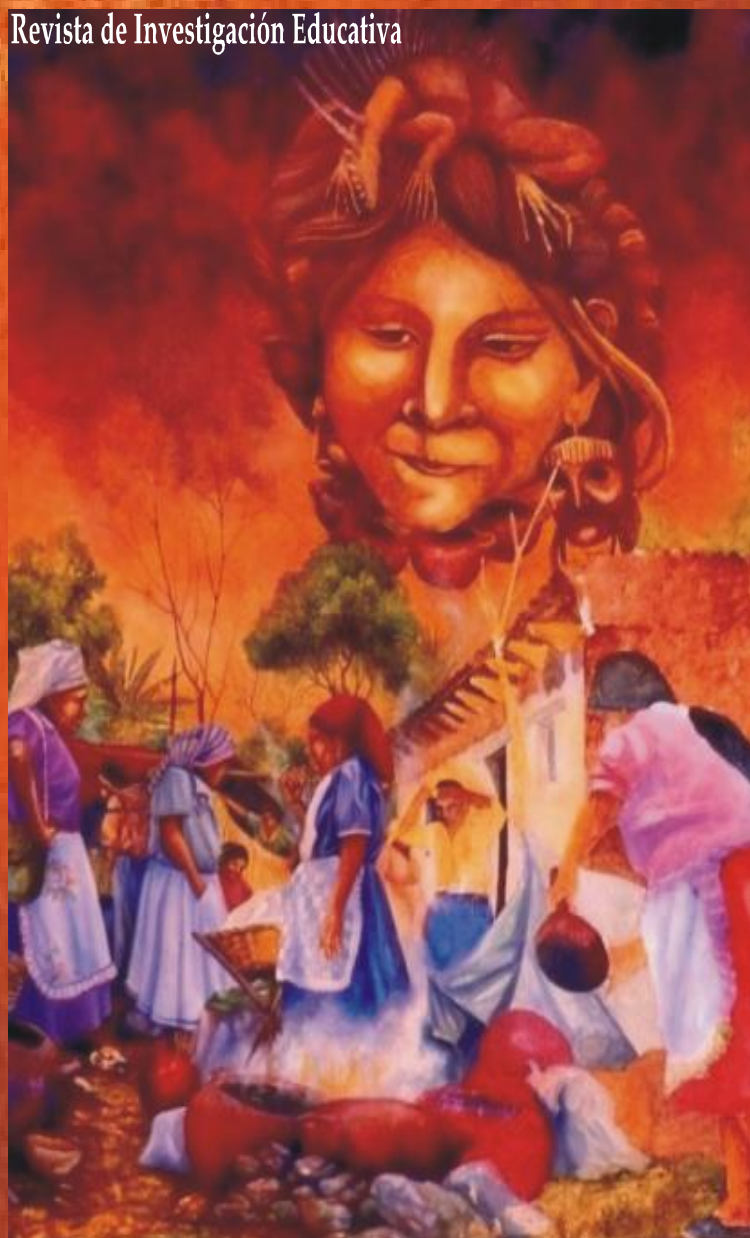
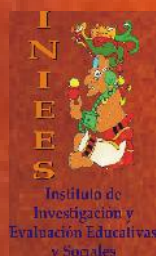


<Paradigma>

Revista de Investigación Educativa

<Paradigma> Revista de Investigación Educativa No. 31



Año 20, Nº 31, Octubre 2011, Tegucigalpa, Honduras.
Instituto de Investigación y Evaluación Educativas y Sociales
Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán

PARADIGMA
ISSN: 1817-4221

<paradigma>

Revista de investigación educativa

Año 20, N° 31, Octubre 2012, Tegucigalpa, Honduras.
Instituto de Investigación y Evaluación Educativas y Sociales
Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán

Rector

David Orlando Marín López

Vicerrector Académico

Hermes Alduvín Díaz Luna

Vicerrector Administrativo

Rafael Barahona

Vicerrectora de Investigación y Postgrado

Yenny Aminda Eguigure

Vicerrector del CUED

Gustavo Adolfo Cerrato

Secretaria General

Celfa Adalasis Bueso

Directora del INIEES

Zoila Suyapa Padilla Sabillón

Responsables del presente número de la Revista

Jenny Xiomara Castro García

Comité Editorial

Coordinación de Investigación INIEES
Sistema Editorial Universitario
Comité Editorial Universitario

Portada

Autor: *José Eduardo Galeano Ordoñez*

Nombre de la obra: Luna de Fiesta.

Técnica: Oleo, en lienzo de 2.40 por 1.80 mts.

Contenido

Presentación.....	7
La crisis de la universidad..... <i>Fernando Mires</i>	9
Posibilidades de la armonización de la Educación Superior en Centroamérica: El caso de la carrera de Educación Comercial de la UPNFM..... <i>Zulema Mercedes Fiallos, Ivy Lou Green y Nolvía Rodríguez</i>	19
Riesgo de adquirir enfermedades crónicas no transmisibles provocadas por sedentarismo de los empleados de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán..... <i>Ramón Antonio Vega</i>	33
Narración y desarrollo cognitivo: el potencial didáctico de una alianza neurolingüística..... <i>Delia María Fajardo Salinas</i>	45
La violencia en cuentos completos de Arturo Martínez Galindo y ceniza de Eliseo Pérez Cadalso..... <i>Emmanuel Jaén</i>	67
La reforma liberal y la construcción de la figura de Francisco Morazán como imaginario de la nación..... <i>Jorge Alberto Amaya</i>	79
Investigación, escritura y formación inicial del profesor..... <i>Marinalva Vieira Barbosa</i>	101

Presentación

Revista Paradigma es una publicación perteneciente al Instituto de Investigación y Evaluación Educativas y Sociales-INIEES de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.

Sus artículos y demás trabajos presentan diversas perspectivas relacionadas con investigaciones en el campo educativo y social, así como la divulgación y promoción de ideas innovadoras, revisiones de literatura, reseñas y reflexiones educativas desde el medio nacional e internacional.

La revista Paradigma en su formato electrónico pretende, pues, ser el órgano de expresión y comunicación entre especialistas del mundo entero interesados en la reflexión sobre la educación y la cultura en el nuevo contexto de la Sociedad, sus oportunidades y consecuencias.

En este número se presentan siete artículos: el primero aborda concepciones de las diferentes formas institucionales de la universidad, que genera un permanente cambio, el que puede ser considerado como su forma natural de existencia.

El segundo artículo presenta una propuesta de armonización desde el plan de estudios de la carrera de Educación Comercial de la UPNFM tomando como referencia los ámbitos curriculares consensuados en el Taller de Armonización e Integración Académica Regional de la Educación Superior y las acciones definidas para la armonización de la carrera de Administración de Empresas.

En el tercer artículo se evidencian los factores desencadenantes del riesgo de adquisición de enfermedades crónicas no transmisibles y enfermedades cardiovasculares en la población de empleados docentes y administrativos de la UPNFM

El cuarto artículo argumenta cómo el uso de la literatura de Tradición Oral de los pueblos indígenas y afro descendientes puede ser la herramienta didáctica idónea para diseñar propuestas curriculares fundamentadas en el enfoque intercultural.

En el quinto artículo, se aborda el tema de la violencia en dos obras de escritores hondureños del siglo XX: *Cuentos completos* de Arturo Martínez Galindo y *Ceniza* de Eliseo Pérez Cadalso. Se evidencia, en uno de los relatos más conocidos de Martínez Galindo y en varios de Pérez Cadalso, que la violencia procede de situaciones sociales que no están plenamente dilucidadas.

El sexto artículo resume la Reforma Liberal hondureña como el acontecimiento de trascendental importancia en la historia del país y el cual sentó las bases para una modificación sustancial de las viejas estructuras heredadas del período colonial; asimismo, ejerció una influencia profunda en el ulterior desarrollo de la historia nacional.

Por último pero no de menor importancia, el séptimo artículo, es una traducción libre de su original en portugués, en el se presenta resultados de las primeras reflexiones desarrolladas en el proyecto de investigación, en progreso, titulado *Entre el plagio y la autoría: ¿Cuál es el papel de la universidad en la enseñanza de la escritura, investigación y formación de profesores?*

Nuestro agradecimiento para autores, promotores y colaboradores, al tiempo que les seguimos solicitando que depositen en Revista Paradigma los mejores resultados de su reflexión científica para incrementar las cotas de calidad a las que, año tras año, viene haciéndose acreedora.

La crisis de la Universidad

Fernando Mires

Universidad de Oldenburg Alemania

*Palabras Clave: <Crisis universitaria> <Historia universitaria>
<Universidad latinoamericana>*

Introducción

La verdad es que el punto arquimédico entre la universidad medieval, la universidad como aparato de Estado, y la universidad-empresa, aún no ha sido encontrado. Quizás no exista. Puede incluso que lo que ha de caracterizar a las universidades del futuro sean combinaciones de diferentes formas institucionales, estableciéndose así una suerte de permanente equilibrio inestable dentro de ellas.

1. Universidades arcaicas

Aún hoy, en el siglo XXI, muchas universidades europeas arrastran consigo una pesada carga medieval. En la mayoría de las universidades europeas las relaciones entre catedráticos corresponden a las de “pares entre pares”. Cada uno es dueño de un territorio específico dentro del cual domina casi sin contrapeso un determinado “señor”, en este caso un profesor. La cátedra es otorgada de por vida, y no son pocos los casos de eminentes profesores que designan incluso a sus sucesores, destinados a mantener la línea impuesta por el “gran maestro” (que no siempre es tan grande ni tan maestro). Del mismo modo, entre catedráticos se concertan alianzas y pactos cuyos objetivos son aumentar el poder personal tanto fuera de la universidad como dentro de ella. Cada catedrático posee además un séquito especial formado por asistentes, auxiliares, secretarías, tutores, etc. (la nomenclatura varía de universidad a universidad). Al igual que en el medioevo, el séquito, o hueste personal, es adquirido por contrato, pero en el fondo está basado en relaciones personales y, por supuesto, en la

incondicionalidad absoluta del “siervo” al “señor”. Lo que no siempre está claro es a qué periodo medieval corresponde la estructura descrita. A veces da la impresión de que en ella se mantienen las formas de la más temprana Edad Media. No obstante, otras veces he llegado a pensar que estamos en el periodo de plena decadencia del feudalismo. Esta última impresión la he confirmado observando la enorme proliferación de títulos académicos equivalente a la superabundancia de títulos de nobleza que caracterizó a la “tardía Edad Media”, particularmente en países como España, Italia y Portugal. Así como en ese periodo las cortes y los patios de los castillos estaban repletos de nobles con título, pero sin riquezas ni tierras, señores de capa y espada (con criado, cochero y toga, aunque muertos de hambre), hoy en día los campus universitarios se ven atestados de doctores sin sueldo ni puesto de trabajo; y lo que es peor: sin capa y sin espada.

Pero no sólo se encuentran en la universidad europea moderna las raíces feudales que le dieron origen, sino además las clericales. En los claustros universitarios (la palabra claustro no es casual) se dan todavía procesos de iniciación muy similares a los que tenían lugar en los conventos. Del mismo modo, en el largo proceso de aprendizaje que lleva a la obtención de un título universitario hay que pasar por largos periodos de “expiación”. La sacralidad de la profesión universitaria no se da sólo en las formas, sino también en una dogmática muy similar a la de las diferentes órdenes sacerdotales.

En ese sentido, uno de los grandes éxitos de los movimientos estudiantiles alemanes del 68 fue haber puesto fin a la llamada *Ordinarius -Universität*. El *Ordinarius* era el profesor de cátedra que dictaminaba sobre contenidos y formas en su territorio académico. Una especie de preceptor laico. Pero que el *Ordinarius* sea sólo una reliquia medieval, no es muy seguro.

Hay universidades en las que suelen formarse grupos cerrados que rinden culto a una determinada línea, excluyendo cualquier posibilidad de interrelación con otras disciplinas del pensamiento. Tales grupos, si se encuentran articulados en alguna institución interna o externa a la universidad, pueden ser considerados como equivalentes a las órdenes religiosas medievales. Pero, como suele suceder en las grandes iglesias, es frecuente que a su alrededor también proliferen sectas, las cuales suelen agruparse en torno de una figura profética o

mesiánica. Si el profeta o mesías ya está muerto, mucho más imponente e inapelable es su “mensaje”, y sus seguidores le rinden una veneración que envidiarían los monjes tibetanos.

Alrededor de nombres papales como Marx, Freud, Jung, Lacan, Sartre, Foucault, Wittgenstein, Habermas, por ejemplo, se forman en las universidades “escuelas de pensamientos” que preservan y siguen las lecciones del “gran maestro” con la misma fidelidad que los franciscanos a Francisco de Asís y los jesuitas a Ignacio de Loyola. Por cierto, tanto en uno como en otro caso, en el seguimiento condicional al gran maestro se esconden intereses que no son siempre científicos, pues una cosa es la especialización en un determinado sistema de pensamiento elaborado por alguna eminencia, lo que en sí no tiene nada de cuestionable, y otra cosa muy distinta es convertirse en algo así como su representante en la Tierra, o lo que es peor, en su “intérprete”. Así, la mayoría de las escuelas interpretativas se limitan a reproducir el pensamiento originario, ordenándolo en sistemas, estructuras y jerarquías, y lo que es peor, en manuales, cuyo objetivo es elevar a verdad indiscutible todo que dijo (y no dijo) el gran maestro. Lo que ocurrió con la compleja obra filosófica de Marx a gran escala, cuando cayó en manos de los bonzos del Kremlin, tiende a ocurrir a escala menor en los “claustros académicos” donde asoma, impertinentemente y con mucha fuerza, la casuística monacal que forma parte del inconsciente de cada ciencia.

2. Castas académicas

Después del feudalismo y del clericalismo, la tercera de las raíces que explica el carácter patriarcal de la universidad europea –cuyos modelos han sido exportados hacia las más diversas latitudes– viene de los llamados gremios o corporaciones medievales que, a diferencia de feudos y conventos, tenían un asiento predominantemente urbano. Como es sabido, la principal característica de los gremios era su jerarquización vertical.

Ahora bien, como ocurrió con otras instituciones públicas, aquel orden organizacional que predominaba en los gremios fue transferido a las universidades, de modo que también en sus diferentes cátedras tendían a formarse relaciones corporativas, particularmente alrededor de un catedrático que pasaba a ocupar el lugar del antiguo maestro

del mismo modo que los llamados asistentes y profesores auxiliares ocupaban el de los aprendices. Dicha relación se veía fortalecida por el hecho de que –hasta hoy– cuando algún iniciado pasaba al lugar del catedrático, obtenía el cargo de por vida.

Como todavía se dice, “cuando se nombra un catedrático, ya no hay como sacárselo de encima”. De tal modo, el catedrático se convertía en un propietario de un medio de producción intelectual que él organizaba del mismo modo que los empresarios urbanos a su personal subalterno (Weber 1995, p. 6).

Muchas de las estructuras gremiales y/o corporativas que caracterizaban a la antigua universidad siguen prevaleciendo, aunque por supuesto bajo nuevas formas. Las relaciones consanguíneas en las “castas” no tienen hoy un papel relevante, pero su lugar ha sido ocupado por la “familia ideológica”, algo que, aun después del fin de la Guerra Fría y de la inevitable polarización ideológica de los sistemas de conocimiento que de ahí se derivaban, continúa existiendo no sólo en las ciencias sociales, de por sí “politizadas”, sino también en las ciencias naturales. Desde luego, aunque todo el mundo universitario está consciente de ese hecho, nadie lo dice abiertamente.

Mediante un acuerdo tácito se sigue haciendo “como si”, es decir, como si los cargos universitarios fueran ocupados exclusivamente de acuerdo con méritos individuales, y “como si” las adscripciones ideológicas no tuvieran ningún papel en los nombramientos. Pero hay todavía universidades de “izquierda” y otras “conservadoras”. Dentro de cada una hay también reductos que agrupan a los miembros de una o de otra familia ideológica. Dicho secreto a voces no es problemático cuando en la vida extrauniversitaria rigen condiciones propias al pluralismo ideológico o político, de tal modo que cada estudiante es teóricamente libre de decidir en cuál alma máter y cátedras quiere realizar sus estudios.

Problemático es cuando rigen en el mundo político institucional sistemas bipartidistas, y lo que es peor, monopartidista. En esos casos, la oferta ideológica es extremadamente limitada, y las universidades tienden a constituirse en simples prolongaciones académicas de poderes extraacadémicos.

Pero no sólo en el plano de las relaciones ideológicas, sino además en el de las personales, rigen, en la vida académica, formas y normas que eran constitutivas del orden de los gremios medievales. En el pasado, haber sido aprendiz de uno u otro maestro era un signo que garantizaba la calidad de un arte o técnica, hecho que podía ser certificado en las prácticas manuales.

Un maestro que hubiera sido aprendiz de la casa Stradivarius poseía sin duda un “sello” de indiscutible prestigio en el rubro de la fabricación de violines. En las prácticas científicas, el efecto es parecido, aunque no pueda verificarse en la realidad como en las actividades manuales y artísticas, pues alguien puede haber sido discípulo de Einstein y continuar siendo un físico mediocre. No obstante, hay académicos que han aprendido a utilizar el “con quien” estudiaron de modo magistral.

3. La “americanización” de la universidad

Frente al extremo medievalismo de la universidad alemana, Max Weber ponía como contrapunto, en su libro clásico: *Ciencia como Profesión*, el otro polo: la Universidad Americana.

Por americanización de la universidad entendía Weber una suerte de mercantilización de la vida académica, según la cual rige una flexibilidad en los cargos determinada más bien por las leyes de oferta y demanda, y donde la enseñanza es concebida como una mercancía que ofrece la empresa, en este caso la universidad, a los consumidores, que son los estudiantes (p. 6). El estudiante paga una matrícula alta y compra así una determinada cantidad de conocimientos, y con ello los correspondientes títulos que necesita para su plan de vida. La relación que impera en la academia es, por tanto, una relación empresarial que, por lo demás, es la misma que rige los destinos de la sociedad fuera de las universidades. En este contexto, el profesor pierde la presencia majestuosa, casi papal, que adquiría en la universidad alemana en los tiempos de Weber. Como contrapartida, se convierte en una suerte de vendedor público de saberes, teorías y conceptos y, como todo vendedor, ha de esforzarse para que sus productos sean más atractivos que los que ofrece otra empresa, en este caso, otra universidad.

Weber caricaturizaba ya en 1917 tanto a la universidad alemana, como a la norteamericana. En uno como en otro caso se trata sólo, para emplear la propia terminología de Weber, de “construcciones ideales” que, por serlo tales, no encuentran jamás una correspondencia exacta con la realidad en el marco de los dos peligros que marcan el tenor de casi toda la sociología weberiana. Uno, el de la extrema racionalización; el otro, el de la extrema economización. Como es sabido, para Weber ninguno de los dos excluye al otro, constituyéndose así un tercer peligro que, valga la tautología, es el más peligroso, y éste es el que se da a través del entrecruce de relaciones capitalistas con la creciente complejización de la esfera burocrática, tema que hoy signa a casi toda la sociología de Habermas. Tanto una tendencia como la otra se sirven de estructuras de dominación “arcaicas”, de modo que la relación entre tradición y modernidad no sólo es antagónica, sino además complementaria. Esto significa que una universidad puede estar edificada sobre bases medievales, constituirse como empresa moderna, y ser extremadamente burocrática a la vez, sin que todo eso implique, necesariamente, una contradicción.

Cuál es el modelo que ha de prevalecer en las universidades del futuro es un tema permanente en la discusión interuniversitaria. En algunos institutos norteamericanos se añora e idealiza la antigua universidad europea. A la vez, en muchas universidades de Europa se intenta adoptar, indiscriminadamente, formas supuestamente americanas de funcionamiento. Como en los tiempos de Weber, los académicos europeos viajan a EEUU, a veces sólo por una semana, y regresan encandilados con la agilidad, movilidad y flexibilidad que muestran algunas universidades del “nuevo mundo”. Continuamente presionan para imponer dichas formas y estilos en instituciones universitarias que han sido diseñadas en el marco de tradiciones diferentes, y a las que no es fácil, y quizás tampoco sea conveniente, renunciar. El resultado es que se ha ido formando en Europa un híbrido que conserva en sí todas las formas autoritarias y patriarcales de la universidad medieval, a las que se agrega el autoritarismo burocrático estatal –en países como Alemania todavía muy fuerte–, y la mercantilización del saber académico que es característica de algunas nuevas universidades norteamericanas (pues, por lo general, las tradicionales son más europeas que las europeas). Algo así como un McDonald dentro de la catedral de Notre Dame, pero atendido por funcionarios públicos.

En diferentes trabajos que se refieren a los procesos de modernización de instituciones tradicionales, Max Weber destacó que la tradición no excluye la modernización. En ese sentido, en muchas universidades modernas, la creciente mercantilización de las relaciones académicas no sólo coexiste con la burocratización de la enseñanza y con la mercantilización de la investigación científica; además cada uno de esos procesos ha terminado por ser funcional al otro. Para poner un ejemplo, los proyectos de investigación científica que se realizan en un recinto universitario reciben financiamiento externo, que puede ser del Estado, de empresas privadas, o incluso de bancos. Por lo tanto, si un profesor es interesante para una universidad, no lo es sólo por sus conocimientos o por sus cualidades sino también por su capacidad para obtener fondos y administrar proyectos; lo que implica, en primera instancia manejar un complejo de relaciones públicas y privadas que permitan canalizar medios de financiamiento para esos diferentes proyectos. De este modo el profesor posmoderno no sólo debe ser un sabio patriarcal, sino además un excelente manager, es decir, alguien con manejo empresarial y administrativo. De más está decir, en este caso, que las prestaciones de servicio y las relaciones de dependencia personal, propias a la universidad medieval, se acrecientan cuando el profesor-empresario actual está además en condiciones de crear empleo, distribuir dinero y financiar investigaciones entre los miembros de su séquito. Estos rara vez se encuentran en condiciones de cuestionar las teorías del profesor-empresario, por descabelladas que sean, so pena de poner en peligro no sólo sus posibilidades de ascenso profesional, como ocurría en el pasado, sino además su subsistencia económica. Ello quiere decir, y a eso voy, que el saber científico no sólo no es siempre objetivo, ni puramente discursivo. Además es construido en espacios de relaciones que no excluyen las de dinero, subordinación e incluso, como he podido comprobar tantas veces, de simple servilismo. Sin embargo, que las universidades puedan ser convertidas en meras prolongaciones de fábricas, empresas e incluso bancos, no implica satanizar cualquiera posibilidad de des-estatización.

El Estado no ha sido en ninguna parte el mejor garante de la autonomía universitaria, a la que se ha confundido por lo general con autonomía estatal en la universidad, o con universidad como entidad aislada donde cada miembro pueda hacer lo que le da la gana, hasta llegar a albergar en su interior grupos terroristas (como ha sido el

caso de algunas universidades latinoamericanas).

Pero des-estatización tampoco es necesariamente privatización, ni mucho menos, empresarización; ella puede ser entendida también en el sentido de la integración creciente de la universidad en un proyecto civil de sociedad. De acuerdo con Daxner:

“La ciencia es una cosa pública, una res-pública. Y ya que los principales establecimientos de las ciencias son las universidades, hay que exigir que ellas sean establecimientos de propiedad pública. Esto significa que la universidad ha de pertenecer a todos los miembros de una sociedad, con todos los derechos y obligaciones que implica cada propiedad” (p.193). No obstante Daxner -uno de los mejores analistas de las universidades alemanas- no establece la diferencia entre “lo público” y “lo estatal”. Una universidad puede ser privada y prestar enormes servicios públicos o puede ser estatal, pero con una muy débil incidencia pública.

La verdad es que el punto arquimédico entre la universidad medieval, la universidad como aparato de Estado, y la universidad-empresa, aún no ha sido encontrado. Quizás no exista. Puede incluso que lo que ha de caracterizar a las universidades del futuro sean combinaciones de diferentes formas institucionales, estableciéndose así una suerte de permanente equilibrio inestable dentro de ellas.

4. Entre el clientelismo estatal y la universidad “chatarra”

Con el fin del comunismo y de las ideologías para-estadistas que lo legitimaban, la universidad puramente estatal ha entrado en descrédito en casi todo el planeta. Pero aún subsiste en países donde el Estado sigue ocupando el centro tanto del proceso productivo como del ideológico (como es el caso en los países islámicos y en los restos de comunismo que perviven en China o Cuba), o en el marco de relaciones partidistas, como las que imperan en algunos países latinoamericanos donde no pocas veces los cargos docentes son ocupados por personas que, antes de dar pruebas de conocimiento han de dar muestras de fidelidad a un partido, régimen, Estado, o ideología. En Chile, para referirme a un caso que bien conozco, las universidades estatales están atestadas de “apitutados”, vale decir, personas que han alcanzado cargos académicos gracias a sus

adhesiones políticas.

Como reacción a la, en muchos casos, corrupta universidad estatal, han surgido en diversos países latinoamericanos (así como en muchos de los países poscomunistas de Europa del este) micro-universidades empresariales (también llamadas “universidades chatarra”) que funcionan de acuerdo con el estilo impuesto por una economía mercantil, y que no reconocen ninguna otra ley que no sea la de la oferta y la demanda. En términos estrictos, esas no son universidades, ni deben ser llamadas así.

Se trata simplemente de institutos privados y empresariales de enseñanza especializada pero que, si vamos a seguir hablando de universidad no caben dentro de ese concepto. Puede sí, que adelanten con su presencia el fin definitivo, y ya tantas veces proclamado, de la universidad tradicional. Pero ese ya es otro tema. No obstante, debe ser dicho que la formación de institutos autónomos, tanto dentro como fuera de las universidades, en lugar de permitir la aparición de entidades en las cuales la ciencia obtenga más libertad, crea las condiciones para que tales institutos puedan ser cooptados por intereses de Estado, o de corporaciones y empresas privadas.

La siempre anunciada crisis de la universidad resulta, en consecuencia, de la indefinición existencial de la institución. Si renuncia a sus fundamentos arcaicos, se transforma en una empresa comercial, o lo que es peor, en una instancia burocrática del Estado (y de los partidos políticos que lo controlan). Si renuncia a sus características empresariales modernas, se transforma en una reliquia de museo, o en un lugar para realizar visitas turísticas (como ocurre ya con algunas universidades “clásicas”).

La universidad moderna es portadora de una contradicción histórica hasta ahora no resuelta. Pero quizás la condición que permite que esa institución llamada universidad siga existiendo a través de los tiempos es la imposibilidad de resolver dicha contradicción. Eso quiere decir que la crisis de la universidad no es una anomalía. Por el contrario: la crisis puede ser también su forma natural de existencia.

Referencias

Daxner, Michael.(1999). Die blockierte Universität, Campus, Frankfurt

Weber, Max. (1995). Wissenschaft als Beruf, Reclam, Stuttgart.

Weber, Max.(1991). Schriften zur Wissenschaftslehre, Reclam, Stuttgart

Posibilidades de la Armonización de la Educación Superior en Centroamérica: El Caso de la Carrera de Educación Comercial de la UPNFM¹

Zulema Mercedes Fiallos², Ivy Lou Green y Nolvía Rodríguez
Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán

*Palabras clave: < Educación Superior> < Educación comercial>
<Educación Superior Centroamericana>
<Armonización de la Educación>*

Introducción

En el 2008, El Sistema Centroamericano para la Armonización de la Educación Superior SICEVAES, realizó el primer Seminario-taller Centroamericano sobre Armonización e Integración Académica Regional de la Educación Superior, en el que participaron las universidades públicas pertenecientes al Consejo Superior Centroamericano CSUCA y algunas universidades privadas invitadas de Guatemala, Nicaragua, El Salvador, así como otros invitados de organismos regionales vinculados con este tema.

En octubre del 2010, en la ciudad de Guatemala, se realiza el primer seminario-taller para discutir la propuesta de armonización de la carrera de Administración de Empresas; en el que participaron directores, coordinadores de ésta carrera y miembros de SICEVAES en representación de las universidades públicas vinculadas al CSUCA y universidades privadas invitadas.

¹ Este artículo se basa en una ponencia presentada en el 2010 en el IV Congreso del CSUCA realizado en la ciudad de León, Nicaragua.

² Participaron en ese momento: Zulema Mercedes Fiallos, Miembro del SICEVAES-CSUCA; Ivy Lou Green Arrechavala, Directora de Evaluación y Acreditación,, Nolvía Rodríguez, Docente de la Carrera de Administración de Empresas.

La Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán como miembro del SICEVAES participó en el taller mencionado con la carrera de Educación Comercial, por contemplar en su plan de estudios, en el ámbito de la especialidad con un área contable, un área administrativa, un área financiera y un área jurídica; aunque no sea propiamente una Carrera de Administración de Empresas.

Este artículo presenta una propuesta de armonización desde el plan de estudios de la carrera de Educación Comercial, tomando como referencia los ámbitos curriculares consensuados en el taller de armonización mencionado líneas arriba y las acciones definidas para la armonización de la carrera de Administración de empresas.

