

C

REVISTA

Comunicación

Revista Comunicación. Volumen 24, año 36, núm. 2. julio-diciembre, 2015. ISSN 0379-3974

CONTENIDO

ARTÍCULOS

- Desafíos postmodernos de la obra literaria de Juan Benet
Jorge Machín Lucas..... 4
- La espada de agua* (Tópicos del Romanticismo en García Lorca)
Melvin Campos Ocampo..... 18
- Una educación transformadora para El Salvador: propuesta y obstáculos para alcanzarla
Milton Ascencio Velásquez..... 31
- Metalinguistic knowledge at play: using common core en Español to develop teachin-specific competencies in bilingual teacher education in the U.S.A.
Cristian R. Aquino-Sterling..... 47
- Resolución de problemas matemáticos en la Educación Media costarricense: un estudio acerca de la actitud
Luis Gerardo Meza Cascante, Zuleyka Suárez-Valdés-Ayala y Evelyn Agüero Calvo..... 58
- La cuestión de las sociedades posapocalípticas y el miedo al fin del mundo: el caso de *The Walking Dead*
Johan Espinoza Rojas y Josué E. Méndez Esquivel 70

TABLE OF CONTENTS

- Post-modern challenges of the literary works of Juan Benet
Jorge Machín Lucas..... 4
- La espada de agua* (The Water Sword) (Topics of romanticism in García Lorca)
Melvin Campos Ocampo..... 18
- Transforming education for El Salvador: proposals and obstacles to accomplish it
Milton Ascencio Velásquez..... 31
- Conocimiento metalingüístico en juego: uso del núcleo común en Español para desarrollar competencias didácticas específicas en la educación de profesores bilingües en Estados Unidos de América
Cristian R. Aquino-Sterling..... 47
- Solving of Mathematical problems in Costa Rican secondary education: a study about attitude
Luis Gerardo Meza Cascante, Zuleyka Suárez-Valdés-Ayala y Evelyn Agüero Calvo..... 58
- The issue of post-apocalyptic societies and the fear to the end of the world: the case of *The Walking Dead*
Johan Espinoza Rojas y Josué E. Méndez Esquivel 70

Comunicación es una revista del Instituto Tecnológico de Costa Rica, editada por la Escuela de Ciencias del Lenguaje. Ofrece a sus lectores dos números regulares al año y, ocasionalmente, ediciones especiales.

Su objetivo es publicar el resultado de las investigaciones que diversos académicos efectúan en Hispanoamérica, Europa y Estados Unidos, en los campos de las Humanidades, Arte y Educación. También difunde la creación literaria original de escritores destacados.

The objective of this Magazine is to spread the scientific production in the fields of literature, linguistics, humanities, arts, literary theory, philosophy and music. This takes place through the biannual publication of original and unpublished articles. Moreover, these articles disclose results related to investigations, theoretical and methodological contributions, literary productions as well as bibliographic reviews. The magazine has an International Scientific Committee and also national and international blinded peer reviewers.

The authors cannot make changes to the final tests.

ÍNDICES DIGITALES

Comunicación está inscrita en:

- SciELO: <http://www.scielo.org>
- LATINDEX <http://www.latindex.unam.mx/>
(Sistema Regional de Información en Líneas para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal).
- LANIC www.lanic.utexas.edu/indexesp.html
(Latin American Network Information Center).
- DOAJ www.doaj.org/ (Directory of Open Access Journals).
- Portal de Revistas del Instituto Cervantes (portal del Hispanismo): www.hispanismo.cervantes.es/revista.asp
- e-revistas: <http://www.erevistas.csie.es>
- Erih plus: <http://dbh.nsd.uib.no>
- Sicultura (Sistema de Información Cultural Costa Rica): <http://www.si.cultura.cr>

DIRECTORA

M.Sc. Elizabeth Corrales Navarro, Instituto Tecnológico de Costa Rica
E-mail: ecorrales@itcr.ac.cr

CONSEJO CIENTÍFICO

Dr. Arnoldo Mora, Universidad Nacional, Costa Rica
Dra. Valeria Grimberg Pla, Universidad de Frankfurt, Alemania
Dr. Francisco Rodríguez, Sede de Occidente, Universidad de Costa Rica
Lic. Guillermo Coronado, Universidad de Costa Rica
PhD. Zaline M. Roy-Campbell, Syracuse University
Dra. Jessica Páez Arias, Univ. De Antioquia, Colombia
Dr. Jorge Machín-Lucas, Universidad de Winnipeg, Canadá

CONSEJO EDITORIAL

Dr. Edwin Marín Arroyo, Instituto Tecnológico de Costa Rica
Dra. Verónica Ríos Quesada, Instituto Tecnológico de Costa Rica
Mag. Nuria Vindas Fernández, Instituto Tecnológico de Costa Rica
ML. Dimitri Shiltagh Prada, Instituto Tecnológico de Costa Rica

RECONOCIMIENTO

Se agradece la colaboración de la Vicerrectoría de Docencia del ITCR.

