos personajes desdichados, marginales y decadentes en su totalidad.

No obstante, Cela no recibió, únicamente, influencias del realismo y del naturalismo. También recogió la tradición literaria de la novela picaresca en cuanto al uso de un narrador autobiográfico que comienza su relato de manera epistolar. Un personaje-narrador, al igual que en *El Lazarillo de Tormes*, que se convierte en un antihéroe, incapaz de medrar a lo largo de su vida, un personaje que se va transformando en una lacra social, según va avanzando la acción de la novela. También imita la tradición cervantina al referirse al manuscrito encontrado en la farmacia de Almendralejo, sin que quede claro para la crítica cuál era su intención: servirse de una simple licencia literaria, zafarse de la censura o mofarse de nuestra percepción de la realidad al convertir la ficción en realidad (González, 1985).

De lo mencionado con anterioridad, podemos concluir que el tremendismo, a pesar de la novedad que aportaba en sus planteamientos estéticos, arrancó de la literatura tradicional, aunque a través de su protagonista, un ser perdido y marcado por el fatalismo, presentaba conflictos propios de la existencia humana, resaltando la incertidumbre de nuestro destino; de ahí, el nombre de novela

existencial que recibieron la mayoría de las novelas de los años cuarenta (Sobejano, 1975).

No obstante esta denominación, y tal como hemos mencionado al inicio de este epígrafe, cada autor reflejó la soledad del individuo y los límites y tensiones que es capaz de soportar el ser humano desde distintos puntos de vista, pues en cierta manera intentaron conjugar tradición y contexto social.

Siguiendo con la tendencia existencialista, debemos hacer referencia a la primera obra de Laforet. No se trata de una evolución del tremendismo, sino de una técnica distinta, relacionada incluso con el neorrealismo de la década del cincuenta, que intenta transmitir el panorama desgarrador de la posguerra española en el que los personajes se ahogan. En *Nada*, a pesar de no existir crítica social, sí que podemos apreciar una denuncia implícita de la decadencia, sobre todo a nivel moral, de la sociedad española después de la guerra civil (Brown, 1979). Laforet nos narra de forma directa, con un lenguaje claro y sencillo, cómo es el mundo inhumano y desalmado que descubre Andrea al llegar a una Barcelona destruida por la guerra, con toda una serie de carencias propias de la posguerra española (Sanz, 1985), es decir, describe lo que nadie decía: la miseria de la guerra a través de unos personajes desequilibrados, atormentados, desilusionados, fracasados (Corrales, 1971). Un ejemplo que podría ilustrar las afirmaciones anteriores sería la descripción de la casa de Aribau, fiel reflejo de la realidad de la guerra (Delibes, 2004), mediante los detalles que hacen referencia a la suciedad, el desorden, el aire viciado, la ausencia de luz. El ambiente claustrofóbico descrito adquiere un significado simbólico de corte existencial, puesto que no es más que el escenario del ahogo que sienten los personajes ante las vicisitudes de la vida (Barrero, 1987). Esta sensación no será solo espacial, sino vital. Andrea no podrá huir del ambiente enrarecido y viciado de su familia. Ni siquiera su amistad con Ena, el contrapunto de su miserable vida, acabará con su sentimiento de soledad e incertidumbre. Esta sociedad barcelonesa

es un reflejo de las posibilidades de una España de posguerra, en la que no pasa nada y de la que no se lleva nada. Pretende ser una imagen de la sociedad española al describir los detalles y las distintas tipologías que conforman las conductas humanas movidas, totalmente, por el contexto que les rodea (Gil, 1973). La casa de Aribau se asemeja a un microcosmos de la España fascista (Crespo, 1988). Incluso podríamos apreciar que la casa se ha convertido en un símbolo no solo de la decadencia moral de la sociedad, sino que además se muestra como un reflejo del alma humana y los conflictos en que está inmersa (Escartín, 2002).

En la misma línea de angustia existencial por la amenaza continua de la muerte, escribe Miguel Delibes su primera obra, *La sombra del ciprés es alargada*, en 1948. Aparece en la obra una preocupación por la fugacidad de la vida y el sentimiento de ahogo que experimenta Pedro, su protagonista.

Dejando a un lado el tremendismo existencial de *La familia de Pascual Duarte* y el existencialismo neorrealista de *Nada*, deberemos centrarnos a continuación en otro tipo de estética utilizada por los autores de la primera década de posguerra. Hablamos del tradicionalismo del realismo decimonónico, representado por Ignacio Agustí con *Mariona Rebull* y *El viudo Rius*, publicadas en 1944 y 1945, respectivamente. Son novelas que abarcan un largo periodo de tiempo, siguiendo el modelo francés del *roman-fleuve*. En el caso que nos ocupa, Agustí narra la evolución de la Barcelona textil desde finales del siglo XIX hasta la guerra civil (Basanta, 1990). Como vemos, tampoco supusieron una novedad literaria, pero se convirtieron en testimonio y crítica de los conflictos entre clases sociales, al estilo de los escritores realistas del siglo XIX (Martínez, 1985).

Por último, habría que contar con *El bosque animado* de Wenceslao Fernández Flórez publicada en 1943. Con esta obra nos acercamos al mundo de los sueños y de la fantasía, partiendo de la tradición popular y folclórica gallega. Su influencia se dejará ver en los años cincuenta a través de las novelas de Álvaro Cunqueiro (Basanta, 1990).

Para finalizar con este epígrafe, cabría hacer un breve balance acerca de la novela española en la segunda fase de la década de 1940. Debido, probablemente, a que no hay entre los autores de esta época una afinidad generacional (Barrero, 1989), tampoco escribirán todos en una misma línea. Así, tendremos junto a Cela con la estética tremendista y a Laforet y Delibes, representantes de un cierto existencialismo, escritores que pretenden seguir con el realismo tradicional, como Agustí. E, incluso, aquellos que asumen una narrativa lírico-fantástica como Fernández Flórez. La nueva generación va a contar ya con modelos a los que seguir, imitar o superar. Por tanto, algunas de las tendencias estéticas que van a surgir a partir de ahora estarán basadas en las obras de la literatura de los años cuarenta, aunque con los cambios demandados por un marco histórico social algo distinto.

El medio siglo. El surgimiento de una generación no parricida

A partir de la década de 1950, da la impresión de que la vida española se va reorientando poco a poco. A pesar de que la cultura sigue estando controlada por el nacional catolicismo (García, 2006), comienza una tímida apertura al exterior que tendrá como consecuencia inmediata las primeras influencias del neorrealismo cinematográfico italiano –Rossellini, Visconti, De Sica–, de la generación perdida estadounidense –Hemingway, Dos Passos, Steinbeck– y del existencialismo francés –Sartre, Camus– (De Asís Garrote, 1992). La censura es más permisiva, la evolución del aparato ideológico del estado va a desembocar en una instrumentalización de la cultura idónea para el desarrollo del realismo social (Bozal, 1980). Según Amat (2013, p. 28), su intención es la de “imponer una actitud comprensiva en el sistema cultural”. Esta generación no niega la guerra civil, más bien la supera con un talante moderado e, incluso, reconciliador. Lo que no es óbice para que intenten que se produzcan cambios en la sociedad

que les rodea. Es más, la todavía precaria situación económica española favorecerá el compromiso ideológico de este tipo de novelas en las que el narrador registra los hechos, los ambientes y los caracteres. Señalan y critican las desigualdades o las injusticias sociales, reflejadas en los problemas colectivos que afectan, fundamentalmente, a las relaciones humanas (Gil, 1973). Es un tipo de novela que pretende expresar los pensamientos teóricos de una generación de escritores y conferirles validez universal. Según Ynduráin (1976), se trata de un *realismo socialista* que se detiene en los aspectos teóricos, debido a la imposibilidad de información sobre lo que es en realidad el socialismo, y acaba convirtiéndose en un *humanismo sentimental*. Esto es, tan solo existe entre los narradores de los años cincuenta buena voluntad y subjetivismo en sus sentimientos. A pesar de las afirmaciones de Ynduráin, no podemos dejar de plantear que la generación del medio siglo se convirtió en un grupo que intentaba denunciar la injusticia social de la época, que era falseada o eliminada de la información mediática debido a la censura, lo que desembocó en una primacía del contenido sobre la forma de la que hablaremos más adelante (Basanta, 1990), puesto que se considera que la literatura tiene una función instrumental en la línea abierta por Sartre acerca del compromiso del escritor, el cual debe inmiscuirse en la sociedad y rechazarla para cambiar la situación (Prini, 1957). Siguiendo a Becerra (2017), uno de los objetivos de estas novelas era servir de medio de información veraz con la intención de convertirse en sustitutos de la prensa, sujeta a una censura opresiva. En este sentido, estas novelas sí nos permiten conocer la vida de los de abajo.

No obstante, y a pesar de que entre los escritores de la década de 1950 había una conciencia de pertenencia a una misma generación (Villanueva, 1987), podemos distinguir dos tendencias en la novela de esta época, neorrealismo y novela social, cuyo denominador común será su afán por una renovación formal en la narrativa. Los autores pretenden ser los encargados de retratar la realidad

como parte del papel social y político de la novela. Para ello, desaparece el narrador omnisciente con lo cual se consigue no condicionar al lector, sino ponerlo en relación directa con la obra. El protagonista es colectivo, puesto que los problemas que narran afectan a toda la sociedad. También desde el punto de vista lingüístico se evidencian cambios, sobre todo en el uso del habla coloquial. E, incluso, empieza a haber una reducción del tiempo y del espacio en los que se desarrolla la acción narrativa (Barrero y Cercas, 1980).

Tras esta visión panorámica, conviene comenzar por las novelas precursoras de la nueva estética. En los primeros años de la década se publican tres novelas de manera casi simultánea –*Las últimas horas* (1950), de Luis Suárez Carreño; *La colmena* (1951), de Cela, y *La noria* (1952), de Luis Romero– que se van a convertir en tres de las aportaciones fundamentales a la renovación de la novela (González, 2010). Suárez Carreño, premiado con el Nadal de 1949, reduce el tiempo en su novela a un solo día. Respecto a los personajes, la historia gira en torno a tres principales y a partir de ellos se muestra la vida nocturna del Madrid de finales de los años cuarenta, en la que se entrelazan las distintas situaciones de una multitud de individuos. Cabe recordar que estas novelas no solo tuvieron gran aceptación en España, sino que fueron de las primeras en aparecer en las librerías estadounidenses, tras la publicación de las novelas de los escritores exiliados

La novela de Cela constituyó una importante aportación a los nuevos cambios que iban a llegar. En primer lugar, el protagonista es colectivo, lo que provoca una fragmentación de la novela en secuencias breves en las que se presentan a los distintos personajes de manera, la mayor parte de las veces, independiente (Martínez, 1985). En segundo lugar, existe en *La colmena* una reducción espaciotemporal bastante importante con respecto a la narrativa tradicional. En tercer lugar, observamos una combinación de objetivismo en las intervenciones de los personajes y narración omnisciente por parte del autor que repara en algunos

aspectos de posguerra como el hambre o el miedo, pues son estas situaciones las que obligan a los personajes a actuar de una manera determinada (Basanta, 1990).

La misma línea de renovación se sigue en *La noria*. De nuevo el protagonista es colectivo, como representante de la totalidad de la sociedad barcelonesa de posguerra. Además, se recurre al uso del estilo indirecto libre y del monólogo interior como técnica para averiguar los pensamientos de los personajes.

Dejando atrás las novelas que hemos llamado precursoras, es importante centrarse en la temática desarrollada por los autores de medio siglo. Según Sobejano (1972, p. 62), “los temas capitales de las obras de estos novelistas son: la infructuosidad y la soledad social”. Respecto a la infructuosidad, se entiende desde dos ámbitos distintos; por una parte, los escritores se centran en la vida rural y muestran los vanos esfuerzos de sus habitantes por sobrevivir y salir del aislamiento en que se encuentran. Por otra, algunos de ellos retratan el ambiente de las ciudades en las que también se refleja un estéril afán de supervivencia que se pierde en una concepción clasista de la sociedad. Si atendemos al tema de la soledad, observamos que los protagonistas están solos, aunque esta situación se vive de manera social, vivida entre grupos o clases y producida, precisamente, por las diferencias y la desunión de pobres y ricos, o haciendo una similitud con el panorama político, por la inconexión entre pueblo y Estado. Un tercer tema recurrente en la literatura de los años cincuenta es la guerra, pero entendida como memoria colectiva de la sociedad, como reminiscencia de las consecuencias del momento.

No obstante estas características comunes, y a pesar de compartir la idea de que la literatura tenía una función instrumental y política, los escritores de la generación del medio siglo mostraron dos tendencias. Un primer grupo, relacionado con el magazine madrileño *Revista Española*, con la que ya colaboraban antes de alcanzar la fama (Vidal, 2010), se decantó por la estética neorrealista. Esto

es, se centran en una narrativa de carácter objetivo y testimonial. Se convierten en testigos del sufrimiento de la sociedad española. Asimismo, se preocupan por el cuidado de la expresividad en sus obras y rechazan el valor únicamente funcional de la prosa (Sanz, 2010). El núcleo fundacional de *Revista Española* muestra características comunes en su narrativa de tendencia neorrealista, aunque también presenta heterogeneidad en sus criterios, como veremos a continuación.

Ignacio Aldecoa se caracteriza por ser un observador de la realidad que le rodea, por reflejar la soledad de personajes marginales y por buscar un estilo expresivo. Pretendía crear una épica de los pequeños oficios mediante tres trilogías. La primera se centra en la vida de guardias civiles, gitanos y toreros; la segunda trata el trabajo en el mar; de la tercera, tan solo sabemos que su temática estaría relacionada con la industria y la minería (Sanz, 2010). Las tres obras se caracterizan por preocupaciones de corte existencial: miedo, soledad, imposibilidad de huida. A pesar de que su carga testimonial es bastante importante, parece eludir el objetivismo típico de esta época con la intervención de un narrador que comenta los hechos.

Jesús Fernández Santos representa un ejemplo de objetivismo en *Los bravos* (1954), una novela de observación realista que explica cómo es la España atrasada de posguerra a través de la vida de unos personajes en un pueblo del norte, capaces de sobrevivir en circunstancias adversas, pero incapaces de cambiar su destino. Más crítico con el comportamiento de grupo se vuelve con la publicación de *En la hoguera*, en 1957, centrada en la actividad agrícola y minera.

Rafael Sánchez Ferlosio publica en 1951 *Industrias y andanzas de Alfanhuí*, novela de fantasía, que parte del gusto por contar historias sorprendentes. No es una novela que case con la temática dominante en esta década, a pesar de que también fue cultivada por otros escritores, como Álvaro Cunqueiro que se anticipó, probablemente, a la estética que se impondría años más tarde (Basanta, 1990). Tras esta incursión en la novela fantástica,

Sánchez Ferlosio publica *El Jarama* (1956). El protagonista es colectivo; de hecho, entre ambos grupos no existe ningún personaje que destaque sobre los demás. La reducción temporal y espacial se lleva al extremo: unas pocas horas de un domingo a orillas del río. El autor no interviene en la narración, porque en su afán de conseguir la objetividad total la voz del narrador pierde su autoridad (Aparicio, 2011). Además, lingüísticamente, es un documento importante, puesto que muestra una variedad diacrónica del español: laísmo, loísmo, uso anómalo de la preposición “de”, utilización de dos negaciones seguidas... Incluso, se podría aventurar que la presencia de dos generaciones, los jóvenes y los más mayores que están en la taberna, son un reflejo del cambio generacional de España en la que existe una juventud desvinculada ya de su pasado y sin esperanzas de futuro. Cierra el grupo de *Revista Española* Carmen Martín Gaité con su novela *Entre visillos*, testimoniando el problema de la soltería en las mujeres.

Respecto a la segunda tendencia literaria del medio siglo, observamos que también se agrupan los novelistas en torno a dos revistas, la madrileña *Acento Cultural* y la barcelonesa *Laye*. Son novelas que pretenden denunciar las circunstancias políticas y sociales de España, atendiendo a la instrumentalización de la literatura. En otras palabras, el realismo social es el modo de reaccionar con que cuentan los autores en contra de la realidad social, cultural y política del momento (Salvador, 2006). La temática, por tanto, se va a centrar en la denuncia de las condiciones laborales del mundo obrero y en la constatación del egoísmo de las clases acomodadas que no actúan para cambiar la situación. Desde el punto de vista formal, se sigue con la esquematización de los personajes, sin pretensiones psicológicas, con la reducción espacio temporal, con el objetivismo testimonial y con un lenguaje instrumental (Sanz, 1972).

Destacan en el grupo madrileño Jesús López Pacheco, con *Central eléctrica* (1958); Antonio Ferrer, con *La piqueta* (1959); Armando López Salinas, con *La mina* (1960), y Alfonso Grosso, con *La*

zanja (1961). En las cuatro novelas mencionadas se denuncian las condiciones laborales de explotación, producidas con el auspicio del Plan de Estabilización de 1959, de obreros y peones, desde perspectivas antifranquistas y cercanas al comunismo (Becerra, 2017).

El entorno de *Laye* se conformó con jóvenes universitarios con una fuerte oposición al régimen de Franco, de ideas progresistas y con nuevas propuestas literarias de signo crítico. El primer nombre de este círculo es Juan Goytisolo, autor que presenta una evolución desde la publicación de su primera obra, *Juegos de manos* (1954), hasta el experimentalismo de *Señas de identidad* (1966). En su primera etapa que incluye, además de la obra citada, *Duelo en el paraíso* (1955), *El circo* (1957), *Fiestas* (1958) y *La resaca* (1958), Goytisolo muestra su malestar y denuncia la situación de atraso y opresión de España. Para este autor, la función testimonial de las novelas mencionadas serviría en un futuro como herramienta para poder reconstruir el modo de vida de estos años sin los sesgos a los que la prensa se veía sometida (Becerra, 2017).

Otro autor del realismo social es Juan García Hortelano en cuya novela, *Nuevas amistades* (1959), se realiza una crítica a las profesiones liberales porque se han acomodado y son adeptos al régimen de Franco, y a los estudiantes, pues considera que no son comprometidos.

No podemos finalizar este epígrafe sin la mención a Ana María Matute. Se la considera integrante de la generación del medio siglo, no tanto por edad como por precocidad en su producción literaria, aunque la temática de sus obras no parece casar con lo que hemos visto sobre el realismo. Es cierto que en su primera obra *Los Abel* (1948) aparece un trasfondo sobre la guerra civil, motivo reiterado en su obra. Sin embargo, nos presenta unos hechos intemporales. Muestra en sus siguientes novelas las mismas preocupaciones, las cuales van a llegar hasta la última obra de los cincuenta, *Los hijos muertos* (1958).