I. Antecedentes

En indudable que la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) marcó las grandes transformaciones en materia de unificación de la educación superior, que son objeto de discusión en diferentes regiones y países del mundo. A continuación se menciona los principales acuerdos que en los 20 años sentaron las bases de este proceso de creación del Espacio Europeo de Educación Superior:

Cuadro No. 1
Acuerdos para la creación del EEES

La evolución de los acuerdos indica que no es un proceso propiamente de la Unión Europea, sino que surge de algunos estados miembros, que en un ínterin de dos décadas atrajo la confluencia de 46 países dentro de un esquema de cooperación. No obstante, el proceso está apoyado por la Unión Europea y la arquitectura institucional de ésta sirve a los Estados para llevarlo a cabo.

Año	Acuerdos / Reuniones
1988	Carta Magna de las Universidades Europeas
1997	Convención de Lisboa
1998	Declaración de la Sorbona (4 países)
1999	Declaración de Bolonia (29 países)
2001	Declaración de Praga (32 países)
2003	Declaración de Berlín (33 países)
2006	Declaración de Bergen (45 países)
2007	Declaración de Londres (46 países)

Fuente: Enlaces (2011)

Se destaca en este recorrido la Declaración de Bolonia de 1998, que

firmaron en París, los Ministros de Educación de Francia, Reino Unido, Italia y Alemania, con el propósito de armonizar el diseño del sistema de educación superior europeo, en la que se establecen como objetivos fundamentales los siguientes:

- a. Adoptar un sistema de títulos fácilmente comprensible y que pueda ser comparable, promocionando el *Suplemento al Diploma*.
- b. Adoptar un sistema estructural para la enseñanza superior organizado en dos ciclos fundamentales: Grado y Posgrado.
- c. Establecer un sistema de créditos compartido (sistema ECTS –*European Credit Transfer System*- Sistema Europeo de Transferencia de Créditos-).
- d. Promover la movilidad, eliminando los obstáculos para el ejercicio efectivo del libre intercambio de estudiantes, profesores, investigadores y personal de administración y servicios, prestando especial atención al acceso a oportunidades de estudios y formación y a los servicios relacionados y al reconocimiento y la valoración de períodos de estudio en el extranjero.
- e. Promover la cooperación europea para asegurar la calidad educativa en la enseñanza superior.
- f. Promover la dimensión europea de la enseñanza en la educación superior.

Y todo ello “en un breve plazo de tiempo, y en cualquier caso dentro de la primera década del tercer milenio” (párrafo 10, Declaración de Bolonia, 1998). Eso significa que el proceso deberá estar terminado para el año 2010.

La declaración destaca el imprescindible papel de las universidades en la consolidación y desarrollo de las dimensiones intelectuales, culturales y sociales del continente europeo. En conclusión, desde su creación el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se ha convertido en un referente mundial en los temas de armonización de estudios, pertinencia social, movilidad académica y en general en la mejora de la calidad de la educación superior.

Paralelamente, la idea de un Espacio Latinoamericano se ha discutido también en varios foros. Una iniciativa de esta naturaleza requiere de

un recorrido similar al desarrollado en Europa, que incluya tanto, acuerdos entre los actores políticos como entre los actores académicos, respecto al modelo educativo, análisis de buenas prácticas, desarrollo de la investigación, estándares comunes y sobre todo la identificación de espacios comunes para lograr el correspondiente reconocimiento en la sociedad.

La experiencia de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y su traducción euro-latinoamericana, Tuning América Latina, en el 2004, significó un fuerte impulso a estas iniciativas, propició los espacios de reflexión para identificar los elementos de referencia que sustentaran los puntos de acuerdo para encontrar la convergencia dentro de las estructuras educativas. “Estos elementos son claves para tender los puentes para el reconocimiento de las titulaciones” (Gonzales y otros, 2007:11). Al 2007 se dejan identificadas las bases para la definición del perfil de egreso basada en competencias y una metodología que permita la articulación de los sistemas de educación superior de América Latina.

Se destacan el esfuerzo de la Organización Universitaria Interamericana (OUI) a través de su programa CAMPUS, quien ha sentado las bases para construir un Espacio Latinoamericano y del Caribe de Educación Superior, denominado: ENLACES, definido como instrumento de integración académica y de investigación entre las universidades miembros y otras del continente. La propuesta busca el establecimiento de un sistema de créditos y criterios comunes de armonización curricular que permiten fijar estándares, generar confianza interinstitucional y convergencia, y promover la movilidad entre las instituciones de educación superior de la región latinoamericana.

ENLACES es la conjunción de esfuerzos de la OUI y la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL), quienes a través de su Junta Directiva y Consejo Ejecutivo, proponen los siguientes objetivos:³

³ © 2011 ENLACES Espacio Latinoamericano y del Caribe de Educación Superior.

Objetivo General

La Construcción de (ENLACES), está basado en acuerdos políticos y académicos, estrategias operativas y el fomento masivo de la ciencia y sus actores.

Objetivos específicos

1. Diseño, creación y puesta en marcha del Espacio Latinoamericano y del Caribe de Educación Superior ENLACES.
2. Desarrollo y aplicación masiva de un modelo de Incubadoras de Investigación y doctorados colaborativos en las IES latinoamericanas para el fomento de la ciencia.

La UDUAL y la OUI han conformado una Comisión Técnica que es la encargada de llevar la agenda política y académica:⁴

- Diseño, publicación, distribución de documentos metodológicos de soporte de ENLACES;
- Un sistema de grados académicos fácilmente comprensibles y comparables;
- Un sistema de acumulación y transferencia de créditos;
- La movilidad de los estudiantes, docentes e investigadores;
- La cooperación en lo que respecta a la garantía de la calidad;
- La dimensión Latinoamericana y del Caribe de la enseñanza superior:
- La formación continua;
- La participación de los centros de enseñanza superior y los estudiantes para crear de manera constructiva el ENLACES.
- Necesidad de la investigación, la formación en investigación y el fomento de la interdisciplinariedad para mantener y mejorar la calidad de la enseñanza superior y reforzar su competitividad.
- La puesta en práctica de las referencias y las directrices para la garantía de la calidad;
- Los marcos nacionales de cualificaciones;
- La expedición y el reconocimiento de los títulos conjuntos, incluidos los de doctorado;

⁴ Ibidem

- La creación de oportunidades para itinerarios flexibles de formación en la enseñanza superior, incluyendo la existencia de disposiciones para la validación de los conocimientos adquiridos.

Todos estos esfuerzos muestran el interés de universidades y académicos, convirtiéndose en decisivos acercamientos en la búsqueda de la armonización de la educación superior en la región.

II. El Espacio de Armonización de los Sistemas de Educación Superior Centroamericano.

El CSUCA ha impulsado desde su creación la calidad de la educación superior a través de la estrategia de la evaluación y acreditación institucional y de programas. Se han realizado distintas acciones; desde convenios, declaraciones, proyectos, iniciativas, cursos, talleres, creación de agencias, foros, con el objetivo de alcanzar y poner en práctica procesos de armonización académica.

Ya en 1962, en el Plan de Integración Regional de la Educación Centroamericana, PIRESC I, en sus cinco objetivos se evidencia el interés por la armonización en la educación superior pública de la región; reconocimiento de estudios, grados y títulos, definición de competencias con base en la propuesta Tunnig para América Latina, homologación de la unidad académica y el programa de intercambio d académica de profesionales y estudiantes, entre otros.

Con el Programa de Apoyo a la Integración Regional Centroamericana (PAIRCA), el CSUCA realizó un estudio cuyo resultado fue una propuesta de armonización de los sistemas de educación superior de los países centroamericanos. Proponiéndose como objetivo: “Delinear los pasos a seguir para la armonización, integración y coordinación regional de los sistemas de educación superior en un espacio común centroamericano”.⁵

Las recomendaciones que resultaron de ese estudio, destacan que para el funcionamiento del proceso de armonización regional se requiere:

⁵ Batista (2010), Análisis comparativo y propositivo para la Armonización de los Sistemas de Educación Superior.

- a. La integración de una comisión de armonización que dé seguimiento y estimule el proceso en cada universidad miembro, bajo la responsabilidad del SICEVAES.
- b. Generar condiciones para el procesamiento y sistematización de información. Red Centroamericana de Información (RIESCA).
- c. El seguimiento y monitoreo a cargo del Comité de Coordinación Regional del SICEVAES-CCR.

En el cuadro siguiente se presenta un resumen de la ruta a seguir en este proceso de armonización, estructurada en tres bloques: los principios en que se basa este proceso, los objetivos estratégicos y los medios, instrumentos y acciones que se han propuesto.

Cuadro 2
Principios, objetivos e instrumentos del espacio
Centroamericano de la Educación Superior

Principios	Objetivos Estratégicos	Medios e Instrumentos y acciones
Calidad de la educación superior	Garantía de Calidad del Sistema de educación superior	Suscripción de un convenio regional entre universidades miembros del CSUCA Autoevaluación y Evaluación Externa institucional y de programas Monitoreo a los procesos de mejora institucional y de programas académicos Fortalecimiento de las agencias de acreditación Diseño y divulgación de documentos metodológicos de soporte
Respeto a la autonomía	Armonización ⁶	Comprensión y convergencias de las estructuras educativas Adopción de un sistema de libre adhesión, periódico, de aplicación gradual y experimental. Creación de oportunidades para itinerarios flexibles de formación en la enseñanza superior Homologar en su contenido curricular los planes de estudio

⁶ “Construcción de un espacio común de la educación superior, que permita además de la búsqueda de consensos, facilitar el reconocimiento de las calificaciones y competencias de las personas, tanto para continuar con sus estudios y su vida laboral como para incrementar la movilidad en la región centroamericana.”, CSUCA/PAIRCA.

Consenso	Homologar	Poner en sintonía las estructuras educativas: niveles y grados académicos. Acordar requisitos de ingreso y perfil de egreso en las universidades Crear el sistema de crédito ⁷ Centroamericano: Armonizar a 45 horas el crédito académico. Homogeneizar a 15 semanas el ciclo académico El rango de la hora-clase, 50-60 minutos. Valorar el trabajo independiente del estudiante en una relación de dos horas por hora-clase.
	Reconocer títulos	Equiparación de programas basados en el reconocimiento de componentes curriculares, aprobados en un 50%. Aprobar y reconocer hasta un 70% los cursos de los cursos de una carrera determinada. Reconocimiento de los cursos realizados en procesos de movilidad.
	Elaborar el documento complementario al diploma	Construir un formulario que avale la formación recibida y su ámbito laboral

Fuente: Elaboración propia en base al documento CSUCA / PAIRCA

A la fecha (2013) ya existe consenso en el documento complementario al título y ha sido aprobado por las autoridades de las diferentes universidades.

III. Propuesta de armonización de la carrera de educación comercial

Se inicia este apartado con un cuadro comparativo entre las competencias definidas en el proyecto TUNNIG-Latinoamérica para la carrera de Administración de Empresas y las competencias definidas en el plan de estudios de la carrera de la Licenciatura en Educación comercial de la UPNFM.

A continuación se presenta una propuesta de los espacios pedagógicos en los que se puede ofrecer intercambio y movilidad docente y estudiantil, con base en las fortalezas del plan de estudios de

⁷ "Un crédito académico o unidad valorativa se define como la unidad de medida de la carga académica del aprendizaje del estudiantes que es igual a 45 horas aplicadas a una actividad supervisada, evaluada y aprobada por el docente.", CSUCA/ PAIRCA

infraestructura de la UPNFM; y de las oportunidades para la carrera de administración de empresas de las universidades centroamericanas.

Cuadro 3
Comparativo entre competencias TUNNING-UPNFM
según áreas de especialidades

AREA	TUNNING	UPNFM	
		Competencias	Espacios Pedagógicos
Área Contable El área contable es la preparación fundamental de la especialidad, comprende los principios y normas de contabilidad vigentes, la apertura y cierre del ciclo contable de empresas relacionadas con la compra y venta de productos, prestación de servicios, transformación de bienes y venta de productos intangibles.	- Usar la información de costos para el planeamiento, el control y la toma de decisiones. - Detectar oportunidades para emprender nuevos negocios y/o desarrollar nuevos productos - Tomar decisiones de inversión, financiamiento y gestión de recursos financieros de la empresa.	- Capacidad para realizar el proceso contable, de acuerdo a las formas y procedimientos establecidos por la legislación nacional y las normas internacionales de contabilidad, información financiera y auditoría.	Contabilidad I Contabilidad II Contabilidad III Contabilidad de Costos I Contabilidad de Costos II Operaciones Bancarias Seminario Contable.
Área Administrativa En el área administrativa se ubican los espacios de formación que están vinculados con la gestión empresarial, incluyéndose la economía, administración y las ramas auxiliares de la misma, como ser; las relaciones interpersonales, la gestión de la calidad, la informática y su vinculación al quehacer profesional.	- Administrar y desarrollar el talento humano en la organización - Desarrollar, implementar y gestionar sistemas de control administrativo. - Identificar las interrelaciones funcionales de la organización - Utilizar las tecnologías de información y comunicación en la gestión - Desarrollar un planeamiento estratégico, táctico y operativo integral con base en análisis micro y macroeconómico. - Tomar decisiones de inversión, financiamiento y gestión de recursos financieros de la	- Capacidad para uso, análisis e interpretación de documentos de carácter administrativo y financiero para la toma de decisiones en las distintas modalidades empresariales. - Capacidad para aplicar la tecnología al proceso administrativo – contable. - Capacidad para identificar los elementos del entorno económico, legal, social, político, gubernamental y cultural de las empresas y del país, logrando con ello el desarrollo de un pensamiento crítico ante la realidad nacional e internacional.	Administración General Gestión del talento humano Mercadotecnia Estadística Aplicada a la Administración Gestión de la Calidad Seminario Tributario Auditoría Formulación y Evaluación de Proyectos Sistemas Administrativos y contables. Economía. Informática General Informática Aplicada I

	empresa - Administrar la infraestructura tecnológica de una empresa - Formular planes de marketing. - Ejercer el liderazgo para el logro y consecución de metas en la organización - Detectar oportunidades para emprender nuevos negocios y/o desarrollar nuevos productos	- Capacidad para atender las distintas áreas de la administración en lo relacionado a la investigación, formulación y evaluación de proyectos empresariales.	
Área Financiera Se presenta el componente de las herramientas financieras relacionadas con la toma de decisiones empresariales, incluye los elementos de cálculos matemáticos, el análisis financiero y el entorno corporativo de las empresas. El área financiera es auxiliar de los conocimientos del área contable.	- Tomar decisiones de inversión, financiamiento y gestión de recursos financieros de la empresa. -	- Capacidad para resolver los problemas matemáticos vinculados con la contabilidad, finanzas y administración para la toma de decisiones empresariales. - Capacidad para uso, análisis e interpretación de documentos de carácter administrativo y financiero para la toma de decisiones en las distintas modalidades empresariales.	- Matemáticas Mercantil - Matemática Financiera - Administración Financiera
Área Jurídica Contiene los aspectos relacionados con el quehacer empresarial, incluye los principios fundamentales de derecho, las leyes tributarias vigentes y aplicables en el ámbito empresarial y las leyes educativas vinculadas con el quehacer docente.	- Evaluar el marco jurídico aplicado a la gestión empresarial.	- Capacidad para realizar el proceso contable, de acuerdo a las formas y procedimientos establecidos por la legislación nacional y las Normas Internacionales de contabilidad, información financiera y Auditoría.	Legislación I Legislación II
Práctica Profesional de Educación Comercial Se ubica en una etapa previa a la etapa terminal de la formación de los educandos, con ello se pretende que las competencias adquiridas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje	- Elaborar, evaluar y administrar proyectos empresariales en diferentes tipos de organización	- Capacidad para realizar el proceso contable, de acuerdo a las formas y procedimientos establecidos por la legislación nacional y las Normas Internacionales de contabilidad, información financiera y Auditoría.	- Práctica Administrativa Contable.

Posibilidades de la Armonización de la educación Superior en Centroamérica:
El Caso de la Carrera de Educación Comercial de la UPNFM

sean afianzadas con una práctica real, misma que será desempeñada en las oficinas de contabilidad, administración y finanzas y áreas relacionadas con la educación comercial.		- Capacidad para resolver los problemas matemáticos vinculados con la contabilidad, la administración, la auditoría y las finanzas. - Capacidad para uso, análisis e interpretación de documentos de carácter administrativo y financiero para la toma de decisiones en las distintas modalidades empresariales. - Capacidad para atender las distintas áreas de la administración en lo relacionado a la investigación, formulación y evaluación de proyectos empresariales.	
---	--	---	--

Fuente: Elaboración propia en base al documento CSUCA / PAIRCA

El cuadro comparativo muestra que la carrera de Educación Comercial, es comparable sobre la base del acuerdo de considerar las competencias Tuning América Latina como ejes fundantes del diseño curricular de la carrera. Por lo tanto homologable. Sobre esa conclusión se expone a continuación algunos lineamientos para realizar la movilidad académico profesional y de estudiantes, desde la base de las fortalezas de la UPNFM como institución educativa formadora de docentes y de la carrera de educación comercial: especialización en pedagogía y didáctica en la enseñanza de asignaturas del área contable, administrativa, financiera y legislación; dos prácticas profesionales una didáctico-pedagógica y una laboral-empresarial; capacidad física instalada: laboratorios, talleres, recursos bibliográficos tanto en formato impreso como digital y software especializado; infraestructura tecnológica y de comunicación; y la experiencia en el desarrollo curricular basado en competencias.

IV. Comentarios Finales

En nuestro “Espacio Centroamericano” aún se requiere de espacios de reflexión para la búsqueda de consensos, que nos lleven por el camino recorrido en la construcción de la “europa del conocimiento” (EEES); que no surge aislada sino dentro de un marco social, económico y político en el cual prima la idea del “fermento de una comunidad mas amplia y mas profunda” (Shuman, 1950) y como se lee en el *Tratado de la Unión Europea* (Consejo Europeo, 1992) “La Unión tiene por finalidad promover la paz, sus valores y el bienestar de sus pueblos” , introduce el concepto de *ciudadanía europea* como un factor irremplazable para el crecimiento social y humano y componente indispensable para consolidar y enriquecer a la ciudadanía europea, “capaz de dar a sus ciudadanos las competencias necesarias para afrontar los retos del nuevo milenio, junto con una conciencia de valores compartidos y pertenencia a un espacio social y cultural común.” (Declaración de Bolonia, 1999,3°)

En consonancia con todo este movimiento de armonización de la educación superior centroamericano el Consejo Superior Centroamericano CSUCA ha liderado una serie de programas, encuentros, talleres y seminarios que se traducen en una ruta estratégica en los que se han definido objetivos y acciones que ponen de manifiesto el entendimiento en cuanto a:

- El desarrollo de relaciones de mutua confianza entre las instituciones de Educación Superior,
- Acuerdo en una estructura curricular marco sin renunciar a las características propias de cada sistema en particular, hacer converger los fines educativos.
- Búsqueda de los términos de una estructura marco para las cualificaciones, sentar las bases para un reconocimiento de períodos de estudio y de títulos.
- Identificación de principios elementales relativos al sentido y el funcionamiento de dichas instituciones,
- Acuerdo en una estructura curricular marco sin renunciar a las características propias de cada sistema en particular, hacer converger los fines educativos.
- Sentar las bases para un reconocimiento de períodos de estudio y de títulos en términos de una estructura marco para las

cualificaciones

- Acuerdos en una estructura curricular marco sin renunciar a las características propias de cada sistema en particular, hacer converger los fines educativos.
- Identificar carreras piloto para la puesta en marcha de experiencias de armonización: Administración de Empresas, Matemática e Ingeniería Civil.

Referencias

- Batista (2010), Análisis comparativo y propositivo para la Armonización de los Sistemas de Educación Superior. Recuperado el 10 de enero 2011, disponible en www.csuca.org/Estudiodearmonizacion/.
- Caride Gómez, J. A. (2008). El grado en educación social en la construcción del espacio europeo de educación superior, *Universidad de Santiago de Compostela*.
- EEES. Declaración de Bolonia. Recuperado el 10 de enero 2011. Disponible en www.eees.es/es/ees
- ENLACES (2011). Espacio de Encuentro Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior. Recuperado el 10 de enero 2011. Disponible en www.oui-iohe.org/campus/ees/en/enlaces/
- Fernández Lamarra, N. (2004) Hacia la convergencia de los sistemas de educación superior en América Latina. Recuperado el 10 de enero 2011, disponible en redalyc.uaemex.mx/pdf/800/80003504.
- Fuentes Soria J. y otros (2008) Propuesta Armonización de los sistemas de educación superior de los países centroamericanos. CSUCA / PAIRCA
- Gonzales, J, Beneitone, P., Esquetini, C., Marty, M., Siufi, G., Wagenaar, R, (2007). Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe final- Proyecto Tuning 2004-2007. Universidad de Deusto, Universidad de Groningen. Bilbao.
- Valle, J. (2009). La armonización de la educación superior europea. El espacio europeo de la educación superior.. Revista Avances en Supervisión Educativa. No.10 Disponible en http://adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=307&Itemid=63

Riesgo de adquirir enfermedades crónicas no transmisibles provocadas por sedentarismo, de los empleados de la Universidad Pedagógica Nacional

Francisco Morazán

Ramón Antonio Vega

Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán

Introducción

Está científicamente comprobado que la buena condición física y fisiológica tiene una relación directa con la composición corporal, y esta a la vez, con los hábitos de vida y el creciente sedentarismo de la sociedad moderna. La relación anterior, ha venido provocando un debilitamiento progresivo del funcionamiento fisiológico del organismo humano, según dijo Getchel 1990; 22, exponiéndolo al riesgo de adquirir, enfermedades que impiden el desempeño eficiente de las funciones corporales, y en el caso de los empleados de la universidad, de sus respectivas funciones laborales.

La automatización y el desarrollo acelerado de nuestra sociedad, así como, la práctica de hábitos nocivos para la salud y la inactividad física han incrementado la prevalencia de enfermedades cardiovasculares, la hipertensión, los accidentes cerebro vascular, la diabetes mellitus tipo II y algunos tipos de cáncer. Según la Organización Mundial de la Salud, en 1999, la prevalencia de estas enfermedades era de un 60% del total de muertes en el mundo y se estima que para el año 2020 ascenderá a un 73%. y según la O.P.S.,2002, pag.123, la prevalencia actual de enfermedades crónicas no transmisibles en los países en vías de desarrollo, es de un 77%, afectando mayormente a los adultos en su época más productiva.

Uno de los factores más importantes en el desarrollo de estas

enfermedades es la inactividad física, la cual representa aproximadamente un 77.5% en los Estados Unidos, planteamiento que hace la OPS 2002, pag.123. Y esta cifra llega a aumentar hasta un 80% o un 90% en algunos países suramericanos como Chile, Perú y Argentina según estudios realizados por Casen y Saben 2000, pag. 33. Honduras no está lejos de esos números si consideramos que actualmente hay en nuestro país 66,000 personas con Diabetes Mellitus, información publicada por el Dr. Marco Sarmiento en el diario La Tribuna 23 Nov., 2002, pag.42 y hay una alta prevalencia de niños obesos, según dicho diario, en su publicación del día 12 de Enero, 2003, pag. 48.

En los últimos años los empleados de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán se han visto afectados por la falta de actividad física debido al tipo de trabajo sedentario que la mayoría realiza, lo que se expresa en frecuentes incapacidades y a veces hasta muerte, de algunos de sus compañeros, provocados por enfermedades crónicas no transmisibles, en algunos de estos casos dicha enfermedad se pudo haber evitado, con un poco de orientación sobre los beneficios que la actividad física y la correcta alimentación tienen sobre la salud.

Es importante para los empleados mencionados, mantener el buen funcionamiento fisiológico del cuerpo y reducir el riesgo de adquirir enfermedades crónicas no transmisibles, como la diabetes mellitus tipo II, enfermedades coronarias, obesidad, enfermedades cardiovasculares, enfermedades cerebrovasculares, etc. Garantizando con esto una mejoría sustancial en sus niveles de salud y una oportunidad de aumentar sus expectativas de vida, en una sociedad donde cada día es más frecuente la presencia de patologías relacionadas con el estilo de vida, tal es la apreciación de Alexander, 1999 pag 40.

La implementación de un programa sistemático de actividad física para los trabajadores como política institucional vendría a reducir el riesgo de mortalidad provocado por enfermedades crónicas no transmisibles, mejorar la calidad de vida, aumentar la longevidad, así como, la eficiencia física y psicológica de los empleados de la UPNFM.

Objetivos

1. Determinar el nivel de obesidad y sobrepeso de los empleados de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.
2. Determinar el nivel de actividad física que realizan los empleados de la UPNFM, en sus actividades cotidianas.
3. Establecer el riesgo de adquirir enfermedades cardiovasculares, obesidad o diabetes mellitus tipo II, de los empleados de la UPNFM, considerando su porcentaje de grasa y nivel de actividad física.
4. Mostrar la relación entre el sedentarismo y el riesgo de padecer enfermedades crónicas no transmisibles, entre los empleados de la UPNFM

Diseño Metodológico

El presente estudio relacional descriptivo pretendo, como su nombre lo indica, establecer y describir la relación que factores como el sedentarismo, y la composición corporal tienen con el riesgo de adquirir enfermedades cardiovasculares, obesidad o diabetes Mellitus tipo II, en los empleados de la UPNFM.

Para lograr lo anterior se utilizaron, cuestionarios orientados a recabar información sobre la actividad física realizada por los empleados de la UPNFM, instrumento que determine su nivel de sedentarismo, y mediciones antropométricas (peso, talla, porcentaje de grasa), además se medirán la circunferencia de la cintura, a la altura de la cicatriz umbilical, y la circunferencia de la cadera a la altura del trocante, utilizando esa información para determinar la forma corporal de los sujetos, para clasificarlo según Larson 1984, o Bray 1992 y determinar el riesgo de adquirir Diabetes Mellitus tipo II, obesidad y enfermedades cardiovasculares.

Población y muestra

La población del estudio son los empleados de la UPNFM que laboran en el sistema presencial de Tegucigalpa, mientras que la muestra fue el 22.31% de los empleados con acuerdo de empleo de tipo permanente, las mediciones se realizaron considerando diferentes estratos: docentes, administrativos y de servicio, etc. Por lo anterior

el tipo de muestra a utilizar fue probabilística estratificada.

Técnicas de recolección de datos

Para recolectar la información general pertinente a la investigación se utilizó un cuestionario internacional de actividad física IPAQ: Formato corto autoadministrado de los últimos 7 días, con preguntas cerradas y la escala de medición de factores de riesgo elaborada por la Michigan Heart Association, reconocida por la organización mundial de la salud, modificadas y adaptadas a nuestro contexto y en un solo instrumento, para obtener información general de los sujetos a estudiar, así como sus niveles de sedentarismo, y luego se hicieron las mediciones antropométricas necesarias, basándonos en el protocolo de faulkner para el porcentaje de grasa y el índice de cintura-cadera, que ha sido utilizado de manera convencional para determinar distribuciones de grasa corporal tipo Androgénica (tipo II) y Ginecoide (tipo IV) utilizados por Bray, (1992), y Larson, (1984, pag. 36)

El protocolo de faulkner para el porcentaje de grasa tiene la siguiente fórmula para su desarrollo: Sumatoria de 4 pliegues cutáneos x 0.153 – 5.783

Plan de Análisis

- Una vez obtenida la información, producto de las mediciones antropométricas realizadas, se procedió a la aplicación de las fórmulas matemática pertinentes, para el análisis de los datos. Para determinar el porcentaje de grasa se midieron 4 pliegues cutáneos. Tríceps, Subescapular, Suprailíaco y Abdominal, luego se les dio tratamiento matemático utilizando la formula de Faulkner (1983), para determinar al porcentaje de grasa en el cuerpo de los sujetos de estudio
- Obtenida la información del instrumento teórico aplicado, se procedió a darle el tratamiento estadístico pertinente para el análisis de la información recopilada.
- Analizados los dos tipos de información se procedió, basados en parámetros internacionales, a correlacionar las variables del estudio para determinar el riesgo de adquirir enfermedades crónicas no transmisibles de los sujetos de estudio, tanto por su composición corporal, sus antecedentes personales, como por

Riesgo de adquirir enfermedades crónicas no transmisibles provocadas por sedentarismo, de los empleados de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán _____

- su nivel de sedentarismo.
- Una vez analizadas y relacionadas las variables se estructuraron las conclusiones del estudio.

Definición de variables

Para el presente estudio se consideraron las variables indicadas en la tabla # 1 presentada a continuación:

Tabla de definición de variables

Variables	Definición
Sedentarismo	Condición humana donde el individuo no realiza actividad física de manera sistemática, con la frecuencia, ni la intensidad necesaria para estimular un cambio fisiológico en el organismo.
Riesgo de padecer enfermedades crónicas no transmisibles	Es la posibilidad que tiene cada individuo de adquirir o desarrollar, alguna de las siguientes enfermedades: obesidad, enfermedades cardiovasculares, diabetes mellitus tipo II.
Obesidad	Se refiere a la cuantificación de tejido adiposo subcutáneo localizado en diferentes puntos anatómicos.
Factor genético	Antecedentes de padecimiento de enfermedades crónicas en familiares directos de los sujetos de la muestra.

Resultados

Luego de aplicar el instrumento, podemos notar que el 55.42 % de los encuestados no realiza ninguna actividad física vigorosa, y apenas un 25.3% realiza alguna actividad vigorosa más de 3 días por semana, si sumamos los datos que van de 3 a 7 días, frecuencia que es lo teóricamente recomendable, para el logro de algún nivel de estimulación fisiológico, que provoque alguna mejora en el organismo. Esto lo podemos observar en el gráfico #1 que se presenta a continuación y que ilustra sobre el nivel de sedentarismo que existe entre los empleados de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.

Considerando la realización de actividad física de manera moderada o con un nivel de exigencia inferior al del grupo anterior, podemos notar en el gráfico # 2, que un 56.63 % contestó que no realiza dicha actividad ningún día a la semana, y si se suman los sujetos que realizan actividad física moderada entre 1 y 4 días a la semana apenas, se alcanza un 28.91% mientras que el resto de los encuestados realizan actividad física moderada entre 5 y 7 días a la semana representando solamente el 12.04 % de la muestra. La información anterior se puede entender de manera más tangible al observar, las diferencias entre las barras, de los sujetos de la muestra que realizan actividad física de manera moderada, y los que no realizan actividad física de ninguna manera sistemática.

En contraste con la actividad física moderada o vigorosa, realizada por los sujetos de la muestra, que se puede cuantificar en minutos, el tiempo en que permanecen sentados, en un día regular, se mide en horas, tal y como se aprecia a continuación en el gráfico # 3, tanto así que considerando las barras del gráfico que representan los sujetos que permanecen sentados más

Gráfico # 1

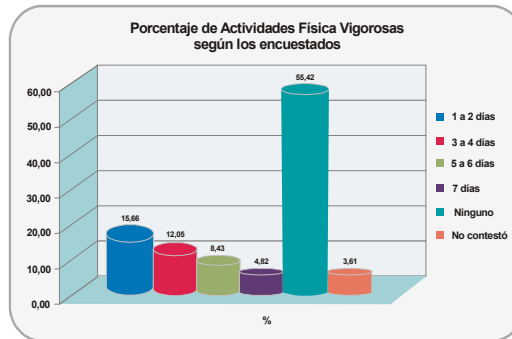


Gráfico # 2

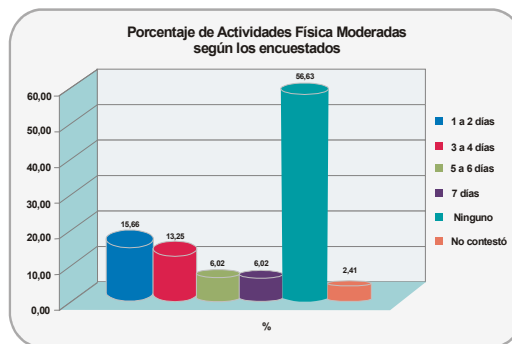
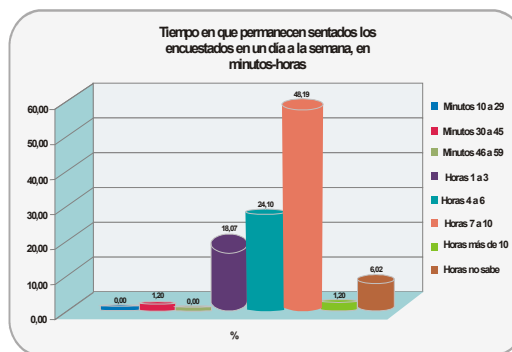


Gráfico # 3



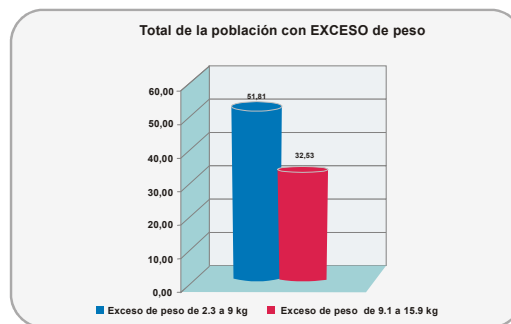
de 4 horas en el día, ese encuentra que el 72.19 % de los sujetos de la muestra permanecen en esa posición entre 4 y 10 horas, tomando en cuenta el tiempo de trabajo y el tiempo de permanencia en su hogar, datos que indican el alto nivel de sedentarismo de los empleados de la UPNFM, en perjuicio de su salud, adicionalmente, según las conclusiones del estudio sobre factores de riesgo realizado por la Organización Mundial de la Salud (OMS), en el año 1999, el modo de vida sedentaria es una de las 10 causas fundamentales de mortalidad y discapacidad en el mundo (AMDCO, 2002:2).

La situación sobre la obesidad, planteada anteriormente, alcanza niveles alarmantes al observar la información contenida a continuación en el grafico # 4 donde se observa con claridad, el alto porcentaje (51.81 %) de empleados con un sobrepeso entre 2.3 kilos

(5.06 libras) y 9 kilos (19.8 libras) y notamos también como un 32.53 % tienen un grave sobrepeso que va desde los 9.1 kilos (19.8 libras) hasta los 15.9 kilos (34.98 libras), alcanzando con esto niveles de obesidad en distintos grados, que los puede llevar a adquirir otras enfermedades como diabetes mellitus tipo II y enfermedades cardiovasculares relacionadas. Si se suma la información de ambas barras del gráfico es fácil darse cuenta que un 84.34% de la población de los empleados de la UPNFM, se encuentra en riesgo real de adquirir enfermedades crónicas no transmisibles, provocadas en primera instancia por sedentarismo.

La mayoría de las enfermedades crónicas presentan una base genética, si uno de los progenitores ha sufrido una dolencia cardíaca, un cáncer o diabetes mellitus, el hijo tendrá una mayor probabilidad de contraer una de esas enfermedades, pero los factores del entorno contribuyen a su desarrollo y posible progresión, tal es el planteamiento hecho por Williams en el 2002. Considerando que los antecedentes familiares juegan un papel importante en la adquisición de enfermedades crónicas no transmisibles, se procedió a indagar en ese sentido,

Gráfico # 4



encontrando que solamente el 34.94% de los empleados de la UPNFM no tienen ningún historial familiar relacionado con dolencias cardiovasculares, lo que lleva a ubicarse ante un 65.06 % con posibilidad genética de padecer de ese tipo de enfermedades, situación que se agrava si se

suman los casos de sujetos con familiares menores de 60 años, lo que da un 22.89 % con alta propensión a padecer este tipo de enfermedad, sin importar la edad, cuando regularmente las enfermedades cardiovasculares son características en el adulto mayor. Información que se ilustra en el grafico # 5.

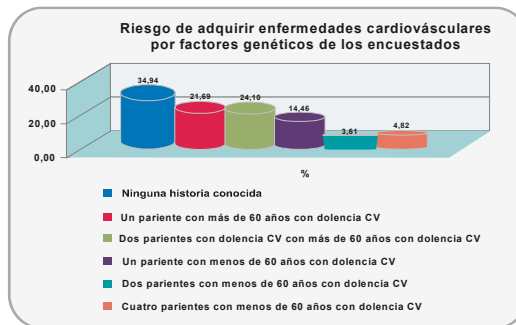
Conclusiones

Luego de haber analizado los resultados obtenidos en la presente investigación y haciendo relación con los objetivos del estudio se puede concluir lo siguiente:

En relación al porcentaje de grasa de los empleados de la muestra, se encontró que hay una alta cantidad de los mismos (84.34 %) que tienen porcentajes de grasa por encima de los parámetros normales recomendados para personas sedentarias, lo que implica que los niveles de sobrepeso entre los empleados de la UPNFM, son un claro indicador y un campo abierto para una probable epidemia de obesidad en la institución.

Dichos niveles de sobrepeso están en directa relación con los niveles de actividad física, realizada en promedio por parte de los empleados, pues es evidente en el estudio, que las actividades cotidianas realizadas por los mismos, tanto en su horario laboral, como en su tiempo libre, son de exigencia física insuficiente como para estimular una mejoría en los procesos fisiológicos del organismo, convirtiéndolos en sujetos sedentarios y expuestos a una serie de riesgos producto de esa condición.

Gráfico # 5



Condición que podría considerarse preocupante en la UPNFM, pues la cantidad de personas que no hacen ninguna actividad física moderada y mucho menos vigorosa, predomina en un alto porcentaje sobre aquellos que de alguna manera se ven medianamente exigidos físicamente en sus actividades cotidianas o tienen como hábito vital, el hacer ejercicio de manera sistemática como medida preventiva y de mantenimiento de la salud.

El estilo de vida sedentario, caracterizado por el tiempo promedio en que los empleados permanecen sentados en un día regular y el sobrepeso, marcado por los porcentajes de grasa, los convierte en blanco perfecto para todas aquellas enfermedades crónicas no transmisibles, especialmente aquellas enfermedades metabólicas relacionadas con la obesidad, como diabetes mellitus tipo II o enfermedades cardiovasculares.

Como se pudo observar en la fundamentación teórica de este estudio, la obesidad es el principal factor desencadenante del riesgo de adquirir enfermedades como las antes mencionadas, pues en directa relación con el sedentarismo crean en el individuo las condiciones propicias para el desarrollo de las mismas, situación que suele agravarse por los antecedentes familiares relacionados con éstas enfermedades.

En la UPNFM, según el estudio, se juntan entre la población de empleados docentes y administrativos, los tres factores antes mencionados: sedentarismo, obesidad y herencia, lo que plantea una situación de epidemia latente de enfermedades crónicas no transmisibles, como diabetes tipo mellitus tipo II y enfermedades cardiovasculares, en un alto nivel, lo que podría, en un futuro cercano, agravar la situación laboral de los empleados de la institución, obligándolos a reducir el rendimiento laboral, causado por el padecimiento de este tipo de enfermedades, provocando la solicitud de constantes permisos, incapacidades, largos procesos de recuperación y hasta la muerte prematura, o en el mejor de los casos deterioro severo de su calidad de vida.

Las afirmaciones anteriores se entienden fácilmente si se logra establecer la relación de los factores vinculantes, de la siguiente forma: El sedentarismo caracterizado por la falta de actividad física produce obesidad, la obesidad caracterizada por el exceso de grasa en el cuerpo,

crea las condiciones metabólicas apropiadas para el desarrollo de la diabetes mellitus tipo II en los individuos que poseen propensión genética, la diabetes mellitus tipo II es una enfermedad altamente relacionada con las enfermedades cardiovasculares y relacionándola con la obesidad crean una condición de alto riesgo para que se produzcan en el individuo enfermedades cardiovasculares como, cardiopatía isquémica, insuficiencia cardíaca congestiva e hipertensión arterial; sumado al cuadro de historias familiares en esta línea entre los empleados de la UPNFM.

Ante el cuadro descrito anteriormente, se puede afirmar que de acuerdo a los parámetros de riesgo de adquirir enfermedades crónicas no transmisibles, relacionadas con sedentarismo reconocidos por la OMS, los empleados de la UPNFM, se encuentran en un nivel de riesgo alto, tanto por su estilo sedentario de vida, sus niveles de obesidad, como por el factor genético predominante entre los mismos.

Bibliografía

- Alexander, P.(1999) *Características Físicas y Morfológicas del Venezolano*, en Memoria del IV Congreso Nacional de Educación Física, Deporte y Recreación. Fuser Caracas, Venezuela.
- Getchel, B. (1990) *Condición Física. Cómo mantenerse en forma*. Editorial Limusa, México.
- Bray, G: (1992) *Obesity increases risk for diabetes*. International Journal of obesity,16 (suppl.4) S13-S17.
- OMS, (1999) *Prevención y lucha contra las enfermedades Cardiovasculares en la comunidad*, Informes técnicos nº 732. Ginebra, Suiza.
- OPS (2002) *La inactividad física, un factor principal de riesgo para la salud en las Américas*. Washington, Estados Unidos.

Narración y desarrollo cognitivo: el potencial didáctico de una alianza neurolingüística

Delia María Fajardo Salinas

Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán

Palabras clave: < Interculturalidad> < Narración> <Desarrollo cognitivo> <Competencia intercultural>

Este artículo argumenta por qué el uso de la literatura de Tradición Oral de los pueblos indígenas y afrodescendientes es la herramienta didáctica idónea para diseñar propuestas curriculares fundamentadas en el enfoque intercultural. Para ello, primero se hace una breve referencia a la discusión en torno al concepto de interculturalidad y se especifica la posición teórica que se asume para dicha argumentación; luego, se hace una revisión de los estudios sobre la narración como forma literaria y como estructura neurolingüística, y, por último, una recopilación de estudios que demuestran la relevancia de las narraciones en la maduración psicológica de niñas y niños.

Introducción

En América Latina, la discusión sobre el concepto de interculturalidad y su aplicación en el campo educativo es sumamente relevante en el contexto actual de la globalización, las crisis socioeconómicas generadas por el modelo neoliberal, las estrategias para estabilizar el sistema democrático de gobierno, y el contra peso de las gestiones políticas por el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística de pueblos indígenas y afrodescendientes, con el consecuente reconocimiento y respeto de sus derechos sociales, culturales y lingüísticos.

De hecho, la lucha que se despliega en el campo político y educativo entre la clase en el poder y los grupos subalternos tiene su expresión discursiva en la forma en que se define la interculturalidad: por un lado, como una nueva etiqueta para las políticas indigenistas de carácter asistencialista, y, por otro, como un instrumento para fundamentar

el reclamo del poder compartido. En palabras de Sartorello:

- “a) Uno funcional al modelo de estado-nación neoliberal que, siguiendo la tradición del multiculturalismo anglosajón (Taylor, 1993), concibe las políticas interculturales como mecanismos asistenciales que contribuyan al proceso de integración – subordinada - de los grupos tradicionalmente excluidos de las políticas públicas del Estado (entre ellos los pueblos indígenas).
- b) Otro crítico del sistema político y económico neoliberal que, desde una visión altermundista, considera que la interculturalidad en general y la educación intercultural bilingüe en lo específico son un derecho y un medio para lograr la reproducción de las culturas en minoría y en condición subalterna.” (Sartorello, 2009).

En esta lid, la arena educativa es un campo de lucha simbólica crucial porque atañe a la formación ideológica de los ciudadanos. Dependiendo de las creencias, principios morales, posiciones políticas que se forjen en la mentalidad de las personas, éstas asumirán una inclinación por una línea teórica y una manera de relacionarse con la diversidad que definirá a su vez su tipo de participación en la dinámica social.

Es de nuestro interés en este artículo abogar por un concepto de interculturalidad desde la postura crítica, para fundamentar un enfoque curricular a favor de las expectativas que dicha manera de entender la interculturalidad conlleva: la construcción de una estructura de relaciones en un plano de horizontalidad, equidad, curiosidad positiva por la otredad, respeto mutuo, propiciadora de la negociación-mediación-conciliación, generadora de nuevos aprendizajes culturales y de la ocurrencia de cambios en la propia visión de mundo, entendidos como enriquecimiento. Esta estructura de relaciones se fundamenta además en una postura crítica con respecto a situaciones de discriminación y/o conflicto entre pueblos étnicos, con el propósito de rechazarlas, denunciarlas y solventarlas. Por lo tanto, nos posicionamos en una definición contra hegemónica del concepto ‘interculturalidad’, que se construye desde el movimiento indígena y afrodescendiente y desde la sociedad civil, para cuestionar

y neutralizar el carácter asistencialista del que se publicita desde el Estado y sus dependencias puesto que lo descontextualizan del nicho de problemas de inequidad e irrespeto de los derechos humanos en que se dan las relaciones con estos grupos sociales subalternos al campo de poder.

Partiendo de esta posición, hemos intentado elaborar una fundamentación para construir una herramienta didáctica que sea coherente con este enfoque curricular intercultural. Dicha herramienta es el uso de relatos propios de la Tradición Oral de los pueblos indígenas y afrodescendientes en la educación básica. Partimos de un breve estudio sobre la narración tanto como forma literaria como estructura neurolingüística; continuamos con los estudios sobre las funciones educativas de las narraciones en la infancia y finalizamos describiendo el potencial que, en particular, la literatura de Tradición Oral ofrece para los proyectos de educación intercultural, cuyo núcleo curricular debe ser la formación de la competencia intercultural.

La Narración: historia de una forma

La presencia de la narración como estructura comunicativa en la historia y evolución del ser humano como especie, le acompaña desde siempre. Recordemos las pinturas rupestres, las muestras artísticas más antiguas que se conocen y que han existido en todas las latitudes donde se ha registrado presencia humana desde los tiempos prehistóricos. Constituyen un sistema de representación simbólica, iconográfico, que esas comunidades primitivas utilizaron para *relatar* las actividades propias de su relación con el entorno. Seguramente, la imagen más común que asoma en nuestra mente es la caza de mamuts, pero las pinturas rupestres también *cuentan* las costumbres de la vida doméstica, la recolección de alimento, la relación con los dioses. Se asume que estas primeras expresiones simbólicas de la mente humana conllevaron una funcionalidad espiritual, en muchos casos claramente ritual.

Por ello, la siguiente manifestación donde se reconoce la presencia de formas narrativas es en los rituales y los mitos. Al respecto, en su estudio sobre las raíces del cuento maravilloso, Vladimir Propp (1979) concluye que una vez que la funcionalidad religiosa desapareció, quedaron los relatos obedeciendo más a impulsos meramente

socializadores o artísticos.

Pero antes de Propp, y como ocurre en todo el conocimiento científico y filosófico occidental, es en los griegos donde encontramos las primeras formulaciones teóricas sobre la narración: tanto Platón como Aristóteles se interesaron en la explicación de los usos lingüísticos utilizados para la representación de las acciones y las pasiones humanas, y de ellos heredamos las nociones de mimesis (como imitación directa de la realidad) y diégesis (cuando la realidad se refiere por el relato de un narrador) (Adam y Lorda, 1999: 17-21, 34).

Fue a lo largo del siglo XX que los estudios sobre la narración en la creación literaria experimentaron una atención exponencial que luego rebasó este campo. Siguiendo el sucinto recorrido de Adam y Lorda sobre esta evolución, y después del antecedente ya referido a los clásicos, estos lingüistas señalan que el impulso dominante vino con el Estructuralismo, siendo la “Morfología del Cuento” (1928) la obra fundacional de esta área de estudios. Los aportes de Propp fueron divulgados por Claude Lévi-Strauss (1960) y Algirdas Greimas (1970), quienes formaron parte de la escuela francesa junto a otros investigadores importantes como Roland Barthes, Gérard Genette, Claude Brémont y Tzvetan Todorov, todos ellos autores de muchas de las obras clásicas del análisis estructuralista que concibe el texto como una entidad autónoma, y a quienes se adeuda el alto grado de solidez actual de las bases teóricas sobre la narración como género literario. Con ellos se configuró la ‘Narratología’: una disciplina dentro de los estudios literarios enfocada al análisis de la estructura interna de los relatos, con la aspiración de derivar las leyes que rigen la creación narrativa, al margen de variantes culturales, contextuales, temporales, etc., es decir, la obra artística como entidad autónoma.

Un cambio de enfoque se inició con la teoría de los actos de habla, de la escuela anglosajona: John Austin (1962) y John Searle (1969) llamaron la atención sobre la necesidad de considerar las intenciones y objetivos de los hablantes en el análisis de los enunciados, es decir, el contexto situacional, lo cual, aplicado a la obra literaria implicó verla dentro de un circuito comunicativo más amplio que el de los análisis tradicionales centrados en el autor o la obra. Adam y Lorda recuerdan que ya en los años treinta Mijaíl M. Bajtín (1982, 1986, 1989), había postulado la naturaleza intersubjetiva de los usos

lingüísticos, en su teoría sobre la mente dialógica y la novela polifónica, y que el antropólogo Bronislaw Malinowski (1974) había elaborado una teoría pragmática del lenguaje, que incluía una consideración de las funciones sociales de las narraciones. Todas estas ideas darían lugar a elaboraciones nuevas que reivindicaban el papel de lector y demás elementos que condicionan la 'producción' de una obra artística en general, y que fueron argumentadas con especial dedicación en torno a las manifestaciones literarias narrativas: Hans Robert Jauss (1967), con su estética de la recepción; Umberto Eco (1962, 1979) con sus nociones de lector modelo y cooperación interpretativa; Pierre Bourdieu (1992) y su teoría sociológica del campo de producción cultural; y las reflexiones desde una perspectiva filosófica de Paul Ricœur (1975).

En alto contraste con la tradición estructuralista e incluso con estos autores arriba mencionados, la investigación sociolingüística de Labov (1966) brindó un aporte trascendental al investigar la estructura narrativa en la producción oral espontánea, es decir, en la conversación de personas corrientes, en lugar de privilegiar las obras elaboradas, ya sea orales o escritas, antiguas o contemporáneas, como espacio de estudio, con lo cual demostraron una mayor coherencia con esas ideas sobre la relevancia de la situación comunicativa para comprender las funciones que producen ciertos tipos de enunciados. Con los resultados de su estudio fue posible "reconocer la capacidad narrativa de los hablantes como una función de su interacción, del interés personal de unos por los otros, como una manifestación de competencia verbal y como un modo de diversión [y sobre todo] el valor del sentido del relato –por qué se cuenta, con qué fin–, que pierde su razón de ser si no se responde a una intencionalidad con relieve y significación en el contexto en que se encuentra" (Calsamiglia, 2000: 13-14).

Sin abandonar la orientación pragmática, el estudio de Adam y Lorda es muestra precisamente de otra perspectiva desde la cual lo narrativo es estudiado: la lingüística textual. En esta tradición, los trabajos de E. Werlich (1975) constituyen la base sobre la cual J. M. Adam (1992) elaboró una propuesta de clasificación de tipos textuales que actualmente goza de amplia aceptación en el campo educativo. En general, los teóricos de la tipología textual ven en la narración la forma discursiva de pautas más regulares, en contraste con otras (argumentación, descripción, exposición), y se ha reconocido como

una forma elocutiva diferenciada por su proceso cognitivo característico, su morfosintaxis, su función discursiva y unas marcas lingüísticas propias (Bordons, 1993, 3).

En sintonía con el espíritu de la investigación sociolingüística de Labov, no por casualidad Adam y Lorda titulan la introducción a su libro *“Los relatos y la vida”*. En las indagaciones teóricas que hemos revisado (de los narratólogos, de los didáctas de la literatura, en especial sobre la literatura infantil y juvenil, y los lingüistas textuales como ellos), encontramos ya como un lugar común que se empiece por aludir a esta presencia e importancia universal de la narratividad en la comunicación, como “acción humana fundamental” y, por ende, abundante en todas las culturas: “...las obras en las que el relato domina destacan cuantitativamente en el conjunto de las producciones literarias, de las que constituyen, probablemente, las formas más populares” (Adam y Lorda, 1999: 11). Los autores destacan su manifestación por sobre la diferencias culturales (por ejemplo: en la parábola bíblica y los cuentos filosóficos); por sobre las variantes de formato (en el mito, la fábula, los cuentos policíacos); por sobre las variantes de composición (en el diseño cronológico o de intrahistorias); por sobre la diferencia funcional (para la parodia, la elegía, o el registro histórico como en las crónicas de Indias); incluso, por sobre las formas verbales, ya que cualquier representación simbólica puede tener una organización narrativa: el dibujo, la pintura, el teatro, el cine, etc.

Con todo ello, los autores buscan posicionar su concepción de lo narrativo no simplemente como un tipo de texto, ni siquiera un tipo de discurso, sino como un modo psicológico de organización de los enunciados, ya sea orales, escritos y no verbales, y además demostrar que no es una realidad simple, de rasgos claramente diferenciables, sino un modelo heterogéneo entre cuya diversidad es posible identificar aquello que es el ‘aire familiar’ de todas sus manifestaciones (Adam y Lorda, 1999: 12-13).

En una orientación similar, Carlos Lomas y Amparo Tusón (2000) ejemplifican cómo, sin duda, pensamos narrativamente en la mayoría de órdenes de nuestra vida: en la conversación espontánea cotidiana por supuesto, espacio donde lo perciben primero los niños; en la publicidad, en los chistes, en las canciones, en la predicción (como en los oráculos antiguos, y el horóscopo y la meteorología actuales), en

los juicios, en las noticias, los videoclips, y el discurso científico, ya que se ha utilizado para explicar metafóricamente el funcionamiento químico de los elementos o los procesos biológicos de nuestro cuerpo. Incluso añaden como ejemplo el relato de la historia personal que subyace a la organización del currículum vitae.

En fin, podemos resumir que se trata de la *forma primaria de organización de las ideas* que los seres humanos saben usar para pensar y producir discursos, en torno a asuntos vitales: la explicación del sentido de nuestra existencia en el mundo, la explicación de ese mundo y, en función de lo anterior, la educación de las nuevas generaciones, la organización de la vida cotidiana presente, la reflexión de cómo fue en el pasado y la proyección de cómo puede ser en el futuro, así como la imaginación de mundos ficticios, con lo cual se convierte además en medio de placer. De hecho, contar historias para el disfrute es una de las profesiones más antiguas: desde los aedas griegos, pasando por los juglares medievales, hasta los cuenta-cuentos contemporáneos. Podemos decir que la narración “es uno de los modos del discurso monologal que más arraigo tiene en la mente humana y que funciona como esquema de comprensión y de interpretación más básico. Esta es la razón de que haya sido tan profusamente estudiado desde las más diversas perspectivas” (Calsamiglia, 2000:10).

Lo que nos cuenta la Neuropsicología

En este punto queremos abordar los planteamientos derivados de la Psicología cognitiva para destacar las bases orgánicas que subyacen en la forma narrativa del lenguaje, con el fin de destacar una manera de entender la narración ya no solamente como forma literaria sino que también en sus implicaciones para el desarrollo cognitivo. Intentaremos para ello resumir esos descubrimientos ‘revolucionarios’ sobre el funcionamiento de la mente humana, para enfatizar cómo la interacción con otras personas mediante el lenguaje ocupa un papel central, especialmente en su realización narrativa.

Empezaremos por las teorías de Lev Semenovich Vigotsky (1896-1934) sobre el desarrollo de los conceptos desde la tierna infancia hasta la adolescencia, que formuló en sus investigaciones sobre el aprendizaje como proceso interno de construcción del conocimiento,

de elaboración y manipulación de significados, y el papel del lenguaje en dichos procesos. Estas teorías fueron ampliadas posteriores por Alexander R. Luria (1902-1977) quien colaboró con Vigotsky y luego continuó la misma línea de investigación en neuropsicología.

En síntesis, estos investigadores rusos constataron que la actividad neuronal observa una organización específica según el funcionamiento lingüístico, es decir, según los actos de habla o escritura que la persona realice mediante el uso de un lenguaje. Vigotsky estableció unas categorías para designar las etapas por las que evoluciona esta actividad neuronal según se va manifestando en las formas en que el niño usa el lenguaje verbal (sincretismo, conceptos complejos, pseudoconceptos, conceptos genuinos). Por su parte, Luria estableció dos tipos de organización neuronal que subyacen a dos tipos de comportamiento lingüístico: uno que corresponde a un uso contextualizado de la lengua, es decir, con un fuerte apoyo en la información referencial, con relaciones secuenciales entre las ideas y por ello en torno a un eje sintagmático, propio del tratamiento de asuntos de la experiencia cotidiana, para la comunicación de acontecimientos. El otro corresponde a un uso descontextualizado de la lengua, en el que predominan las relaciones lógicas entre las ideas, con una organización jerárquica en torno a un eje paradigmático, de uso preponderante para tareas intelectuales y científicas. Este es el nivel de la 'gramática experta' (Halliday, 1986), es decir, mecanismos lingüísticos que han sido posibles con apoyo en la escritura, para compactar los significados de una forma que se facilite su manipulación en el razonamiento académico y científico. Esta organización categorial representa una acumulación semántica donde se sobreentienden relaciones básicas, de la información referencial, y permite pasar a relaciones semánticas más complejas (Lomas y Ruiz, 2003: 7-8), las del eje paradigmático en la explicación de Luria, y los conceptos genuinos para Vigotsky.

Las personas pueden lograr el dominio de ambos niveles pero, mientras el primero se desarrolla y adquiere en la comunicación de la vida familiar y social, de forma espontánea y no formal, el segundo requiere de un entrenamiento dedicado que añade el uso de un instrumento tecnológico adicional: la lengua escrita, lo cual no supone la sustitución total de una capacidad por otra, sino una existencia complementaria y alternada según la funcionalidad que exigen los

contextos comunicativos.