Como hemos podido comprobar, no podemos hablar de uniformidad en la narrativa desde el

punto de vista formal, algo que se hará patente a partir de la década de 1960, con los cambios sociales y culturales que van a tener lugar.

Del cansancio estético de posguerra a la aparición de la reorientación estructural de los años sesenta

El neorrealismo y el realismo social que veíamos predominar en la década anterior van a ir abriendo paso a nuevas técnicas narrativas, producto de otra mentalidad (Bautista, 2006). Las novelas sociales acabaron provocando un cansancio y una repulsa generalizada. Además, se había descuidado el estilo, se había proscrito al protagonista individual y a la imaginación de todas las obras, el narrador había sido reducido a un mero testigo (Martínez, 1985). Así pues, tras la actitud exagerada en el existencialismo y el tremendismo de los años 1940, tras el objetivismo del neorrealismo y del realismo social de la década de 1950, se abría una fase de experimentalismo en la literatura española (García y Moragón, 1997). Desde la publicación de *El Jarama* se había iniciado una especie de desbloqueo formal de la novelística española que culminará en 1962 con *Tiempo de silencio*. Se considera que la obra de Martín Santos es la novela del cambio. En ella no hay personaje colectivo, no se hace uso del conductismo, sino que se analiza el fracaso del personaje que es una víctima de las circunstancias, ni existe una reducción espacio temporal; más bien, una fragmentación del relato y de las secuencias cronológicas (Basanta, 1990). Se trata, según el propio autor, de un realismo dialéctico, porque el novelista se convierte, de nuevo, en narrador y va a dialogar con el mundo, con todos los personajes que participan en la historia, a pesar de cualesquiera que sean sus diferencias económicas, culturales o sociales. No obstante, no podemos afirmar que *Tiempo de silencio* esté exenta de denuncia social; utiliza nuevas técnicas que no impiden observar la crítica a la sociedad española: las chabolas de los suburbios, la clase media, la

inactiva burguesía... (Buckley, García de Nora, Gil y Sobejano, 1980)

Esta nueva novela experimental se caracterizará por un juego en sus técnicas y por la utilización de nuevas posibilidades narrativas (De Asís Garrote, 1992). Podemos encontrar un narrador en *Tiempo de silencio* que controla lo que ocurre en la obra y lo narra de manera subjetiva; se puede hacer uso de la segunda persona del singular para hablar del propio narrador, como en *San Camilo, 1936*, además de utilizar la técnica del *collage* al intercalar fragmentos ajenos al texto a la narración (Durán, 1980); se sirven del monólogo interior sin que medie el narrador, como en el soliloquio de Teresa en *Cinco horas con Mario*, en el que se expresa el sentimiento de frustración por la incompreensión del marido (Rey, 1980) o en *Señas de identidad*, en la que, además, se alterna este monólogo con narrador en tercera y en segunda personas del singular o con narraciones simultáneas (Senable, Morán y Gimferrer, 1980); se utiliza el estilo indirecto libre, sin la presencia de verbos *dicendi* o nexos subordinantes, como es el caso de *La noria*. Respecto al tratamiento del lenguaje, abundan las elipsis, superposiciones temporales, analepsis en novelas como *Señas de identidad*; circunloquios para resaltar algún aspecto de interés para el relato, o un cierto caos lógico con la utilización de palabras sin sentido que reflejan la enajenación progresiva del personaje, como en *Tiempo de silencio* (Grande y Rey, 1980). Si nos fijamos en la tipografía y organización estructural, las novedades abarcan desde la alteración de la puntuación académica, como *El mercurio*, de José María Guelbenzu, hasta la desaparición de capítulos tal como ocurre en *Una meditación*, de Juan Benet.

Pero no solo la publicación de *Tiempo de silencio* contribuyó a la nueva estética. El mismo año 1962, Mario Vargas Llosa gana el premio Seix Barral con *La ciudad y los perros*, y en 1967 en Colombia y en 1969 en España se publica *Cien años de soledad*, de Gabriel García Márquez. Las consecuencias inmediatas se verán en la utilización

del lenguaje connotativo y en la inclusión de la imaginación y la fantasía en el aspecto temático.

En conclusión, a lo largo de la década de 1960 se produjo una renovación en la literatura española que afectó tanto al contenido de las nuevas obras como a su forma, que abandonó las recurrentes referencias a la guerra y a la posguerra y que contribuyó a establecer una clara distinción entre el compromiso cívico y el compromiso literario, presente en la generación posterior.

Conclusiones

A modo de conclusión general, habría que resumir el contexto socioeconómico para establecer su relación causal con las distintas promociones literarias que acabamos de analizar.

La época de posguerra se caracterizó por un intenso control gubernamental que afectó a cualquier ámbito de la vida cotidiana. El intervencionismo en materia económica, basado en una autarquía ineficaz, sumió a España en una amplia crisis. Tan solo a finales de los años cincuenta se pudo observar una ligera mejora de las condiciones económicas con el auge de una burguesía afín al gobierno y, en su mayoría, despreocupada por los problemas sociales.

Durante los años sesenta empezaron a germinar las consecuencias de años de cerrazón política, cultural y social. El creciente malestar se tradujo en huelgas, en manifestaciones en las universidades y en un cambio de mentalidad de la sociedad.

Todo el panorama que acabamos de esbozar mantuvo una relación directa con las diferentes estéticas de las promociones de posguerra, las cuales se vieron influidas en primer lugar por la autarquía de Franco; en segundo lugar, por el auge burgués y la discriminación de las clases sociales más desfavorecidas; en tercer lugar, por los disturbios sociales que demandaban aires renovados.

Así, observamos que tras la guerra se produjo un aislamiento de los escritores españoles que quedaron sin modelos a los que imitar, bien porque estos

habían emigrado para huir de la represión, bien porque habían fallecido. Por tanto, los autores, y en el caso que nos ocupa, los novelistas, hubieron de partir de cero en sus obras, pues su acceso a las corrientes narrativas era nulo.

Durante los primeros años cuarenta, el interés primordial de los escritores fue contar la guerra que acababan de padecer, bien desde un punto de vista triunfalista, bien desde una perspectiva explicativa.

Sin embargo, la temática bélica fue abandonada en aras de un existencialismo que respondía al sentimiento de fracaso y sinsentido de la guerra y de las consecuencias de esta. Así pues, los temas preferidos por los novelistas serán la culpa, el sentimiento de incomunicación, el pesimismo y el tedio, pues el realismo existencial implica la amargura de la vida, la soledad y la frustración que sirven para poner a prueba la condición humana. Observamos narraciones típicas del tremendismo en las que se exageraban los aspectos más crudos de la vida a los que el personaje estaba abocado por el destino, como reflejo de la sociedad en la que se desarrolló. A su vez, otras novelas intentaban transmitir el panorama desgarrador de la posguerra española en el que los personajes se asfixian en una atmósfera oprimiente que tan solo les provoca soledad y sentimiento de incompreensión.

En los años cincuenta el existencialismo dejó paso a la novela social y al neorrealismo. En la primera, los escritores demandaban un compromiso colectivo y entendían que la literatura tenía un importante papel en la denuncia de las diferencias de clases y de las desigualdades sociales. Por otra parte, los autores neorrealistas se apartaron de la literatura comprometida para señalar a través de sus narraciones la situación de la sociedad española, sin realizar críticas explícitas del ambiente que les rodeaba, tan solo daban testimonio de lo que ocurría.

Ante los cambios sociales y culturales de los años sesenta, la literatura comenzó a desligarse de los modelos anteriores, puesto que el marco

donde se inscribieron estos autores tenía muy poco en común con la época del primer franquismo. El neorrealismo y el realismo social que veíamos predominar en la década anterior van a ir abriendo paso a nuevas técnicas narrativas que afectaron tanto al contenido de las obras como a su forma. Se abandonaron las referencias recurrentes a la guerra y a la posguerra, y, tras el *boom* de la literatura latinoamericana, se comenzó a dar entrada a lo irracional, a aceptar los sueños y a incorporar la fantasía y el misterio.

Referencias bibliográficas

- Alvar, C., Mainer, J.C. y Navarro, R. (1997). *Breve historia de la literatura española*. Madrid: Alianza Editorial.
- Amat, J. (2013). La invención del 36. Relato de una reconciliación intelectual. En M. Hernández Martínez (ed.), *Sobre una generación de escritores (1936-1960)* (pp. 7-32). Zaragoza: Institución Fernando el Católico.
- Aparicio M., J. (2011). *El desguace de la tradición. En el taller de la narrativa del siglo XX*. Madrid: Cátedra.
- Arias C., R. (2005). *Escritoras españolas (1939-1975): poesía, novela y teatro*. Madrid: Ediciones del Laberinto.
- Barrero Pérez, O. (1987). *La novela existencial española de posguerra*. Madrid: Gredos.
- Barrero P., O. (1989). *El cuento español. 1940-1980*. Madrid: Castalia.
- Barrero P., O. (1992). *Historia de la literatura contemporánea (1939-1990)*. Madrid: Istmo.
- Barrero P., O. y Cercas, J. (1980). La novela. En F. Rico (ed.), *Historia y crítica de la literatura española. Época contemporánea: 1939-1980* (pp. 361-374). Vol. VIII Primer suplemento. Barcelona: Crítica.
- Basanta, A. (1990). *La novela española de nuestra época*. Madrid: Anaya.
- Bautista, M. (2006). Una literatura renovada. En J. C. Laviana (ed.), *1961 La España de la emigración* (pp.180-185). Madrid: Unidad Editorial.
- Becerra M., D. (2017). *El realismo social en España. Historia de un olvido*. Roma: Quolibet.
- Bozal, V. (1980). La función en las ideologías en el franquismo: una periodización interna. En F. Rico (ed.), *Historia y crítica de la literatura española. Época contemporánea: 1939-1980* (pp. 29-45). Vol. VIII. Barcelona: Crítica.
- Brown, G. (1979). *Historia de la literatura española. El siglo XX*. Barcelona: Seix Barral.
- Buckley, R., García de Nora, E., Gil C., P. y Sobejano, G. (1980). Caracteres de la novela de los cincuenta. En F. Rico (ed.), *Historia y crítica de la literatura española. Época contemporánea: 1939-1980* (pp. 410-427). Vol. VIII. Barcelona: Crítica.
- Cabrales A., J.M. y Hernández, G. (2008). *Literatura española. De la Edad Media a la actualidad*. Madrid: SGEL.
- Calvo C., J.L. (2005). *La mirada expresionista: novela española del siglo XX*. Madrid: Marenostrom.
- Caudet, F. (2009). ¿De qué hablamos cuando hablamos de literatura del exilio republicano de 1939? *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura, CLXXXV(739)*, 933-1007.
- Chabás, J. (2001). *Literatura española contemporánea: 1898-1950*. Madrid: Verbum.
- Corrales E., J. (1971). *La novela española actual*. Madrid: Cuadernos para el Diálogo.
- Crespo M., S. (1988). Aproximación al concepto de personaje novelesco: los personajes en "Nada", de Carmen Laforet. *Anuario de Estudios Filológicos*, XI, 131-148.
- De Asís Garrote, M.D. (1992). Última hora de la novela en España. Madrid: Eudema.
- Delibes, M. (2004). *España 1936-1950. Muerte y resurrección de la novela*. Barcelona: Destino.
- Durán, M. (1980). San Camilo: de los anuncios comerciales a las visiones goyescas. En F. Rico (ed.), *Historia y crítica de la literatura española. Época contemporánea: 1939-1980* (pp. 454-458). Vol. VI-II Primer suplemento. Barcelona: Crítica.
- Eiroa San Francisco, M. (2012). Prácticas genocidas en guerra, represión sistémica y reeducación social en posguerra. *Hispania Nova: Revista de Historia Contemporánea*, (10), 1-12.
- Escartín G., M. (2002). El mito de la adolescencia en *Aloma*, de Mercé Rodoreda, y *Nada*, de Carmen

- Laforet. *Revista de Lenguas y Literaturas Catalana, Gallega y Vasca*, (8), 63-80.
- García M., P. y Moragón G., C. (1997). *Literatura*. Madrid: Pirámide.
- García, H. (2009). Relatos para una guerra. *Ayer*, 76(4), 143-176.
- Garzón C., L.J. (2003). Rafael Zabaleta y La Familia de Pascual Duarte. *Boletín del Instituto de Estudios Giennenses*, (49), 161-178.
- Gil C., P. (1973). *La novela social española (1920-1971)*. Barcelona: Seix Barral.
- Gomollón, B. (2008). Edipo y Segismundo en Sófocles y Calderón. *Lectura y Signo*, (3), 309-322.
- González A., F. (2010). Recepción de la novela española de posguerra en los Estados Unidos. *Revista de Literatura*, LXXIII(143), 227-244.
- González, B.A. (1985). *Parábolas de la identidad: realidad interior y estrategia narrativa en tres novelistas de posguerra*. Potomac: Scripta Humanistica.
- Gracia, J. (2006). *Estado y cultura. El despertar de una conciencia crítica bajo el franquismo, 1940-1962*. Barcelona: Anagrama.
- Grande, F. y Rey, A. (1980). Significado y estilo en Tiempo de silencio. En F. Rico (ed.), *Historia y crítica de la literatura española. Época contemporánea: 1939-1980* (pp. 435-448). Vol. VIII. Primer suplemento. Barcelona: Crítica.
- Kronik, J. (1988). Encerramiento y apertura: Pascual Duarte y su texto. *Anales de Literatura Española*, (6), 309-323.
- Larraz, F. (2014). *Letricidio español. Censura y novela durante el franquismo*. Gijón: Ediciones Trea.
- Mainer, J. C. (1980). La reanudación de la vida literaria al final de la guerra civil. En F. Rico (ed.), *Historia y crítica de la literatura española. Época contemporánea: 1939-1980* (pp. 46-53). Vol. VIII. Barcelona: Crítica.
- Martínez C., J. M. (1985). *La novela española entre 1936 y 1980. Historia de una aventura*. Madrid: Castalia.
- Martínez C., J. M. (2009). *Liras entre lanzas: historia de la literatura "nacional" en la Guerra Civil*. Madrid: Castalia.
- Martínez C., J.M., Sanz Villanueva, S. e Ynduráin, D. (1980). La novela. En F. Rico (ed.), *Historia y crítica de la literatura española. Época contemporánea: 1939-1980*. (pp. 318-361). Vol. VIII. Barcelona: Crítica.
- Prini, P. (1957). Las tres edades del existencialismo. Monteagudo. *Revista de Literatura Española, Hispanoamericana y Teoría de la Literatura*, (19), 4-19.
- Quintana T., L. (1997). *Nihilismo y demonios (Carmen Laforet: técnica narrativa y estilo literario en su obra)*. México: UAEM.
- Ramos O., M.J. (1996). Discurso e historia en la novela española de posguerra. *SIGNA: Revista de la Asociación Española de Semiótica*, (5), 289-307.
- Reher, D. (2003). Perfiles demográficos de España, 1940-1960. En C. Barciela (ed.), *Autarquía y mercado negro. El fracaso económico del primer franquismo, 1939-1959* (pp. 1-26). Barcelona: Crítica.
- Rey, A. (1980). Forma y sentido de Cinco horas con Mario. En F. Rico (ed.), *Historia y crítica de la literatura española. Época contemporánea: 1939-1980* (pp. 448-454). Vol. VIII. Primer suplemento. Barcelona: Crítica.
- Ródenas de Moya, D. (2013). Perdurar en la derrota. En M. Hernández (ed.), *Sobre una generación de escritores (1936-1960)* (pp. 33-48). Zaragoza: Institución Fernando el Católico.
- Salvador M., A. (2006). *De ¡Bienvenido, Mr. Marshall! a Viridiana. Historia de UNICI: una productora cinematográfica bajo el franquismo*. Valencia: Egeda.
- Sanz V., S. (1972). *Tendencias de la novela española actual (1950-1970)*. Madrid: Edicusa.
- Sanz V., S. (1980). *Historia de la novela social española (1942-75)*. Madrid: Alhambra.
- Sanz V., S. (1985). *Historia de la literatura española. El siglo XX*. Barcelona: Ariel.
- Sanz V., S. (2010). *La novela española durante el franquismo: itinerarios de la anormalidad*. Madrid: Gredos.
- Senable, R., Morán, F. y Gimferrer, P. (1980). La evolución de Juan Goytisolo. En F. Rico (ed.), *Historia y crítica de la literatura española. Época*

- contemporánea: 1939-1980* (pp. 458-471). Vol. VI-II Primer suplemento. Barcelona: Crítica.
- Sobejano, G. (1972). Direcciones de la novela española de postguerra. *Boletín de la Asociación Europea de Profesores de Español*, IV(6), 55-73.
- Sobejano, G. (1975). *Novela española de nuestro tiempo (en busca del pueblo perdido)*. Madrid: Prensa Española.
- Soldevila D., I. (1990). La narrativa. En *Historia de la literatura española II* (pp. 1179-1204). Madrid: Cátedra.
- Vidal C., S. (2010). *La Revista Española en el panorama narrativo de posguerra*. Madrid: Pliegos.
- Vilanova, A. (1995). *Novela y sociedad en la España de la posguerra*. Madrid: Lumen.
- Villanueva P., D. (1987). Revisión de la novela social. *Anuario de Estudios Filológicos*, (10), 361-374.
- Ynduráin, D. (1976). Hacia la novela como género literario. En S. Sanz Villanueva y C. Barbacho (ed.), *Teoría de la novela* (pp.145-179). Madrid: SGEL.



Autor invitado



ARTÍCULO DE AUTOR INVITADO

“Estudiar era algo tan maravilloso como jugar a estar vivos” Los años del colegio en la literatura

Carlos Lomas**

Un horizonte infinito de mañanas de colegio, de lecciones, de exámenes, de caras rigurosas y profesoras, de palabras como aprobado y suspenso, de conceptos como grado elemental, bachillerato o título universitario, de paisajes con escuelas, institutos y paraninfos, caía por fin sobre él, se desplegaba ante su silencio igual que una rutina impuesta, que marcaba ya otra situación, otra época en su vida, y que se condensaba finalmente en la advertencia dejarás de ser niño, o en la pregunta ¿qué vas a ser de mayor?, o en una formulación menos inocente: ¿qué va a ser de ti?

García Montero (2009, p. 91).