Lo cierto es que muchas teorías sobre el desarrollo del lenguaje en el campo de la neuropsicología desembocan en un mismo fenómeno: el relato (las definiciones de Vigotsky sobre los complejos en cadena y los ‘pseudoconceptos’; los estudios sobre el dibujo infantil que empiezan por una etapa de ‘relatos gráficos’; la definición de Luria sobre el eje sintagmático para la organización de acontecimientos en oposición al eje paradigmático (Luria, 1995); el postulado de Bruner sobre la narración como el principio organizativo de la psicología popular, en oposición al pensamiento lógico-científico (2002). La conclusión general que podemos extraer es que la forma narrativa del lenguaje se sostiene sobre una actividad cerebral específica, que se desarrolla a temprana edad por el contacto con los hablantes, contrario a lo que ocurre, digamos, con la forma ensayística la cual se aprende posteriormente y de manera sistemática. En palabras de Fayol (1985): la narración constituye de hecho “una organización cognitiva prelingüística muy general” (en Calsamiglia, 2000: 13).

En cuanto a las ventajas de este tipo de desarrollo cognitivo, Wells (1986) demostró que el contacto con relatos desde la temprana infancia tenía una influencia positiva en el aprendizaje de la lengua escrita porque es el mecanismo mediante el cual “el niño empieza a descubrir la potencialidad simbólica del lenguaje: su poder para crear mundos posibles o imaginarios por medio de la palabra” (Colomer, 1998: 73). Y gracias a las investigaciones sobre la comprensión lectora, con apoyo en el legado teórico de la narratología que ya reseñamos, se logró establecer científicamente que la asimilación mental del esquema narrativo se domina muy rápidamente, y que este conocimiento es el que permite la comprensión y memorización de los relatos.

Teresa Colomer (1999) describe esta evolución en su investigación sobre la literatura infantil y juvenil: a partir de los 18 meses, se comprende la representación simbólica de la realidad mediante imágenes (dibujos, fotografías, etc.), además aprende significados culturales de las cosas representadas (bueno, malo, bonito, feo, seguro, peligroso, etc.). Luego, a los dos años se empiezan a utilizar en la actividad lúdica recursos convencionales (juegos con las palabras, el pretérito imperfecto, tonalidades de la voz, personajes estereotípicos). Colomer explica que el progreso gradual de los niños en su

adquisición de conocimientos formales sobre cómo se relata es mayor en los aspectos del esquema narrativo, los personajes y los temas. En cuanto al esquema, aprenden poco a poco a establecer relaciones causales entre los sucesos, proceso en el que Applebee (1978) ha identificado seis formas básicas, que se corresponden aproximadamente con la evolución descrita por Vigotsky: la primera estructura narrativa es simple, una *asociación* de una idea a otra; a los cinco años dominan la *cadena focalizada*, que es la relación de acciones en torno a un personaje; a los seis años ya se llega al dominio de la estructura propiamente *narrativa*, en todos sus aspectos y que implica establecer la secuencia del tipo inicio-nudo-desenlace (Applebee, 1978: 23-24).

Las investigaciones en neuropsicología continúan y abarcan otros aspectos de estudio, como los procesos de elaboración del significado; así se ha llegado a reconocer que a través del contacto con los relatos, se construye un significado personal que supone el efecto educativo esperado por los adultos, asunto sobre el cual queremos profundizar.

Las funciones educativas de los relatos

En un inicio hemos mencionado lo que serían las funciones generales de la forma narrativa en la vida, al grado que es muy difícil ordenarlas por un orden de prioridad: todas en conjunto son importantes. Pero requerimos profundizar en algunas de ellas por sus implicaciones educativas, sobre todo cuando ocurren mediante las manifestaciones literarias de la forma narrativa: llámese relato, cuento, tradición oral, mito, historia, leyenda... representación simbólica a fin de cuentas. Para facilitar el análisis, en lo sucesivo utilizaremos 'relato' como término abarcador.

Empecemos por recordar el indiscutible atractivo de los relatos tanto en la edad infantil como la adulta, lo cual parece inherente a la naturaleza humana: "La capacidad de contar y la posibilidad para mayores y pequeños de divertirnos, conocernos mejor y aprender gracias a los relatos tiene carácter universal" (Adam y Lorda, 1999: 13). Agustín Fernández también reconoce que la necesidad – curiosidad o placer – por las historias no nos abandona nunca (2000: 24), y en palabras de Colomer: "El deseo y la curiosidad por el relato están presente en todas las edades y éste se puede presentar bajo

múltiples formas” (1998: 10).

A lo anterior se debe sumar que ha sido a través del relato que todas las culturas han reflexionado sobre el sentido de su existencia, han dado una explicación, y han procurado educar en función de estas creencias a las nuevas generaciones; es decir, el relato también ha servido para preservar esa ontología fundacional de todo grupo humano, ya que lo que no se fija narrativamente (de forma oral o escrita), no se queda en la memoria (Bruner, 2002: 66).

Sin duda, contar cuentos es el recurso más connatural de los padres para educar a sus hijos. Este uso del relato en la interacción con propósitos educativos, dirigido por los adultos es, en otras palabras, la *transmisión de la cultura*, entendida en el sentido antropológico. Además, tal y como lo demostró Vigotsky a través su tesis sobre la *ley general del desarrollo cultural*, esa transmisión se realiza con la participación activa y creativa de ambas partes, los portadores del legado cultural y sus receptores.

De hecho, la reflexión sobre el significado de la existencia se repite cada vez en la ontogénesis, según lo demostraron los estudios desde el psicoanálisis: cada niño experimenta una angustia existencial que el contacto con los relatos ayuda a canalizar y superar positivamente. Uno de los principales exponentes de esta área, Bruno Bettelheim (1997), explica ampliamente la importantísima función de los relatos en la maduración psicológica y configuración de la personalidad de los niños:

“El niño necesita que se le dé la oportunidad de comprenderse a sí mismo en este mundo complejo con el que tiene que aprender a enfrentarse, precisamente porque su vida, a menudo, le desconcierta. Para poder hacer eso, debemos ayudar al niño a que extraiga un sentido coherente del tumulto de sus sentimientos. Necesita ideas de cómo poner en orden su casa interior y, sobre esta base, poder establecer un orden en su vida en general. Necesita [...] una educación moral que le transmita, sutilmente, las ventajas de una conducta moral, no a través de conceptos éticos abstractos, sino mediante lo que parece tangiblemente correcto y, por ello, lleno de significado para el niño. El niño encuentra este tipo de significado a través de los cuentos de hadas” (1997: 11).

La reflexión existencial del niño ocurre de forma indirecta, proyectada en la fantasía, en las vivencias de los personajes con los cuales se identifica por afinidad. Y ciertamente, no puede hacerlo a través del lenguaje lógico-categorial, simplemente porque en su cerebro aún no se ha desarrollado la organización neuronal que sirve de base para efectuar tales actos lingüísticos del pensamiento racional, por tanto, no puede aprender la ética a través del discurso categorial sino hasta que haya avanzado en la escolaridad con el dominio de la lengua escrita. Bettelheim añade además que esta eficacia formativa de los relatos maravillosos radica en que conectan directamente con los estados emocionales de los niños: tratan de los fuertes impulsos internos e inconscientes que en la proyección de la fantasía se pueden confrontar más fácilmente para su comprensión, por la cercanía subjetiva pero exteriorizada que conllevan escucharlos o leerlos, además, ofrecen resoluciones a grandes tensiones al ilustrar la manera de salir adelante en las dificultades.

De lo anterior podemos concluir que la creación y transmisión de la literatura de Tradición Oral, sobre todo en comunidades ágrafas, constituye una actividad crucial en la formación personal y social: “los mitos y la épica en general ofrecen las primeras respuestas a muchos de los eternos problemas de la existencia, ya que reducen la complejidad de la vida cotidiana a series simbólicas de formas y elecciones”. Applebee lo explica en otros términos:

“las historias pueden ayudar a crear expectativas sólidas sobre cómo es el mundo y cómo se habla sobre él sin necesidad de evaluar y contrastar su realidad. Cuando los niños aprenden que las historias son ficción, asimilan que lo son únicamente en su especificidad, mientras que los esquemas de valores recurrentes, las expectativas estables que forman parte de la cultura propia han pasado ya a configurar sus esquemas de conocimiento. Son esos esquemas implícitos [...] los que convierten a las historias en un importante agente de socialización, una de las muchas maneras a través de las cuales las nuevas generaciones adquieren los valores y normas de los adultos” (Colomer, 1998: 76).

Este es el aspecto de nuestro mayor interés: cómo tiene lugar esta ‘misión’ de los relatos en la transmisión del legado cultural. Los niños aprenden a enfrentar y construir su propia experiencia a partir de los

significados que los relatos le proporcionan, y con base en ello participan de la vida social. Obtienen los datos sobre el comportamiento humano que subyacen en las peripecias de los héroes, las princesas, las brujas, los enanos, los objetos mágicos, etc. Esto demuestra que la mente opera en el seno de una cultura, en su existencia lingüística, por lo que la mejor manera de asimilar las reglas del juego es en contacto y uso de esas manifestaciones del lenguaje que resultan accesibles tempranamente para la capacidad cognitiva del ser humano: los relatos. Es así como se perciben las coordenadas culturales de forma implícita, inconsciente si se quiere, desde una posición interna y subjetiva, es decir, una relación íntima con lo narrado, con el lenguaje y por ende con la cultura, en lugar del distanciamiento objetivo que supone por ejemplo escuchar una exposición o leer historia, el almanaque o una guía turística.

A este trato íntimo con la cultura a través de los relatos y los significados que resultan y son interiorizados por nuestro modelo de mundo, incidiendo en su configuración, es decir, afectando nuestra manera de ver las cosas, podemos llamarle modelaje lingüístico de la conciencia (Cantero, 1998). Este fenómeno neurolingüístico busca fundamentar el uso programado de los relatos en la escuela, aprovechar ese potencial de la literatura para explicar la cultura desde dentro, subjetivamente, y procurar un aprendizaje intercultural significativo, es decir, que además de servir para conocer la diversidad cultural mediante el contacto con relatos de la diversidad, también sirva para adquirir los recursos que permitan tratar con esa diversidad de forma acertada. Nos referimos al desarrollo de la **competencia intercultural**, el conjunto de habilidades cognitivas, afectivas y prácticas necesarias para desenvolverse eficazmente en ambientes donde confluyen personas de diferentes culturas, lenguas, etnias o nacionalidades (Aguado, 2003). Un comportamiento eficaz incluye la capacidad de sentir empatía, de resolver dificultades de comunicación, de poder interpretar y comprender las otras maneras de ser y pensar, de analizar las diferencias y puntos en común, de mediar y negociar en momentos de conflicto, e incluso capacidad para obtener un sentido equilibrado de la propia existencia en el contacto intercultural.

Para reforzar la valoración de la literatura de Tradición Oral para la educación intercultural, citaremos las apreciaciones de Pilar Núñez (2005: 193) ya que coinciden con los intereses de nuestra investigación.

Esta autora llama la atención en cómo este subgénero de la literatura ha perdido valor simbólico y espacio concreto ante el campo ganado por la Literatura Infantil, a pesar de ser su claro antecedente, y critica a la institución escolar por descuidar una de sus funciones básicas: “la socialización y la inserción de los niños en su cultura por medio de la valoración de sus tradiciones”.

Núñez (1995) propone que la literatura de Tradición Oral se rescate para su aprovechamiento en los nuevos contextos de la educación literaria y lingüística, ya que ha pasado por un proceso de adaptación a la modernidad por el contacto de intercambio con la cultura letrada, de manera que ha cambiado sus funciones y causas de transmisión (de hecho se transmite por escrito) y se ha convertido en un potente intertexto temático y discursivo.

Por ello, la autora invita a “delimitar las estrategias didácticas más convenientes para lograr los fines de transformación integral y cultural que persigue la educación literaria”, y expone sus cualidades, como por ejemplo: su carácter lúdico que la hace consustancial al mundo infantil y permite desarrollar múltiples aspectos: el afianzamiento emocional y afectivo, el desarrollo cognitivo, la maduración perceptiva y el pensamiento creativo e imaginativo (Núñez, 1995: 193).

Para explicar con exactitud los aprendizajes que tienen lugar mediante el contacto con los relatos (incluido el que particularmente nos interesa promover: la competencia intercultural), podemos utilizar como guía la propuesta de Agustín Fernández, quien distingue cuatro dimensiones: lingüística, ideológica, catárquica y creativa (2000: 24-25). La primera tiene que ver con el aprendizaje instrumental de la lengua y de su estructura gramatical de forma implícita. El uso de los relatos en la educación formal debe dirigirse a facilitar el paso de los esquemas narrativos al nivel de los esquemas lógico categoriales, mediante la introducción paulatina de textos de la lengua escrita de mayor complejidad. En palabras de Lomas y Ruiz (2000: 8): “Enseñar a leer desde la educación infantil hasta la universidad implica ayudar a desempaquetar esos concentrados conceptuales” propios de la gramática experta antes aludida. Este proceso requiere de especial atención cuando se trabaja con usuarios de lenguas ágrafas o que hasta época reciente han sido dotadas de su forma escrita, por lo cual,

aún no se han desarrollado para el pensamiento abstracto, en el eje de las relaciones paradigmáticas. Por lo tanto, bajo el lema de la atención a la diversidad, un docente debe estar muy atento a reconocer estas características de la competencia lingüística de sus alumnos, para saber conducirlos óptimamente a desarrollar los siguientes estadios en su desarrollo cognitivo.

“La adquisición de la competencia narrativa es un proceso cada vez más complejo, con momentos fronterizos que deberían tratarse con delicadeza en cada caso personal, favoreciendo el tránsito a formas más elaboradas y a la representación de experiencias en consonancia con la maduración lingüística –de la oralidad, la lectura y la escritura narrativas– y la maduración personal” (Calsamiglia, 2000: 19).

Este propósito educativo adquiere una trascendencia social importantísima, porque el dominio de una gramática experta implica la adquisición de unas competencias comunicativas que habilitan para participar en el mercado lingüístico con mayores oportunidades de éxito.

En la segunda dimensión, Fernández se refiere al modelo de mundo que cada lengua porta y que se manifiesta tanto directa como indirectamente. Más aún, puesto que los relatos son un producto cultural en sí mismos, pueden revelar los discursos sociales sobre cómo educar, y cómo se concibe la infancia. Ciertamente, los relatos ofrecen la posibilidad de múltiples aprendizajes ideológicos porque nos hacen escuchar voces distintas, es decir, facilitan entrar en contacto con diferentes formas de ver el mundo, de representarlo literariamente, de sentirlo.

Varios recursos técnicos viabilizan esta dimensión pero entre ellos la voz narrativa es especialmente importante porque es el elemento mediador entre los hechos que se narran y el lector, la que invita a que éste se ubique en una determinada posición respecto a los acontecimientos: “la voz traduce, en su forma de ver el mundo, una dimensión social e histórica que puede ser más o menos coincidente con la del lector” (Colomer et al., 2005: 73). Cuando el lector prefiere una u otra opción, está reaccionando ante la valoración moral de la conducta humana que toda visión de la realidad incluye. Llamar la

atención sobre esta actuación es importante, para que los niños asuman las consecuencias de sus opciones, que aprendan que los hechos se pueden evaluar desde un punto de vista, pero que existen otros, con otras implicaciones.

Con los personajes nos encontramos ante el principal vehículo de los valores transmitidos, ya sea del ideal de persona que se precia como deseable para una sociedad, así como vitrina de las conductas descalificadas. Su eficacia se debe a que “son la principal baza de la ficción para crear su ilusión de realidad, de manera que los lectores juzgan la coherencia y verosimilitud de un relato fundamentalmente por las características y acciones de éstos” (Colomer et al., 2055: 119). Los personajes son el medio principal para efectuar esa gran cualidad de la ficción de ampliar y enriquecer la experiencia inmediata, y conocida, hacia lugares, épocas y mentalidades desconocidas y lejanas (o muy cercanas en el caso de países con población inmigrante). La posibilidad de ser otro sin dejar de ser uno mismo, es decir, de multiplicar la experiencia propia a través de la vivencia de los personajes y la oportunidad de explorar la conducta humana de modo comprensible, gracias a la imaginación, ofrece ventajas potentes para la educación intercultural porque a través de los personajes se entra en otras conciencias, se puede experimentar la sensación de estar en los zapatos del otro y así desarrollar la capacidad de empatía. Para Clive Staples Lewis: “La experiencia literaria cura la herida de la individualidad, sin socavar sus privilegios [...] me convierto en mil personas diferentes si dejar de ser yo mismo” (Colomer et al., 2005: 119). Conociendo personajes diversos, el niño crea expectativas sobre su papel en la sociedad, porque asimila el imaginario colectivo sobre una serie de estereotipos, personajes literarios clásicos, o históricos, modélicos, “el modo de ser –y de querer ser” de cada sociedad, los cuales sin duda inspiran nuestro comportamiento inconscientemente, para actuar, solucionar nuestros dilemas, saber escoger (Colomer, 1999: 46,125).

Precisamente la dimensión catárquica se refiere a esta ayuda de los relatos en la maduración psicológica, que ya explicamos antes con las ideas de Bettelheim. Cabe añadir únicamente el matiz que adquieren dichas ideas en una situación multicultural, porque seguramente las pulsiones internas sobre la propia identidad que afronta un niño se duplican. La ayuda de los cuentos maravillosos (y, en especial, sus

versiones recicladas de la época contemporánea, políticamente correctas), tendrán mucho que aportar para fortalecer la autoestima individual, la seguridad en relación al valor de la propia diferencia cultural, y la misma valoración y respeto por la cultura de los otros.

La cuarta dimensión ofrece un apoyo clave a esta dimensión anterior, porque con el desarrollo de las potencialidades creativas, lo exótico, lo ajeno, lo diferente se vuelve cercano, conocido, familiar. La capacidad de imaginar otros mundos posibles, conlleva imaginarse a sí mismo en la piel de otro, ser otro sin dejar de ser uno mismo, y esta ampliación de la experiencia es una de las cualidades más potentes de la ficción, como ya se mencionó. Además, Vigostky demostró en sus estudios sobre la imaginación creativa cómo esta capacidad ocupa un lugar básico en la condición humana: todo lo que hacemos es un acto de creación en el sentido más amplio, por lo cual fomentarla en un área, repercute en el comportamiento intelectual general.

Esperamos que estas reflexiones no dejen dudas de que “los intercambios literarios son una forma privilegiada del diálogo entre culturas” (Obiols, 2004: 58), y que, por lo tanto, son un instrumentos idóneo para la formación de la competencia intercultural en la escuela. En el marco de un enfoque curricular intercultural para el sistema de la educación básica, el objetivo es promover que los imaginarios, las lenguas, los valores, las costumbres de otras sociedades constituyan una presencia habitual en el horizonte de expectativas de los lectores: que nada humano nos sea ajeno, como decía Terencio (en Moreno, 2001: 15), para que el aula se convierta en verdadero espacio de conocimiento y comprensión de la diversidad así como de crecimiento personal para la convivencia intercultural.

Precisamente, con este artículo hemos querido afirmar el convencimiento en la potente funcionalidad de los relatos de la Tradición Oral para educar y forjar una nueva sociedad sustentada en los principios del enfoque intercultural; uno formulado desde las necesidades y derechos de los pueblos indígenas y afrodescendientes de América Latina, y preocupado por situar en el contexto de las inequidades sociales la discusión sobre el tipo de educación pertinente para estas poblaciones y sus conciudadanos.

Mapa conceptual: resumen de ideas principales



Referencias

- Adam, Jean-Michel (1992). Les textes: type et prototypes: récit, description, argumentation, explication et dialogue. Paris: Nathan.
- Adam, Jean-Michel y Clara-Ubaldina Lorda (1999): *Lingüística de los Textos Narrativos*. Barcelona: Ariel.
- Aguado, Teresa (2003): *Pedagogía Intercultural*. Madrid [etc.] : McGraw-Hill.
- Austin, J. L. (1962). How to do things with words: the William James lectures delivered at Harvard University in 1955. Cambridge: Harvard University Press.
- Bakhtin, M. M. (1989). Teoría y estética de la novela: trabajos de investigación. Trad. Helena S.
- Kriúkova y Vicente Cazcarra. Madrid: Taurus.
- Bakhtin, M. M. (1986). Problemas de la poética de Dostoievski. México, D.F. [etc.]: Fondo de Cultura Económica.
- Bakhtin, M. M. (1982). Estética de la creación verbal. México: Siglo XXI.
- Bettelheim, Bruno (1999): *Psicoanálisis de los Cuentos de Hadas*. Barcelona: Crítica.
- Bettelheim, Bruno (1974): *Heridas Simbólicas. Los ritos de la pubertad y el macho envidioso*. Barcelona: Barral.
- Bordons, Gloria (1993): "Els Gèneres Literaris i les Tipologies Textuals: Lògiques Comunes". *Butlletí del Cabinet de Didàctica* 28: 4-8.
- Bourdieu, Pierre (1992): *Les Règles de l'art: genèse et structure du champ littéraire*. Paris: Éditions du Seuil. Trad. esp. (1995): *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. Madrid: Anagrama, 20023.

- Bruner, Jerome (2002): *Actos de Significado. Más Allá de la Revolución Cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Calsamiglia, Helena (2000): "Estructura y Funciones de la Narración". *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura* 25: 9-19.
- Cantero, Francisco José y José De Arriba (1997): *Psicolingüística del Discurso*. Barcelona: Octaedro.
- Colomer, Teresa (1998): *La Formación del Lector Literario: Narrativa Infantil y Juvenil Actual*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Colomer, Teresa (1999): *Introducción a la Literatura Infantil y Juvenil*. Madrid: Síntesis.
- Colomer, Teresa (coord.) (2002): *Siete Llaves para Valorar las Historias Infantiles*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2005 1ª reimp.
- Eco, Umberto Eco (1979). *Lector in fabula: la cooperazione interpretativa nei testi narrativi*. Milano: Bompiani.
- Eco, Umberto (1962). *Opera aperta: forma e indeterminazione nelle poetiche contemporanee*. Milano: Bompiani.
- Fernández Paz, Agustín (2000): "Estrategias para Contar Cuentos y Escribir Relatos en la Escuela Primaria". *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura* 25: 23-33.
- Greimas, Algirdas Julien et al (1970). *Sign, Language, Culture*. Paris: Mouton.
- Jauss, Hans Robert (1976). *La literatura como provocación*. Barcelona: Península.
- Labov, William (1966). *The social stratification of English in New York City*. Washington: Center for Applied Linguistics.
- Lévi-Strauss, Claude (1960). *La structure et la forme: réflexions sur*

un ouvrage de Vladimit Propp. Paris: I.S.E.A.

Lomas, Carlos y Amparo Tusón (2000): "La Narración". *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura* 25: 5-8.

Lomas, Carlos y Uri Ruiz (2003): "Leer y Entender". *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura* 33: 7-10.

Luria, Alexander R. (1995): *Conciencia y Lenguaje*. Madrid: Visor. Colección Aprendizaje.

Luria, Alexander R. et al. (s.f.): *Psicología e pedagogía*. Trad. esp. (1973): *Psicología y Pedagogía*. Madrid: Akal.

Malinowski, Bronislaw (1974). *Magia, ciencia, religión*. Barcelona: Ariel.

Moreno, Juan Carlos (2001): "Asombróse un portugués... Prejuicios Lingüísticos y Educación". *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura* 26: 5-8.

Núñez Delgado, María Pilar (2005): "Literatura de Tradición Oral y Nuevas Tecnologías en la Educación Literaria Escolar", en Catalina Gonzáles et al.: *Leer de nuevo, leer lo nuevo*. Barcelona: Grupo Editorial Universitario. 191-200.

Obiols, M. Rosa (2004): "La literatura i l'altre", en Gloria Bordons y Anna Díaz-Plaja (coords.): *Ensenyar Literatura a secundària. La Formació de Lectors Crítics, Motivats i Cultes*. Barcelona: Graó.

Propp, Vladimir (1998): *Las Raíces Históricas del Cuento*. Madrid: Fundamentos.

Propp, Vladimir (1979): *Morfología del Cuento*. Madrid: Fundamentos.

Ricoeur, Paul (1975). *Les Cultures et le temps: études préparées pour l'Unesco*. Paris: Payot: Presses de l'Unesco.

Ricoeur, Paul (1975). *Hermenéutica y estructuralismo*. Buenos Aires: Megápolis.

Searle, John R. (1969). *Speech acts: an essay in the philosophy of language*. London: Cambridge University Press.

Sartorello, Stefano Claudio. *“Una perspectiva crítica sobre interculturalidad y educación intercultural bilingüe: El caso de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) y educadores independientes en Chiapas”*. En *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, Vol.3, Núm.2. pp.77-90. Universidad Central de Chile – Facultad de Ciencias de la Educación. ISSN Versión impresa: 0718-5480; ISSN Versión Digital: 0718-7378. www.rinace.net/rlei/

Vigotsky, Lev S. (1986). *La Imaginación y el Arte en la Infancia*. Madrid: Akal, 20066.

Vigotsky, Lev S. (1986). *Thought and language*. Boston: The Massachusetts Institute of Technology. Trad. Esp. (1995): *Pensamiento y Lenguaje*. Barcelona: Paidós.

La violencia en *Cuentos completos* de Arturo Martínez Galindo y *Ceniza* de Eliseo Pérez Cadalso

Emmanuel Jaén

Palabras Clave: <Narrativa hondureña><Violencia><Análisis literario>

Resumen

Se aborda el tema de la violencia en dos obras de escritores hondureños del siglo XX: *Cuentos completos* de Arturo Martínez Galindo y *Ceniza* de Eliseo Pérez Cadalso. Se evidencia, en uno de los relatos más conocidos de Martínez Galindo y en varios de Pérez Cadalso, que la violencia procede de situaciones sociales que no están plenamente dilucidadas. Empero, ello permite apreciar dos aspectos del tema: primero, sus manifestaciones más execrables (el asesinato, la violación) segundo, la propuesta estética de ambos autores. El análisis psicológico y social propuesto, permite un acercamiento a las motivaciones de los personajes.

Arturo Martínez Galindo (1900-1940) fue miembro del denominado “Grupo Renovación” quiénes en la década de 1920 realizaron los primeros intentos por modernizar el cuento hondureño gracias a una serie de publicaciones como El Ateneo de Honduras y la revista Ariel de circulación internacional. El investigador Manuel Salinas Paguada señala que el cuento hondureño a partir de esta década seguiría dos vertientes claramente marcadas: el criollismo con sus variantes costumbrismo y regionalismo; y la corriente cosmopolita representada por Arturo Mejía Nieto y Arturo Martínez Galindo.¹ Los cuentos de Galindo en su libro *Sombra* (1940) ahondaron en temas como el erotismo, la sexualidad y sus posibles desviaciones. Mujeres y hombres emocionalmente desavenidos pueblan el universo de nuestro autor y

¹ Paredes, Rigoberto y Salinas Paguada, Manuel, *Literatura Hondureña*, Editores Unidos, Tegucigalpa, Honduras, Primera Reimpresión, 1988, pp.222-223.

únicamente en el cuento *La Nati* aparece con claridad el tema de la violencia mediando siempre con la sexualidad.

Se señaló que la violencia en Arturo Martínez Galindo es infrecuente ya que su obra desarrolla una estética afincada en el eros y en las variaciones de la sexualidad. Sin embargo, en el relato ya citado encontramos una excepción: Octavio Fernández el protagonista, retorna a Tegucigalpa después de una larga ausencia que lo llevó a recorrer el mundo. De regreso a la patria rememora su infancia a orillas del río Grande; toma conciencia de la imperturbabilidad del tiempo de su ciudad natal, y acuden a él los recuerdos adolescentes de sus años de colegial. Octavio visita el antiguo refugio donde aprendió los primitivos placeres de su juventud. Allí descubre el trato brutal y la explotación de que es objeto la Nati. Indignado por la violencia que el chulo de ésta ejerce sobre la joven, decide eliminarlo. Pero la Nati al saber que su hombre ha muerto a manos de Octavio, lo insulta y corre a buscar el cuerpo de su brutal amante.

La violencia en este relato se manifiesta en la agresión física de que es objeto la Nati. Los cardenales en su cuerpo, el trato humillante que el bravucón le depara ofenden a Octavio quien se indigna frente a la cobardía del mantenido:

“Cuando llegó hasta ella, advirtió manchas violáceas en las ubres virginales, en el vientre y en las piernas. ¡Una profanación! La devoción del artista cedió a la indignación del hombre: -¿Quién te golpea? -Luisín. -Y ¿por qué? -No te importa...El es mi hombre.”²

La muerte del rufián queda saldada como un asunto entre hombres. En realidad son dos visiones encontradas: para Luisín la Nati es una mercancía, un objeto sexual que produce ganancias y reafirma su hombría y por extensión la del género masculino. Para Octavio en cambio es una hembra destinada al placer pero degradada por la violencia. Lo paradójico en la Nati es su inconciencia que la impele a defender y a llorar la muerte de su agresor y alcahuete.

El desprecio ejercido sobre la Nati y la ignorancia de ésta, nos muestra un espacio en el que la violencia se justifica como norma entre el

² Martínez Galindo, Arturo, *Cuentos completos*, Edición de Oscar Acosta, Editorial Iberoamericana, Tegucigalpa, 1996, Pág. 152.

chulo y su trata. Octavio retorna a este primitivo universo sin la visión del adolescente; sino como un hombre que antepone un código de valoración: la belleza de la Nati, la sensualidad que de ella emana se puede admirar y poseer, pero no encuentra sentido en la humillación que su tratante le depara. El salvador anónimo de la Nati es un hombre cosmopolita, indignado frente a la brutalidad ejercida sobre esta ingenua criatura. La violencia en el relato procede de Luisín y es generada bajo un código machista. Sin embargo, Octavio acudirá también a la violencia como pretexto para eliminar el amante cobarde de la Nati. Martínez Galindo aún cuando aborda este tema continúa siendo fiel a su estética centrada en la mujer. Es la perspectiva de un escritor insertado en un entorno provinciano y dueño de una atrevida visión para su época. En el tratamiento de personajes y situaciones, la Nati supera su simple condición de prostituta y en la narrativa del autor ella, -como otros tantos personajes femeninos de sus relatos- ocupa un primer lugar a través de una connotación esteticista y alejándose del realismo estridente y descriptivo de otro autor como Eliseo Pérez Cadalso.

El ensayista Juan Antonio Medina Durón coincide con Salinas Paguada al señalar que Eliseo Pérez Cadalso pertenece a la segunda etapa del regionalismo hondureño, cuando este movimiento ya había perdido fuerza en Hispanoamérica.³ *Cenizas* de Pérez Cadalso contiene relatos donde el autor aborda el tema de la violencia con mayor intensidad que Martínez Galindo. En el cuento *Chabelo*, por ejemplo, un joven profesor llega a cierta comunidad donde el cruel jefe de la localidad somete a la población. En un gesto de poder y abuso el gendarme advierte al mentor que deberá entregarle la mitad de su salario. El educador es amenazado y expulsado del pueblo por negarse a entregar su estipendio. A solas, Chabelo rememora sus duros días de estudio y los sacrificios sobrellevados para graduarse. Decide ignorar las amenazas presentándose a trabajar. Más tarde es vejado cobardemente por el tirano y huye presa del pánico. Finalmente, en un nuevo encuentro y en un acto de valentía y desesperación mata con sus propias manos a su opresor⁴.

La muerte del criminal a manos de Chabelo coincide con la narrativa

³ Medina Durón, Juan Antonio, *Historia General de la Literatura Hondureña*, s.e., s.f., Pág. 50.

⁴Ob. Cit., pp. 9-22

regionalista y de la tierra en Hispanoamérica en las primeras décadas del siglo XX, en la que civilización-desarrollo se enfrenta a naturaleza-barbarie. Chabelo encarna el hombre educado enfrentado a la violencia del cacique local. Desde esta perspectiva, la narrativa de Pérez Cadalso es cercana al realismo al recoger las costumbres rurales de una comunidad hondureña de mediados del siglo XX. La violencia en el relato deriva de la injusticia, corrupción y arbitrariedades del representante del gobierno de turno y de todos sus cómplices, quienes actúan contra los habitantes del pueblo. Una vez más la muerte –en este caso del cacique– queda justificada como un asunto de dignidad, ya que Chabelo encarna el deseo de liberación de toda la comunidad contra la opresión local. El tratamiento del tema es directo y registra un hecho muy frecuente entre los pueblos del interior de Honduras. La atmósfera es tensa y de impotencia al mostrarse la imposibilidad de detener la violencia a través de la justicia y la razón. Las descripciones del rufián señalan su condición inhumana que contrasta con la del profesor Chabelo y de la población víctimas de la violencia. Al igual que en el relato de La Nati los protagonistas toman la justicia en sus manos. La historia muestra situaciones y conflictos que reflejan el estado social primitivo y la visión de mundo de una época muy cercana a la dictadura del siglo pasado.

En *El Máusimo* la violencia procede de conflictos que emanan entre los personajes y no como el resultado de una agitación social. Es sugerente el apellido Walker en este cuento, que remite en la historia de Centroamérica y en la de Honduras al filibustero William Walker, ya que el padre del Máusimo había sido un vagabundo y era: “(...) *un aventurero analfabeto que vino buscando minas y se quedó en la comarca, embrujado por las mujeres, y, (...) por la cususa que allí se fabricaba.*”⁵

El retorno de Máximo Walker altera la calma en el pueblo donde se produce el relato, ya que este personaje, hijo de Walker padre, posee todos los elementos que encarna la violencia: alcohólico, mujeriego, irresponsable, machista y criminal. Máusimo, a quien también le dicen **el gringo**, tiene por filosofía la fuerza la cual ejerce justificándose en los antecedentes que su padre extranjero le dijo sobre su raza: “Mi tata decía que nosotros somos de sangre superior y que hay que joder a todo el que se ponga por delante.”⁶

⁵ Ibidem., 49-50.

⁶ Ibidem., 52.

Admirado y temido por la gente de su pueblo, el Máusimo es un personaje en el que se mezcla la ignorancia y la leyenda. El cuento adquiere un giro cuando en el pueblo aparecen azoros atribuidos a Delfina o La Prieta, mujer del protagonista. La Prieta no es un simple personaje sin construcción ni historia. Antes de convertirse en la mujer de el Máusimo había sido prostituta en un pueblito cerca de Chinandega, Nicaragua; y el Máusimo, impresionado por su "urbanidad", la lleva a Honduras. Esta presencia de azoros, "cochinadas" o brujerías de La Prieta no llegan a desarrollarse en el relato y se reducen a una anécdota negativa sobre la mujer de el Máusimo; sin embargo, explican la conducta de ésta, puesto que a través de las brujerías La Prieta expresa una ventaja de poder sobrenatural por encima de un mundo en el que los hombres, en este caso el Máusimo, ejercen su voluntad sin límites. En el cuento La Prieta también teme que el Máusimo haya dejado de quererla pues sabe que éste, vive con otra mujer. La promiscuidad y el incesto sirven de ingredientes para que surja la violencia. Ésta, aflora cuando las dos hijas de La Prieta, producto de otros hombres, han crecido y el Máusimo comenta: "*¡Humm, ya van a estar de punto...!!!*"⁷

La Prieta alimenta su resentimiento ante las pretensiones de el Máusimo. Imagina el deseo que su hombre siente por Delfina, la única hija que sobrevive en el relato y, como el narrador informa: "*Porque las mujeres de su clase –las putas, para decirlo de una vez– son, por paradoja, las madres más desconfiadas y resueltas.*"⁸ El rencor de La Prieta hacia el Máusimo surgirá por dos situaciones; la primera, por dejar de ser la mujer de aquél, y la segunda, por los deseos de el Máusimo de poseer a su hijastra. En el cuento, la violación se consuma como un hecho brutal que concluye con la muerte del Máusimo a manos de La Prieta, y con la salida de ésta hacia la noche donde se perderá inexorablemente. Salida simbólica puesto que La Prieta olvida a su avergonzada hija motivo del ajusticiamiento. La atmósfera del relato es sórdida y destaca las pasiones bajas así como la irracionalidad de los personajes. El relato posee trazos costumbristas y denuncia una práctica común en el campo y en nuestras ciudades, como sigue siendo el abuso de los padrastros sobre sus hijastras. Pérez Cadalso en este cuento aborda una conducta y un hecho frecuentes en una sociedad estrictamente agraria, la cual, y para la fecha de su

⁷ Idem., 57.

⁸ Idem., 59.

publicación, mostraba este mal que se manifiesta por igual en el campo como en las ciudades, donde muchas veces se encubre por las convenciones sociales.

La Prieta sin embargo es un personaje con mayor sustrato, puesto que, y desde una lectura acorde con la religión católica ella es una bruja al aparecer como una mujer practicante de “puercadas”. La Prieta adquiere en el cuento una connotación oscura; es conocedora de maleficios y el narrador nos la muestra como un ser maligno emparentado con la oscuridad. El final del relato reafirma esta idea ya que La Prieta, que en el lenguaje popular es el sobrenombre que se le asigna a una mujer de piel oscura, se perderá en la oscuridad de la noche como si ambas (mujer/noche) estuviesen conformadas de la misma esencialidad. En este sentido bruja, prostituta y mujer “mala” asignan una visión negativa cargada de un fuerte sustrato religioso para caracterizar y marginar a las mujeres que no se sujetaban a una moral cristiana. Fue este un criterio muy extendido en el medioevo y también se aplicó para señalar a las mujeres practicantes de la medicina natural.

Sin embargo La Prieta, bruja y prostituta llena de atributos negativos tomará en sus manos la justicia al decapitar al Mausimo para castigar, de este modo, la violación de su hija. Esta acción, aunque violenta, se traduce en una virtud en ella, puesto que en principio le preocupa el abuso que el Mausimo ejercerá sobre su hija –temor que se llega a cumplir-. Sin embargo, su acción no la libera de su condición maligna: La Prieta se perderá en el telón de fondo del relato sin que su acción de madre-protectora la redima. El relato reafirma, como en la literatura de la tierra antes citada, que los hombres y mujeres del campo son brutales y carentes de leyes. Persiste en esta historia la visión maniqueísta del “homo civilitas” frente a los primitivos habitantes rurales.

El Tunco Crescencio es otro relato ubicado de nuevo en un espacio rural y en el que la violencia adquiere matices complejos. Crescencio regresa a su casa después de huir de la prisión donde cumplía una condena por el asesinato de su esposa. Encuentra su hogar en ruinas y en un instante rememora las situaciones que lo llevaron a su condición actual: años atrás, obligado a cumplir su plaza en el ejercito, Crescencio regresó un día al sitio que antiguamente fue su feliz hogar.

Su mujer en aquel entonces lo recibió con frialdad. El protagonista descubrirá más tarde que todo se debe a la infidelidad de su compañera. Un día sorprende a los amantes, mata a su antigua compañera y se enfrenta a duelo con su rival. En la lucha pierde la mano derecha y con la otra asesina a su enemigo. Condenado a diez años de presidio por el doble crimen, Crescencio huye de prisión y regresa a su aldea para encontrar su casa totalmente en ruinas.

En el presente de la historia recuerda el encuentro con un caudillo local, quien lo invitó a sus filas para derrocar al gobierno de turno. En una batalla de las montoneras perdió la otra mano, y quedó con la promesa del General de cerro que una vez en el poder, le traería un par de manos de los Estados Unidos. Más tarde, se entera que quienes pelearon al lado del milite recibieron pensiones y grados marciales y él absolutamente nada. El personaje reflexiona para concluir, que el producto de su miseria se debió, en gran medida, a su negativa de "arrastrarse" frente a sus superiores; por ello, no le resta más que soñar que otra hubiese sido su suerte.

Para sobrevivir el protagonista elabora con sus hijas cususa o guaro escondidos en el monte. Sin embargo, las leyes del gobierno, por el cual él luchó, prohíben la elaboración clandestina de alcohol y el personaje morirá intentando huir de las autoridades que lo persiguen.

El cuento resume la fracasada existencia de Crescencio cuyo destino escapa a su propia voluntad. De hombre feliz, su vida se modifica con el apareamiento de los bandos alzados en armas y con el gobierno de turno que le exige el cumplimiento del servicio militar obligatorio. Más tarde, su vida empeorará cuando trabaje para la justicia civil y los nuevos representantes del poder a quienes ha ayudado a ascender. Ningún cambio social ni gobierno lo beneficiará para ayudarlo a salir adelante en su malograda existencia. El relato se queda en un determinismo sin mostrar las causas que originan la tragedia del personaje. La violencia proviene primero de su mujer, luego del Estado, de la justicia, las instituciones y gobernantes de turno quienes reducen a Crescencio a una trágica víctima de la sociedad.

Como lo relata el protagonista al referirse a los primeros años de su matrimonio: "*Eramos felices. Verdaderamente felices.*"⁹ Sin embargo

⁹ Ibidem., 68

el paraíso campirano en el que vivió el Tunco Crescencio desaparece frente a la violencia que emana de todo el cuerpo social. El acceso a la justicia no beneficia al protagonista, por el contrario, resulta convertido en una víctima de la corrupción del sistema. El autor muestra que el hombre del campo se encuentra a merced de fuerzas que lo sobrepasan. Fuerzas que emanan de los hombres y de las estructuras sociales que orillan a la desintegración familiar, al crimen y a la marginalidad. El protagonista morirá y su cuerpo será dejado como pasto para las aves de rapiña y el militar resulta el único ganador en esta suerte de miseria humana.

Conclusión

En conclusión en Arturo Martínez Galindo y en Eliseo Pérez Cadalso la violencia difiere específicamente en el tratamiento de los personajes femeninos. La violencia en el cuento *La Nati* surge como indignación frente al atropello ejercido por el chulo. Los hechos violentos proceden de personajes masculinos y la mujer conserva su condición pasiva-erótica aún cuando las motivaciones de la violencia son estrictamente personales. En cambio, en Pérez Cadalso, el personaje femenino - como *La Prieta* -, deja de ser una simple observadora y frente a la violencia elimina al victimario de su hija al tomar la justicia en sus manos. En los siguientes relatos de Cadalso la violencia se desprenderá de personajes masculinos que lucharán por imponer, cuando pueden, una justicia personal en un contexto sellado por la violencia. En ambos autores la visión social de mundo de quienes emana la violencia es limitada. En Pérez Cadalso los protagonistas a menudo están inmersos en contextos socialmente agitados, sin lograr un distanciamiento crítico y ello se debe a que ambos autores no ahondan en las motivaciones sociales que originan el tema. Por ello, se constata un determinismo que subyace en los personajes ya sean hombres o mujeres y la violencia muestra un universo primario donde la razón es inexistente. Estas visiones, coincidentes en ambos autores, reflejan una sociedad arcaica, agraria y violenta. Los relatos de Eliseo Pérez Cadalso abordan de forma realista este criterio; su regionalismo registra una sociedad que en pleno siglo XX apenas conoce los derechos que otorgan las leyes, el nivel educativo es precario, la miseria material colinda excesivamente con la espiritual, los personajes se rigen por principios de fuerza y los políticos son corruptos, engañan y abusan a los ciudadanos. Eso sí, nuestros autores muestran de fondo

la visión de un mundo en consonancia con un caos donde la violencia se erige como paradigma “natural”. La pregunta sigue siendo: ¿Existe alguna diferencia con lo que acontece en la sociedad hondureña a principios del siglo XXI?

Referencias

- Martínez Galindo, Arturo. *Sombra*, Imprenta Calderón, honduras, 1940.
- Martínez Galindo, Arturo. *Cuentos completos*, Edición de Oscar Acosta, Editorial Iberoamericana, Honduras, 1996.
- Martínez Galindo, Arturo. *Cuentos Metropolitanos*, Ediciones Guardabarranco, Honduras, 1995.
- Medina Durón, Juan Antonio, *Historia General de la Literatura Hondureña*, s.e., s.f.
- Paredes, Rigoberto y Salinas Paguada, Manuel. *Literatura Hondureña*, editores Unidos, Honduras, 1988.
- Pérez Cadalso, Eliseo. *Ceniza*, Talleres Tipográficos Nacionales, Honduras, 1955.

Nota del Autor

Emmanuel Jaén, docente del Departamento de Arte de la Universidad Pedagógica Nacional “Francisco Morazán” en la especialidad de teatro. Cualquier comentario sobre este trabajo favor dirigirlo al correo electrónico jjensierra@yahoo.com

La reforma liberal y la construcción de la figura de Francisco Morazán como imaginario de la nación

Jorge Alberto Amaya

Docente de Historia de la UNAH

Introducción

Fue durante el proceso de la Reforma Liberal (1876-1900), iniciada por Marco Aurelio Soto y su primo Ramón Rosa, que se reforzaron los cimientos de la construcción del Estado-nación en Honduras. El objetivo fundamental de dichas Reformas Liberales era la modernización de las estructuras económicas y sociales con vistas a facilitar el desarrollo de las economías de exportación, atrayendo los capitales extranjeros y asegurando una cierta estabilidad política e institucional. Pero también, los reformistas calculaban que con las transformaciones introducidas, se podría por fin consolidar el Estado-nación hondureño.

Este modesto artículo intentará exponer cuáles fueron algunos de los alcances de dicha Reforma en la construcción de ciertos imaginarios de nación, y en especial, intentará describir cómo los reformadores se dieron a la tarea construir un nacionalismo basado en la creación del “Panteón de los Héroes Nacionales”, exaltando preferentemente a Francisco Morazán¹ como el principal prócer reinante de ese

¹ José Francisco Morazán Quesada nació en Tegucigalpa en 1792 y murió fusilado en San José de Costa Rica en 1842. Fue un genial militar en el campo de batalla, lo que le llevó a ocupar la presidencia de la República Federal de Centroamérica entre 1830 y 1838. Antes, había sido Jefe de Estado de Honduras en 1827. Instruido en la ideología liberal por su pariente Dionisio de Herrera, impulsó como presidente federal una serie de reformas conducentes a instaurar un Estado liberal según el modelo aplicado por los revolucionarios franceses y especialmente por los estadounidenses. Una vez disuelta la República Federal, salió rumbo a Panamá y Perú; volvió a Centroamérica en 1842, asentándose en Costa Rica, donde fue electo Jefe de Estado tras la renuncia de Braulio Carrillo, sin embargo, una rebelión desestabilizó su régimen. Capturado tras una traición de algunos allegados, fue fusilado sin previo juicio - irónicamente- el 15 de septiembre de 1842. Fue autor de *Apuntes para la Revolución del 29*, más conocido como *Memorias* (1840), así como de manifiestos, proclamas, comunicaciones, arengas y decretos que revelan al estadista y al escritor ilustrado. Con los años, se convirtió en la máxima figura histórica de Centroamérica, específicamente a partir de las Reformas Liberales que celebraron su gesta unionista y desarrollaron una “estatuaría” alrededor de su personalidad. La máxima condecoración que otorga el Estado de Honduras, fue creada el 1 de marzo de 1941 en el gobierno de

“Panteón sagrado”.

De este modo, analizaremos en parte la formación de la nación en Honduras y la invención de tradiciones a partir de la sacralización de la figura del General Francisco Morazán. En particular, nos interesa conocer cómo se construyó en el imaginario colectivo una tradición histórica común, cómo se “inventó” un imaginario nacional y cómo se creó y “sacralizó” el panteón de los héroes nacionales a partir de la figura de Morazán.

Conceptualmente, en este caso recurrimos al término “*invención de tradiciones*” en la acepción que le otorgaron Eric Hobsbawm y Terence Ranger, para quienes la “invención de tradiciones” supone tres tipos básicos de procesos: los que simbolizan cohesión social o pertenencia a grupos reales o artificiales; los que legitiman instituciones o relaciones de autoridad y los que priorizan la socialización, la enseñanza de creencias y sistemas de valores².

En el caso de Honduras, con la “invención de la tradición” del culto al “Panteón de los héroes” y la exaltación de la figura de Morazán, basada en su gesta heroica de la República Federal y sus victorias en las batallas contra los conservadores, se difundieron por tanto nuevos sistemas de valores, derechos y obligaciones entre los hondureños del siglo XIX, como fueron el patriotismo y la lealtad a la nación. Además, Morazán y otros imaginarios nacionales fueron usados por las élites liberales de la época para construir una tradición que permitiera dar un sentido de unidad nacional y nacionalismo.

1) Principales medidas en la construcción del Estado-nación durante la Reforma

En materia política, el gobierno de Soto en principio aseguró un periodo de estabilidad política, que perduró por lo menos hasta comienzos del siglo XX. Para ello se valió fundamentalmente de la organización -por primera vez en la historia del país-, de un ejército relativamente profesional. La anarquía que había reinado en Honduras entre la disolución de la Federación y el advenimiento de la Reforma

Tiburcio Carías en homenaje al General Morazán, denominada “Orden de la Gran Cruz de Oro Francisco Morazán”. Cfr. “Honduras: Order of Francisco Morazán”, En: www.medals_org-uk-honduras-images-honduras001.jpg.htm, 2001, p. 1.

² Véase: Cfr. Hobsbawm, Eric y Ranger, Terence, *The Invention of Tradition*, Cambridge, University Press, 1983, p. 29.

fue percibida por los liberales como una de las principales causas del atraso material de la nación, por ello, se organizó un ejército profesional al servicio del Estado. Se estableció el servicio militar obligatorio en 1878 y ya para 1879 se calculaba en cerca de 20,000 milicianos. Gran parte del éxito en la constitución de un ejército nacional se debió a la contratación de los generales y héroes cubanos Máximo Gómez y Antonio Maceo³.

En el plano institucional y jurídico, un paso fundamental en la reforma fue la aprobación de la Constitución de 1880, de claro signo liberal, así como la renovación de toda la antigua legislación que fue planteada como una tarea prioritaria. La legislación vigente en el país para ese tiempo, en su mayor parte estaba compuesta por anticuadas leyes españolas provenientes de la Colonia, las cuales eran incompatibles con las reformas sugeridas por Soto y Rosa. De esa forma, el Gobierno de Soto dictó los códigos Civil, Penal, de Comercio, de Minería, de Procedimientos, de Aduanas y una ley de Tribunales, todos de inspiración liberal. Con la reestructuración efectiva de las leyes obsoletas existentes para ese entonces, los reformadores liberales crearon el marco jurídico tendente a modernizar la arcaica estructura estatal de Honduras⁴.

Con respecto a la “imaginación de la nación”, el principal ideólogo del régimen, Ramón Rosa, estaba convencido que cada uno de los Estados centroamericanos constituían cada cual una nación, pero él era partidario de restituir a mediano o largo plazo a la “República Federal de Centroamérica”. Entre tanto, se tenían que institucionalizar una serie de símbolos y representaciones de la nación que fueran internalizadas por el pueblo de manera colectiva para que coadyuvaran a fortalecer la identidad nacional.

Una de las primeras tareas de los reformistas fue la de encomendar la redacción de un libro de texto de “*Historia de Honduras*”, pues el país carecía de una “historia nacional”, con lo cual, era difícil que el pueblo se sintiera identificado con “su pasado”. De este modo, el presbítero Ramón Antonio Vallejo, a petición del gobierno de Soto,

³ Posas, Mario y Del Cid, Rafael, *La construcción del sector público y del Estado nacional en Honduras*, San José de Costa Rica, Editorial Universitaria Centroamericana (EDUCA), p. 27.

⁴ D’ Ans, André Marcel, *Honduras: Difícil emergencia de una nación, de un Estado*, Tegucigalpa, Litografía López, 2ª edición, 2002, p. 171.

escribió y publicó su famosa obra *Historia social y política de Honduras* en 1882, con lo que el país pudo disponer por primera vez de una historia nacional⁵.

De hecho, el mismo Ramón Rosa fue el autor de la presentación de la obra, y en las páginas introductorias del libro de Vallejo, anotó la trascendencia de la publicación del primer libro de historia hondureña, advirtiendo que el significado del mismo constituía una especie de radiografía o retrato moral de la nación:

Por vez primera se escribe una obra en que se relatan y aprecian los acontecimientos que, desde los tiempos cercanos á la independencia y hasta nuestros días, forman el vasto conjunto que constituye la historia social y política de Honduras... Débese en obra importante á la iniciativa del gobierno de la República, que acordó su redacción; y débese el desempeño de trabajo tan ímprobo al Señor Presbítero Licenciado Don Ramón Antonio Vallejo, quien superando dificultades sin número, ha reunido y ordenado los materiales dispersos de la Historia de Honduras, y se ha aprovechado de ellos para hacer, en la obra que hoy ve la luz pública, una exposición histórica, por orden cronológico de los sucesos prósperos ó adversos que, en lo social y político, marcan, por así decirlo, la fisonomía moral de la nación hondureña⁶.

El éxito de la publicación de la obra de Vallejo radicó también en la feliz decisión del gobierno de Soto de crear el **"Archivo y la Biblioteca Nacional"** mediante Decreto del 5 de marzo de 1880, nombrándose en la dirección al mismo Vallejo. Este hecho marcó el inicio de la investigación histórica en el país, además de la apropiación, por parte del Estado, de la responsabilidad de rescatar, organizar y conservar el legado documental que atesora la historia de la nación⁷.

Ramón Rosa justificó ardorosamente la creación del Archivo Nacional, pues aducía que la falta del conocimiento histórico en el país contribuía

⁵ Cfr. Vallejo, Ramón Antonio, *Compendio de la historia social y política de Honduras*, Tegucigalpa, Tipografía Nacional, 1882. (BNM).

⁶ *Ibíd.*, p. 13.

⁷ Sobre la fundación del "Archivo y Biblioteca Nacional de Honduras", puede consultarse por ejemplo: Rivas Fernández, José Bernal, "La creación del Archivo Nacional en la formación de la identidad nacional: los casos de Honduras y Costa Rica", En: Enríquez Solano, Francisco (Compilador), *Fin de siglo XIX e identidad nacional en México y Centroamérica*, Alajuela, Museo Histórico Cultural Juan Santamaría, 2000, pp. 389-399.

a la insuficiencia de identidad en la población, argumentando que “[...] un pueblo sin archivo, sin historia, sin tradiciones no puede tener un carácter que lo distinga, que lo haga representar un papel honroso en las magníficas evoluciones del progreso... no se extrañe que... este país haya estado a punto de perder hasta el último rasgo de su carácter nacional pues no ha tenido historia”⁸.

El historiador Steven Palmer señala que la fundación de los Archivos Nacionales centroamericanos en las postrimerías del siglo XIX, fue un recurso utilizado “por los intelectuales y políticos liberales para disponer de las fuentes necesarias para representar una antigua comunidad política nacional”⁹ que extendía el pasado compartido hasta la época de Cristóbal Colón y los conquistadores españoles. Este dato es sugestivo, porque la tradición historiográfica centroamericana nacida a fines del siglo XIX recreó el mito de que la “Historia” de los países de la región había arrancado en 1492 con la llegada de los españoles a América, obviando de esa manera el esplendoroso pasado histórico de los indígenas -especialmente el referido a los Mayas-, así como la participación de los negros en los anales históricos del istmo. Con ello, se empezó a fraguar una “Historia” protagonizada por élites blancas o mestizas, las que tenían la “obligación” de “civilizar” e “incorporar” a la nación homogénea a los grupos que consideraban “incultos e incivilizados”, es decir, a los indígenas y negros. De ese modo, se inició una larga tradición que subordinó el pasado prehispánico al legado histórico colonial.

En todo caso, lo cierto es que la creación de los Archivos Nacionales -otra de las herencias culturales de la Revolución Francesa-, tuvieron una extendida difusión en Europa y América durante el siglo XIX, y fue considerado como un instrumento de conformación nacional. La identidad compartida, sumergida en el pasado, se podía estudiar a través de los documentos, y ellos residían, como no, en los archivos; de esa forma, las versiones de la historia que comenzaron a aparecer con los archivos, contribuyeron a que los ciudadanos interiorizaran el pasado y con ello el concepto de nación¹⁰.

⁸ Cfr. Rosa, Ramón, *Oro de Honduras*, Tipografía Nacional, Tegucigalpa, 1948, pp. 191.

⁹ Palmer, Steven, “Sociedad anónima, cultura oficial: inventando la nación en Costa Rica. 1848-1900”, En: Molina Jiménez, Iván y Palmer, Steven (Editores), *Héroes al gusto y libros de modas. Sociedad y cambio cultural en Costa Rica (1750-1900)*, San José de Costa Rica, Editorial Porvenir, 1992, p. 188.

¹⁰ Rivas Fernández, José Bernal, “La creación del Archivo Nacional” ... Op. cit., pp. 390-391.

Con la Reforma, en el plano educativo también se lograron significativos avances, quizás los más relevantes durante todo el siglo XIX. Desde un principio, el nuevo gobierno se abocó a la tarea de promover la educación. Diversas Disposiciones y Reglamentos fueron dando estructura al nuevo sistema educativo, hasta que en 1881 tomó forma concreta a través del “Código de Instrucción Pública”. En él se instituyó de manera coherente la enseñanza Primaria, Secundaria y Universitaria. En los tres niveles, la enseñanza se proclamó como laica, y para el primero, sería obligatoria y gratuita. De esta forma, la separación entre Iglesia y Estado -estipulada en la Constitución de 1880- quedó establecida y desde entonces el Estado asumió la responsabilidad de impartir conocimientos. Esto es fundamental, puesto que a partir de ese momento, se fueron formando una serie de intelectuales que fueron la generación que se encargó de continuar -a principios del siglo XX- la lenta y tortuosa conformación de la nación en Honduras.