“El tiempo lo borra todo”, afirma con voluntad de consuelo la sabiduría popular. Y el bolero concluye: “Dicen que la distancia es el olvido...”. Sin embargo, hace tiempo que sabemos que no siempre es así y que la lejanía en el tiempo y en el mapa no borra el recuerdo ni conduce inevitablemente al olvido de lo que fuimos y ya no somos. Y aunque a veces la memoria no sea de fiar, es la memoria personal y colectiva la que en última instancia nos configura como seres humanos. Porque sin memoria no hay nada y sin memoria no somos nadie ni es posible entender el mundo en que vivimos. En palabras de Miguel de Unamuno (1951, p. 774), “no conocemos más que el pasado, y solo se quiere lo que se conoce. Y en el porvenir no buscamos más que pasado, uno u otro pasado”.

Sin embargo, “ya somos el olvido que seremos”, como *quizá* escribiera hace ya algunas décadas Jorge Luis Borges¹. El olvido constituye a menudo un conjuro contra lo que nos resulta incómodo, una terapia contra la crueldad del pasado y un antídoto contra la cegadora luz de los recuerdos. De ahí que haya quienes argumentan a favor de las ventajas del olvido a la hora de atenuar las ingratitudes del presente y de afrontar con una cierta ilusión el incierto futuro. Sin embargo, nos guste o no, somos memoria. Lo que

* Este texto constituye una revisión y actualización de otros trabajos anteriores (Lomas, 2007, 2008, 2011a, 2011b). El título es una cita de Gabriel García Márquez, de *Vivir para contarla* (2002, p. 118).

** Escritor, investigador y enseñante español de Lengua Castellana y Literatura en la enseñanza media. Doctor en Filología Hispánica, ha sido profesor asociado de la Universidad de Oviedo y asesor de formación continua en el Centro del Profesorado de Gijón (España). Director de la revista *Signos* (1990-1997) y codirector de textos de didáctica de la lengua y la literatura. Autor de diferentes libros y ensayos sobre la educación lingüística y literaria, los textos publicitarios y la igualdad entre mujeres y hombres. Correo electrónico: lomascarlos@gmail.com

Cómo citar este artículo: Lomas, C. (2018). “Estudiar era algo tan maravilloso como jugar a estar vivos”. Los años del colegio en la literatura. *Enunciación*, 23(1), 103-127. DOI: http://doi.org/10.14483/22486798.13171

1 El poema que se inicia de esta manera (“Ya somos el olvido que seremos”) da título a una novela autobiográfica del escritor colombiano Héctor Abad Faciolince (*El olvido que seremos*. Planeta, Bogotá, 2006), escrita en memoria de su padre, asesinado por grupos paramilitares. Abad Faciolince relata en su libro que encontró el citado poema en un bolsillo del pantalón del cadáver de su padre. Con el éxito de la novela llegó también la polémica al afirmar el poeta colombiano Harold Alvarado Tenorio que él era en realidad el autor de ese poema, editado en octubre de 1993 en la revista *Número*, aunque se atribuyera entonces su autoría a Borges. En efecto, el poema apareció publicado en el número 2 de la citada revista junto a otros cuatro *poemas inéditos* de Jorge Luis Borges, de la mano Harold Alvarado Tenorio. Según este último, todo era un juego literario ya que el autor de esos versos atribuidos a Borges era en realidad el propio Alvarado Tenorio, quien desveló la impostura molesto ante la fama adquirida por el verso *borgiano* al ser utilizado en el título y en el interior de la novela de Abad Faciolince. Posteriormente, y tras una larga investigación en torno a estos poemas a cargo de Abad Faciolince (*Traiciones de la memoria*. Alfaguara, Madrid, 2010), parece clara la autoría borgiana de esos versos. Al parecer, Jorge Luis Borges autorizó en su día la edición de esos cinco poemas inéditos, aparecidos en 1986 (siete años antes de su publicación en Colombia a cargo de Alvarado Tenorio) en una edición de 300 ejemplares aparecida en la ciudad de Mendoza (Argentina) con una tirada de 300 ejemplares (*5 poemas de Jorge Luis Borges*. Ediciones Anónimas. Mendoza, 1986).

somos y lo que sabemos está tejido con los hilos del recuerdo y de la memoria. Somos lo que sabemos, sí, pero acaso solo sabemos quiénes somos cuando oímos el eco de las voces del ayer, cuando miramos hacia atrás sin ira (o con ira) e indagamos sobre el tiempo lejano de esa infancia y de esa adolescencia en las que el azar y la voluntad se conjuraron para ir haciendo de nuestra vida lo que hoy es en buena medida².

En este sentido, es obvio que esa infancia y esa adolescencia que forjaron en buena medida lo que hoy somos no puede entenderse sin la escuela, sin esos años en las aulas y en los colegios en los que tantas horas habitamos, en los que tanto disfrutamos y tanto sufrimos, sin el recuerdo –quizá ya demasiado difuso– de esos escenarios, de esos olores, de esos sonidos, de esos colores, de esos libros de texto y de esos cuadernos escolares, de esa algarabía de los juegos en el recreo y de ese silencio absoluto en los pupitres, de esos maestros y de esas maestras, y de esos amores, amistades y enemistades que iluminaron y quizá también enturbiaron los ya lejanos años de la niñez y de la mocedad. Porque la escuela ha sido y sigue siendo un tiempo y un lugar en el que se moldean las señas de identidad de los grupos sociales y de las personas que han tenido y siguen teniendo una u otra educación común. Un tiempo y un lugar en cualquier caso teñidos de nostalgias y alegrías, sí, pero también de malestares y de tristezas. Un tiempo y un lugar en que convivían las luces de la instrucción escolar con las sombras del analfabetismo, el afán de libertad con las inquisiciones cotidianas, la iniciación a la vida adulta con el fin de las ilusiones del paraíso perdido de la infancia. El recuerdo de los años escolares de la infancia impregna la memoria de quienes antaño acudieron a las aulas y deja una innegable huella en la identidad de los sujetos. Una huella que tiñe la memoria del tiempo pasado de la escuela en una sutil mezcla de placeres y deberes, sonrisas y lágrimas, lealtades y traiciones, afectos y desafectos, leyes y transgresiones, letras y números, mapas y calendarios, algarabías y silencios.

De ese tiempo ya lejano de la infancia y de la adolescencia escolares nos hablan no solo la añoranza personal de quien fuera antaño una criatura escolar (y escolarizada) y los estudios de historia de la educación. También la literatura. O las literaturas. Sin embargo, ¿es fiable la literatura? ¿Constituye una fuente creíble de conocimiento sobre el pasado escolar? Si tenemos en cuenta que la escritura literaria, cuando nos habla de la infancia y de la adolescencia en las aulas, no suele indagar sobre las causas de lo que se narra o evoca, sino que se limita a esbozar un recuerdo, una escena, un instante, una sensación, una anécdota o una atmósfera ya tan lejana, ¿nos ayuda la literatura a entender la educación que fue para ayudarnos a construir la educación que queremos? En otras palabras, ¿constituyen los textos literarios una manera específica de acercarse a lo que a menudo olvidan los libros de historia de la educación? ¿En qué medida los recuerdos y las emociones que destila la memoria literaria de la escuela nos ofrecen indicios creíbles del pasado que fuimos y nos ayudan a entender el presente que aún somos? Si, como escribiera Jorge Luis Borges (1980), “el libro es una extensión de la memoria y de la imaginación”, ¿cuánto hay de memoria y cuánto de imaginación en las evocaciones literarias del ayer diseminadas en multitud de poemas, de ficciones, de memorias y de relatos?

No es fácil responder a estos interrogantes. Entre otras cosas porque, como señala Raimundo Cuesta (2011) en un texto aún inédito,

[...] el carácter de la institución escolar reclama una mirada genealógica que se proyecte más allá de la nostalgia y del rencor, más allá del empalagoso azúcar o del corrosivo ácido de la memoria personal. A tal fin, convendría comprender que los buenos o los malos recuerdos de la institución escolar están atravesados por el régimen de verdad de la razón escolarizadora dominante en cada momento histórico”.

2 Carolyn Steedman entiende la infancia como una extensión del yo en el tiempo, como un territorio en el que es posible encontrarnos con quienes somos a partir de lo que fuimos, como “un lugar perdido pero que, al mismo tiempo, siempre está allí” (citada por Eley, 2008, p. 264).

Sin embargo, la literatura no aspira a ser verdadera sino verosímil. Como señala Teresa Colomer (1995):

En virtud del pacto que el lector asume al abrir un libro, ha de saber suspender las condiciones de “verdad” referidas al mundo real y aceptar que el discurso de un relato, por ejemplo, es una organización convencional que se propone como verdadera. También ha de saber respetar las condiciones de enunciación-recepción allí presentes. Así pues, a partir de los signos ofrecidos por el texto, el lector ha de saber distinguir entre el narrador y el autor y, a la vez, ha de saber distinguirse a sí mismo como receptor real respecto al papel de los receptores que actúan dentro del texto como tales. Desde el inicio del discurso deberá aceptar el juego previsto por el autor y aprender a seguir los elementos metadiscursivos que le dan instrucciones sobre cómo ha de interpretar la obra. De esta manera, el lector ha de saber entender las voces orquestadas en el interior de la obra y “vivir” entre ellas. (pp. 11-12)

La literatura nos invita no solo a leer como si fuera real y cierto lo leído sino también a mirar el mundo de otras maneras, a extraviarnos en un laberinto de palabras que nos conduce a un jardín de senderos que se bifurcan hacia inciertos destinos, a imaginar otras gentes y otros lugares que no están en los censos ni en los mapas pero habitan en cada una de las lecturas de que son objeto los textos literarios. Las ficciones literarias están tejidas con los hilos de la imaginación y de la memoria y en consecuencia nos invitan a suscribir un contrato comunicativo por el que aceptamos incondicionalmente que lo que se nos cuenta en poemas y relatos ya que se inscriben en un orden discursivo que se sitúa en las antípodas de lo que enuncian las actas notariales, las fotografías, las crónicas de la prensa, la información televisiva y los libros de historia. La literatura es otra cosa, un simulacro y una impostura, una anomalía comunicativa en el orden diáfano de los discursos, y por tanto no es de fiar. Y ahí reside su encanto y la irresistible seducción de sus palabras (Lomas, 2018).

La anomalía de la literatura y la memoria literaria de la escuela

Esa *anomalía* de la literatura frente a los otros discursos que se exhiben como fiables y verdaderos es posible por su cualidad de discurso capaz de “concentrar una gran cantidad de información en la ‘superficie’ de un pequeño texto” (Lotman, 1988, p. 36) merced a la producción metafórica de sentidos. Por ello, la literatura estimula en quienes leen una forma de adhesión que no exigen otros discursos que dicen hablarnos en nombre de la realidad (el discurso de la información, el discurso de la historia, el discurso de la ciencia...). En esa adhesión la empatía, la identificación narrativa con lo dicho en el texto y la cooperación interpretativa entre autor y lector en la construcción compartida del significado sitúan a cada lector y a cada lectora en otro plano, en otro escenario, en otro tiempo, y le obligan a ubicarse en el lugar de otras personas y a entender sus afanes, ideas, sentimientos y acciones creándose así las condiciones emotivas y cognitivas que favorecen una comprensión de sí mismos y del mundo que “rompe con estereotipos y clichés” (Petit, 1999, p. 80) y los “invita a pensar” (Culler, 2000, p. 35).

Cuando alguien escribe (y cuando alguien lee) lo hace desde la memoria. Desde la memoria del presente que somos y del pasado que fuimos. Y no solo porque es la memoria del tiempo presente y pasado, de lo que es y ya no es, de lo que somos y ya no somos, lo que agita a menudo la escritura literaria. También, y sobre todo, porque sin memoria no hay nada ni somos nadie ni es posible imaginar ninguna cosa. Lo que somos y lo que imaginamos está tejido con los hilos del recuerdo de lo vivido. En palabras de Luis García Montero (2009),

[...] quizá sea eso la memoria, o la literatura de la memoria, un reloj que sigue funcionando después de haberse perdido, una esfera que nos hace compañía y nos habla de lo que ya desapareció. Todo pasa, pero nada termina del todo. Alguien puede encontrar unos recuerdos, observar su correa brillante entre las hojas secas del otoño, darles cuerda, hacerlos vivir en otro corazón, latir de nuevo y de verdad. Nunca se terminan de pagar los plazos de una vida, de cualquier vida. Quizá la memoria también sea eso. (p. 18)

Uno de los escenarios por excelencia de la memoria literaria es la escuela. El recuerdo de aquellos años lejanos del colegio, entre maestros y maestras, entre colegas y camaradas, entre amores y desamores, entre aprobados y suspensos, entre sonrisas y lágrimas, entre monotonías y jolgorios, estimula en quienes leen, ya en la edad adulta, el ejercicio de la memoria. El fulgor de aquella maestra tan afectuosa, el miedo a la crueldad de aquel profesor tan brutal, el olor a orines y azufre del internado, la algarabía sin tregua en la tregua del recreo, el gris del húmedo asfalto del patio del colegio, el áspero tacto de las pizarras, el agudo silbido de las tizas, el óxido de los pupitres, el vaho eterno de los cristales ocultando el mundo ajeno, el sabor de los caramelos, de los altramuces y del regaliz al salir de clase, el insomnio ante los exámenes y el temor a los castigos nos sitúan en un tiempo y en un lugar en el que se conjugaban, como en un verbo irregular, el placer con el deber, la alegría con la tristeza, la ilusión con el desencanto y el amor con el odio (Lomas, 2007). El mundo de la educación es, no lo olvidemos, un tiempo y un lugar aparte porque, como señalara Pierre Bourdieu (2000), “la escuela es el lugar por excelencia del ejercicio llamado gratuito, y donde se adquiere una disposición distante y neutralizante con respecto al mundo social” (p. 177).

En los últimos años han aparecido diversas antologías y compilaciones en las que se ofrece una selección de textos literarios sobre la vida escolar³. Como acreditan estos trabajos, una infinidad de poemas, cuentos, novelas, ensayos y memorias nos hablan de la escuela de antaño y nos ofrecen los ecos de una innegable *poética escolar* (Lomas, 2002). En efecto, la memoria literaria de los años del colegio, al igual que esas olvidadas fotografías en blanco y negro, esos cuadernos de caligrafía y de aritmética, esas gramáticas y esas enciclopedias de nuestra infancia y adolescencia escolares, esbozan una cierta atmósfera, a medio camino entre la evocación nostálgica y el ajuste de cuentas, un retrato en sepia de aulas y de olor a tizas, un espectáculo inolvidable de algarabías y de silencios, de olor a amoníaco y a lejía, una poética escolar, en fin, que nos habla con añoranza o con amargura de quienes fuimos y ya no somos aunque lo que somos tenga tanto que ver con lo que fuimos entonces en aquellos lejanos años del colegio. Quizá por ello la vida escolar es un anticipo del futuro que nos espera y a la vez una metáfora de las formas de vida, de los vínculos y de los conflictos en la vida adulta, como sugiere Andrés Neuman (2008) en estos versos bajo el cortazariano título de *Continuidad de los patios*:

3 En México, por ejemplo, Juan Carlos Rangel Cárdenas seleccionó textos de la literatura mexicana en *Caminito de la escuela (La escuela, el maestro y los estudiantes en veinte autores mexicanos del siglo XX)*, que coeditaron en 1994 la SEP, la Universidad Pedagógica, Fomento Editorial y Noriega Ediciones. También en México encontramos los cuentos de escritoras mexicanas –seleccionados por Mónica Lavín– con el colegio al fondo (*Atrapadas en la escuela*. Selector, México, 1999) y su equivalente masculino, la antología realizada por Beatriz Escalante y José Luis Morales (*Atrapados en la escuela*, Selector, México, 1994), en la que se incluyen cuentos contemporáneos de autores mexicanos. Y, sin salir de México, Ysabel Gracia Juárez y Carlos Lomas agruparon 80 textos españoles y latinoamericanos en *Había una vez una escuela... Los años del colegio en la literatura*, editados en 2005 por Paidós México. En Colombia, Fabio Jurado escogió un ramillete de cuentos latinoamericanos (César Vallejo, Efrén Hernández, Eugenio Aguirre, José Luis Morales, entre otros) sobre la vida escolar en *La escuela en el cuento* (Magisterio, Bogotá, 2003). Al otro lado del océano, en Portugal, Antonio Novoa y Jorge Ramos de Ó agruparon algunos textos literarios portugueses sobre la vida en las aulas en *A Escola na Literatura*, editados en Lisboa en 1997 por la Fundação Caloste Gusbenkian. En España, Jaume Carbonell, Ricard Torrents, Toni Tort y Jaume Trilla recogieron en *Els grans autors i l'escola* (Eumo Editorial, 1987) textos en catalán y en otras lenguas (traducidas al catalán) sobre la escuela y sus personajes, escenas y escenarios. En *La vida en las aulas (Memoria de la escuela en la literatura)*, editado por Paidós en 2002, seleccioné 132 textos literarios sobre los contextos escolares mientras en *Érase una vez la escuela –Los ecos de la escuela en las voces de la literatura–* (Graó, 2007) indagué sobre las historias fingidas y verdaderas de los tiempos ya lejanos de la infancia y de la adolescencia escolares, un trabajo continuado en otros trabajos (Lomas, 2008, 2011). En *Una infancia de escritor* Mercedes Monmany seleccionó añoranzas, nostalgias y recuerdos de la infancia escolar de autores como Bernardo Atxaga, José María Guelbenzu, Luis Landero, Javier Marías, Soledad Puértolas y Enrique Vila Matas (Xordica, 1997), algo semejante a lo que hizo Miguel Rojo una década después al agrupar en *Dir pa escuela* (Ámbitu, 2008) 25 evocaciones literarias de escritoras y escritores en lengua asturiana (Carmen Gómez Ojea, Xosé Bolado, Antón García, Milio Rodríguez Cueto, José Luis Piquero...). Finalmente, José Regalado (Salamanca, 2008) editó una antología de textos literarios sobre la vida escolar titulada *Memoria del maestro* mientras Isabel Cantón compiló en *Narraciones de la escuela* (Davinci, 2009) algunos relatos contemporáneos sobre la escuela (Antonio Colinas, Clara Sánchez, Gustavo Martín Garzo, José María Merino, Julio Llamazares, Luis Mateo Díez y Angeles Caso...).

Allá, entonces, todos nos pegábamos.
Llovían puños rojos
y el uniforme ondeaba hecho jirones,
la vida o la pelota. O ser cobarde.
Señalar con el dedo a los más débiles.
Burlarse de los tontos, perseguir a los listos.
Rencorosa amistad para quienes tuvieran
buenas notas, juguetes, una amiga.
Indiferencia, claro,
para el que no supiese matemáticas
ni luciese las zapatillas nuevas
de su padre más rico que otros padres.
Silencio o puñetazo. Puñetazo y callar.
Allá todos nosotros combatíamos
cada blanca mañana,
hasta que el obvio
mordisco de los años me condujo
a abandonar el patio y esa gente.