Rápidamente, se empezaron a materializar algunos logros destacados en el campo educativo. En 1877, fueron abiertos 274 planteles que atendieron a 9,124 niños y niñas. Un año más tarde, se contabilizaban 309 escuelas en todo el país, con 10, 978 alumnos. Asimismo, se llegaron a constituir 55 escuelas para niñas que atendieron a 2,098 alumnas. Los resultados fueron hasta cierto punto alentadores, pero dada la magnitud de las necesidades escolares, el esfuerzo gubernamental todavía era insuficiente; por ejemplo, en 1881 se efectuó el primer “Censo Nacional”, el cual arrojó una cifra de 370,289 habitantes; según el padrón, cerca de la mitad de los habitantes era menor de 15 años, es decir que la población en edad escolar rondaba las 63,344 personas, y como se vio arriba, la oferta educativa apenas oscilaba en unos 10,000 alumnos, con lo cual, habían cerca de 50,000 niños que quedaban excluidos de la enseñanza. De todas maneras, lo cierto es que con la Reforma se sentaron las bases del sistema educativo moderno en Honduras¹¹.

Por su parte, los estudios secundarios, que prácticamente apenas existían antes de la Reforma ya que en la mayoría de los casos bajo ese nombre se impartían solo nociones de filosofía escolástica y ciertos conocimientos de matemáticas, fue transformada completamente

¹¹ Yankelevich, Pablo, *Honduras*, México DF, Alianza Mexicana, Instituto de Investigaciones José María Luis Mora/ Universidad de Guadalajara, 1990, p. 165.

cuando se fundó en Tegucigalpa “El Colegio Nacional de Enseñanza Secundaria” en 1878. Con la incorporación de asignaturas modernas como gramática española, geografía, historia, literatura, ciencias naturales, física, matemáticas e idiomas, se esperaba dar una sólida formación a los jóvenes, sobre todo de cara a su ingreso a la universidad.

Sin embargo, en el plano educativo, la pretensión más ambiciosa fue impulsar y modernizar la educación universitaria. En este sentido, el logro más sonado de la Reforma fue la reapertura de la “Universidad Central”, en 1882, en la que se empezó a cultivar el sistema positivista, el cual tenía énfasis en la formación de cuadros técnicos y científicos. La rectoría de la universidad fue encomendada al Dr. Adolfo Zúniga, un cercano colaborador del régimen y uno de los liberales más reconocidos y emblemáticos de fines del siglo XIX. Una vez nombrado Zúniga en la máxima casa de estudios, la Universidad se dividió en facultades, formándose las de Jurisprudencia, Ciencias Políticas, Medicina y Cirugía y la de Ciencias. La nueva organización universitaria estableció que al término de los estudios se otorgarían los títulos de licenciado y también quedó reglamentado el sistema para la obtención de doctorados¹².

Gran parte del éxito que tuvo la Reforma en el campo educativo se debió al apoyo que otorgaron varios intelectuales hondureños y extranjeros al proyecto reformista. Entre esos intelectuales, vale la pena añadir -a los ya conocidos nombres de Ramón Rosa, Ramón Antonio Vallejo y Adolfo Zúniga-, a Carlos Alberto Uclés. En cuanto a los intelectuales extranjeros, el Gobierno de Soto solicitó los servicios del famoso poeta cubano José Joaquín Palma y de manera indirecta, el también cubano José Martí apoyó la labor de la Reforma Liberal escribiendo artículos en el periódico nacional “La República”.

Otros cambios que favorecieron el afianzamiento del Estado-nación durante la Reforma Liberal fueron la creación del “**Correo Nacional**”, en el cual se nombró como director al cubano Tomás Estrada Palma, a la postre primer presidente de Cuba; este hecho fue muy trascendental, pues con ello se integró al país a la red mundial de comunicaciones; se emitieron las primeras estampillas y Honduras se adhirió además a la Unión Postal Internacional (UPI). Igualmente, se formó la “**Dirección General de Estadísticas**”, organizada en 1880

¹² Ibid., Pág. 167.

para sustituir a los registros parroquiales; ésta dirección fue puesta en manos del ya citado Ramón Antonio Vallejo, quien editó el primer *Anuario Estadístico de Honduras*, sobre la base del primer Censo Nacional, realizado en 1881¹³.

La realización del Censo de 1881 fue de vital importancia en el proceso de “imaginación de la nación” llevado a cabo por los reformistas hondureños. Si bien es cierto que ya desde el periodo colonial se habían levantado censos en Honduras, el de 1881 se ejecuta con los fundamentos del positivismo. En este caso, como apunta Benedict Anderson acerca de la importancia de los censos, éstos aportan -además de la simple cuantificación de la población- una enumeración de las poblaciones que se dominan, pero también, el poder detectar las listas de aquellos a los que se les podían fijar impuestos y la conscripción militar, es decir, los Censos a fin de cuentas establecían las listas del fisco y del reclutamiento, tan importante para mantener el orden interno y la defensa de la soberanía¹⁴.

Asimismo, el Censo de 1881 -que arrojó un cómputo total de 370,289 personas-, intentaba contar minuciosamente los objetos de su imaginación nacional, y guiado por su mapa imaginario, sirvió de base para reorganizar las nuevas burocracias educativas, jurídicas, de salubridad, de policía y de inmigración, que ya para entonces era un tema central dentro de los intentos reformistas por impulsar el progreso y el desarrollo.

Adicionalmente, se reorganizó la “**Tipografía Nacional**”, para lo cual se contrató al impresor de origen español Ramiro Fernández Robles, quien desplegó además una labor de capacitación con estudiantes interesados en el oficio seleccionados por el Estado; así, se produjo toda una generación de impresores hondureños. A la vez, empezó a tomar impulso la publicación de libros, folletos, revistas y periódicos en un grado que anteriormente no había conocido el país. Fue de hecho en este periodo cuando se fundó el primer periódico de Honduras fuera del “Diario Oficial La Gaceta”, denominado diario

¹³ Cfr. D'Ans, André Marcel, *Honduras. Dificil emergencia de una nación...* Op. cit., pp. 167-168 y; Vallejo, Ramón Antonio, *Primer Anuario Estadístico*, Tegucigalpa, Tipografía Nacional, 1893.

¹⁴ Anderson, Benedict, *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y difusión de los nacionalismos*, México DF, Fondo de Cultura Económica (FCE), 1993, p. 237.

“La Paz”, publicado por el grupo liberal de Soto y Rosa¹⁵.

2) La “Invención de la tradición” del culto al “Panteón de los héroes nacionales” mediante la estatuaría cívica, la exaltación de la figura de Morazán y los imaginarios de nación morazánicos

Ya con relación al proceso de creación del imaginario de Morazán como uno de los principales símbolos de la identidad nacional en Honduras, hay que señalar que uno de los espacios en los que tuvo mayor conquista la Reforma Liberal en su proceso de conformación nacional fue en el campo de la “estatuaría cívica”.

En efecto, en el tránsito del siglo XIX al XX, la estatuaría cívica se convirtió en el mundo occidental en un medio idóneo para representar y evocar la memoria arquetípica de los héroes nacionales¹⁶.

Por su parte, Jacques Le Goff, en su estudio *El orden de la memoria. El tiempo como imaginario*, sugiere que las estatuas de los héroes que se instalaron en los Parques y plazas de las ciudades “visualizan” las glorias nacionales. La estatuaría e imagería cívica, conceptuada como “material de la memoria”, manifiesta de esa forma un carácter pedagógico y simbólico, que enlaza el pasado con el presente y lo proyecta hacia el futuro¹⁷.

Asimismo, Le Goff añade que los monumentos (en latín *monumentum*), son obras de carácter público que se convierten en puntos de “referencialidad” espacial y de emociones emblemáticas ante los espectadores.

En fin, el monumento o estatua es todo lo que puede hacer volver al pasado, perpetuar el recuerdo, vale decir los acontecimientos conmemorativos.

¹⁵ Pérez Brignoli, Héctor y Cardoso, Ciro, *Centroamérica y la economía Occidental*, San José de Costa Rica, Editorial de la Universidad de Costa Rica, 1977, P. 313.

¹⁶ Cfr. Brenes Tencio, Guillermo, “La estatuaría cívica: el caso de Costa Rica siglos XIX y XX”, En: *Revista Ciencias Sociales*, San José de Costa Rica, Vol. VII, Número 96, Junio del 2002, pp. 9-22.

¹⁷ Le Goff, Jacques, *El orden de la memoria. El tiempo como imaginario*, Barcelona, Editorial Paidós, 1991, p. 227.

Para el historiador Thomas Benjamín, los monumentos:

Son diseñados con el fin de crear un espacio para representaciones rituales, para fiestas conmemorativas y celebraciones... El monumento, el escenario, la representación y el día particular se combinan para evocar una promesa simbólica que el Estado, el régimen o el gobernante es “fiel a los padres fundadores”, y de que esa autoridad, por tanto, es legítima. Como escenarios de representaciones conmemorativas, los monumentos hacen que la gente no sólo recuerde, sino que recuerde junto a otras personas, por lo que se reafirma la solidaridad del grupo y la unidad¹⁸.

Por su parte, Donald Olsen ha revelado que los monumentos están diseñados para proyectar temor o admiración al observador, para recordarles la antigüedad de las dinastías, la riqueza de la comunidad, la verdad de la ideología que proyectan, las victorias militares o los triunfos de las revoluciones. Por eso, las estatuas representan la riqueza y sobre todo, el poder¹⁹.

En el caso de Centroamérica, Patricia Fumero ha estudiado la ritualización de la estatua del costarricense Juan Santamaría en el proceso de construcción de la nación en ese país y advierte que “[...] *la estatuaria cívica se transforma en un referente espacial y del poder al brindar una serie de valores que permiten la consagración del poder que los grupos dominantes desean proyectar*”²⁰.

Con relación a Honduras y América Latina en general, durante la era liberal de finales del siglo XIX, los Estados se dieron a la tarea de acometer la instalación en sus principales espacios públicos de toda una estatuaria cívica, no solamente para el amueblamiento urbano y estético, sino con dos fines:

- Primero, mediante distintas manifestaciones escultóricas (estatuas, bustos), se construyó en el imaginario un vínculo

¹⁸ Benjamín, Thomas, “La Revolución hecha monumento”, En: *Revista Historia y Grafía*, México DF, N° 6, 1996, p. 113.

¹⁹ Olsen, Donald, *The City as a Work of Art. London, Paris, Vienna*, Yale, University Press, 1986, p. 9.

²⁰ Fumero, Patricia, “La celebración del Santo de la Patria: La devaluación de la estatua al héroe nacional costarricense, Juan Santamaría, el 15 de septiembre de 1891”, En: Enríquez Solano, Francisco (Compilador), *Fin de siglo XIX e identidad nacional en México y Centroamérica*, Alajuela, Museo Histórico Cultural Juan Santamaría, 2000, pp. 405-406.

asociado a “Hombres ilustres” (Héroes, próceres y Beneméritos) con los valores y aspiraciones colectivas de la nación.

- Segundo, entre los ciudadanos y las virtudes cívicas representadas, la representación se convirtió en una máquina de fabricar respeto y sumisión.

Finalmente, como señala Brenes Tencio, el interés por mantener viva la imagen de personajes rutilantes -mediante estatuas y monumentos conmemorativos- cumplió diversos propósitos. Por un lado, contribuyó al embellecimiento del decorado urbano, y en segundo lugar, la estatuaria cívica se convirtió en un instrumento pedagógico. Ello porque las estatuas erigidas a la vista del público permitieron a las ciudadanos sentirse partícipes de una historia monumental vertida del linotipo al bronce o al granito. Siendo menos discursivos que un texto o la palabra, las estatuas (o bustos) poseen su propia relevancia: hacer que un recuerdo histórico esté indefinidamente presente, imponerlo, incluso a la gente común, pasiva e indiferente²¹.

En el caso de Honduras pues, es en esta época de la Reforma Liberal en que se institucionalizó el “Panteón de los héroes nacionales”. Los reformadores tomaron como arquetipo de “héroe” la figura del General Francisco Morazán. De hecho, ellos eran conscientes, especialmente Ramón Rosa, de que la Reforma era una empresa que encarnaba la continuidad del proyecto federalista; así, concebían que la epopeya morazánica -interrumpida con el triunfo de los conservadores en 1839- renacía con las revoluciones liberales acaecidas a partir del último cuarto del siglo XIX; en otras palabras, “imaginaban” que el proyecto inacabado de la Federación -es decir, la consolidación de la nación-, sería consumado mediante la labor transformadora de las Reformas Liberales.

Entendemos por **“Panteón de los héroes nacionales”** la construcción simbólica que se erige sobre las hazañas efectuadas por personajes históricos excepcionales, algunas veces deificados y que la mentalidad colectiva ha escogido para celebrar sus acciones mediante diferentes actividades, sean ellas materiales o inmateriales²².

²¹ Brenes Tencio, Guillermo, “La estatuaria cívica”... Op. Cit., p. 12.

²² Navarrete, Federico y Olivier, Guilhem (Coordinadores), *El héroe, entre el mito y la Historia*, México DF, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), 2000.

Los héroes, próceres y prohombres no serán solo loados en el discurso cívico, sino también en símbolos y figuras alegóricas. De tal forma, la nación y sus héroes merecen ritos y fervor especiales en la conmemoración cívica, patriótica, republicana y nacionalista en privilegiados “lugares de la memoria”.

En el caso de Honduras, desde la Reforma Liberal de 1876 el Estado desempeña un papel fundamental en el proceso de “heroización”, que a la vez se insertaba dentro del proyecto de inventar la nación.

De esa forma, el régimen de Soto mandó fabricar en Europa una serie de estatuas de los héroes y próceres destacados de la etapa independentista, así como de otros personajes sobresalientes en el ámbito cultural e intelectual de los primeros años de la configuración del Estado-nación hondureño. La elaboración de las estatuas quedó aprobada según un Decreto del 27 de agosto de 1882. A tal efecto, se suscribió una contrata entre Ramón Rosa, representante del gobierno, y el ingeniero de origen italiano Francisco Durini el 29 de julio del mismo año. La estatua encomendada más importante fue desde luego la de Francisco Morazán, que fuealzada en ceremonia especial el día 30 de noviembre de 1883 en el sitio que anteriormente se denominaba como “Plaza de Armas” en el mero corazón de Tegucigalpa, la nueva capital. Con la erección del monumento al héroe unionista, el parque se conoció desde entonces como “Plaza Morazán” hasta mediados del siglo XX, tiempo desde el cual se empezó a llamar simplemente como “Parque Central”²³.

Curiosamente, durante el siglo XX, apareció una leyenda según la cual, dicha estatua no era la de Morazán, sino -de acuerdo a algunos detractores-, la del Mariscal francés Ney; de hecho, el colombiano Gabriel García Márquez, en su discurso de aceptación del Premio Nobel en 1982, señaló -haciéndose eco de la leyenda-, que “[...] *el monumento al general Francisco Morazán, erigido en la plaza mayor de Tegucigalpa, es en realidad una estatua del mariscal Ney comprada en París en un depósito de esculturas usadas*”²⁴. Del mismo modo, el

²³ Para más información sobre la contrata emitida por el gobierno de Marco Aurelio Soto para construir las estatuas de Morazán y Valle, así como los bustos de Cabañas y el Padre Reyes, puede verse: “Diario Oficial La Gaceta”, *Contrata celebrada por el Supremo Gobierno para que se coloquen en esta capital las estatuas de Francisco Morazán, y de José Cecilio del Valle, y los bustos de José Trinidad Cabañas, y de José Trinidad Reyes*, Tegucigalpa, Suplemento al Número 174, 27 de agosto de 1882. (ANH).

²⁴ Conferencia de Gabriel García Márquez, al recibir en Estocolmo el Premio Nobel de Literatura en 1982.

uruguayo Eduardo Galeano, en su ya mítico libro *Las venas abiertas de América Latina*, tomando como fuente a García Márquez, repite la misma historia de la supuesta falsa identidad de la estatua al héroe unionista²⁵.

Fotografía de 1882 de la estatua de Francisco Morazán recién instalada en ese entonces en la “Plaza Morazán”, hoy Parque Central, (Foto original del fotógrafo cubano T. Aguirre, Archivo Jorge Amaya).



Lo cierto es que la estatua referida sí es la del general Morazán, como demostró en un documentado estudio el diplomático hondureño Rafael Leiva Vivas; él encontró en París documentación que acreditaba la autenticidad de la estatua, relatando que el contratista, Francisco Durini, a su vez, había encargado la elaboración de la estatua al escultor francés Leopold Morice, el cual fundió la pieza en los talleres de “Thiebaut Frères”. La fabricación quedó registrada en el Archivo Nacional de París -según el documento- en la sección “*Estatuas Ejecutadas para el Extranjero*”, con la signatura F12-5283²⁶.

Desde entonces, Morazán se convirtió en el prócer hondureño más “ritualizado” en los espacios públicos de las principales ciudades del país, pues existen estatuas o bustos suyos en otras ciudades como San Pedro Sula, La Ceiba, Amapala, Choluteca, Santa Bárbara, Santa Rosa de Copán y Trujillo entre otras; se podría decir a la vez que es el centroamericano que ostenta mayor cantidad de efigies alrededor del mundo, ya que existen iconografías de él en todas las capitales de Centroamérica, así como en otras ciudades del resto del mundo como Nueva Orleans, Lima, Caracas, Santiago de Chile, México DF y Madrid²⁷.

²⁵ Galeano, Eduardo, *Las venas abiertas de América Latina*, Madrid, Siglo XXI Editores, 3ª edición, 1982, p. 432.

²⁶ Véase: Leiva Vivas, Rafael, *Francisco Morazán y sus relaciones con Francia*, Tegucigalpa, Editorial Universitaria, Colección Homenajes, N° 3, 1ª edición, 1988, pp. 136.

²⁷ Acerca de la representación de Morazán en estatuas y otros medios consúltese: Jerez Alvarado, Rafael, *Monumentos y elogios al General Morazán*, Tegucigalpa, 1986, S/N, p. 141.

Otro elemento que contribuyó a forjar el imaginario de Morazán como principal fuente de identidad en Honduras fue la reconstrucción de su vida como vehículo de imitación ciudadana a través de la redacción y difusión de sus Historia y su biografía. De hecho, el mismo Ramón Rosa escribió una obra -probablemente la primera biografía escrita en el país- sobre la vida del héroe, titulada *Historia del Benemérito General Don Francisco Morazán*²⁸.

Desde entonces, historiadores, poetas, narradores, teatristas, pintores y casi todos los intelectuales del país han escrito o publicado obras alusivas a la historia del General Morazán. En este sentido, posiblemente Morazán sea el personaje de la Historia hondureña más estudiado en el país²⁹.

Igualmente, desde la Reforma Liberal Morazán quedó firmemente vinculado con la principal “Fiesta cívica” en el calendario de efemérides hondureña: “La Celebración de la Independencia del 15 de Septiembre”, pues entre finales del siglo XIX y hasta la década de los años 60 del siglo XX, los desfiles del “15 de Septiembre” solían culminar en la rotonda de la estatua del General en el Parque Central.



Desde este momento de la Reforma Liberal se empezaron a institucionalizar las “Fiestas cívicas”, como el Día de la Independencia, que culminaba con el desfile alrededor de la estatua de Morazán. (Foto archivo de Jorge Amaya).

Coronación de la estatua del General Morazán por parte del dictador Tiburcio Carías, en ocasión de la celebración del centenario de la muerte del prócer en 1942. (Foto archivo de Jorge Amaya).



²⁸ Rosa, Ramón, *Historia del Benemérito General Don Francisco Morazán*, Tegucigalpa, 1971.

²⁹ Sobre este punto vale revisar: Umaña, Helen, *Morazán en la literatura hondureña*, San Pedro Sula, Centro Editorial, 1995.

Finalmente, Morazán ha sido un poderoso instrumento de identificación nacional, de modo que su nombre se ha internalizado en la conciencia colectiva con el fin de nombrar espacios, lugares, instituciones, negocios, barrios, escuelas y hasta instancias de la vida cotidiana como estadios, cafeterías, hoteles y cantinas; así, existen en toda Honduras espacios con sus nombres: “Estadio Morazán” en San Pedro Sula, “Represa Francisco Morazán” en El Cajón, “Bulevar Morazán” en Tegucigalpa, “Barrio Morazán” en Tegucigalpa, “Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán UPNFM” en la misma capital, una academia de policía, la “Academia Francisco Morazán”; en monedas, de hecho, en San José de Costa Rica hay también una “Cantina Morazán”. Para agregar a esta parafernalia, la máxima presea que otorga el Estado de Honduras se denomina “Orden de Francisco Morazán”. Se podría decir que en el caso de la cultura e identidad hondureña ha habido por tanto un fuerte proceso de **“morazanización”** de su identidad.

De alguna manera, la consecuencia de este proceso de “heroización” y “deificación” de la figura de Morazán contribuyó a forjar una historiografía de corte liberal. La historiografía de la triunfante Reforma Liberal ubicó el origen de la “Historia Patria” en la Independencia contra España de 1821, y Morazán se convirtió en una especie de “*Pater Patriae*” y en el inmaculado gestor de los ideales liberales y reformadores. En contraposición, esta historiografía liberal satanizó a los personajes históricos opositores o enemigos de Morazán ligados al conservadurismo, como por ejemplo Francisco Ferrera, José Santos Guardiola o José María Medina, quienes fueron difamados y desprestigiados en los libros de texto de historia, o en el mayor de los casos condenados a un limbo histórico.

Esta visión historiográfica liberal que exaltó a Morazán y ensombreció a los conservadores condujo a la difusión de discursos nacionalistas liberales, y por ende a la constitución de una “Historia maniquea” entre buenos (los liberales) y malos (los conservadores).

Desde 1876, esta visión histórica fue también la que se empezó a desplegar en las escuelas, colegios y universidades del país, convirtiéndose entonces en la que es denominada por algunos historiadores como “Historia didáctica”, nombrada también por el historiador mexicano Luís González como “Historia de bronce” o

“Historia reverencial”³⁰.

Esta forma de hacer historia aún divide a los actores sociales que forman parte en los hechos históricos entre buenos y malos. Con inusitada frecuencia en un extremo aparecerán los héroes - sin mencionar sus errores - y en el otro se ubicarán los traidores, los vende-patrias, sin que se les reconozca cualidad alguna. Esta historia es la preferida por las instituciones gubernamentales, pues configura a los “grandes hombres” como personajes con quienes es fácil identificarse debido a su presentación como seres casi único, extraordinarios.

En suma, creemos que la figura de Morazán ha sido un instrumento discursivo de identidad nacional por antonomasia en Honduras. Es posible que con los brutales acontecimientos generados a partir del Golpe de Estado de junio del 2009 y la toma de conciencia nacionalista entre la *intelligentsia* progresista y de izquierda, la visión de Morazán tienda a ser revisitada desde un enfoque que rescate a un Morazán más revolucionario y elevado a una estatura continental en la línea de Simón Bolívar.

Sin duda, a pesar de esa perspectiva maniquea, es difícil negar que Morazán sea quizás el personaje de la Historia hondureña con mayor dimensión continental e incluso universal.

Finalmente, es importante exponer que la figura de Morazán ha sido tan poderosa en la construcción de imaginarios de identidad nacional, que incluso ha sido tomado como bandera de lucha por ideologías e instituciones tan disímiles como los militares de extrema derecha fascista, por el Partido Liberal, por grupos guerrilleros de izquierda en los años 80 como el legendario Frente Morazanista de Liberación Nacional (FMLN), y hoy en día por el Frente Nacional de Resistencia Popular (FNRP).

Por otro lado, también, el gobierno de la Reforma Liberal ordenó esculpir una estatua de José Cecilio del Valle, mediante el mismo Decreto del 27 de agosto de 1882, la cual fue situada solemnemente en la “Plaza de San Francisco”, en el parque que hoy lleva su nombre en el centro de Tegucigalpa. Al igual que Morazán, Valle quedó

³⁰ Véase: González, Luis, *Viaje por la Historia de México*, México DF, CONACULTA, 2009.

inmortalizado en el calendario cívico hondureño establecido durante la Reforma Liberal. Hoy en día, el Palacio Presidencial, una Universidad y un sinnúmero de escuelas y colegios a lo largo y ancho del país, llevan el nombre del sabio Valle y además, el día 22 de noviembre, fecha de su natalicio, es día de fiesta nacional en la que se entregan los Premios Nacionales de Ciencia “José Cecilio del Valle”.

Por otra parte, también se comisionó la confección de otras estatuas, como la de Dionisio de Herrera³¹, el primer Jefe de Estado de Honduras (1824-1827), mentor de Morazán y baluarte de la primera generación liberal hondureña; el busto fue instalado en el Parque que hoy lleva su nombre, frente al Teatro Nacional de Tegucigalpa. Asimismo, se esculpieron los bustos en mármol de Carrara del presidente José Trinidad Cabañas y del presbítero José Trinidad Reyes, fundador de la Universidad hondureña. Ambos bustos fueron colocados en la “Plaza de la Merced”. Al pie de la efigie de Cabañas se lee una inscripción que reza: *“Al heroico soldado de la unión de Centro América. Al guerrero modelo de valor, constancia, de honradez, y de lealtad”*; por su parte, en el pedestal del padre Reyes resaltan dos leyendas que dicen: *“Al más ilustre iniciador de la Ilustración pública”, “Al profundo filósofo de la naturaleza. Al sacerdote que ejerció un alto ministerio de paz, mansedumbre y caridad”*. Todavía después, en el año de 1923, el 28 de mayo, con el propósito de exaltar a los hondureños y hondureñas que dedicaban su vida al estudio, el Estado acordó celebrar el 11 de junio -natalicio del Padre Reyes-, como “Día de Fiesta Nacional para los escolares”, con lo que quedó institucionalizado el 11 de junio como “Día del Estudiante”.

³¹ José Dionisio de la Trinidad Herrera Díaz del Valle nació en Jerez de la Choluteca, Provincia de Honduras, el 9 de octubre de 1781. Sus padres fueron don Juan Jacinto Herrera y doña Paula Díaz del Valle Izaguirre, rama por la cual era primo con José Cecilio del Valle. Fue bautizado por fray José Ginés de Mayorga el 25 de octubre de 1781. De pequeño, se trasladó con su familia a Tegucigalpa y luego se graduó de abogado en la Universidad San Carlos de Borromeo de Guatemala. Contrajo matrimonio en 1820 con doña Micaela Quesada Borjas, hermana de la madre del general Morazán, por lo tanto, se convirtió en tío político de éste.

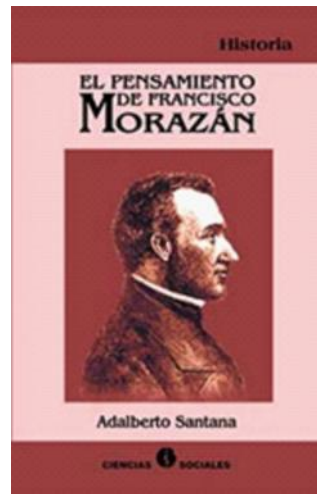
Siendo simpatizante de la Revolución Francesa y partidario de la independencia centroamericana, actuó como protagonista de dicho evento. El último alcalde español de Tegucigalpa, don Narciso Mallol, lo nombró Secretario del Ayuntamiento el 7 de agosto de 1820. Una vez proclamada la independencia el 15 de septiembre de 1821, se adhirió a la misma, cuando el 28 del mismo mes -fecha en que llegaron a Tegucigalpa los pliegos de la independencia-, redactó un acta complementaria aceptando y ratificando la liberación. Instaurada la República Federal de Centroamérica en 1824, se convirtió en el primer Jefe de Estado de Honduras entre septiembre de ese año y mayo de 1827.



Estatua de José Cecilio del Valle en el "parque Valle" de Tegucigalpa.

Por medio de la estatuaria, los reformadores convirtieron a Morazán, Valle, Herrera y otros próceres y personajes en los máximos héroes de la nación, y a partir de ese momento se constituyeron en un "imaginario" que pasó a ocupar los principales espacios públicos de las ciudades y pueblos hondureños, ya que además de las estatuas, existen boulevares, calles, escuelas, universidades, centros culturales y otros sitios que llevan sus nombres.

La reforma liberal y la construcción de la figura de Francisco Morazán como imaginario de la nación _____



De arriba hacia abajo, diferentes instancias de representación de Morazán ligado con los imaginarios de nación en Honduras. Primero, una joven “Palillona” o “Pomponera” hondureña en un desfile de las “Fiesta Cívica” de la Independencia del 15 de Septiembre en los años 60; luego, un escolar hondureño declamando en una Escuela de Gracias Lempira en los años 70 en un acto cívico en homenaje a Morazán; después un grabado de Morazán de los que se acostumbra estampar en las aulas de las escuelas hondureñas; luego la portada de un libro de texto que recoge la biografía de Morazán, y por último, un billete de 5 lempiras con la efigie de Morazán. (Fotos archivo de Jorge Amaya).



Otras “encarnaciones” o “representaciones” de Morazán en la identidad colectiva hondureña, de arriba hacia abajo: “Estadio Morazán” de San Pedro Sula; “Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM)” en Tegucigalpa; “Represa Hidroeléctrica General Francisco Morazán” en Santa Cruz de Yojoa; “Bulevar Morazán” en Tegucigalpa y “Barrio Morazán” en Tegucigalpa.



Dos manifestaciones políticas del Frente Nacional de Resistencia Popular en el Parque Central de Tegucigalpa, en las que se manifiesta que los seguidores de la Resistencia se apoderan “simbólicamente” de la plaza y de la Estatua, convirtiéndolos en “espacio de memoria” orientada a la rebelión.

Toda esta parafernalia sustentada en la proliferación de la estatuaria respondía al esfuerzo centralizador que el régimen de Soto buscaba proporcionar al Estado-nación hondureño. En todo caso, lo cierto es que la Reforma aportó las bases del panteón de los héroes nacionales, encabezado por Francisco Morazán, Dionisio de Herrera, José Trinidad Cabañas y José Cecilio del Valle. Todos esos símbolos han trascendido hasta nuestros días, transmitidos de generación en generación a través del sistema educativo y más recientemente mediante los medios masivos de comunicación. También, el carácter épico o legendario quedó signado por la “ritualización” específica que se hizo de cada una de esas “imágenes”; así, por ejemplo, Morazán, Herrera y Cabañas quedaron proclamados como los “héroes” unionistas, defensores de la República Federal; Valle como el intelectual ilustrado, el “sabio” más glorioso que ha parido Honduras y al Padre Reyes se le honró como el “protector” de la cultura nacional y de la educación³².

En resumen, La Reforma Liberal hondureña constituyó un acontecimiento de trascendental importancia en la historia del país y sentó las bases para una modificación sustancial de las viejas estructuras heredadas del período colonial; asimismo, ejerció una

³² Sobre este asunto puede consultarse entre otros: Barahona, Marvin, *Evolución histórica de la identidad nacional*, Tegucigalpa, Editorial Guaymuras, Colección Códices de Ciencias Sociales, 1990, pp. 243 y 244.

influencia profunda en el ulterior desarrollo de la historia nacional. Con ella, se cimentaron los fundamentos que dieron forma más estable y centralizada al Estado-nación hondureño, inventando gran parte de los símbolos y elementos identitarios que configuran los imaginarios de nación en Honduras, tarea que fue continuada afanosamente por las generaciones políticas e intelectuales subsiguientes, sobre todo las de la primera mitad del siglo XX, tiempo durante el cual todavía se proseguía la labor de reproducir otras “imágenes” en las cuales se fuera identificando al pueblo con la nación.

Investigación, escritura y formación inicial del profesor¹

Marinalva Vieira Barbosa (UFTM/CNPq)²

Enoc Jesse Castro García –Traductor *

Introducción

En las universidades brasileñas es común que el alumno cuando llega a un curso de licenciaturas, frecuente una serie de disciplinas introductorias, entre ellas “Introducción a la Metodología Científica” – que tiene como fin durante un semestre, la exposición de reglas, métodos y sugerencias acerca de cómo escribir un proyecto, un resumen y un artículo – y “Lectura y Producción de Textos” – que tiene como fin, también durante un semestre, llevar al alumno a conocer las reglas de la escritura, los principales géneros académicos, los cuidados con la lengua modelo, etc.

Esas dos disciplinas, con algunas variaciones en los nombres y en los contenidos, generalmente despiertan en alumnos y profesores las mismas expectativas: tener una noción consistente de saber producir un texto y, principalmente, saber elaborar y desarrollar un proyecto de investigación.

Relacionado a la realización de esa metodología de enseñanza, el alumno también es introducido en un sistema de investigación en que, generalmente, se espera de él el contrato en un proyecto coordinado por un profesor. O sea, desde muy temprano es incentivado a hacer parte de grupos de investigación y a tomar como

¹ Este artículo presenta resultados de las primeras reflexiones desarrolladas en el proyecto de investigación, en progreso, titulado *Entre el plagio y la autoría: ¿cuál es el papel de la universidad en la enseñanza de la escritura, investigación y formación de profesores?* Este cuenta con el apoyo del CNPq – Proceso 401440/2011-7.

² Doctora en Lingüística por la Unicamp y Profesor Adjunto II de la Universidad Federal del Triángulo Mineiro. marinalvav@gmail.com

* Profesor de Matemáticas con Orientación en Física en el Grado de Licenciatura. Honduras, C.A. belza34@hotmail.com

suyo un caso, junto con la teoría, que un profesor ya venga desarrollando.

En ese escenario en que prevalecen concepciones de producción de conocimiento casi en serie, es común oír de los profesores universitarios de que el alumno no escribe, no tiene autonomía para pensar por cuenta propia y, sobretodo, tiene poca estima a lo que hace en la universidad. Cuando se trata de aquellos que irán a ejercer la docencia, la queja es mayor porque leen y escriben de modo frágil, o que consiste en una gran deficiencia en términos de comprensión de las teorías y la movilización de estas en la construcción de prácticas de enseñanza.

La lectura y la interpretación de las teorías con vista a la producción de un texto coherente y que contenga marcas de autoría, ha sido especie de punto inasequible a lo largo de los cursos de licenciaturas. Dicho de otro modo, los textos producidos, son en gran parte, muy semejantes porque resultan de un trabajo poco o casi nada creativo con el lenguaje, debido a las enunciaciones mal articuladas de otros textos.

Son producciones que, además de los problemas estructurales generados por las dificultades de dominio de la variedad modelo, no dejan entrever lo que su productor hizo, en términos de comprensión, con todo aquello que le es dado a leer a lo largo de un curso. Mediante tales dificultades, existen corrientes que defienden que las disciplinas introductorias, sobre todo las dos mencionadas al inicio de este tópico, deben funcionar como una especie de repositorio y retomar los contenidos que, a lo largo de los 11 años de escolarización, el alumno debería de haber aprendido sobre lo que es la lectura y la escritura. Por esa perspectiva, prevalece la concepción de que esas dos actividades pueden ser aprendidas por medio de una enseñanza instrumental.

Sin embargo, lo aprendido de la lectura, de la escritura y de la investigación está entrelazado y no es de orden de la instrumentalización o del aprendizaje por medio de repetición y/o alienación a una teoría o caso puesto por un profesor más experimentado. Lo aprendido de la escritura en la universidad no resulta solamente del dominio de reglas lingüísticas, así como el hacer

de la investigación no ocurre del conocimiento de las metodologías acerca de cómo hacer un proyecto, etc.

Lo aprendido de la escritura admite que el alumno construya su propio medio para que, tomando el lenguaje y el conocimiento ofrecido a lo largo de cada disciplina, haga cálculos de posibilidades y dialogue con otros; dialogando, construya una lectura propia de aquello que lee y, consecuentemente, haga de ese tipo de interpretación la base principal de su producción escrita, lo que implica el rechazo de ser *foyer* de otros autores, y sobre todo, que logre asumir la posición de sujeto enunciator, no sólo en los espacios académicos, sino en los espacios sociales más amplios.

Investigar es moverse en el lenguaje y con el lenguaje para construir respuestas. De acuerdo con Larrosa (2004), cuando construimos respuestas e interpretaciones con las palabras, no estamos solamente nombrando las cosas, sino también dando sentido a aquello que somos, sentimos y vemos en relación con nuestro entorno. Ese proceso ocurre de la experiencia y genera experiencia.

Ante eso, en este artículo, analizaremos producciones escritas de alumnos de cursos de licenciaturas para demostrar como la ausencia de esa experiencia lleva la producción que Winnicott (1987) llamó de “lenguaje muerto”, una vez que las producciones ahora son rellenas solamente con impresiones personales y relatos resultantes de información acumulada, lo que producen redacciones genéricas, que no presentan punto de sustento – o punto de partida o de llegada.

Tales textos confunden al lector que busca reconocer, por ejemplo, en esos productores, un sujeto capaz de explicitar las marcas de su pensamiento sobre la experiencia vivida a través de la trayectoria de la escritura. Como conclusión, buscaremos delinear cómo la investigación genera un tipo de intimidad con la escritura. La intimidad es lo que lleva al sujeto a producir textos con una postura propia, capaz de revelar aspectos de sí mismo como sujeto intérprete y productor de un texto (MAIA In: PERROTTA 2004, p.10).

1) Sean creativos, escriban textos con sus propias palabras

Mediante la dificultad que el alumno presenta para producir un texto

de acuerdo con el que es esperado, incluso en la universidad, es común que el profesor diga que deben ser creativos, además producir textos propios, y no solamente parafraseo de otros textos. Detrás de ese imperativo está la creencia de que ser creativo es escribir algo que vaya más allá de la repetición de las ideas teóricas comunes y que diga algo que aun no fue dicho en torno a un determinado tema.

Sin embargo, es poco claro, inclusive para los propios profesores, ese deseo de que el alumno sea creativo y use sus propias palabras para construir sus producciones. Son innumerables las teorías que demuestran que no hay nada que no sea producto de una construcción formada a partir del diálogo con algo que ya existe. Las palabras propias son, conforme Bakhtin (1929), palabras ajenas que, trabajadas e interpretadas, se transforman en palabras propias.

Además de ese deseo de que el alumno, durante un curso de licenciatura, asuma la condición de creador de algo nuevo, es necesario comprender que las producciones académicas han demostrado altamente una especie de privación en el trabajo de transformación preconizado por Bakhtin. El hecho de interpretar y de transformar la palabra ajena en algo propio, que no sea repetición, está en decadencia.

El sujeto contemporáneo que aparece en los textos académicos parece ser el resultado sobrepuesto de varios otros dichos. Muchas veces, en las producciones escritas aparecen enunciados críticos de los propios textos teóricos presentados por los medios de comunicación, sin embargo, aparece muy poco acerca de lo que el alumno hace con todo lo que le es dado.

Ante eso, en la universidad tenemos una generación de principiantes que no logran:

[...] elaborar sus proyectos de investigación por falta de intimidad con la escritura. En general, consideran el escribir, apenas como un medio para comunicar sus ideas, estas sin importancia y que merecen estudio y dedicación. Cuando encuentran una manera invariable de escribir, muchas veces entendida como lenguaje científico, construyen un texto en que la disociación entre el autor y su producción es evidente, creyendo haber encontrado un lenguaje común con sus semejantes. Son textos poco concluyentes, cansan al lector, el

cual desea conocer acerca del autor, así como identificar su estilo y sus marcas personales en el texto (MAIA, IN: PERRTTA 2004, p. IX).

Por las cosas señaladas por la autora, es posible afirmar que:

- a) En las producciones académicas se hace presente un sujeto individualista, que se coloca como centro de las producciones y, consecuentemente, cree que sus ideas son las que deben de valer;
- b) El lenguaje científico/académico, al trabajar con la exigencia de la impersonalidad sin posibilitar que el alumno comprenda las bases de sustentación de esa concepción, colabora para la construcción de un texto genérico y sin marcas de singularidad; dicho de otro modo, el postulado de la muerte del autor que fundamenta la escritura académica, porque está mal explicado/entendido por los alumnos principiantes, y han colaborado para la construcción de textos muertos;
- c) La escritura es más vista como un medio de comunicación de ideas inclusive entre los profesores de las áreas humanas.

En ese contexto, se torna más difícil construir la comprensión de que, por medio de la producción de un texto, los sujetos dejan entrever más que el mismo acto de comunicar ideas; aun estamos lejos de construir una comprensión amplia que la del lenguaje, específicamente el lenguaje escrito, no es solamente medio de comunicación, es también medio de constitución del alumno como sujeto enunciador.

Escribir es lo mismo que inscribirse en el texto. Esa inscripción ocurre si hubiese un trabajo con un lenguaje que lleve a la producción de singularidad, ésta sólo es posible si el sujeto realiza gestos mínimos de interpretación de los dichos ajenos. Eso significa que escribir exige que el sujeto sepa entrar en el juego de lenguaje-cultura, “en las doctrinas de una formación discursiva”, y desplazarse “con relación al sentido común, colocando algo propio en aquello que escribe”. Lo aprendido en la escritura exige que el sujeto sepa “servirse del dicho de otros que constituyen su subjetividad sin que necesariamente se perciba, eso en fin, es desplazarse”. (CORACINI, 2010, p. 36).

Ese es un aprendizaje primordial/necesario que se alcanza cuando se

enseña a leer y escribir. Es también lo más difícil porque la sociedad contemporánea tiene como principal característica la individualización, la masificación del sujeto y de las informaciones. En ese contexto, el lenguaje tiende a ser visto no como lugar de inscripción del sujeto, sino como medio de registro y acumulación de información. La escritura que posibilita la inscripción del sujeto en sus propios dichos no puede ser obtenida/aprendida por medio de una enseñanza instrumentalizada o por la exposición de reglas acerca de cómo hacerla. Esa escritura carece de vivencia, de una experiencia de trabajo con el lenguaje para decir algo nuevo sobre un determinado tema.

2) Breve comentario sobre lenguaje y constitución de sujetos

La inscripción del sujeto en su propio texto, tal como apuntamos en el tópico anterior, resulta de la concepción de que el lenguaje es, al mismo tiempo, constituido y compuesto por los sujetos. El lenguaje, desde la perspectiva Bakhtiniana, es esencialmente dialógica. La escritura, por el trabajo y objetivos del sujeto, puede o no dejar percibir ese dialogismo que se hace presente por la materialización de uno o varios discursos en el texto. Este se torna, por lo tanto, en el resultado de estrategias lingüístico-discursivas unidas y que funcionan como un movimiento de filtraje en que el locutor busca restringir e impedir la proliferación de sentidos. Se trata de saber trabajar con y sobre un lenguaje para producirse una escritura propia, que no sea copia o parafraseo de textos ajenos.

Para Bakhtin (1979, p. 113), cualquiera que sea el enunciado, siempre estará limitado por las condiciones que lo sustentan. No existe una situación de lenguaje aislado de la “situación social más inmediata” que posibilite su surgimiento. En la situación inmediata, entran en acción imágenes y sentidos, contruidos en la interrelación con el contexto mediato, asociados por el sujeto de la escritura a partir de la lectura que hace del lugar en que está establecido y de las razones por las cuales está enunciando.

Así, al analizarse un enunciado/texto, importa preguntar por aquello que él produce y por lo qué lo produce: la construcción de los sentidos, las entonaciones valorativas marcadas por una u otra forma de decir, el tema que, para ser comprendido, exige que se vea para el texto,

para el enunciado, en toda su amplitud.

En síntesis, por ocupar lugares específicos, el sujeto no trabaja de forma indistinta con el lenguaje. Al contrario, textualiza el discurso anclado en diversos discursos y sujetos. Esa relación trae con la escritura, las marcas de su tiempo, de los procesos de constitución del sujeto que escribe, ya que el lenguaje, sea escrito o hablado, no se produce en el vacío, sino dentro de una situación histórica concreta. De ahí, la defensa hecha aquí de que, para comprender las producciones presentadas por los alumnos a lo largo de los cursos de graduación, es importante relacionarlas a la temporalidad de su producción.

3) La pobreza de la experiencia como preocupación de la escritura académica

La temporalidad de producción de la escritura se opone radicalmente al bordón capitalista de que “el tiempo es dinero” y que, por eso, cuanto menor fuera el tiempo que se dispensa para una actividad, más ganancia hay en producción. La escritura exige que el sujeto se instale en una posición de reflexión amplia. Cuanto más tiempo el sujeto se está dando vuelta en una lectura, cuanto más escribe y reescribe un texto, mayores son las oportunidades de que el producto de ese trabajo sea también constitutivo del sujeto y del lenguaje.

El resultado de lo aprendido de la escritura puede ser nombrado, de acuerdo con Larrosa (2004), como “saber de la experiencia”. Con las palabras del autor:

[...] Podríamos decir de inicio que la experiencia es en español ‘o que nos pasa’. En portugués se diría que la experiencia es ‘lo que nos acontece’; en francés la experiencia sería ‘ce que nous arrive’; en italiano ‘quello che nos succede’ o ‘quello che nos accade’; en inglés ‘that what is happening to us’; en alemán ‘was mir passiert’. La experiencia es lo que nos pasa, o lo que acontece o nos toca. Cada día pasan muchas cosas, sin embargo, al mismo tiempo, casi nada nos pasa. Se diría que todo lo que pasa está organizado para que nada nos pase. Walter Benjamín, en un texto célebre, ya certificaba la pobreza de experiencias que caracteriza nuestro mundo. Nunca se pasarán tantas cosas, pero la experiencia es cada vez más rara (LARROSA, 2004, p. 154).

La experiencia es aquello que toca, hace que el sujeto sienta en el cuerpo las implicaciones de su involucramiento con su propia producción. La escritura que posibilita la constitución de esa experiencia trae el germen de las palabras de los demás.

Sin embargo, por la perspectiva puesta por Larrosa, la experiencia, en los días actuales, está en decadencia debido a la acumulación de información. Cotidianamente, existe el imperativo para que seamos consumidores ágiles de las muchas informaciones que nos rodean. Prevalece la concepción de que el caso es posible para aquel que, no sólo consume con agilidad las informaciones, sino que produce con dichas informaciones una especie de reservatorio para ser consultado siempre que sea necesario. He allí que surgen, el valor y el caso de los sitios web que acumulan millones de datos informativos.

Ocurre que la información, o su acumulación, no generan experiencia, al contrario, no deja lugar para aquella. El sujeto informado sabe muchas cosas – tanto que no es difícil percibir en las aulas de clases alumnos informados, que tienen una opinión crítica sobre varios asuntos –, pero no se siente implicado con ese saber que acumula.

En ese sentido, la dificultad de escritura, que pude ser localizada en la universidad y en las etapas de la escuela básica, no ocurre de una incapacidad de aprender, sino de la falta de experiencia para producir una escritura propia. Esa dificultad ocurre exactamente porque, en la contemporaneidad, los espacios de constitución del sujeto y del lenguaje se fragmentaron, individualizaron; o sea, las utopías políticas comenzaron a carecer de importancia.

Consecuentemente, en el trabajo con el lenguaje, el sujeto de la información queda cautivo al plano repetitivo de la frase o de la oración como célula de la lengua, perdiendo con eso la sensibilidad para percibir que el lenguaje comprende también otro plano: la no repetitividad de la enunciación, que hace a la palabra ser siempre diferente en cada texto. En una lectura de ese contexto para comprender cómo se da la constitución de la experiencia, Larrosa afirma:

Una vez vencido y abandonado el saber de la experiencia y el conocimiento de la existencia humana, tenemos una situación

paradoxal. Una enorme inflación de conocimientos objetivos, una enorme abundancia de artefactos técnicos y una enorme pobreza de esas formas de conocimiento que actuaban en la vida humana, en ella introduciéndose y transformándola. La vida humana se hizo pobre y necesitada, y el conocimiento moderno ya no es el saber activo que alimentaba, iluminaba y guiaba la existencia de los hombres, sino algo que flota en el aire, estéril y desligado de esa vida en que ya no puede encarnarse (2004, p. 131).

Como consecuencia, tenemos un sujeto contemporáneo que:

[...] además de ser un sujeto informado que opina, además de estar permanentemente agitado y en movimiento, es un ser que trabaja, quiere decir, que pretende conformar el mundo, tanto el mundo “natural” como el mundo “social”, tanto la “naturaleza externa” como la “naturaleza interna”, según su saber, su poder y su voluntad. [...] El sujeto moderno se relaciona con el acontecimiento del punto de vista de la acción. Todo es pretexto para la actividad (2004, p. 121-123).

Ese sujeto elogiado por Larrosa trae consigo una historia de constitución que resulta de esa fractura fundamental y, por eso, evidencia, al mismo tiempo, el desgaste que impregna y constituye el espacio social en la contemporaneidad. Así, cuando se admite/asume que un sujeto se constituye por medio de, y en el lenguaje, entendiendo el propio lenguaje ya como una actividad constitutiva, se admite también que el sujeto contemporáneo es constituido por medio de relaciones cuyos “acontecimientos son dados en forma de ofensa, de estímulo, de sensación pura, de vivencias instantáneas puntuales y desconectadas” (IDEM).

La velocidad con que nos son dados los acontecimientos y la obsesión por la novedad que caracteriza el mundo contemporáneo impide, muchas veces, el establecimiento de interpretaciones significativas. Eso también dificulta el trabajo con la memoria discursiva ya que cada acontecimiento es inmediatamente sustituido por otro igualmente apasionante e importante, pero que no deja marcas pasibles para ser transformadas en experiencias de nuevas vivencias. Tanto que, para Ponzio (2010), en los espacios de enseñanza y aprendizaje:

La lógica de la pregunta y de la respuesta es dominante hoy en día, o sea, la lógica de querer decir y querer oír; ya lo podemos ver en los lugares de aprendizaje y de formación, en la escuela, en la universidad. Comienzo los cursos y, en el primer día, un estudiante que se presenta al final de la clase, me pregunta: “profesor, ¿cuándo piensa que será la prueba?”. El objetivo de ese estudiante es aquel de ser interrogado. Hoy, la propaganda más eficaz para una universidad es el slogan: “¡Veinte pruebas en cuatro meses!” sin embargo, ¿dónde está la calidad?, ¿dónde está la palabra?, ¿dónde está el magisterio?, ¿dónde está la enseñanza? (PONZIO, 2010, p. 25).

O sea, que debido a que el universo de la información es demasiado encerrado, el lenguaje que aparece en las producciones académicas perdió su carácter de desafío, de provocación, en relación a las identidades totalitarias y cerradas. Se suma a eso el hecho de que, en la mayoría de las veces, la propia universidad presenta su propio texto teórico al alumno como verdades incuestionables. Así, porque es un sujeto constituido por medio de ese lenguaje predominantemente informativo, el alumno tiene dificultades para preguntar todo lo que parece sólido y definitivo en términos de conocimiento. En la producción de textos, casi siempre introduce lo que está en la superficie de la lengua y reproduce la palabra ajena como pequeños monumentos teóricos o informativos que no merecen ser escuchados muy profundamente, porque ya están explicados, interpretados por este o aquel teórico/profesor, por este o aquel medio de comunicación.

4) El difícil arte de dialogar con el otro para producir una palabra propia

4.1. Interpretar como un acto de consumo

Para continuar, serán analizadas algunas producciones de ese sujeto contemporáneo señalado en tópico anterior. Las producciones resultaron de actividades de escritura desarrollada con cuatro grupos de alumnos de los cursos de licenciaturas de una universidad de la Región Sudeste de Brasil. En la actividad, fue solicitado que escribiesen una carta argumentativa que concordara o discordara con la crónica transcrita a continuación.

El pedido era el siguiente: a) Si usted no concuerda con el autor,

escriba una carta discordando de su opinión con relación a la situación de los “sin tierra”; b) Si usted está de acuerdo, escriba una carta para el diputado, autor de la afirmación de que “Brasil termina con los ‘sin tierra’ o los ‘sin tierra’ terminan con Brasil” (PERROTTA 2004). Veamos el texto de base y en seguida algunas producciones de los alumnos.

Los “sin tierra” insisten en existir, lo que se está volviendo una provocación intolerable. No hay empleo para ellos en las ciudades, no hay tierra para ellos en el campo, y aun así, ellos insisten en no tomar la única medida que ni siquiera apenas resolvería su problema ni asegurar la paz social, tampoco devolvería la tranquilidad a la comunidad y a las clases productoras, el suicidio colectivo. No pueden decir que no son responsables por la situación a que llegaron. Con un mínimo de previdencia habrían nacido en Canadá, evitando así, el actual clima de confrontación. Negandose a desaparecer voluntariamente, los “sin tierra” dan una lamentable prueba de intransigencia y no pueden quejarse de la radicalización del otro lado (Veríssimo, “Provocación” El Estado de São Paulo, 24/04/1998, Cuaderno 2, p.2).

Es importante resaltar que uno de los rasgos característicos de la obra de Luis Fernando Veríssimo, periodista y escritor, es el humor que se presenta en las más variadas formas. Utilizando un lenguaje sencillo y bien elaborado, el autor trata de asuntos cotidianos, que comúnmente pasan desapercibidos a los ojos más desatentos. Al mismo tiempo, exterioriza conflictos políticos, culturales e ideológicos de la sociedad brasileña por medio de un lenguaje extremadamente crítico. O sea, a través de la astucia, del buen humor, de la ironía, del libertinaje, de la incredulidad, de la exageración y de lo absurdo, Veríssimo no sólo juega con las palabras, con los sentidos y con las significaciones, sino que critica las creencias del lector, despertando en él emociones, intenciones y seducciones.

De acuerdo con PERROTTA (2004, p.39), en el texto de arriba, Veríssimo, usando la ironía para denunciar un grave problema social de Brasil – la distribución de tierras –, incorpora la voz de un personaje nazista y, a partir de eso, critica la manera de pensar de los grandes terratenientes. Por medio de esa estrategia, coloca

para el lector, de forma polémica, la gravedad de la situación de las clases sociales menos favorecidas y, al mismo tiempo, “descalifica aquellos que perpetúan discursos de esa naturaleza, poniéndolos en ridículo”.

De la lectura de la crónica de arriba, surgieron las siguientes producciones, que son representativas de cerca de 90% de las interpretaciones realizadas por los alumnos.

Texto 1

Estimado Veríssimo, no concuerdo con su opinión, de terminar con que los “sin tierras” representan un grupo de personas que luchan por igualdad de división de tierras. Los “sin tierra” a veces traspasan los límites, con invasión de propiedades privadas de personas que compraron con sus propios esfuerzos, y llegan a ser hasta agresivos con los propietarios de las propiedades.

Texto 2

Señor Veríssimo, me permito decir la gran decepción que me invadió al leer su artículo, con todo respeto, usted fue muy infeliz escribiendo tan grande crueldad. Suerte la suya que no nació en una familia de “sin tierra”. Quiero recordarle que nadie escoge nacer rico o pobre, o incluso “sin tierra”, por eso no es el “suicidio colectivo” que va entre las diferencias de clases. Seamos racionales, ¿imagínesse si esta fuera la única medida para la solución de estos asuntos sociales? Ciertamente no tendríamos problemas con la superpoblación. Es muy fácil escribir artículos que, de forma indirecta, no dejan de incentivar la intolerancia y la violencia. Espero que usted piense bien en lo que escribió, y en lugar de escribir inutilidades, piense en cómo podríamos ayudar a mejorar la situación de las clases menos favorecidas.

Texto 3

Estimado Veríssimo, no pude dejar de preguntar sobre su opinión al respecto de la situación de los “sin tierra” en Brasil, me sorprende bastante con su intolerancia y arrogancia sobre el asunto. Para hacer una política terrateniente en Brasil es necesario la organización de masas sociales para imponer políticas democráticas de compartimiento de tierras. Sin esas masas sociales, mujeres negras, protestantes y muchos más no tendrían

sus derechos garantizados por ley, estos fueron discriminados y hoy son reverenciados por sus luchas. Por lo tanto, estimado Veríssimo, no se preocupe, el periódico no publicará titulares sobre suicidios colectivos de “sin tierras”, eso lo garantizo al menos mientras la sociedad esté sana y, es suficiente leer documentos de Freud para entender mi razonamiento.

Esas producciones ofrecen muchas posibilidades de análisis (y para escandalizarnos también). No es difícil percibir que les falta una serie de operaciones textuales y discursivas necesarias para la construcción de un texto cohesivo y coherente, tales como: puntuación, conectores, organización temática local y global, y modalización; de lo contrario presentan problemas en la elaboración de argumentos contradictorios, en las inferencias y presuposición, que únicamente sirven para citar los más evidentes.

Sin embargo, lo que más despierta atención inmediata es la lectura literal hecha de la crónica a pesar de los indicios que prohíben ese tipo de lectura literal, de acuerdo con Marchuschi (2008), es “un sentido básico que entendemos cuando usamos el lenguaje en situaciones naturales. No se trata del sentido que da el diccionario ni de una oposición al sentido figurado, sino de aquel sentido que es construido como preferencial” (p. 235). Por esa perspectiva, la lectura literal exige un contexto como base para su realización.

De los 110 alumnos que hicieron la actividad escrita, conforme lo dicho hasta ahora, 90% criticó al autor de la crónica por defender el suicidio colectivo de los “sin tierra”. O sea, el 90% leyeron que el autor estaba de hecho defendiendo la muerte de los “sin tierra”. Ante lo pedido, para que señalasen los elementos textuales y discursivos que fundamentaron esa interpretación, varios alumnos afirmaron que, al ver el término “suicidio colectivo” en texto cuyo tema era los “sin tierra”, asumieron que era preciso criticar. Otro fue más largo en la explicación: “ese asunto (el de los ‘sin tierra’) aparece siempre ligado a algún tipo de crítica, por eso hallé importante criticar al autor”.