Aquí, ahora, todos nos pegamos.

Tópicos y temas para una poética escolar

¿De qué nos habla la memoria literaria de la educación? ¿Qué nos dice en sus páginas sobre los años escolares y sobre la vida cotidiana en las aulas? ¿Es la memoria literaria de la escuela una memoria edulcorada por la nostalgia de la *arcadia feliz del colegio* o es, por el contrario, una memoria infectada por la amargura de quienes sufrieron *el infierno de las aulas*? ¿Cuáles son, en fin, esos temas o tópicos a los que de forma continua alude, una y otra vez, la memoria literaria de la escuela? (Véase Lomas, 2007).

Es innegable que algunos de esos tópicos literarios sobre la escuela coinciden con los tópicos clásicos de todas las literaturas, como el inevitable devenir del tiempo (*tempus fugit*), la añoranza de la infancia y de la adolescencia ya tan ajenas (*ubi sunt?*), la autoridad del maestro (*magíster dixit*) o la estilización poética de los escenarios (*beatus ille, locus amoenus...*). Sin embargo, otros tópicos, temas y motivos aparecen de una manera específica en poemas, relatos y memorias sobre la vida escolar. Como, por ejemplo, la nostalgia del tiempo pasado en la escuela, el retrato (o la caricatura) del magisterio, entre el homenaje y el ajuste de cuentas, las escenas de la vida cotidiana en las aulas y en el patio de recreo, la amistad y la enemistad entre escolares, el amor en los tiempos del colegio (entre niños y niñas, entre un niño y la maestra, entre compañeros...) y el despertar a los placeres prohibidos, el éxito y el fracaso escolar (aprobados y suspensos), el castigo físico y la crueldad de algunos maestros (“la letra con sangre entra”), el internado, el odio a la escuela (maltratos, adoctrinamientos...), la insumisión estudiantil ante el orden escolar, el hartazgo o la ilusión de quienes desempeñan el oficio de enseñar, el aburrimiento y el hastío en las aulas, las diferencias entre escuelas públicas y colegios religiosos, el contraste entre el saber académico y los saberes de la vida, así como entre las monótonas lecciones de las aulas y las fantasías infantiles y adolescentes, las alusiones a los métodos pedagógicos y a las diferentes maneras de enseñar y de aprender... (véase

Carbonell, Torrents, Tort y Trilla, 1987; Lomas, 2002, 2007, 2008, 2011b; Gracida y Lomas, 2005; Ezpeleta, 2006; Regalado, 2008; entre otros). En torno a estos y a otros tópicos o temas los textos literarios sobre la vida escolar nos ofrecen no solo escenas, escenarios, anécdotas, recuerdos y relatos de un indudable valor emotivo y sentimental sino también homenajes, diatribas, venganzas, agradecimientos, críticas y utopías en las que observamos un retrato variopinto de la escuela de ayer, de sus miserias y de sus grandezas, de sus luces y de sus sombras⁴.

En las líneas que siguen ofreceremos algunos textos literarios en lengua española (casi siempre de origen español aunque se ofrecen también textos mexicanos, colombianos, chilenos, gautemaltecos...) y agrupados en torno a algunos tópicos como la memoria de la escuela de antaño –“Mirando hacia atrás sin ira (y con ira)”–, la alusión a las tareas del magisterio –“El oficio de educar: miserias, analfabetismos y apostolados”–, el maltrato a los escolares y los castigos físicos –“El eterno retorno a la pedagogía de los golpes: *La letra con sangre entra*”– o la camaradería escolar y el amor en los tiempos del colegio –“Las amistades peligrosas y los amor escolares”–. Estos y otros tópicos como los aludidos en el párrafo anterior organizan una infinita constelación de textos literarios sobre la vida escolar que constituyen, pese a su naturaleza de textos de ficción, una fuente privilegiada de conocimiento de la educación de ayer y, quizá, de las miserias y de las grandezas de la educación de hoy.

Mirando hacia atrás sin ira (y con ira)

La memoria literaria de la escuela esboza en su añoranza del paraíso perdido de la infancia la elegía de las aulas y evoca ese tiempo pasado en que vivimos encerrados en *la jaula del colegio*. La literatura se pone entonces al servicio de un ilusorio regreso a la edad de la inocencia, lejos aún de los estragos de la vida adulta. Por ejemplo, el poeta granadino Federico García Lorca (1972, p. 183) saluda alborozado la salida de las criaturas al final de la jornada escolar (“Salen los niños alegres / de la escuela, poniendo en el aire tibio / de abril canciones tiernas”), el escritor chileno Jorge Edwards (1981, p. 74) alude al temblor inmediatamente anterior al final de las clases

Con la cercanía de la hora de salida, el clima del colegio cambiaba. Había un aire agitado y festivo: portazos, carcajadas que no se contenían dentro de los muros de una sala de clase y retumbaban por los patios, carreras esporádicas por las galerías. Las amarras de la disciplina se relajaban y distendían. El colegio era un torrente en ebullición, encabritado, contenido a duras penas en sus diques. (p. 74)

Y su compatriota Pablo Neruda (1979, p. 16) homenajea al liceo de su infancia en Temuco: “El liceo era un terreno de inmensas perspectivas para mí. Todo tenía posibilidad de misterio”. Por su parte, Rafael Alberti (1969, pp. 251-252) retorna a sus alejados días colegiales: “Por jazmines caídos recientes

4 La vida en las aulas constituye a menudo un eje argumental y una atmósfera discursiva a la que no solo contribuye la ficción literaria. Las ficciones del cine, por ejemplo, han ido construyendo una *poética cinematográfica* en torno a un género específico de películas en las que el mundo de la educación condiciona las acciones, los argumentos, los escenarios y los personajes que aparecen en la pantalla (Lomas, 2007, pp. 218-221). Películas como, por ejemplo, *Ser y tener* (Étre et avoir, 2002. Francia. Nicolas Philibert), *Diarios de la calle* (*Freedom writers*, 2007. Alemania-Estados Unidos. Richard LaGravenese), *El club de los poetas muertos* (*Dead Poets Society*, 1989. Estados Unidos. Peter Weir), *La lengua de las mariposas* (1999. España. José Luis Cuerda), *Adiós, muchachos* (*Au revoir les enfants*, 1987. Francia. Louis Malle), *Los 400 golpes* (*Les quatre cents coups*, 1959. Francia. François Truffaut), *Los chicos del coro* (*Les choristes*, 2004. Francia-Suiza-Alemania. Christophe Barratier), *El florido pensil* (2002, España. Juan José Porto), *Rebelión en las aulas* (*To Sir, With Love*, 1967 y 1996. Estados Unidos. James Clavell y Peter Bogdanovich), *Hoy empieza todo* (*Ça commence aujourd'*, 1998. Francia. Bertrand Tavernier), *Adiós, mister Chips* (*Goodbye, Mr. Chips*, 1940 y 1969. Estados Unidos. Sam Word y Herbert Ross), *Buda explotó por vergüenza* (*Buda az sharm foru rikht/Buddha Collapsed out of Shame*, 2007. Irán y Francia. Hana Makhmalbaf), *Cero en conducta* (*Zero de Conduite*, 1933, Francia. Jean Vigo), *La sonrisa de Mona Lisa* (*Mona Lisa Smile*, 2003. Estados Unidos. Mike Newell), *La clase* (*Entre les murs*, 2008. Francia. Laurent Cantet), *La Pizarra* (*Takhté siah/Blackboards*, 2000. Irán. Samira Makhmalbaf), *La profesora de parvulario* (*Haganenet*, 2014. Israel. Nadal Lapid), *La profesora de Historia* (*Les héritiers* Francia. 2014. Marie-Castille Mention-Schaar), *Katmandú, un espejo en el cielo* (España. 2011. Iciar Bollain), *La clase* (*Entre les murs*, Francia. 2008. Laurent Cantet), *La ola* (*Die Wille*, Alemania. 2008. Dennis Gansel), *El profesor* (*Detachment*, Estados Unidos. 2011. Tony Kaye), *Profesor Lazhar* (*Monsieur Lazhar*, Canadá. 2011. Philippe Falardeau), entre muchas otras (véase <http://www.educacionrespuntocero.com/recursos/peliculas-figura-del-docente/17274.html> y <http://decine21.com/listas-de-cine/lista/Las-100-mejores-peliculas-sobre-la-educacion-y-la-ensenanza-93442>).

y corolas / de dondiegos de noche vencidas por el día, / me escapo esta mañana inaugural de octubre / hacia los lejanísimos años de mi colegio”. Carmen Conde (1934) alude con emoción al coro escolar de las niñas recitando el alfabeto:

Entre los atlas y los pupitres, qué firmes y gráciles son las niñas. Se confunden con las líneas azules, con los marecitos, como cabelleras, de las cartas geográficas. Cada vez que decían una letra, ondulaba el coro. Yo señalaba la rosa de la a, el lirio fresco de la e... ¿De qué isla, de qué árbol, de qué fuente crece este chorro de luceros que son los niños? (p. 27)

Y Gabriel García Márquez (2002) evoca con nostalgia los años de su infancia escolar (“cuando era feliz e indocumentado”) en una escuela devota del ideario pedagógico de María Montessori:

El consuelo fue que en Cataca habían abierto por esos años la escuela montessoriana, cuyas maestras estimulaban los cinco sentidos mediante ejercicios prácticos y enseñaban a cantar. Con el talento y la belleza de la directora Rosa Elena Fergusson estudiar era algo tan maravilloso como jugar a estar vivos. (pp. 117-118)

Desde México, Adela Palacios (1976) evoca el viaje de los niños desde sus hogares a la escuela:

Por las anchas banquetas de las ciudades, por los caminos terrosos de los pueblos, por senderos mal trazados en las montañas o atravesando las arterias que dan vida a nuestro suelo, piecitos calzados cuidadosamente, piecitos que arrastran grotescos zapatos heredados o piecitos desnudos van rumbo a la escuela.

Unos niños llevan sobre la espalda la mochila plétórica, otros el hinchido portafolios, los más la bolsita de manta que protege amorosamente al desamparado cuaderno miscelánea de a dos centavos y el lápiz sin familia.

Siento pena de que mis ojos y mis labios no sean milagrosamente grandes para mirar y sonreír a todos los niños de mi Patria; pero mi corazón, apenas menor que el puño de la mano, optimista, interesado y alegre, tiene ternura para cada uno de esos chiquillos que caminan por las rutas más variadas con rumbo a la escuela. (p. 64)

Sin salir de México, Antonio Alatorre (1993, p. 14) refleja en sus memorias su deuda de gratitud con la escuela pública de su infancia en Autlán:

Yo me eduqué en una escuelita muy modesta, y salí de ella, a los once o doce años, con un bagaje muy bueno: ideas sobre gramática, sobre sintaxis, buena ortografía, etcétera... Traigo conmigo esa escuela de Autlán porque traigo conmigo mi infancia. Yo la gocé muchísimo. (p. 14)

De nuevo en España, el escritor valenciano Manuel Vicent (1999), al contemplar el inicio del curso en una escuela de educación primaria, da rienda suelta a su memoria escolar:

El curso acaba de empezar. Los niños juegan en el patio de un colegio y sus gritos forman un manantial muy claro que cruza el silencio del valle y se pierde en la playa vacía. Es la algarabía del primer recreo al final del verano, que te hace recordar el perfume de aquellos lápices Alpino, la goma de borrar con sabor a coco, el estuche del compás, el suelo de la escuela recién barrido con serrín mojado, los cánticos patrióticos con el brazo en alto, los cuadernos que contenían un bosque ignorado de letras por donde uno se adentró formando las primeras palabras que irían creando el mundo bajo amenazas morales. [...] Maduran los membrillos. Se van los vencejos. Vuelven los escolares.

El poeta Carlos Sahagún (1958) evoca con gratitud el recuerdo de las clases de química y la memoria imborrable de aquel profesor con quien entraba la alegría entre las paredes del aula:

Si vuelvo la cabeza, / si abro los ojos, si / echo las manos al recuerdo, / hay una mesa de madera oscura, / y encima de la mesa, los papeles inmóviles del tiempo, / y detrás, / un hombre bueno y alto. / Tuvo el cabello blanco, muy hecho al yeso, tuvo / su corazón volcado en la pizarra, / cuando explicaba casi sin mirarnos, / de buena fe, con buenos ojos siempre, / la fórmula del agua. / Entonces, sí. Por las paredes, / como un hombre invisible, entraba la alegría, / nos echaba los brazos por los hombros, / soplaba en el cuaderno, duplicaba / las malas notas, nos traía en la mano / mil pájaros de agua, y de luz, y de gozo... / El mercurio subía caliente hasta el fin, / estallaba de asombro el cristal de los tubos de ensayo, / se alzaban surtidores, taladraban el techo, / era el amanecer del amor puro, / irrumpían guitarras dichosamente vivas, / olvidábamos la hora de salida, veíamos / los inundados ojos azules de las mozas / saltando distraídos por en medio del agua. / Y os juro que la vida se hallaba con nosotros. (...) / Profesor, hasta el tiempo del agua químicamente pura / te espero. / De nuevo allí verás, veremos juntos / un porvenir abierto de muchachas con los pechos de agua y de luz y de gozo... (pp. 33-34)

De igual manera, Antonio Machado (1943) evoca en estos versos la monotonía de la vida escolar:

Una tarde parda y fría
de invierno. Los colegiales
estudian. Monotonía
de lluvia tras los cristales.

[...]

Con timbre sonoro y hueco
truenan el maestro, un anciano
mal vestido, enjuto y seco,
que lleva un libro en la mano.
Y todo un coro infantil
va cantando la lección:
«mil veces ciento, cien mil;
mil veces mil, un millón».

Una tarde parda y fría
de invierno. Los colegiales
estudian. Monotonía
de la lluvia en los cristales. (p. 21)

Y casi un siglo después Andrés Trapiello (2001) certifica la eternidad de ese instante de tedio escolar en unos versos tan machadianos como estos:

El aula de una escuela en un pueblo remoto
y quince o veinte niños. Una estufa de leña,
una esfera del mundo, un esqueleto roto
y una sola pizarra, polvorienta y pequeña.

Detrás de los cristales el eterno paisaje
de unos olmos y un patio desangelado y siervo,
una ruin carretera invitando al viaje
y en la verja del patio, de cancerbero, un cuervo.

La maestra ha comenzado a leer en voz baja.
Es vieja y es soltera: “El aula de una escuela...”.
En el cristal se oyen la lluvia de febrero

y todos los silencios que la lluvia amortaja
tan machadianamente... Pienso en la novela
que serán estos versos cruzado ya el lindero,

y me quedo abstraído, en insondable ausencia,
nostálgico imposible de una muerta inocencia. (pp. 46-47)

Sin embargo, la memoria literaria de la escuela no solo es la añoranza nostálgica de la arcadia feliz de la infancia y de la adolescencia escolares y el homenaje emocionado a los maestros de entrañable recuerdo. Es, a menudo, también, un ajuste de cuentas con un pasado teñido de amargura y de maltratos, de intransigencias y de dolor. Los poemas y los relatos sobre el ayer escolar se transforman entonces en venganza y a la vez en conjuro contra el recuerdo amargo, en crítica sin piedad alguna a unos años en los que abundaron las lágrimas, los insultos, el maltrato, el miedo al castigo, el temor a los exámenes, la tiranía de los deberes, los estragos de una moral estricta y un hastío infinito

Mirando hacia atrás con ira, aunque a veces atenuada por la benevolencia de la edad adulta y por el bálsamo del tiempo, escritoras y escritores saldan su deuda pendiente con un tiempo escolar en el que la escuela era a menudo una metáfora de la cárcel. Así, por ejemplo, Rafael Alberti (1969, p. 252) alude en su retorno a los días colegiales a ese alumno que fue y al que “las horas prisioneras en un duro pupitre / lo amarran como un pobre remero castigado / que entre las paralelas rejas de los renglones / mira su barca y llora por asirse del aire”. De igual manera el escritor guatemalteco Augusto Monterroso (1993) subraya su escaso aprecio por la vida escolar y evoca “el cúmulo de signos amenazadores que se revolvían en mi ente cuando me dirigía a la escuela”:

La escuela nunca me gustó y siempre la rechacé. Mis escasas experiencias vitales me habían hecho demasiado tímido como para enfrentar día a día sin angustia los problemas que cada mañana traía consigo, ya fuera en los salones de clase como en los recreos. La aritmética, la geografía, la botánica, presentaban todos los días dificultades que había que vencer por orgullo o por vergüenza, pero nunca por placer o con gusto; las multiplicaciones de quebrados; el dibujo de un mapa de Centroamérica con el trazado de sus sinuosas líneas divisorias, que por supuesto en mi cartulina no coincidían nunca, ni de manera remota, con las del reluciente original colgado en la pared que nos servía de modelo; o el de las montañas, los lagos y los ríos que había que colorear con crayones verdes o azules; distinguir una planta fanerógama de una criptógama y hacer las descripciones de las flores con sus corolas, estambres y pistilos; en fin, todo lo que hubiera que aprender por fuerza constituía un cúmulo de signos amenazadores que se revolvían en mi mente cuando me dirigía a la escuela. (p. 43)

Y en vísperas de la II República española, quien unos años después fuera su último presidente, Manuel Azaña (1926) alude a su estancia en un colegio católico en el que el aprendizaje escolar se orientaba a la adquisición de “habilidades de orangután domesticado” y en mucha menor medida al ejercicio de la inteligencia:

Si el colegio nos parecía una suspensión temporal de la vida propia, debíase más que nada al sobreimiento en la cultura de la inteligencia. Allí era el hacer que hacíamos, el dejarlo todo para mañana. No digo que anduviésemos ansiosos mendigando de los frailes el saber y nos afligiera quedar insatisfechos. Cierto: un entendimiento activo, original, pujante, habría padecido con tal régimen de privaciones análogas a las del lascivo en abstinencia forzosa. Pero nosotros debíamos ser perezosos en demasía; nos resignábamos a estar a dieta. Esa conformidad casa muy bien con el desasosiego que germinaba en el baldío del intelecto; no lo destruye, lo corrobora. Nos faltaban, simplemente, estímulos serios. Pocos dejábamos de advertir la inanidad de nuestros conocimientos. La vida intelectual robusta no podría empezar justamente hasta salir del colegio. Todo cuanto en él adquiríamos era para olvidarlo en el punto de llegar a hombres. Tantos programas y libros, tantas clases, tantos exámenes no eran sino para ganar ciertas habilidades de orangután domesticado, habilidades caedizas, de las que nadie volvería a pedirnos cuentas en la vida. Esfuerzo que empleábamos en adquirirlas, esfuerzo perdido. Nuestra inteligencia era menos pueril de lo que pensaban los frailes; afectábamos un candor, una docilidad de entendimiento que en el fondo no teníamos. Los frailes, sin recatarse, estrechaban el campo que nuestra curiosidad mejor estimulada hubiera debido explorar. Había cosas que era malo, o peligrosamente inútil, saber. (pp. 74-75)

El oficio de educar: miserias, analfabetismos y apostolados

Una de las falacias habituales en educación, al menos en España, es la que argumenta contra los vicios de la educación actual enarbolando las virtudes de la educación de antaño. En un afán de afirmar categóricamente que la educación de hoy es un infierno y que cualquier tiempo pasado en educación fue mejor, los profetas del desastre educativo añoran el paraíso terrenal de la escuela de ayer olvidando de una manera nada inocente que esa escuela era una escuela a menudo habitada por el analfabetismo, por la miseria, por el autoritarismo y por una moral estricta e inmisericorde.

Observemos en algunos textos literarios escritos en España en la segunda mitad del siglo XIX y en los inicios del siglo XX y en los que se recogen algunas alusiones a las dificultades del oficio de educar en aquellos tiempos de injusticias y desigualdades. Así, por ejemplo, en esos textos aparece a menudo la figura del maestro (o de la maestra) investida de una retórica que acerca el oficio de educar a la fe y al sino trágico de los mártires. Sea por el escaso salario del que *gozaba* entonces el magisterio, sea por el lastre endémico del analfabetismo y de la injusticia social, sea por la actitud rebelde e insumisa de los escolares, la tarea educadora del magisterio en las escuelas de antaño se asemeja en esas crónicas literarias a las vidas ejemplares de esos santos y santas que inundan el santoral. El maestro aparece ante los ojos del lector como un mártir laico, como “aquel apóstol de gentes, aquel faro de sociedades, aquel partero de la inmortalidad, el santo, el evangelista de la civilización, el pescador de hombres”, tal y como leemos en *El doctor Centeno* (1883), de Pérez Galdós.

Quizá porque la vida de los maestros y de las maestras en España era entonces una vida de miseria y de hambrunas ya que en aquellos años solo los parias de la tierra –*famélica legión*– tenían “más hambre que un maestro de escuela”. Ángel Ganivet, en *Los trabajos del infatigable creador Pío Cid* (1898), deja constancia de que “son muchos los maestros que viven en la miseria sin que haya remedio para este mal crónico de nuestro país”. Esteban de Marchamalo, en su novela *Los universitarios* (1902), pone en boca del maestro de educación primaria Dionisio Jiménez

[...] la historia del martirologio de un profesorado al que se le obliga a trabajar como a un picapedrero en la roca dura de la ignorancia nacional, sin otro mazo y buril que la burla grosera del patán ahíto, o la esperanza de agradecimiento de los miserables. Por dolorosa experiencia conozco el hambre escarnecida. (Marchamalo, 1902, p. 4)

Por su parte Tomás Lucas García, en su novela *Escuela es amor* (1911), escribe a propósito del oficio del magisterio: “Déjense de pedagogías que esa carrera es para los infelices que han nacido para mártires. Están poco retribuidos, mal considerados. Déjense de pensar en desasnar burros que es mal oficio para las coces que se reciben” (pp. 189-190). Por ello, Alejandro Sawa vindica a la vez un mayor salario para quienes ejercen el oficio de educar y el derecho a la educación en un artículo titulado “Debéis pan al maestro y educación al discípulo”, en el que insiste en las metáforas de inspiración religiosa para referirse al maestro como “el augusto sacerdote de las civilizaciones”, “el mentor de la infancia”, “el inmaculado apóstol de la ciencia”, “el obrero infatigable del porvenir” que ha de “vivir siempre lo penetradísimo de lo elevado, de lo noble, de lo trascendente, de lo sacerdotal de su Magisterio” por lo que “la regeneración de España debe comenzar por hacer del profesor de instrucción primaria un sacerdote y de la enseñanza una religión” (citado por Ezpeleta, 2001, p. 171).

Pese a tales miserias y a tales dificultades, la literatura se hace eco también del entusiasmo educador del pensamiento liberal y progresista que se abre paso en España a finales del siglo XIX a través del ideario pedagógico del krausismo y de la Institución Libre de Enseñanza. Luis Mateo Díez, en *Las lecciones de las cosas* (2005), relata el viaje realizado en tren desde Madrid por Francisco Giner de los Ríos, Gumersindo de Azcárate y Manuel Bartolomé Cossío, fundadores de la Institución Libre de Enseñanza, con el objetivo de abrir una escuela en un pueblo de la provincia de León. Las apasionadas conversaciones entre estos tres adalides de la pedagogía liberal no tienen desperdicio. Véase, por ejemplo, el siguiente diálogo en el que Giner, Azcárate y Cossío aluden al valor de la educación y a su significado emancipador (Mateo Díez, 2005):

–O nos educamos o nos extinguimos, o sabemos o no sabemos nada, y si nada sabemos nada somos. El que nada sabe en la ignorancia se diluye, sin libertad ni conciencia, a merced de quien ordena y manda.

–El hombre está hecho para educarse, el afán educativo se encuentra en nuestra propia naturaleza, la orientación de nuestro espíritu remite con naturalidad a nuestro perfeccionamiento... –constató Cossío–. [...] Sin educarnos nos extinguimos biológicamente, estamos más cerca de la muerte. (pp. 48-49)

Más adelante, estas indagaciones pedagógicas adquieren una mayor concreción al conversar sobre la idoneidad de unos u otros métodos de enseñanza (Mateo Díez, 2004):

–En pedagogía, como bien se sabe, somos más naturalistas que racionalistas, más proclives al conocimiento activo que al pasivo –dijo don Francisco–. El memorismo y la letra con sangre entra son cosas del pasado. Y no hay niño tonto, solo padres inútiles o maestros incompetentes. De los padres no podemos ocuparnos, de los maestros sí [...].

–Hay que cambiar la metodología... –dijo don Manuel, que rescataba un folio entre los papeles del cartapacio–. El niño debe aprender jugando, lo que implica que represente y realice los objetos de sus concepciones, un método activo y heurístico, determinado por el esfuerzo y el trabajo personal, para que la memoria deje de ser el único instrumento de la enseñanza [...].

–Las bases del Ideario, don Paco... –dijo don Francisco– han de sustentarse en los que en la Institución es un principio sagrado: hacer de la vida la escuela y de la escuela la vida, lo que se compadece muy bien con eso que

Cossío menciona de las cosas, de que el niño está en la vida, está entre ellas, y con todo lo que hay en el mundo se aprende y se vive, porque se aprende para vivir y se vive para aprender. La metodología socrática es la que nos guía: el diálogo, la conversación, esa comunicación viva tan ajena a la oratoria y a la monotonía. (pp. 54-55)

No deja de sorprender la modernidad pedagógica de estos ideales decimonónicos, nada alejados de las actuales teorías constructivistas sobre el aprendizaje escolar y de la insistencia de algunas pedagogías críticas en la conveniencia de entender la educación como una conversación inteligible e inteligente entre lo que se enseña en las aulas y lo que ocurre fuera de los muros escolares.

Enamorarse del saber: he ahí la tarea de la educación y he ahí el placer que experimenta Miguel de Unamuno (1958) al concluir sus años de bachillerato en Bilbao, según nos relata en este recuerdo bifronte de desilusiones y esperanzas:

En resolución: ¿qué fruto saqué de los años de mi bachillerato? Junto a algunas desilusiones, aprendí que había un mundo nuevo apenas vislumbrado por mí; que tras aquellas áridas enseñanzas, despojos de ciencia, había la ciencia viva que la produjera; que la hermosura de reflejo que, como la luna su lumbre, derramaban aún aquellas disciplinas y lecciones sobre mi mente, aunque lumbre pálida y fría, era de un sol vivo, de un sol vivificante, del sol de la ciencia. Salí enamorado del saber.

Tras aquella terminología de la gramática y de la retórica, tras aquella narración notarial de la historia, tras aquella logomaquia de la psicología, tras la gimnasia acompasada de las matemáticas, tras los juegos de manos de la física, tras los terminachos, los motes, las casillas etiquetadas y los pellejos rellenos de paja de la historia natural, vislumbré un mundo nuevo. (pp. 120-121)

Como acabamos de ver a propósito de los textos de Mateo Díez y Unamuno, los textos literarios nos ofrecen a menudo indagaciones pedagógicas, consejos escolares e ideas sobre la educación. El oficio de educar y el significado de la instrucción escolar constituyen el objeto de ensayos literarios sobre el aprendizaje, el magisterio y la función social de la escuela. Véanse por ejemplo estas palabras de Antonio Machado (1971), cuyo ideario liberal e ilustrado enlaza con las tendencias pedagógicas de un siglo después:

¿Cómo puede un maestro, o, si queréis, un pedagogo, enseñar, educar, conducir al niño sin hacerse algo niño a su vez y sin acabar profesando un saber algo infantilizado. Porque es el niño, en parte, el que hace al maestro. [...] Porque hemos de comprender como niños lo que pretendemos que los niños comprendan. El niño nos revela que casi todo lo que él no puede comprender apenas si merece ser enseñado, y sobre todo, que cuando no acertamos a enseñarlo es porque nosotros no lo sabemos bien todavía. (pp. 221-222)

El apostolado laico del magisterio late también en este fragmento de *Historia de una maestra* (1990), de Josefina Aldecoa, un texto enormemente representativo de las ilusiones de la educación republicana que frustró el golpe militar del general Franco⁵ y la alargada sombra de la dictadura nacional católica en España:

5 El doce de octubre de 1936, en el paraninfo de la Universidad de Salamanca, ante la flor y nata de los militares golpistas que sumieron a España en los estragos de una guerra fratricida y de una larga noche de sombra, Miguel de Unamuno pronunció un improvisado discurso vindicando la dialéctica de la inteligencia frente a la dialéctica de los puños y de las pistolas: “Este es el templo de la inteligencia y yo su sumo sacerdote. Vosotros estáis profanando su sagrado recinto. Venceréis, pero no convenceréis” (Salcedo, 1964, p. 479).

La escuela sería mi último recurso. Por entonces, ya empezaba a sentir esa profunda e incomparable plenitud que produce la entrega al propio oficio. [...] Los niños avanzaban, vibraban, aprendían. Y yo me sentía enardecida con los resultados de ese aprendizaje que era al mismo tiempo el mío.

Nunca he vuelto a sentir con mayor intensidad el valor de lo que estaba haciendo. Era consciente de que podía llenar mi vida solo con mi escuela. Cerraba la puerta tras de mí al entrar en ella cada día. Y las miradas de los niños, las sonrisas, la atención contenida, la avidez que mostraban por los nuevos descubrimientos que juntos íbamos a hacer, me trastornaban, me embriagaban. Leíamos, contábamos, jugábamos, pintábamos, nos asomábamos a mundos lejanos en el tiempo y el espacio; nos sumergíamos en mundos diminutos y cercanos que encerraban milagros naturales. Tras el descubrimiento de América, corría veloz el descubrimiento de la circulación de la sangre. Tras la solución de un problema aritmético, la reflexión sobre un poema. Y luego, por qué brillan las estrellas, por qué el hombre ha conseguido volar. Por qué, por qué... (pp. 39-40)

La crítica a la organización asignaturesca del saber escolar, la ironía sobre el valor de la gramática, entendida como un fin en sí misma, en las enseñanzas lingüísticas y la alusión caricaturesca a la pedagogía universitaria abundan en las páginas de la literatura. Observemos, por ejemplo, las ideas de Miguel de Unamuno a este respecto. Los escritos unamunianos constituyen una auténtica catilinaria contra una educación anacrónica que se manifiesta en fosilizados programas de estudios, en manuales caducos e inservibles, en la dictadura de los absurdos exámenes y en maneras de enseñar aburridas e ineficaces. A juicio del heterodoxo vasco, el mal de la educación son unas asignaturas encapsuladas en los odres de los viejos usos docentes que a la postre impiden al alumnado entender de una manera global el mundo que les rodea (Unamuno, 1966):

Y, ahora bien: ¿qué es una signatura? Algo *asignado*, señalado, determinado de antemano, y algo por lo que se percibe *asignación*. Es la ciencia oficial enjaulada; es, en una palabra, ciencia hecha.

¡Ciencia hecha! He aquí todo; con sus dogmas, sus resultados, sus conclusiones, verdaderas o falsas. Es todo menos lo vivo, porque lo vivo es ciencia *in fieri*, en perpetuo y fecundo hacerse, en formación vivificante. Son las conclusiones frente a los procedimientos, el dogma frente al método, el gato en el plato en vez de la liebre en el campo.

[...] El concepto de asignatura es algo arquitectónico, porque una asignatura es aquello de que puede hacerse programa, con divisiones y subdivisiones, con claves y subclaves I, II, III, IV y 1º, 2º y 3º y A grande y a chica. Esto es método asignaturesco, la distribución ajedrezca de las materias *que han de ser objeto de nuestro estudio*; es decir, de nuestra charla. [...] Y esta asignatura hay que darla toda si se quiere cumplir, y el tener que darla toda es un grave inconveniente, porque en un solo curso, ¡Dios mío!, ¿cómo se ha de dar una asignatura? Y así cada especialista de estos, cada especialista asignaturesco pide que se amplíe su asignatura, para poder darla toda. Estos especialistas suelen ser heroicos; encerrados en la torre no ebúrnea, sino de adobes, de su especialidad, no ven el resto del mundo. (pp. 774-775)

Esta crítica al saber *asignaturesco* de la educación la concreta Miguel de Unamuno en su diatriba contra la obsesión *gramaticista*, en su opinión, el vicio más pernicioso de una enseñanza lingüística que antepone el conocimiento efímero de la gramática formal de una lengua a su uso concreto en la vida cotidiana de las personas. En un artículo aparecido en 1907 (*Sobre la enseñanza del clasicismo*) escribía Unamuno (1979):

Me llevaría una larga disertación, que no es de este lugar, el explicar el valor de la gramática para el conocimiento de una lengua, y ni aun así lograría desarraigar de las mentes de los más de mis lectores la superstición gramaticista, que es uno de los más resistentes restos del escolasticismo. Gentes de muy buen juicio y no escasas

de cultura se escandalizan cuando los que nos dedicamos a los estudios lingüísticos y filosóficos proclamamos la escasa o nula importancia de la gramática para el conocimiento del idioma propio y que el saber que *había amado* es pluscuamperfecto o que el tal pronombre es de régimen directo o indirecto no ayuda en nada a saber escribir mejor. (pp. 32-33)

Finalmente, Unamuno (1966) fustiga las viejas pedagogías de los “sectarios docentes” y el acomodamiento intelectual y funcionarial en el que caen los catedráticos de la universidad una vez obtienen una plaza y se instalan en las rutinas de la vida profesoral:

El ser catedráticos es un oficio, un modo de vivir. Todo eso del sacerdocio es música celestial. Se pesca un momio, una posición segura, la *propiedad* de una cátedra, no su mera posesión, y *el ius utendi et abutendi* con ella. Es corriente el creer que la oposición da un derecho natural, incontrovertible, anterior y superior a la ley.

[...] La comparación no parecerá muy cortés, ya lo sé, pero es exacta; muchos me parecen caballos de noria. Pónelos su dueño a que saquen agua, y ellos, con sus ojos vendados, dan vueltas y más vueltas, y cumplen con su obligación, sin dárseles un ardite del fin que aquella agua haya de tener. El fin de la labor de estos caballos de noria son los exámenes. Hay que preparar a los alumnos para ellos

[...] Sintaxis castiza, palabras selectas, lenguaje sobrio, movimientos adecuados, voz sonora y reposada, vista fija y prisma hexagonal bien circunscrito: he aquí catedrático modelo. Ante él unos cuantos botijos vacíos, como aquellos de los que habla Dickens, toman afanosamente apuntes sin enterarse de nada; porque, ¿se ha enterado jamás un taquígrafo de los discursos que recoge? (p. 740)

Por el contrario, Manuel Rivas homenaja en *La lengua de las mariposas* (1996) a don Gregorio, un maestro liberal que, en los meses anteriores a la guerra civil española, enseñó en una aldea gallega a sus alumnos el amor a la naturaleza, a la poesía, a la libertad y al conocimiento:

Yo quería mucho a aquel maestro. Al principio mis padres no podían creerlo. Quiero decir que no podían entender cómo yo quería a mi maestro. Cuando era un pequeñajo, la escuela era una amenaza terrible. Una palabra que se blandía en el aire como una vara de mimbre:

–¡Ya verás cuando vayas a la escuela!

Mi padre contaba como un tormento, como si le arrancaran las amígdalas con la mano, la forma en que el maestro les arrancaba la jeada del habla, para que no dijese *ajua* ni *jato* ni *gracias*. (pp. 24-25)

Aquel maestro no pegaba a sus alumnos sino que sonreía “con su cara de sapo”, azuzaba la imaginación de los niños en torno al mapamundi y les encandilaba al hablarles de los insectos, de la primavera y del secreto de la lengua de las mariposas.

No, el maestro don Gregorio no pegaba. Al contrario, casi siempre sonreía con su cara de sapo. Cuando dos se pegaban durante el recreo, él los llamaba, “parecéis carneros”, y hacía que se estrecharan la mano. Después los sentaba en el mismo pupitre. Así fue como conocí a mi mejor amigo [...]. Porque todo lo que él tocaba era un cuento fascinante. El cuento podía comenzar con una hoja de papel, después de pasar por el Amazonas y la sístole y diástole del corazón. Todo conectaba, todo tenía sentido. Cuando el maestro se dirigía hacia el mapamundi, nos quedábamos atentos como si se iluminase la pantalla del cine Rex. Sentíamos el miedo de los indios cuando escucharon por vez primera el relinchar de los caballos y el estampido del arcabuz. Íbamos a lomos de los elefantes de Aníbal de Cartago por las nieves de los Alpes, camino de Roma. Luchábamos con palos y piedras en Ponte Sampaio contra las tropas de Napoleón. Pero no todo eran guerras. Fabricábamos hoces y rejas de arado en las herrerías del Inicio. Escribíamos cancioneros de amor en la Provenza y en el mar de Vigo [...]. Era la

primera vez que tenía clara la sensación de que gracias al maestro yo sabía cosas importantes de nuestro mundo que ellos, mis padres, desconocían. (pp. 26-27)

Por el contrario, José Agustín Goytisolo (1973) nos invita a desconfiar de una escuela encorsetada en saberes muertos y nos invita a vivir apasionadamente ya que la calle “es la mejor escuela de tu vida”.