La crónica leída, además de haber sido escrita por un autor conocido, fue publicada en un diario de gran circulación, y de renombre en la política de derecha. En Brasil, los medios de

comunicación en general presentan materias acerca de las acciones del movimiento de los “sin tierra”, y, principalmente, de las confrontaciones que tales acciones generan con los terratenientes. Es común también que segmentos de la prensa asuman posiciones críticas con relación al movimiento. Ante eso, los alumnos de forma general, al leer el texto, se fijaron mucho más en la reserva de informaciones que ya poseían; y el trabajo con los recursos lingüísticos, la ironía dibujada en la crónica no funcionó como elemento de prohibición de esa interpretación literal – la de que el autor estaba en contra de los sin tierra”.

En las explicaciones ofrecidas por los propios alumnos para esa interpretación literal, aparece un sujeto que tiene información acerca del tratamiento dado al tema del texto, pero no sobre el tema del texto. Se trata de un sujeto que, al identificar en el texto un término lingüístico (“suicidio colectivo”) y un tema aparentemente conocido (sin tierra), hace una interpretación anclada a una especie de reserva general de información. El texto, lo lingüístico, como espacio no tan libre de interpretación, es poco considerado. Dicho de otro modo, texto y autor no representan el obstáculo necesario que impide la transformación de la lectura en una especie de “vale todo”.

Al mismo tiempo en que el texto del otro se configura como un cuerpo que no ofrece resistencias, el texto producido por el alumno asume la condición de monstruo Frankenstein. De tal modo que en el final de la tercera producción transcrita arriba, aparece el siguiente enunciado: “Por lo tanto, estimado Veríssimo, no se preocupe, el periódico no publicará titulares sobre suicidios colectivos de “sin tierras”, eso lo garantizo al menos mientras la sociedad esté sana y, es suficiente leer documentos de Freud para entender mi razonamiento.” Una vez que no hay una secuencia lógica de argumentos, la referencia a Freud aparece como una especie de remiendo utilizado para concluir.

Para ocupar la posición de un sujeto informado, ese alumno posiblemente ya haya leído algún texto que haga referencia a Freud; o incluso haber leído resúmenes introductorios de la obra de ese autor. Sin embargo, así como no van más allá del primer sentido del término “suicidio colectivo”, también no van más allá

de saber de la existencia de Freud y, principalmente, de saber que es importante tal referencia en el mundo académico.

En ese trabajo de lectura y escritura, el alumno toma la palabra como algo posible de identidad, universalización y pertenencia a la única especie de género; pero no sólo la palabra pasa a ser algo que puede ser reducido a lo idéntico, a una imagen fija y total.

Es muy común que ese mismo alumno, siempre que lee un texto que presenta términos como sociedad, gobiernos, etc. o critica un caso social específico, trae esos temas para el contexto presente y comienza a hablar “críticamente” de los dilemas políticos sociales de la sociedad actual. El gesto de leer es siempre, y mayoritariamente a partir de las informaciones más amplias que acumuló, y nunca de la relación entre informaciones mucho más amplias y, sentidos e informaciones contenidas en el texto. En la tríada autor-lector-texto, lee considerando solamente a sí mismo como lector que acumuló un equipaje de informaciones escuchadas o que le son dadas como interpretaciones siempre únicas y verdaderas del mundo.

De allí, la información “ese asunto (el de los ‘sin tierra’) aparece siempre ligado a algún tipo de crítica, por eso hallé importante criticar al autor”. Ese discurso lo coloca en la posición de un sujeto ultra-informado, sobreabundante de opiniones, siempre listo a criticar/opinar y, al mismo tiempo, con poca experiencia en el trabajo con el lenguaje. De ese lugar, interpreta a partir de la acumulación de informaciones dadas ya como supuestas interpretaciones del mudo.

Esa acumulación de informaciones/interpretaciones pasteurizadas, ya listas y servidas por medio de una especie de *fest food* (*festival de comida*), cuando es sumado al pequeño equipaje de saberes que ese alumno construye en la escuela sobre el funcionamiento del lenguaje, resulta en una lectura equivocada de otros textos. En lo que respecta a la escritura, si consideramos las exigencias que definen cómo debe ser el lenguaje académico, tenemos algo que casi no es texto; o en otras situaciones, tenemos textos que son meras reproducciones.

4.2. La escritura como reproducción

Nuestra habla, es decir, nuestros enunciados (que incluyen las obras literarias), están repletos de palabras de otros, caracterizadas, en grados variables, por la alteridad o por la asimilación, caracterizadas, también en grados variables, por un empleo bien ejecutado y modelado. Las palabras de los demás introducen su propia expresividad, su tono valorativo, que asimilamos, reestructuramos, modificamos (BAKHTIN 1979, p. 314).

El sujeto se incorpora como tal en el diálogo, en la interacción con el otro. Las palabras son siempre del otro y propias. No existe la posibilidad de un texto que sea producido con palabras nunca antes dichas. Sin embargo, de acuerdo con Scheneider (1990, p. 61), existe una gran “degradación con respecto a los procesos y procedimientos” de reproducción en la contemporaneidad de la voz y de la palabra del otro, “notablemente en los trabajos universitarios. La modestia de los grandes letrados de ayer contrasta con el amoralismo que actualmente caracteriza el uso de las citas o de las referencias en las ciencias humanas” (IDEM).

De acuerdo con ese autor, las reproducciones en los siglos XIX y XX, principalmente, ocurrían no por la ausencia de lectura y de saber, sino porque era inevitable la transformación y nueva creación tras el almacenamiento que la lectura producía. Esa nueva creación parece ser el punto que se perdió en la universidad contemporánea, una vez que, por caminos diferentes, prevalece la misma lógica de la lectura como medio de acumulación de información y no como recurso para la construcción de un saber propio.

[...] en los moldes como la formación viene conducida, así como la orientación para la escritura de textos en la universidad, poco se exige de lectura en profundidad, de manera que es común que los textos citados en la universidad no hayan sido comprendidos, ni siquiera al ser leídos. Por ejemplo, la secuencia de apellidos y fechas enlistadas sobre un asunto para atender a las exigencias formales de presentación del esqueleto teórico del trabajo, puede haber sido recortada de algún lugar, a veces de un archivo del

propio orientador, y pegada, o haber sido leída rápidamente para reconocer los términos claves, pero sin la debida comprensión (BARZOTTO, 2012, prelo).

La lógica de la producción como medida para definir derecho a financiamiento, a la autoridad para hablar sobre un determinado tema, está volviendo la escritura un acto similar a la elaboración de un edredón de retazos. Además de eso, la reproducción acrítica de la palabra de los demás se está volviendo un problema porque las informaciones, los textos, las obras teóricas se quedaron voluminosas, accesibles y frágiles en términos de protección cuando se piensa en el movimiento “recorta y pega”.

Ese fácil acceso funciona como una invitación para el sujeto, apretado por el peso de la página en blanco y mediante la necesidad de escribir, sumergirse en los laberintos textuales para forjar como su único extracto, un párrafo o incluso todo un texto. Parafraseados (o incluso copiados) de forma poco cuidadosa – ya que el párrafo es autorizado por la propia universidad – esos textos pasan a ser exhibidos como producciones acéfalas de un trabajo de creación y/o nueva creación que lleve la emergencia nuevamente.

Lo aprendido del párrafo mal reproducido es adquirido por el alumno de graduación muy temprano y ya en las producciones que presenta para conclusión de disciplina, o en la escritura de textos y proyectos de iniciación científica, demuestra la creencia de que reproducir la voz de un autor conocido es un modo de probar que aprendió a manejar el discurso académico. Tanto que, en uno de los textos analizados en el tópico anterior, el alumno menciona a Freud, sin establecer cualquier relación entre el decir de ese autor y el asunto discutido. Esa referencia, aunque equivocada, no es ingenua. Ella revela indicios de una percepción acerca del funcionamiento discursivo de las producciones universitarias.

En la universidad contemporánea, las reproducciones de contenido, de teorías y de ideas han asumidos contornos preocupantes cuando se considera que la escritura no es únicamente el gesto de poner palabras en el papel, pero también se constituye y es constitutiva de la manera cómo el sujeto percibe,

analiza, critica y se posiciona sobre preguntas y temas que hacen parte del contexto en que está insertado. La escritura es un medio de ofrecer respuestas propias sobre temas investigados, lecturas hechas, etc. En su defecto, la universidad pierde su sentido fundamental – o de producir conocimiento.

Considerando los fragmentos a seguir, es posible concluir que la escritura académica, en buena parte, en la graduación y en la pos-graduación, sintetiza lo que Maia (2004) definió como textos que no posibilitan al lector: a) comprender las maneras de cómo el sujeto pensó aquello que escribió; b) conocer las afiliaciones teóricas de quien escribió; c) identificar un estilo y las marcas personales que funcionan como indicios de autoría.

A continuación se presentan algunos ejemplos de cómo esa producción gana materialidad a lo largo de la vida académica.

1) Fragmentos de textos de ensayo de alumnos de graduación

Alumno: 01

“Decir que la razón caracteriza al humano, es una visera, porque nos deja ciegos frente a la emoción, que queda desvalorizada como algo que niega lo racional.”

Texto de Maturana que el alumno 01 reprodujo:

“Decir que la razón caracteriza al humano, es una visera, porque nos deja ciegos frente a la emoción, que queda desvalorizada como algo animal o como algo que niega lo racional.” (MATURANA; 2002, p. 15).

Alumno: 02

“La educación es un proceso continuo que dura toda la vida, y que hace de la comunidad donde vivimos un mundo espontáneamente conservador, al cual el educar se refiere. Eso no significa, que el mundo del educar no cambie, pero sí que la educación, como sistema de formación del niño y del adulto, tiene efectos de larga duración que no cambian fácilmente. ”

Texto de Maturana que el alumno 02 reprodujo:

“La educación es un proceso continuo que dura toda la vida, y que hace de la comunidad donde vivimos un mundo espontáneamente conservador, al cual el educar se refiere. Eso no significa, que el mundo del educar no cambie, pero sí que la educación, como sistema de formación del niño y del adulto, tiene efectos de larga duración que no

cambian fácilmente. " (MATURANA; 2002, p. 29).

2) Fragmentos de ensayo de un máster

[...] Para Saussure (2008), la lengua es un sistema de signos los cuales se diferencian de acuerdo con su relación con otros signos. La lengua es un fenómeno social debido al hecho de ser el producto de un acuerdo establecido. [...] Chomsky (2005), el fundador de la gramática generativa y de la revolución cognitiva, concibe la lengua como un objeto puramente mental del ser humano. [...] En sus estudios, Vygotsky (1998) resalta que el lenguaje es el instrumento por excelencia que nos hace actuar, pensar y modificar nuestras relaciones sociales. [...] Según Piaget (1986) el lenguaje es un sistema el cual representa la realidad y hace posible la comunicación, la transmisión de información y el intercambio de experiencias entre individuos.

3) Fragmento de texto de un doctor

[...] Charaudeau (2004) recuerda que, en los campos de Análisis del Discurso, de la semiótica y del Análisis Textual, hay por lo menos cuatro puntos de vista de donde se pueden comprender los géneros: funcional, enunciativo, textual y comunicacional. El punto de vista funcional trae, entre otras, las clasificaciones de Jakobson (1975), aun hoy muy utilizadas en la comunicación, y Halliday (1978). [...]. El punto de vista enunciativo parte de la oposición que Benveniste (1995) propuso entre discurso e historia, una oposición que, como recuerda Charaudeau (2004, p. 250, cursivas del autor), es "frecuentemente reformulada en Discurso vs. Narrativa". Benveniste trata de las relaciones de tiempo y propone dos planos de enunciación, uno histórico y el otro discursivo. De forma resumida, dice que la enunciación histórica es reservada al lenguaje escrito y "caracteriza la narrativa de los acontecimientos pasados. [...] se trata de la presentación de los hechos acontecidos en un cierto momento de tiempo, sin ninguna intervención el locutor en la narrativa" (BENVENISTE, 1995, p. 262).

En un análisis de los tres fragmentos anteriores, no es difícil concluir que la reproducción funciona como una especie de motor de la escritura. El alumno de graduación copia el texto leído porque aun no adquirió en la universidad dominios de las estrategias de citar y/o parafrasear tal como vigente. Con el avance de los niveles académicos, la copia pierde la posición de moneda fuerte para el párrafo. Esta, aunque es autorizada y vista como un recurso legítimo de construcción de la escritura, es esparcida por todo el texto, no restringiéndose a

una u otra citación directa o indirecta.

Es importante destacar que no se está discutiendo aquí la pregunta de la reproducción. Lo que se busca es demostrar que, en esas producciones, hay un exceso de anclaje en la voz del otro. Además de eso, hay una forma de leer la teoría que se repite, cual sea, la lectura destituida de crítica. Los autores teóricos son presentados, sus voces son modificadas unas en las otras, sin notarse las diferencias fundamentales de cada una de sus concepciones. En el segundo fragmento, por ejemplo, varios autores son puestos uno al lado del otro, pero prevalece la falta de comprensión, inclusive de los propios conceptos enlistados.

La inscripción del sujeto en el propio texto no aparece, una vez que el resultado de la escritura es una especie de descripción de las ideas de otros. La escritura como resultado de interpretación exige que quien escribe vea el propio texto y el de los teóricos leídos como una arena que materializa voces que están en conflictos y/o complementariedad. Dicho de otro modo, la articulación entre teóricos diferentes, por ejemplo, exige cuidados, una vez que tiene fundamentos diferentes, los cuales diferencian los análisis y resultados, incluso cuando los fenómenos abordados son los mismos en la práctica.

Saussure, Chomsky, Vygotsky y Piaget hablan de lenguaje, pero los fundamentos de sus concepciones acerca de ese objeto de estudio son diferentes, por lo tanto, un texto académico que los coloque juntos, carece en lo más mínimo, de presentar una lectura crítica de lo que cada uno de estos pensadores comprende por lenguaje.

En la universidad, la lógica de reproducción de la voz autorizada ha promovido una especie de ceguera y las producciones muestran a un sujeto con dificultades para percibir que las palabras tienen sus desafíos internos, y por eso, para apoderarse de ellas es necesario asumir la posición de quien se siente desafiado, atravesado por otros sentidos y, sobre todo, atravesado por el deseo de modificar y ser modificado por lo que leyó y escribió.

Ante eso, se vuelve necesario cuestionar los sentidos y los objetivos de enseñar a leer y escribir en disciplinas como las mencionadas en la introducción de este artículo o por medio de la práctica de la

investigación. Crear espacio para la palabra del alumno y, al mismo tiempo, enseñarle a dialogar con la palabra de otro (texto, autor, etc.) es una exigencia de nuestro tiempo. Eso debido a que prácticas monológicas de escrituras vigentes en la universidad, cuando son añadidas al tagarelismo crítico vigente en nuestra sociedad, hacen surgir un sujeto informado, repleto de palabras ajenas, pero con poca experiencia para seleccionar, interpretar y construir sus propias palabras.

En ese sentido, la universidad no puede seguir reclamando de la escuela básica de que el alumno no aprendió a leer y escribir. Precisa también asumir que, en su interior, leer, escribir, preguntar e investigar son aprendizajes que necesitan ser, no sólo trabajados nuevamente, sino también revestidos de nuevas ideas. No se puede dejar al alumno que llega a los cursos de posgrado, creer que toda lectura es posible y aceptable, sobre todo en aquellos que forman futuros profesores.

El autor de la crónica citada en el tópico “La interpretación como consumo” no defendió el suicidio de los “sin tierra”. Por las interpretaciones presentadas, vivimos un tiempo en que enseñar el lenguaje admite también ser intransigente en la enseñanza de que el texto, autor y el propio profesor, son el otro del alumno. Ese otro trae interpretación de palabras para la lectura y escritura, además los límites y resistencias en el trabajo que hace con y sobre el lenguaje.

En ese sentido, vale afirmar que, en la contemporaneidad, además de enseñar el lenguaje, el funcionamiento de los recursos lingüísticos, es importante que el profesor también sepa construir para que el alumno comprenda que, para producir efectos de sentidos, el lenguaje:

[...] requiere un gesto de interrupción” [...] requiere lo aprendido acerca de cómo “parar para pensar, para ver, parar para escuchar, pensar más lento; parar para sentir, sentir más lento, demorarse en los detalles, suspender la opinión, suspender el juicio, suspender la voluntad, suspender el automatismo de la acción, cultivar la atención y la delicadeza, abrir los ojos y los oídos, hablar sobre lo que nos pasa, aprender la lentitud, escuchar a los demás, cultivar el arte del encuentro, hacer silencio, tener paciencia y darse tiempo y espacio (LARROSA, 2004, p. 160).

Eso requiere un trabajo de enseñanza que lleve la construcción de

saber y no únicamente almacenamiento de informaciones.

5) La investigación como posibilidad de producción de una palabra propia³

En la introducción de este artículo, fue hecha una breve exposición acerca de cómo la universidad trabaja la enseñanza de la lectura, de la escritura y de la investigación. Se trata de un modelo que, aunque reconozca la interdependencia de esas actividades, nos las coloca como elementos que necesitan caminar juntos en el proceso de constitución del aprendizaje y formación del futuro profesor. Generalmente, la escritura y la lectura son puestas como saberes amplios, necesarios para la producción de textos. La investigación es el lugar legítimo de la producción de conocimiento. Lo aprendido de la lectura y de la escritura por medio de la investigación es un aspecto poco explorado.

En la continuidad del texto, presentamos un cuadro analítico acerca de las prácticas de lectura y escrituras llevadas por el alumno para la universidad, y esas cuando son agregadas al modelo vigente de escritura académica, resultan en una especie de producción-reproducción. Tales prácticas, conforme a lo demostrado, son constituidas con base en las concepciones, valores e ideologías vigentes en la sociedad contemporánea. Ante eso, la metodología de la enseñanza de la lectura, de la escritura y de la investigación que, muchas veces, aun se sujeta a la enseñanza de los aspectos formales de la lengua, así como a la enseñanza de las reglas de cómo hacer investigación, no es suficiente para superar la producción de un texto

³ En las últimas décadas, la discusión sobre la relevancia de la investigación en la formación inicial ganó distinción en el medio académico brasileño; también ganó mucha inversión de las agencias de promoción; hoy, en muchas universidades, existe un número alto de becas para que el alumno desarrolle proyectos de iniciación a la investigación bajo la orientación de un profesor. Sin embargo, el reconocimiento de la importancia en la investigación en la graduación y, también, la creciente inversión en esa práctica de formación no están siendo seguidos por un debate sobre la necesidad de volver a pensar en el modelo de formación por la investigación vigente en las universidades. De modo que, en la graduación, la forma de presentar al alumno principiante las reglas de investigación y escritura es por medio de la realización de las disciplinas de Metodología Científica y Lectura y Producción de Textos. Para la realización de éstas, aun tiende a prevalecer el modelo instrumentalizado, que tiene como objetivo proporcionar la formación/información acerca de cómo hacer, y las reglas que deben ser seguidas. En ese modelo vigente, el alumno luego de salir, toma el conocimiento de las reglas de cómo hacer un proyecto de investigación. Al final del semestre, cuando ya están unidas ambas disciplinas, presenta un proyecto de investigación, escrito muchas veces no para ser desarrollado, sino para ser una demostración de su comprensión y dominio de las reglas de funcionamiento de ese género académico. Generalmente, ese proyecto es guardado para ser desarrollado en otro momento o queda únicamente como cumplimiento de una ruta de aprendizaje. Es común, con la creciente inversión en becas de iniciación a la investigación, el alumno, ya en el segundo año del curso, ser llamado por un profesor para desarrollar proyectos de iniciación científica. Dentro de ese modelo de desarrollo de investigación, debe vincularse a un grupo de un profesor y, bajo orientación, pasar a desarrollar un proyecto de iniciación. El alumno entra en el proyecto como una especie de ayudante, como tal, pasa a ser responsable por la colección y transcripción de datos.

improductivo, destituido de una lectura no socializada.

La investigación como posibilidad de constitución de una palabra propia y, sobre todo, como elemento que permite que el futuro profesor ocupe una posición singular frente al conocimiento, necesita desarrollarse sobre otros parámetros, una vez que el modelo vigente, de hecho, reafirma la práctica de lectura y escritura que se asemeja al acto de consumo. La investigación, si se concibe en bases diferentes, puede ser un medio por el cual es posible ofrecer pequeñas respuestas para ese estado de cosas. Por medio de ella es posible que el futuro profesor cambie su posición subjetiva, saliendo así de la posición de consumidor incompetente de los conocimientos producidos en la universidad.

La investigación, tal como es defendida aquí,

[...] se centra en la defensa de que la graduación es un momento en que el alumno tiene derecho a hacer investigación en cada disciplina que cursa. Para eso, cada disciplina sería conducida con la realización de una investigación a lo largo de su desarrollo. O sea, al presentar el programa de disciplina en el primer día, el profesor ya solicitaría a los alumnos que informasen por escrito lo que pretenden investigar durante el semestre o el año lectivo. La información no necesita ser en forma de proyecto, basta que quede clara la propuesta de investigación y la relación con la disciplina, siendo común que el alumno necesite orientación para ajustar su propuesta al foco de la disciplina. Sabemos que esta propuesta acciona algunos miedos en el profesor universitario pero quien ya arriesgó ponerla en práctica, percibió que los resultados valen la pena.

Esa propuesta no es para que el profesor deje de enseñar a escribir un proyecto durante el semestre, tampoco para que el profesor lleve a los alumnos a trabajar en sus proyectos, además no exime al profesor de dar clases.

Las siguientes son las dos características básicas del trabajo en la graduación que hemos defendido en los últimos 20 años:

- La investigación es realizada durante el desarrollo de la disciplina, desde el primer día de clases, considerándose el

espacio físico en que la clase se desarrolla como un espacio en que también se investiga.

- Lo que el alumno aprende a hacer es la propia investigación y no un texto específico como un proyecto que tiene gran probabilidad de no ser desarrollado en el siguiente semestre. Tampoco trata de hacer un artículo que, aunque parezca estar vinculado a una investigación por ser considerado el texto adecuado para comunicar resultados de investigación, no refleja necesariamente el desarrollo de una reflexión propia por parte de quien lo escribió (BARZOTTO 2012).

Por ese concepto, la investigación necesita ser un componente de formación a lo largo del curso y no una actividad extracurricular. El alumno pasa a tener en esa práctica un lugar que posibilita mover el conocimiento teórico para analizar y discutir un tema y/o un dato que le interese en términos de objeto de estudio. El profesor, en la universidad, asume la posición de interlocutor, no en el sentido de asumir posiciones iguales, sino como aquel que toma la palabra del alumno como un campo fértil para la creación.

En esa perspectiva, la opción teórica del profesor no debe ser tomada como algo que debe ser seguido por el graduando como una profesión de fe, mucho menos su objeto de estudio. Obviamente, las referencias teóricas acontecen una vez que los sujetos, por constituirse en los procesos de interacción, toman el discurso de otro, sus valores sociales, ideológicos y culturales como punto de interlocución. Sin embargo, es fundamental que el alumno sepa que puede y debe tener un tema propio para responder.

La elección, el trabajo para elaborar y responder a un tema que le sea propio, fruto de una inquietud, es algo que se aprende y que permite la construcción de la experiencia, y lleva su propia inscripción en el texto.

Esa propuesta, aunque sea basada en concepciones diferentes, se asemeja al que Perrenoud (2002) define como aprendizaje por problemas. Este permite al alumno buscar conceptos, teorías o herramientas para resolver el problema de investigación con más recursos. O sea, los aportes teóricos y metodológicos pasan a ser, efectivamente, medios de construcción de respuestas para las

preguntas, una vez que son comprendidos en la confrontación con situaciones locales y que no se configuran solamente con abstracciones. En ese proceso, el sujeto se ve obligado a tomar decisiones, seguir un norte, argumentar a favor en contra a un tema.

La investigación en la graduación es una situación creadora porque perturba, problematiza y desequilibra tanto al sujeto como el lenguaje. Principalmente, desestabiliza la condición de lector consumidor y reproductor de textos tan vigentes en los días actuales. La idea es que aquel que está en formación necesita, en las vivencias formativas, aprender a mover los saberes de la cultura y, poniendo su cuerpo y su singularidad en juego, en diálogo con esos saberes que le son dados, produce en su momento nuevos significados, nuevos sentidos (RIOLFI, 2007).

En ese sentido, la escritura no es una actividad que resulta de lo aprendido acerca de cómo comunicar ideas con claridad y precisión, mucho menos es solamente lo aprendido de las reglas estructurales de producción de un texto adecuado a la variedad patrón. La escritura por la concepción de investigación aquí defendida pasa a ser el centro a través del cual la formación se da, y ésta obliga al sujeto a organizar en el papel diversas operaciones discursivas que no se reducen, y mucho menos se definen como único dominio de la estructura de la lengua. Acciones para componer un texto exigen que sepa argumentar con su tiempo, que tenga conocimiento de los saberes y valores culturales, sociales e ideológicos vigentes en el contexto de producción.

Escribiendo, el futuro profesor aprende a dialogar con los valores dados por la sociedad y, sobre todo, aprende a interpretar, organizar todo eso en una pieza textual constituida y constitutiva de su propio lenguaje con respecto al objetivo del conocimiento, o acerca del tema en investigación. El trabajo con los recursos lingüísticos y extralingüísticos es lo que hace con que el texto, cuando es terminado, no sea un puñado de enunciados verbales en la superficie de un papel.

Desde esa perspectiva, la escritura resulta incómoda, a tal grado que el sujeto es obligado a hacerse a sí mismo la siguiente pregunta cuando se encuentra con el desarrollo de una investigación: ¿qué voy a decir sobre ese asunto?

Afrontando el trabajo de leer la palabra de otro y producir una palabra propia, el futuro profesor, en la búsqueda de respuesta a una pregunta de investigación, gana condiciones para percibir y construir los movimientos necesarios de inscripción de su propia palabra en los dichos y discursos de la cultura académica, construyendo con eso, un camino nuevo para él y para las prácticas de enseñanza que podrá desarrollar en la escuela.

Es importante resaltar que lo nuevo, en la perspectiva aquí defendida, no es aquello que aún está por ser descubierto. La experiencia que el trabajo posibilita con la escritura o investigación con lo nuevo, ocurre porque su relevancia no acontece solamente de la afirmación que da una posición, ni de la capacidad de oposición a lo que está dicho, construido a base de saberes y valores culturales y sociales; ni de la imposición de una idea, ni de la sagacidad para la proposición, sino del coraje de cada uno en exponerse y, consecuentemente, asumir todo lo que eso retoma en términos de vulnerabilidad, riesgo, sustos y placer (LARROSA, 2004).

Referencias

- BAKHTIN, M. (1979). *Estética de la creación verbal*. Trad. Paulo Bezerra. Sao Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. (1929) *Marxismo y filosofía del lenguaje*. Trad. Michel Lahud & Yara Frateschi Vieira. Sao Paulo: Hucitec, 1995.
- BARZOTTO, V (et all). *Lectura, escritura e investigación en la graduación en Letras – análisis del Discurso de textos académicos*. Curitiba: Appris Editora, 2012.
- LARROSA, J. *lenguaje y educación después de Babel*. Belo Horizonte: Auténtica, 2004.
- MAIA, M. S. “Texto de presentación”. In: PERROTTA, C. *Un texto para llamar lo suyo – preliminares sobre la producción del texto académico*. Sao Paulo: Martins Fontes, 2004
- MARCUSCHI, L. A. *Producción textual, análisis de géneros y comprensión*. Sao Paulo: Parábola, 2008.
- PERRENOUD, P. et. Al. *Las competencias para enseñar en el siglo XXI: la formación de los profesores y el desafío de la evaluación*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PERROTTA, C. *Un texto para llamar lo suyo – preliminares sobre la producción del texto académico*. Sao Paulo: Martins Fontes, 2004
- PONZIO, A. *Buscando otra palabra*. Sao Carlos: Pedro & Joao Editores, 2010.
- CORACINI, M. J. R. “Discurso y escritura: entre la necesidad y la (im) posibilidad de enseñar”. In: ECKERT-HOFF, B. M.; CORACINI, M. J. R. F. *La escritura misma, y la alteridad en el espacio de la pantalla de papel*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.
- RIOLFI, C. “Rupturas en la escritura, sorpresas para quien escribe: la ruta subjetiva en la formación del profesor de lengua portuguesa”.

In: CALIL, E. (Org.). *Pistas de la Escritura-Autoría, lectura y enseñanza*. Sao Paulo: Cortez, 2007, v. 1, p. 15-32.

SCHNEIDER, M. *Ladrones de palabras – ensayo sobre el plagio, el psicoanálisis y el pensamiento*. Campinas: Editora de la UNICAMP, 1990.

WINNICOTT, D. W. (1990i). Carta 25 – Para Melanie Klein. In D. Winnicott (1990/1987b), *El gesto espontáneo*. Sao Paulo: Martins Fontes.