DESCONFÍA de aquellos que te enseñan
listas de nombres, fórmulas y fechas
y que siempre repiten modelos de cultura
que son la triste herencia que aborreces.

No aprendas solo cosas, piensa en ellas
y construye a tu antojo situaciones e imágenes
que rompan la barrera que aseguran existe
entre la realidad y la utopía.

Vive en un mundo cóncavo y vacío;
juza cómo sería una selva quemada;
detén el oleaje en las rompientes;
tiñe de rojo el mar;
sigue a unas paralelas hasta que te devuelvan al punto de partida;
coloca al horizonte en vertical;
haz aullar a un desierto;
familiarízate con la locura...

Después sal a la calle y observa:
es la mejor escuela de tu vida. (p. 77)

Sin embargo, las voces de la literatura no solo nos hablan de las luces del entusiasmo docente sino también de las sombras del cansancio y de la amargura del magisterio. En efecto, multitud de textos reflejan el cansancio de un magisterio al que el oficio de educar no ha traído más que sinsabores, vejez y amarguras. Así, por ejemplo, en este relato de Luis Landero (2001) un profesor, ya en la edad tardía, se desespera a causa de la indiferencia del niño ante la trascendencia de la gramática y del verbo:

Don Claudio y doña Adela eran los dos muy viejos y olían a viejos a pesar de que aún les quedaba tiempo para jubilarse. Pero aquella vejez cercana ya a la decrepitud no les venía tanto de la edad como de los rigores de su oficio. Llevaban muchos años de profesores y la enseñanza los había ido gastando y postrando hasta la extenuación: no había más que verlos, sobre todo a don Carlos, que era profesor de Historia. Había perdido casi la voz, además de la fe en las palabras, de tanto explicar y repetir siempre lo mismo y de alzarla entre los murmullos y la indiferencia para lograr ser entendido y de desgañitarse aun para imponer el silencio y el orden en los pasillos, en el patio, en las aulas. De descifrar la mala letra de los exámenes y de sus propios apuntes cada vez más borrosos se había quedado cegato hacía ya tiempo. Y un poco sordo de la continua e invencible algarabía juvenil. Y definitivamente alelado de enfatizar lo obvio y razonar mil veces lo evidente.

—A veces da la sensación, Manolito, de que vives en otro mundo, y así nunca conseguirás aprender gramática. Y no se puede andar por el mundo sin saber gramática. Sin gramática, solo se piensan tonterías. Y siempre serás un pobre menestral. El verbo, Manolito, siempre el verbo. Tu futuro está en el verbo. Solo de él puedes esperar una vida mejor. Y recuerda que él es el único que lo sabe todo sobre la frase. Él pone y quita, él hace y deshace. Y deja que él te hable. Si sabes escuchar, él te dirá todos sus secretos, sin callarse uno. Vamos, escúchalo, a ver si logras entender su canción.

Y yo enredaba entonces en la frase, la tocaba aquí y allá con la punta del lápiz como si la frase fuera un plato de algo y yo un comensal impaciente. Porque a mí el verbo por más que lo interrogase nunca me decía nada. En el silencio laberíntico de la sintaxis yo empecé a extraviarme para siempre en el mundo. (pp. 41-45)

Por su parte, la poeta chilena Rosella di Paolo (1994) saluda con alborozo el día en que –al fin– una profesora de lengua y literatura abandona la cárcel con rejas de las aulas:

Nunca más pararme junto a la pizarra –*ecce donna*– / con un cucharón / a meter en los platazos vacíos de sus cabezas / el engrudo homérico, la berenjena eglógica, el idioma esdrújulo y miserable, ni más / tizas de colores en salsa chimichurri / para abrirles la boca, /ojalá el entendimiento [...], / Se acabó la clase, la ilusión de mango, / todos al recreo, yo al recreo (pero sin vuelta), / al recreo de desclavarme de la pizarra, / saltar por la escalera al fin resucitada, / último día, las rejas se levantan / y en este valle ameno, / nubes, sepan que canto, / sepan que canto, bestias! (p. 211)

Sin embargo, el amargo rencor contra las *bestias* en el adiós sin retorno de la profesora de los versos de Rosella di Paolo deja paso en la poeta colombiana Piedad Bonnett (2003) al recuerdo de las espléndidas sonrisas estudiantiles sobre cuyo destino final se interroga:

Los saludables, los briosos estudiantes de espléndidas sonrisas
y mejillas felposas, los que encienden un sueño en otro sueño
y respiran su aire como recién nacidos,
los que buscan rincones para mejor amarse
y dulcemente eternos juegan ruleta rusa,
los estudiantes ávidos y locos y fervientes,
los de tiernos cuellos listos frente a la espada,
las muchachas que exhiben sus muslos soleados,
sus pechos, sus ombligos
perfectos e inocentes como oscuras corolas,
qué se hacen,
mañana qué se hicieron,
bajo qué piel
callosa, triste, mustia,
sobreviven.

El también chileno y *antipoeta* Nicanor Parra (1988) evoca con ánimo elegíaco la juventud perdida entre los muros escolares y lamenta con rabia ante sus estudiantes la vejez y la enfermedad a las que el oficio de enseñar le han condenado:

Considerar, muchachos / Esta lengua roída por el cáncer: / Soy profesor en un liceo oscuro. / He perdido la voz haciendo clases. / (Después de todo o nada / Hago cuarenta horas semanales.) / ¿Qué os parece mi cara abofeteada? / ¿Verdad que inspira lástima mirarme! / [...] Sin embargo, yo fui tal como ustedes, / Joven, lleno de bellos ideales, / Soñé fundiendo el cobre / Y limando las caras del diamante: / Aquí me tienen hoy / Detrás de este mesón inconfortable / Embrutecido por el sonsonete / De las quinientas horas semanales. (pp. 72-73)

El eterno retorno a la pedagogía de los golpes: “La letra con sangre entra”

La fe en el valor del castigo físico como estímulo del aprendizaje escolar inunda multitud de textos literarios en los que se alude al maltrato del maestro a niños y adolescentes. “La letra con sangre entra” es el lema que resume a la perfección el ideario pedagógico de quienes creían entonces (y aún creen hoy) que el dolor es un antídoto eficaz contra la pereza y contra la ignorancia. En *El doctor Centeno* (1883), Benito Pérez Galdós evoca ese ambiente de castigos y de maltratos que se resumen en este lema pedagógico: “Siembra coscorriones y recogerás sabios”. Y continúa Pérez Galdós:

La palmeta iba cayendo de mano en mano, incansable, celosa de su misión educatriz, aporreando sin piedad a todo el que cogía. La quemazón de la sangre, el cosquilleo, el dolor agudísimo, daban entendimiento al torpe, mesura al travieso, diligencia al indolente, silencio al lenguaraz, reposo al inquieto. Y como auxiliares de aquel docto instrumento, una caña y a veces flexible vara de mimbre sacudía el polvo. Había nalgas como tomates, carrillos como pimientos, ojos como llamaradas, frentes mojadas de sudor de agonía, y todo era picazones, escozor, cosquilleos, latidos, ardor y suplicio de carnes y huesos. (p. 123)

De igual manera, Miguel de Unamuno evoca en sus *Recuerdos de niñez y de mocedad* (1958) esa pedagogía del dolor de la que hay tantos ecos literarios:

Repartía cañazos, en sus momentos de justicia, que era una bendición. En un rinconcito de un cuarto oscuro, donde no les diera la luz, tenía la gran colección de cañas, bien secas, curadas y mondas. Cuando se atufaba, cerraba los ojos para ser más justiciero, y cañazo por acá, cañazo por allá, a frente, a diestro y a siniestro, al que cogía le cogía y luego la paz con todos. Y era ello una verdadera fiesta, porque entonces nos apresurábamos todos a refugiarnos del cañazo metiéndonos debajo de los bancos. Esto era para el juicio general o colectivo, mas para el juicio individual, para las grandes faltas y para los grandullones, tenía guardado un junquillo de Indias, no huero como la caña, sino bien macizo y que se cimbreaba de lo lindo cuando sacudía el polvo a un delincuente. (p. 38-39)

Una escena del ayer escolar semejante la encontramos en el relato autobiográfico de Miguel Torga (1996), en el que evoca el miedo a los castigos en la hora de los dictados y de las matemáticas en un aula de la escuela de São Martinho de Anta, en la comarca portuguesa de Trás-os-Montes, bajo la mirada atenta del maestro, el señor Botelho:

Me sentaba en el primer banco, a la izquierda de Jerónimo, mi compañero. En un instante estaba preparado. El señor Botelho se levantaba entonces de la silla, bajaba de la tarima y ordenaba en tono solemne:

–¡Saquen papel! ¡Dictado!

Al oír esta palabra, el aula se quedaba en silencio. Había en todos, grandes y pequeños, un gran respeto por el dictado y por los alumnos que lo hacían. Mientras éste duraba, claro.

El profesor carraspeaba, limpiando su garganta del catarro del fumador, y empezaba, después de repetir en voz alta “Dictado”:

–El calor dilata los cuerpos...

Era la hora del recogimiento en la escuela. A ninguno nos daban ganas de salir, a mear, o a satisfacer otra necesidad cualquiera. Los de primero delectaban la lección con la boca cerrada y el que ya sabía de cuentas hacía cuentas.

El maestro, apoyado en su mesa, el libro en la mano izquierda, la caña de bambú en la derecha, continuaba: –El calor, coma; la luz, coma; el sonido, coma; son agentes físicos. Punto. Fí-si-cos... Ya no se escribe con ph, como les he enseñado. [...]

Sudábamos todos. Pero nos limpiábamos apresuradamente las manos en la camisa, no fuésemos a emborronar la escritura que había de ser vista y calificada por el Inspector, como solemnemente nos habían avisado.

Hasta que salía de la boca del maestro el anhelado punto final, secundado por un explosivo murmullo de alivio de toda la escuela.

Empezaba entonces la corrección, con sus reglazos, sus tirones de orejas y sus llantinas. Por la tarde la cosa era peor, por aquello de las llamadas a la pizarra.

–Un depósito mide cien metros de largo, cuatro y medio de ancho y de altura tiene tres veces la décima parte de su longitud. Quiero saber cuántos toneles de agua contiene, sabiendo que el tonel tiene veintidós cántaros y el cántaro dieciséis litros.

Era asunto para muchos golpes. Por el tamaño del enunciado cada uno de nosotros calculaba los cachetes que le iban a tocar. Y entonces sí que nos daban envidia los párvulos, allí, al final de la clase, junto al reloj y al contador.

La be con la a, ba; la be con la e, be...

El depósito se ponía de lágrimas hasta el borde. Los ojos de todos nosotros parecían fuentes que lo iban llenando.

Ya resuelto el problema pasábamos a la historia.

–¿Quién fue el fundador de la dinastía de Avis?

–Joao I, el de Feliz Memoria, llamado así porque...

El rostro del señor Botelho se iba serenando. Y cuando llegábamos a la urbanidad, tras haber papagayado la geografía, la vida parecía un mar de rosas. El maestro nos hablaba de la patria, de la familia, del buen cuidado y del alto significado de la fiesta del árbol que estaba por llegar, y para lo cual andábamos ensayando el himno.

–¡Oh, escuelas, sembrad!... (pp. 19-21)

Las huellas literarias del maltrato escolar contra niños y adolescentes no solo salpican a los maestros de las escuelas públicas. En los colegios católicos, y en especial en los internados, abundan las escenas literarias del ensañamiento y de la severa disciplina que sufren los escolares a manos de las órdenes religiosas. En los textos literarios sobre la educación en los colegios religiosos se pone de manifiesto casi siempre una atmósfera de coerción, beatería y crueldad que impregna los siniestros métodos pedagógicos de los clérigos. Las escenas literarias no solo evocan entonces un día cualquiera de clase, el silencio absoluto en la sala de estudios, el reparto de *dignidades*, la húmeda oscuridad de los pasillos y de las aulas o el alivio de las horas del recreo sino también el maltrato cobarde y la brutalidad de los castigos. En ocasiones, esas escenas son un trasunto literario del recuerdo de quien observó o sufrió ese maltrato y esa brutalidad a cargo de quienes, en nombre de la moral cristiana, ejercían todo tipo de violencias contra quienes eran débiles, se negaban a obedecer unas órdenes arbitrarias, injustas y humillantes o cometían el funesto pecado de no guardar el debido silencio.

Por ejemplo, en AMDG⁶ (1910) Ramón Pérez de Ayala (1990) evoca sin atenuantes algunas escenas acaecidas en el colegio de los jesuitas de Gijón, al que el escritor acudió cuando era niño:

6 AMDG son las iniciales del lema jesuítico *Ad maiorem Dei gloriam*.

El padre Mur perseguía la oportunidad de satisfacer su venganza en Bertuco, el cual, en cierta ocasión, había repelido coléricamente las asiduidades cariñosas y pegajosas del jesuita. [...] Arrebatado de iracundia, giró sobre sus talones y puso en las mejillas de Bertuco una sonora y recia bofetada. En las infantiles pupilas había una mezcla de estupor y de odio. A seguido, Mur se aferró con su diestra, huesuda y truculenta, a la oreja de Bertuco, arrastrándolo por el tránsito, y luego escaleras abajo, después de haber ordenado a los otros siete niños que vieran de testigos, hasta un estrecho y breve pasadizo, enladrillado en rojo, que abre una comunicación entre el claustro central y los patios exteriores, por la parte de los lugares excusados.

Los niños hicieron corro: Mur y Bertuco en el centro.

–¡Arrodíllate!

Bertuco obedeció.

–Vete haciendo una cruz con la lengua en el suelo. Primeramente, desde aquí hasta aquí –señalaba con el pie una extensión como de tres palmos.

Bertuco permaneció inmóvil. Sus ojitos azules parecían de acero, bruñido en la piedra de afilar. Los tiernos espectadores estaban consternados.

–¡A la una! ¡A las dos...! ¡A las tres! –y dio al niño vehemente puñetazo en la nuca, con intención decidida de derribarlo de bruces, y lo hubiera logrado si las manos alertas de Bertuco no se hubieran apoyado en tierra.

–¡Haz la cruz con la lengua!

–Bertuco, que había vuelto a colocarse de rodillas, no hizo movimiento alguno.

–A la una, a las dos... ¡a las tres! –segundo golpe, con redoblado vigor.

Juanito Prendes, de pusilánime corazón, se echó a llorar, y entre acongojados hipos balbucía:

–Por Dios, Bertuco, obedece. ¿Qué más te da?

A Bertuco no le repugnaba lo repugnante del castigo, sino la humillación que entrañaba. Adivinaba confusamente que aquello que sentía dentro de sí como espina dorsal de su espíritu, la dignidad, en siendo violada y partida, no era posible rehacerla y enderezarla. Hendíasele el corazón de espanto.

–¡Máteme, máteme por Dios!

–La muerte merecías infame. Haz la cruz, arrástrate, asqueroso reptil –y de un puntapié lo envió redondo contra el muro. (pp. 335-336)

También en la escuela pública asistimos a escenas de maltrato y de crueldad contra los escolares. Por ejemplo, en España, Julio Llamazares narra las palizas a las que sometía a sus alumnos el director de una escuela situada en un valle leonés en los años de la dictadura franquista (Llamazares, 1994):

Sus palizas eran famosas en todo el valle, lo mismo que sus insultos, todos muy cultos y literarios –*pollino*, *zapatilla rusa*, *tizón del infierno*, *cuáquero*–, y rara era la semana en que no enviaba a algún alumno al cercano hospitalillo de la empresa con la nariz o la boca rotas o un oído reventado. Lo cual, aunque reprobable, no era extraño en aquel tiempo, al menos en aquel valle, ni difícil de entender. Bajo su régimen de terror, dos centenares de alumnos, de todas las edades y los cursos, nos esforzábamos cada día por burlar su vigilancia. (pp. 193-195)

Por su parte, Bernardo Atxaga (1993), relata la conducta salvaje de un inspector escolar en una escuela vasca en aquel tiempo de silencio, de adhesiones inquebrantables y de obediencia obligada:

No había acabado la frase y el primer tortazo, de revés, sorpresivo, ya había estallado en la mejilla de Azpetixe. El castigo ejemplar había comenzado. [...] El inspector le golpeó hasta cansarse, hasta el límite de lo que sus probables principios católicos le permitían, pero no consiguió doblegarle. Sangraba por la nariz, pero en su rostro no había lágrimas. Solo una mueca, el amago de una sonrisa. (p. 67)

Y del director de escuela y el inspector escolar a la maestra autoritaria, como en este relato autobiográfico de José Enrique Martínez (2009):

Nunca observó Elpidio un rasgo de benignidad, a pesar de que se llamara doña Benigna. Siempre de negro hasta los pies vestida, un luto permanente presidía su amargada existencia. Elpidio recuerda vagamente aquella figura oscura, en la mano las correas que batía sobre la mesa antes de descargarlas sobre la espalda del más incauto. Alguna frase preceptiva la conserva aún Elpidio en el fardo del recuerdo: “*hasta con hache preposición; asta sin hache, cuernos, señor*”. Poco más, porque si alguna huella dejó en el niño fue obra de los correazos que por lógica distributiva le correspondieron. (p. 107)

Finalmente, ahí va el agrídulce recuerdo de la profesora de quinto de primaria de María Rosario Laverde (2016):

La señorita Julia siempre estaba vestida de sastre de paño gris o café, de falda y saco, su pelo era corto y crespo, se pintaba los labios de rojo oscuro, debía tener 90 años cuando fue mi profesora de español, lo había sido de mi madre unos treinta años atrás. No le sonreía a nadie. Nunca tenía una palabra de estímulo.

Nos leía poesía y nos pasaba al frente a recitar los poemas memorizados, en una tarima que estaba por encima del nivel del resto del salón. El día que nos leyó *La Tórtola* casi me muero de la tristeza por la pobre pájara muerta a manos del cazador. Fue la primera que recitó el poema completo. Estaba tan conmovida que al notar lo la señorita Julia le dijo al resto de la clase: *Esa es la verdadera poesía*. Era quinto de primaria.

Las amistades peligrosas y los amores escolares

Los años de la infancia y de la adolescencia escolares no son solo años de aprobados y de suspensos, de lecciones y de tareas, de tedio en las aulas y de interminables jornadas entre los muros de un colegio, de un instituto, de un internado... Son también años de amistades a toda prueba y de peleas sin cuartel, de amores difíciles y de desencantos amorosos, de iniciaciones y de desengaños, de travesuras y de gamberradas, de inocencias y de maldades, de guerras en el patio y de paz en las aulas. La tropa escolar protagoniza mil y una páginas literarias sobre enamoramientos, sobre el despertar del deseo, sobre la fidelidad entre colegas y camaradas, sobre trifulcas y combates entre tribus infantiles y adolescentes.

Todo comienza, quizá, en el amor de un niño a la maestra. Así, por ejemplo, Xosé Manuel Neira Vilas (1980) relata el enamoramiento de un escolar hacia su profesora en una aldea gallega y el desengaño final al que están condenados los amores imposibles:

Eladía me parecía un ángel. Una criatura el cielo. Sin ánimo para hacer mal a nadie. Una mariposa blanca. No me cansaba de mirar su pelo, encrespado como un nido de gorrión; las manos hermosas como palomas; la cara, los ojos, el cuerpo todo... ¡Qué sé yo! Quisiera estar siempre con ella, siempre a su lado. Un día me dio un beso porque supe explicar el descubrimiento de América, y sentí como un hormigueo en el pecho. Nunca me había pasado cosa igual. El corazón me latía deprisa y fue como si se me estremeciese la sangre en el cuerpo entero.

[...] ¡Cuántas veces estuve a punto de contarle mis sentimientos! Pero no me atreví. Era como si un hierro caliente atravesado en la garganta me trabase el habla. Me temblaban las piernas, sentía una especie de frío extraño en la frente... Y callaba. Tenía miedo de que se burlase de mí o se enojase y fuera a contarle la historia a mi madre. Se enterarían todos y tendría que huir de la aldea

Un domingo la vi pasear por la orilla del río del brazo de un mozo. Me sentí de golpe muy triste. Me dieron ganas de ir allí, cruzármelos delante e insultarlos. Pero no lo hice. Esperé a que llegara la noche. Estaban sentados y no entendí nada. Bajo el resplandor de la noche los vi muy próximos, besándose. Volví para casa llorando [...].

Al día siguiente no me pude levantar. Tenía mucha fiebre, me dolían las piernas, la cabeza. Fue como si me cayera encima un peñasco. Sentí ganas de morirme o de marcharme. Era como si tuviera el pecho vacío. ¡Qué sé yo! Hay cosas que por más vueltas que les doy no logro entenderlas. Siempre me parecía ver a Eladia cuando me encontraba con alguna moza semejante a ella. Una noche soñé que estaba en una feria o fiesta donde todas las mujeres eran Eladias.

Juré que no iría más a la escuela. Y no fui. (pp. 61-65)

Luego está el amor del adolescente hacia la compañera del pupitre y de nuevo la desolación de la quimera del deseo, como en este relato de Gonzalo Torrente Ballester (1993), en el que asistimos al enamoramiento adolescente que no encuentra al otro lado del pupitre otra cosa que el desdén y la burla de la amada:

Nunca había logrado que me atrajeran las compañeras de curso pero esto acaso esté mal dicho porque nunca me lo había propuesto. Pero aquel curso tuvimos una niña nueva, y por el apellido le tocó sentarse junto a mí [...]. Nos resultaba rara y un poquito ridícula, pero nadie en público se atrevía a reírse de ella. Porque era guapa, distinta de las nuestras, que también lo eran, aunque de un modo más local. Ésta, que se llamaba Rosalía, tenía el rostro ovalado y moreno, los ojos oscuros y unas grandes trenzas que le caían encima de los pechos y que llevaba siempre atadas con dos lazos. Yo me enamoré de ella inmediatamente, pues entonces enamorarse consistía en pensar en alguien día y noche, o, dicho más exactamente, en recordarla, también en interpretar sus palabras y sus gestos. En tal sentido poco tuve que interpretar pues, a pesar de sentarse a mi lado, me daba ostensiblemente la espalda y no me dirigía la palabra. Yo no sé cuándo aconteció que, en el recreo, la empujé sin querer, o tropecé con ella, y ella me rechazó con un enérgico “¡Aparta, feo!”, que todo el mundo oyó, del que se rió todo el mundo y me dejó desolado [...]. Una mañana de clase, mientras el profesor hablaba de los invertebrados, me hallé escribiendo el quinto verso de un soneto cuya consonante se me resistía. Pero el soneto, al fin, salió, a costa de mi ignorancia de ciertas cualidades de los animales superiores. Se titulaba sencillamente *A Rosalía* y no solo le perdonaba su ofensa en torpes endecasílabos, alguno de ellos cojo, sino que, al final, le declaraba mi amor. Se lo entregué personalmente, sacando fuerzas de flaqueza, y ella lo recibió con una carcajada, y se rió más, mucho más, después de haberlo leído. “Mirad, muchachos, lo que me escribió este tonto”, y a un coro que congregó a su alrededor les fue leyendo mis versos, y todos se rieron una vez más. (pp. 51-52)

El amor homosexual en estas edades de incertidumbres del deseo y de búsquedas a ciegas de la identidad adolescente tiene un abundante reflejo literario. Así, por ejemplo, en los versos de José Luis Piquero (1992) el deseo adolescente entre compañeros de internado se oculta bajo el velo de los placeres prohibidos, aunque al final aflore con la ayuda de las máscaras teatrales:

Yo amaba como un loco su pereza en las tardes / de calor, cuando, medio adormilado, / la postura indolente, parecía perderse / en el huerto, muy lejos tras el gran ventana, / y el profesor de Ciencias era un adorno inútil. / Amaba sobre todo su indefensión, las lágrimas / que tanto embellecieron sus ojos cierta vez / al herirse la pierna en el patio, y llevarle / apoyado en mi hombro a buscar una venda. / Y el momento glorioso en el que le dieron /-por su cara bonita- el papel de Julieta / y pude al fin decirle que le amaba, le amaba, / en voz alta, mirándole a los ojos, / ante todo el colegio, ante mis padres. (p. 30)

Por su parte, Luis Antonio de Villena (2006) recuerda sus años de bachillerato en un colegio católico en Madrid y la dulzura del amor silencioso por aquel compañero a quien nunca olvidaría:

El muchacho al que más amé en el colegio, el muchacho cuya contemplación podía lograr embeberme, era un buen deportista. Un alto y esbelto deportista. Fernando era proporcionado, grácil y de un aire alado y fuerte (esto es, con ligereza) y tenía un rostro simpático y dulce. Era atractivo, elástico, fuerte y dulce. Y acaso tales adjetivos formaran parte de su luz, teñida para mí de amor (deseo de amor) y afán sexual, tirón sexual, que solo en las ganas hubo de quedarse... Porque además creo (y algo me lo confirmó más tarde) que era casto o que había apostado por la castidad aquel muchacho lineal y grácil, en cuya contemplación ardía yo y me solazaba. Pues ardor y refresco suelen ir, en el deseo, unidos. (pp. 131-132)

Tiempos de amores difíciles y clandestinos pero también de amistades inolvidables, como en el relato del escritor mexicano Óscar de la Borbolla (2000), en el que evoca la infancia escolar de dos “escuincles” de origen miserable, el hambre en las horas del recreo y el abismo entre sus fantasías infantiles y los contenidos escolares:

Manolo y yo éramos de esos escuincles tatuados, con mocos tiesos, de esos que al sentarse revientan las costuras traseras de los pantalones del diario y a quienes en épocas de lluvia se les mete el agua en los zapatos. Ambos poníamos la mirada triste cuando los otros niños sacaban a relucir en el recreo sus tortas de jamón o de cajeta: nosotros nos rascábamos unas bolitas de hilo y mugre en los bolsillos desfondados. No te estés rejunju-neando las verijas, me decía, y yo le contestaba: Es que tengo hambre. Entonces buscábamos un chamaco más chico y, con aquello de que te vamos a partir la madre, a veces comíamos unas tortas de frijoles acedos rociadas con lágrimas, o unos tacos de huevo manchados de sangre, o no comíamos nada y yo salía con el estómago desinflado por un puñetazo y Manolo tenía que correr al baño a echarse agua en la cara para frenarse la hemorragia de la nariz.

Así se me pasó aquel primer cuarto año de primaria, buscando esdrújulas y haciendo quebrados y divisiones. Una noche memoricé las capitales de África y los principales ríos que inundaban de grecas mi mapa escolar, y me imaginé el sínfin de lagartos, caimanes y cocodrilos muertos por Tarzán, que flotarían sobre las veloces corrientes del continente negro, con la panza amarillenta para arriba y las colas, medio hundidas, arando el agua. Pero de nada me sirvió recordar esos extraños nombres en la clase, pues el prodigioso Hombre Mono, que platicaba con los elefantes y de liana en liana recorría la interminable jungla, se convirtió de pronto en un inexistente personaje de cuento, en mitad de las risotadas de la maestra y de los compañeros. Solo Manolo no se burló y, aunque después no quiso admitir que él también creía que Tarzán era de verdad, los dos comenzamos a desahogar nuestro desencanto en las paredes de los baños: ahí garabateábamos con gris unos dibujos y unas frases obscenas que sumarizaban nuestra inconformidad y fulminaban a nuestros enemigos.

[...] Éramos muy amigos. No hubo un solo día de ese lejano cuarto año de primaria, ya fuera en la escuela o en la panadería, donde cada noche comprábamos el pan de nuestros respectivos vasos de leche, o entre los rieles o en la fuente de la glorieta donde chapaleábamos hasta que el agente de tránsito nos perseguía con mentadas de madre y escuincles cabrones, váyanse a nadar a la chingada, que no nos viéramos, que no buscáramos un momento para planear y establecer lo que sería la vida. Éramos los hermanos inseparables que no teníamos. (pp. 33-35)

Tiempos no solo de amistad sino también de maltratos y de abusos a cargo de “la sorda y brutal fratría de los machos”, como relata Antonio Martínez Sarrión (1993) al recordar sus años en la escuela primaria:

Al llegar a los seis o siete años me tocó cambiar de patio e ingresé en la sorda y brutal fratría de los machos [...]. De entrada o en pocos meses me pasaron dos o tres grados, con el resultado de constituirme en el más pequeño de la clase, donde pululaban ya mozancones de diez o doce años con la precoz malignidad que les daba tanto el ser niños de la más dura posguerra como proceder (la escuela era pública y gratuita) de las capas más bajas y machacadas de la población. Es difícil olvidar sus oscuros jerséis de borra a cuadros con botones de madera, sus pantaloncillos de tela fina hasta en el invierno, sus manos rojas y heladas llenas de sabañones sangrantes, sus cabezas rapadas al cero, sus caras torvas, sus cuerpos encogidos y sus risas desdentadas, roncadas y crueles. Aprovechaban los recreos o las ausencias del maestro para pelearse entre ellos u hostigarme,

hacerme rabiarse con cualquier motivo o darme algún capón que otro. Preso de impotencia, jamás los denuncié al enseñante, más por miedo a represalias que por odio al chivateo, pero me desencajaba, chillaba como una rata, me lanzaba al suelo pateando o intentaba alcanzar la puerta, que alguno hacía rato obstaculizaba con mueca sardónica. (pp. 99-100)

La vida en las aulas y la educación literaria

El objetivo de este viaje por el océano de los mil y un textos de la memoria literaria de la escuela ha sido doble. Por una parte, indagar sobre esa *poética escolar* que tejen los textos literarios sobre los contextos educativos en la esperanza de encontrar algunas claves que nos ayuden a entender algo mejor la educación que fuimos y quizá también la educación que somos y la educación que deseamos. Por otra, invitar a quienes lean estas páginas al uso de este tipo de textos literarios sobre la vida escolar en las aulas de la educación literaria en la convicción de que constituyen unos útiles eficacísimos para el disfrute estético y el aprendizaje ético de las actuales generaciones de adolescentes y jóvenes que acuden a los centros escolares.

En esa búsqueda del tiempo perdido de la infancia y de la adolescente escolares, esa poética escolar a la que he ido aludiendo a lo largo de estas líneas nos ofrece tantas tonalidades, tantos claroscuros, tantas luces y tantas sombras, que sería un inmenso error aventurar un diagnóstico infalible y definitivo sobre la escuela de ayer y sobre el valor de la educación de antaño. Sin embargo, es obvio que cuando la literatura nos habla de la escuela sí nos dice algunas cosas sobre el pasado escolar y sobre los tiempos ya idos de la infancia y de la adolescencia que nadie, si no es la literatura, nos dice. Y a menudo las dice con tal contundencia en los argumentos, con tal insistencia en los tópicos y con tal énfasis en las críticas que al final lo dicho en las páginas de la literatura ilumina el conocimiento escolar en mayor medida que las a menudo tediosas y encorsetadas investigaciones académicas sobre las instituciones educativas.

Por otra parte, además de ayudarnos a entender el pasado escolar, los textos literarios sobre los contextos escolares tienen el valor añadido de su posible uso docente en las aulas de la educación literaria. Si de lo que se trata es de fomentar desde la educación literaria una conversación entre el lector escolar y los textos literarios, nada mejor quizá que tener en cuenta en la selección escolar de los textos literarios el *horizonte de expectativas* y los contextos habituales de adolescentes y jóvenes, entre los cuales se halla el mundo escolar. En otras palabras, en la selección escolar de los textos literarios conviene valorar la utilidad pedagógica de aquellos textos de la literatura que resulten cercanos a la vida cotidiana de los alumnos y de las alumnas por abordar temas y argumentos con los que el alumnado puede identificarse. Desde el amor y la amistad entre adolescentes y jóvenes hasta la tensión moral entre el bien y el mal, desde el miedo hasta la aventura o, en el caso que nos ocupa, la vida cotidiana en las escuelas y los institutos. En este sentido, y como señala Guadalupe Jover (2007, p. 126), la literatura sobre la vida escolar constituiría una “constelación literaria”, es decir, “una unidad de análisis que acierta a fundir el horizonte de los textos y el de los lectores” con el fin de favorecer el acceso del alumnado a la experiencia literaria.

Como señalé en otro lugar (Lomas, 2007), es innegable que la educación, en estos inicios del siglo XXI, no es un oasis. Y también lo es que en las aulas hoy se manifiestan conflictos, conductas y escenas inimaginables hace apenas unas décadas que traen a menudo desasosiego y malestar entre el magisterio. Pero también lo es que la educación actual no es un infierno ni debiera ser un infierno para quienes parecen haber nacido para perder, de igual manera que el antídoto contra algunos de los actuales problemas de la educación no es el regreso a la jerarquía de las tarimas ni la apelación apocalíptica a una *autoridad* que a la postre despiden un inequívoco sabor a rancio. En este sentido, nada mejor que el ejercicio de la

memoria literaria de la escuela para evitar esa nada inocente tentación de pensar que en educación cualquier tiempo pasado fue mejor.

Referencias bibliográficas

- Alatorre, A. (1993). Yo me eduqué en una escuelita muy modesta... En J. Meyer (coord.), *Egohistorias. El amor a Clío* (pp. 19-20). México: entre d'Études Mexicaines et Centroaméricaines.
- Alberti, R. (1969). Retornos de los días colegiales. En *Antología poética (1924-1952)* (pp. 251-252). Losada. Buenos Aires.
- Aldecoa, J. (1990). *Historia de una maestra*. Barcelona: Anagrama.
- Atxaga, B. (1993). *Obabakoak*. Barcelona: Ediciones B.
- Azaña, M. (1977 [1926]). *El jardín de los frailes*. Madrid: Albia.
- Bonett, P. (4 de septiembre de 2003). Los estudiantes. *Babelia. El País*. Madrid.
- Borbolla, O. de la (2000). La infancia interminable. En *Dios sí juega a los dados* (pp. 29-45). México: Grupo Patria Cultural.
- Borges, J.L. (1980). El libro. En *Borges oral*. Barcelona: Bruguera.
- Bourdieu, P. (2000). *Cuestiones de sociología*. Madrid: Istmo.
- Carbonell, J.; Torrents, R.; Tort, T. y Trilla, J. (1987). *Els grans autors i l'escola*. Vic: Eumo Editorial.
- Colomer, T. (1995). La adquisición de la competencia literaria. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 4, 8-22.
- Conde, C. (1934). *Júbilos*. Murcia: Sudeste.
- Cuesta, R. (2011). *Despojos de ciencia y crisol de experiencias. Recuerdos unamunianos entre el instituto de Bilbao y la Universidad de Salamanca*. Sin publicar. Recuperado de www.nebraskaria.es
- Culler, J. (2000). *Breve introducción a la teoría literaria*. Barcelona: Crítica.
- Edwards, J. (1981). *El peso de la noche*. Barcelona: Bruguera.
- Eley, G. (2008). *Una línea torcida. De la historia cultural a la historia de la sociedad*. Valencia: PUV.
- Ezpeleta Aguilar, F. (2001). *Crónica negra del magisterio español*. Madrid: Unisón.
- Ezpeleta Aguilar, F. (2006). *El profesor en la literatura. Pedagogía y educación en la narrativa española*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- García Lorca, F. (1972). Canción primaveral. En *Obras completas* (p. 183). Madrid: Aguilar.
- García Márquez, G. (2002). *Vivir para contarla*. México: Diana.
- García Montero, L. (2009). *Mañana no será lo que Dios quiera*. Madrid: Alfaguara.
- Goytisolo, J.A. (1973). *Bajo tolerancia*. Barcelona: Llibres de Sinera.
- Gracida, Y. y Lomas, C. (2005). *Había una vez una escuela... Los años del colegio en la literatura*. México: Paidós Mexicana.
- Jover, G. (2007). *Un mundo por leer. Educación, adolescentes y literatura*. Barcelona: Octaedro.
- Landeró, L. (1994). *Caballeros de fortuna*. Barcelona: Tusquets.
- Laverde, M.R. (2016). *Memorias de jirafa*. Cuernavaca (México): Aquelarre Editores.
- Llamazares, J. (1994). *Escenas de cine mudo*. Barcelona: Seix Barral.
- Lomas, C. (2002). *La vida en las aulas. Memoria de la escuela en la literatura*. Barcelona: Paidós.
- Lomas, C. (2007). Érase una vez la escuela (Los ecos de la escuela en las voces de la literatura). Barcelona: Graó.
- Lomas, C. (2008). Retorno a los días colegiales (Los años de la escuela en la literatura). En C. Lomas (coord.), *Textos literarios y contextos escolares. La escuela en la literatura y la literatura en la escuela* (pp. 15-56). Barcelona: Graó.

- Lomas, C. (2011a). Literatura, memoria y educación: ¿Cualquier tiempo pasado no fue mejor? En C. Lomas (coord.), *Lecciones contra el olvido. Memoria de la educación y educación de la memoria* (pp. 111-160). Barcelona: Octaedro.
- Lomas, C. (2011b). Un horizonte infinito de mañanas de colegio. Memoria de la escuela y educación literaria. *lulú coquette, Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 6, 30-61.
- Lomas, C. (2018). *El poder de las palabras*. Bogotá: Santillana.
- Lotman, Y. (1988). *La estructura del texto artístico*. Madrid: Istmo.
- Lucas García, T. (1911). *Escuela es amor*. Salamanca: Imprenta Artística.
- Machado, A. (1943 [1907]). Recuerdo infantil. En *Poesías* (p. 21). Buenos Aires: Losada.
- Machado, A. (1971). *Juan de Mairena. Sentencias, donaires, apuntes y recuerdos de un profesor apócrifo*. Madrid: Castalia.
- Marchamalo, E. de (1902). *Los universitarios*. Madrid: Biblioteca de Educación Nacional.
- Martínez, J.E. (2009). Sin benevolencia. En I. Cantón Mayo (coord.), *Narraciones de la escuela* (p. 107). Barcelona: Davinci.
- Martínez Sarrión, A. (1993). *Infancias y corrupciones*. Madrid: Alfaguara.
- Mateo Díez, L. (2004). *Las lecciones de las cosas*. León: Edilesa.
- Monterroso, A. (1993). *Los buscadores de oro*. Barcelona: Anagrama.
- Neira Vilas, X.M. (1980). Eladía. En *Memorias de un niño campesino* (pp. 61-65). Gijón: Júcar.
- Neruda, P. (1979). *Confieso que he vivido*. Cerdanyola: Argos Vergara.
- Neuman, A. (2008). *Década (Poesía 1997-2007)*. Barcelona: Acantilado.
- Palacios, A. (1976). *Normalista*. México D.F.: B. Costa-Amic.
- Paolo, R. di (1994). Profesora de Lengua y Literatura-Ex. En *El Bosque de los Huesos. Antología de la Nueva Poesía Peruana* (p. 211). Lima: El Tucán de Virginia.
- Parra, N. (1988). *Poemas y antipoemas*. Madrid: Cátedra.
- Pérez de Ayala, R. (1990). *A.M.D.G. La vida en los colegios de jesuitas*. Madrid: Cátedra.
- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos de los jóvenes a la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Piquero, J. L. (1992). Romeo en el internado. En *El buen discípulo* (p. 30). Gijón: Ateneo Obrero.
- Regalado, J.M. (2008). *Memoria del maestro*. Salamanca.
- Rivas, M. (1996). La lengua de las mariposas. En *¿Qué me quieres, amor?* (pp. 23-41). Madrid: Alfaguara.
- Sahagún, C. (1958). Aula de Química. En *Profecías del agua* (pp. 33-34). Madrid: Rialp-Adonais.
- Salcedo, E. (1964). *Vida de Don Miguel. Unamuno en su tiempo, en su España, en su Salamanca. Un hombre en lucha con su leyenda*. Salamanca: Anaya.
- Torga, M. (1996). *La creación del mundo*. Madrid: Alfaguara.
- Torrente Ballester, G. (1993). *Filomeno, a mi pesar*. Barcelona: RBA.
- Trapiello, A. (2001). *Rama desnuda*. Barcelona: Tusquets.
- Unamuno, M. de (1951). *Obras completas*. Tomo I. Madrid: Afrodísio Aguado.
- Unamuno, M. de (1958). *Recuerdos de niñez y mocedad*. 5a. ed. Colección Austral. Madrid: Espasa-Calpe.
- Unamuno, M. de (1966). *Obras completas I. Paisajes y ensayos*. Madrid: Escelicer.
- Unamuno, M. de (1979). *De mi vida*. Madrid: Espasa Calpe.
- Vicent, M. (19 de septiembre de 1999). El recreo. *El País*, Madrid.
- Villena, L.A. de (2006). *Mi colegio*. Barcelona: Península.



enunciación

Guía para autores

La revista *Enunciación* tiene como objetivo la socialización de productos de investigación en el campo de las ciencias del lenguaje, con el fin de contribuir a su consolidación y posicionamiento en la comunidad académica y de difundir los resultados a docentes, investigadores, estudiantes de ciencias del lenguaje, literatura y pedagogía. La convocatoria para la publicación de artículos es permanente y está dirigida a investigadores de postgrado y miembros de grupos de investigación. La revista se publica semestralmente y acepta contribuciones en inglés.

Para publicar en *Enunciación* se deben cumplir los lineamientos que se describirán a continuación, y el Comité Editorial, basado en los conceptos de los pares evaluadores y en el cumplimiento de dichos lineamientos, decide la publicación del documento.

Los artículos aceptados por *Enunciación* son los que avala Publindex. En adición, deben exhibir coherencia conceptual, profundidad en el tratamiento del problema, estar escritos en un estilo claro, ágil y estructurado según la naturaleza del texto. Los artículos presentados deben ser **originales** y estar asociados a investigaciones en curso o terminadas.

Tipos de artículos derivados de investigación

1. *Artículos de investigación científica y de desarrollo tecnológico*: documentos que presentan de manera detallada los resultados originales de proyectos de investigación científica y/o desarrollo tecnológico. Los procesos de los que se derivan están explícitamente señalados en el documento publicado, así como el nombre de sus autores y su afiliación institucional. La estructura generalmente utilizada consta de introducción, metodología, resultados, conclusiones.
2. *Artículos de reflexión*: documentos que corresponden a resultados de estudios realizados por el (los) autor(es) sobre un problema teórico o práctico, y, al igual que los anteriores, satisfacen las normas de certificación sobre la originalidad y calidad por árbitros anónimos calificados. Presentan resultados de investigación desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor sobre un tema específico, recurriendo a fuente originales.
3. *Artículos de revisión*: estudios hechos por el(los) autor(es) con el fin de dar una perspectiva general del estado de un dominio específico de la ciencia y la tecnología, en los que se señalan las perspectivas de su desarrollo y de evolución futura. Estos artículos los realizan quienes han logrado tener una mirada de conjunto del dominio y están caracterizados por una amplia revisión bibliográfica de por lo menos 50 referencias.
4. *Artículos cortos*: documentos breves que presentan resultados originales preliminares o parciales de una investigación científica o tecnológica, que por lo general requieren de una pronta difusión.
5. *Reportes de caso*: documentos que presentan los resultados de un estudio sobre una situación particular, con el fin de dar a conocer las experiencias técnicas y metodológicas, consideradas en un caso específico. Incluyen una revisión sistemática comentada de la literatura sobre casos análogos.
6. *Revisión del tema*: documento resultado de la revisión crítica de la literatura sobre un tema particular.

Los siguientes tipos de documentos forman parte de la revista, serán convocados y evaluados por el comité Editorial:

1. *Autor Invitado*: documentos ya publicados por autores de reconocida trayectoria, producción, y temática clave para la revista, que se encuentran en otro idioma o no son de fácil acceso.
2. *Traducción*: documento de interés relacionado con las temáticas de la revista.
3. *Reseña*: documentos sobre reseñas de libros o de eventos.

Temática

Se reciben contribuciones académicas e investigativas en los siguientes campos temáticos:

1. Literatura y otros lenguajes.
2. Lenguaje, sociedad y escuela.
3. Pedagogías de la lengua.
4. Lenguaje y conflicto.
5. Lenguaje, medios audiovisuales y tecnologías.

Aspectos formales para la presentación de artículos

Se recomienda el envío del documento en formato Word, sin embargo, para aquellos que utilicen editores de texto libres, se aceptan los formatos de libre office y open office. Por favor no enviar artículos en PDF. Se sugiere utilizar el modelo IMRC (Introducción, Metodología, Resultados, Conclusión) para su presentación, seguido de los reconocimientos, la bibliografía y los anexos, si tiene lugar. Las figuras (tablas y gráficas) deben presentarse en alta resolución en el cuerpo del texto y, adicionalmente, en archivo aparte, de manera organizada. La redacción del documento debe seguir las **normas APA, sexta edición**.

1. La extensión máxima de los artículos debe ser de 8000 palabras, y la mínima de

4000 (para los artículos de investigación, reflexión y revisión; y de 3000 a 3500 palabras para artículos cortos); formato carta; fuente Times New Roman de 12 puntos; interlineado 1.5 (excluyendo figuras y tablas); márgenes de 3 cm. Identificar el tipo de artículo (revisión, reflexión, investigación, cortos o de caso) y la línea temática a la que aplica (Literatura y otros lenguajes; Lenguaje, sociedad y escuela; Pedagogías de la lengua; Lenguaje y conflicto; Lenguaje, medios audiovisuales y tecnologías).

2. El título debe ser breve, claro y reflejar la macroestructura del artículo. Debe tener máximo 12 palabras. Se presenta en español e inglés.
3. Los artículos deben contener la identificación del (de los) autor(es) en nota a pie de página con la siguiente información: nombres apellidos del (de los) autor(es), último título académico, cargo actual, filiación institucional y correo electrónico institucional.
4. El resumen debe tener una extensión máxima de 250 palabras, tanto en español como en inglés, redactarse según la estructura del documento y presentarse en español e inglés. Debe incluir claramente el problema de investigación, la metodología empleada y los resultados obtenidos.
5. Las palabras clave deben ser entre tres y siete en español e inglés; se sugiere consultar para su selección el Tesoros de la Unesco, (<http://vocabularies.unesco.org/browser/thesaurus/es/>) e ITESO, (<http://quijote.biblio.iteso.mx/catia/tesauro/thes.aspx?term=Literatura>). No se admiten palabras clave que no figuren en los anteriores tesauros.
6. Los artículos deben contener: introducción (se expone el problema, el objetivo y el estado actual del tema escogido), metodología (presenta los materiales y métodos utilizados en la investigación), resultados y discusión de resultados (deben orientarse hacia una discusión donde se examinan e interpretan),

conclusiones (se relaciona y analiza lo expuesto en la introducción y resultados), reconocimientos (presenta información relacionada con el proyecto de investigación de la que se deriva el artículo y la entidad financiadora), bibliografía (conjunto de referencias bibliográficas utilizadas en el documento, ordenada alfabéticamente).

7. Las referencias deben ir citadas dentro del texto con el formato apellido, año y página (Ibáñez, 2012, p. 23), y su referencia bibliográfica deberá especificarse al final del artículo. Si son más de dos obras del (de la) mismo(a) autor(a), del mismo año: (Ibáñez, 1998a, 1998b).
8. Las notas deben ir a pie de página, registrando su numeración en el cuerpo de los artículos.
9. La norma bibliográfica APA, sexta edición debe elaborarse en orden alfabético; he aquí algunos ejemplos:

- Cuando se refiere a libros:

Eco, U. (1987). *Lector in fábula*. Barcelona: Editorial Lumen. Segunda edición.

- *Cuando se refiere a artículos de publicaciones se deben incluir:*

Hymes, D. (1996). Acerca de la competencia comunicativa. *Forma y Función*, 9, 13-37.

- Cuando se trata de un capítulo de libro:

León, J. A. y Escudero, I. (2000). La influencia del género del texto en el procesamiento de inferencias elaborativas. En: J. A. León (ed.). *La comprensión del discurso escrito a través de las inferencias: claves para su investigación* (pp. 45-62). Barcelona: Paidós.

- *Cuando el autor es una institución:*

MEN (2006). *Plan sectorial 2006-2010: Revolución Educativa*. Bogotá.

Si el documento citado fue consultado o extraído de internet, se debe citar la referencia de donde fue tomado agregando Recuperado de y el hipervínculo.

Las ilustraciones, dibujos, fotografías, etc., deben llamarse figuras y tablas se conservan bajo el nombre tabla. Todas las imágenes van numeradas en orden de aparición en el texto, deben contar con una leyenda explicativa breve. Esta no se debe incluir dentro de la gráfica o imagen; debe estar como texto independiente.

Las ilustraciones deberán llevar pie de foto, indicando si es de propiedad del autor o citando la fuente; por ejemplo: "Fuente: Martínez (2005).", "Fuente: elaboración propia.", "Fuente: adaptado de Martínez (2010)." Además, las tablas y/o gráficos que pueda contener el artículo deben tener un título y procedencia.

Las imágenes en color deben enviarse en archivos de alta calidad (no menor a 400 dpi). Los dibujos o esquemas deberán ir en original.

Para el uso de las siglas por primera vez en el documento, se debe hacerse explícito su nombre completo y seguido la sigla entre paréntesis, ejemplo, Universidad Abierta y a Distancia (UNAD).

Evaluación de artículos

Todos los artículos serán sometidos a detección de plagio por medio del software Turnitin Detector. Si el resultado es alto, el artículo no comenzará proceso de evaluación y el autor será notificado y tendrá acceso al resultado de análisis de la herramienta.

Los manuscritos no comenzarán proceso editorial, o serán devueltos a sus autores para modificaciones si:

- El tema no corresponde al campo temático de la revista.
- No emplea el tipo de referencia y citación American Psychological Association (APA)
- No se envía el escrito en el soporte requerido (formato Microsoft Word).
- El (los) autor(es) han publicado en el último año en la revista Enunciación.
- No envía el formato de autorización y garantía de primera publicación, disponible en la plataforma OJS.
- No cumple con las normas para los autores.

El proceso de evaluación comienza con la revisión de los lineamientos y de su pertinencia temática por parte del Comité Editorial. Si el documento cumple, se envía a evaluación por pares:

- Los documentos seleccionados se enviarán a dos evaluadores para su revisión doblemente ciega.
- En caso de conflicto en la evaluación, se designará un tercer evaluador.
- Desde la aceptación, los evaluadores cuentan con veinte (20) días hábiles para emitir su concepto.
- Terminado este tiempo, el evaluador envía su concepto al equipo editorial. El par académico puede aprobar, sugerir modificaciones o rechazar.
- El asistente editorial se encarga de informar al (a los) autor(es) las notificaciones realizadas por el evaluador, y ellos deberán en un tiempo establecido por el equipo editorial ajustar el manuscrito.

Por último, una vez contrastados los cambios por el Comité Editorial, el artículo es aprobado para publicación y el (los) autor(es) será(n) notificado (s).

Author guidelines

The journal's aim is to socialize research products in the field of language sciences, in order to contribute to its consolidation and positioning in the academic community, and to disseminate the results to teachers, researchers, students of language sciences, literature and pedagogy. Call for papers are PERMANENT, and are aimed at postgraduate researchers and members of research groups. The journal is published twice a year. Articles in English are accepted.

To publish in *Enunciación* you must comply with the guidelines which are described below, and the Editorial Committee, based on the concepts of peer reviewers and in compliance with the guidelines, decides if the document gets published or not.

Types of articles

Must show conceptual consistency, depth in the treatment of the problem, and must be written in a clear and structured style according to the nature of the text. Articles submitted must be original and be associated with ongoing or completed researches.

1. Research Articles: A document that details the original results of research projects. The structure of this type of article typically contains the following sections: title, abstract, key words, introduction, theoretical framework, methodology, analysis and discussion of results, conclusions, pedagogical implications, and references. Authors are encouraged to include graphic aids. Authors of research articles selected for publication will have to submit a separate form detailing the associated research project.

2. Reflections on Praxis: A document that shows research results on a specific topic from the author's analytical, interpretative, or critical perspective that presents an innovation with pedagogical implications. This type of article may include: theoretical considerations, pedagogical context, findings, discussion, context, etc. Authors are encouraged

to include graphic aids. It should contain original sources.

3. Theoretical Discussion Papers: A document derived from research in which published or non-published research results in a scientific field are analyzed, systematized, and integrated in order to inform readers of the latest tendencies and developments. It typically presents a careful revision of literature with at least 50 references. This type of article may include: developments, factors, perspectives, context, literature review, debate, approaches, criticisms, etc. Authors are encouraged to include graphic aids.

4. Short Articles: A brief document that preliminarily or partially presents original results of a scientific research study and generally requires prompt dissemination. This type of article may include: developments, factors, perspectives, context, implications, etc. Authors are encouraged to include graphic aids.

5. Case Reports: A document that presents the results of a study on a particular situation in order to disseminate the methodological and technical experiences used in a specific case. The report includes a systematic and commented literature review of similar cases. Authors are encouraged to include graphic aids.

6. Theme Reviews: A document resulting from a critical revision of literature related to a specific topic.

The following types of documents are part of the magazine, they will be invited and evaluated by the editorial board of the journal.

1. Guest Author: documents already published by renowned authors, production, and thematic are key for the journal, they are in another language or are not easily accessible.
2. Translation: document of interest in the issue of the magazine.
3. Review: book reviews documents or events.

Themes

Enunciación receives articles under the following subjects:

1. Literature and other languages
2. Language, society and school
3. Language pedagogies
4. Language and Conflict
5. Language, media and technology

Formal aspects for the presentation of articles

Sending the document in Word format is recommended, however, for those using free text editors, free office formats and Open Office are accepted. DO NOT SEND ARTICLES IN PDF. It is suggested to use the model IMRC (Introduction, Methods, Results, Conclusion) for presentation, followed by the acknowledgments, bibliography and annexes, if you have any. Figures (charts and raphics) must be submitted in a separate file (and in the text) and must have an excellent resolution. All figures and tables must have a name and a source, indicating whether it is owned by the author or citing the source. The document must follow the APA format, Sixth Edition.

1. The maximum length of articles must be 8000 words and a minimum of 4000 (for research articles, reflection and review; and 3000-3500 words for short articles); letter format; Times New Roman 12 point; 1.5 spacing (excluding figures and tables); margins of 3 cm.

2. Please, identify the type of article (review, reflection, research, short or case report) and the thematic line (Literature and other languages; Language, society and school; Language pedagogies; Language and conflict; and Language, media and technologies).

3. The title must be short, clear and must reflect the macrostructure of the article. It must have a maximum

of 12 words. Authors must provide the title in English as well.

4. Articles should contain the identification of the authors in a footnote with the following information: full name of author (s), last academic degree, current position, institutional affiliation and institutional email.

5. The abstract should be no longer than 250 words in both, Spanish and English, and it must be written according to the structure of the document and presented in English and Spanish.

6. The keywords should be between three and seven in Spanish and English; Enunciación recommends, in order to make the selection, Thesaurus Unesco, <http://vocabularies.unesco.org/browser/thesaurus/es/> and ITESO, <http://quijote.biblio.iteso.mx/catia/tesauro/thes.aspx?term=Literatura>. Keywords that don't appear in these thesaurus, won't be admitted.

7. The articles must contain: introduction (the problem is exposed, the goal and the current state of the chosen theme), methodology (presents the materials and methods used in research), results and discussion of results (should be geared towards a discussion where examine and interpret), conclusions (relates and analyzes set forth in the introduction and results), acknowledgements (presents information related to the research project of the article and the funding entity), bibliography (set of references used in the document, ordered alphabetically).

8. References should be cited in the text with the format name, year and page (Ibanez, 2012, p. 23), and bibliographic reference must be specified at the end of the article. If more than two works of (a) thereof (a) Author (a) of the same year: (Ibanez, 1998a, 1998b).

9. The notes must be footnotes, registering its number in the body of the articles.