Traductor: Mag. Mauricio Chaves Villalta

CORRESPONDENCIA:

Dirección Postal:

Escuela de Ciencias del Lenguaje / Instituto Tecnológico de Costa Rica
Apdo. 159-7050 Cartago, Costa Rica / Fax: 2550-9144

Dirección electrónica: recom@itcr.ac.cr

Sitio web: <http://www.tec-digital.itcr.ac.cr/servicios/ojs/index.php/comunicacion>

Teléfono: (506) 2550-9102 (506) 2550-9024

La responsabilidad por el contenido es exclusivamente de los autores. Deben respetarse los derechos de autor y de divulgación.

DISEÑO GRÁFICO E IMPRESIÓN

Publicaciones TEC

NUESTROS PATROCINADORES

Hannia Rodríguez Mora
Laura Masís Vega
J. Roberto Fragomeno Castro
Mariam Álvarez H.
Rosaura Brenes Solano
Patricia Calvo Piedra
Ana Kennedy Russell
Rocío Murillo Escalante
Dimitri Shiltagh Prada
Mabel Solano Obando
Dunnia Zúñiga V.

¿Desea ser patrocinador de la Revista Comunicación del ITCR?

Deseo colaborar con la suma de:

- ₡5 000 al semestre ₡10 000 al semestre
 ₡15 000 al año ₡25 000 al año
 Otro monto: ₡ _____

Únicamente requiere depositar su dinero en una de las cuentas de la Fundación del Tecnológico, e indicar que el monto se debe destinar para el código de la Revista Comunicación núm. 5-272.

Banco	Cuenta para depósitos bancarios	Cuenta para transferencias electrónicas
Banco Nacional de Costa Rica	100-01-075-003959-4	151-075-10010039596
Crédito Agrícola de Cartago	115050-7	153-02000011505071
Banco de Costa Rica	275-0004039-8	152-01275000403987

Con su patrocinio, puede ayudar a que nuestra publicación sea cada vez mejor.

¡Muchas gracias por cooperar con nosotros!

Presentación

Un nuevo número de *Comunicación* está en sus manos. Es un número dedicado a la investigación en literatura y en pedagogía, cuyo propósito es mostrarle, estimado lector, el fruto del pensamiento de expertos dedicados a profundizar en esas materias.

Iniciamos el número con la investigación en literatura, hecha por el Dr. Jorge Machín sobre Juan Benet, y por el académico Melvin Campos sobre García Lorca. Ambos profundizan en las aguas de los textos de los citados autores, y nos ofrecen nuevas aproximaciones al análisis de la obra de tan reconocidos escritores.

Continuamos con los resultados de investigaciones en pedagogía, hechas por el magíster Milton Ascencio, el doctor Cristian Aquino y los académicos Gerardo Meza, Zuleyka Suárez Valdés y Evelyn Agüero.

El magíster Ascencio revisa la educación en El Salvador y propone la necesidad de una reforma transformadora, que mejore la calidad educativa en ese país. El doctor Aquino examina el contexto de los docentes de Español en Estados Unidos y propone recursos didácticos para facilitar el desarrollo de competencias (profesionales) didácticas específicas en español en la educación didáctica bilingüe. Finalmente, el doctor Meza, la máster Valdés y la doctora Agüero exponen los resultados de un estudio realizado sobre la actitud de los estudiantes costarricenses hacia la resolución de problemas matemáticos.

Por último, *Comunicación* le ofrece un análisis de la serie televisiva que ha capturado el interés de miles en el mundo: *The Walking Dead*. Los jóvenes Johan Espinoza y Josué Méndez analizan la producción y presentan sus resultados, merecedores de nuestra lectura.

¡Disfrute nuestro número!

Desafíos posmodernos de la obra literaria de Juan Benet

Jorge Machín Lucas¹, The University of Winnipeg

Recibido: 6 de junio, 2015.

Aceptado: 18 noviembre, 2015.

Resumen

En este artículo se analiza una serie de cuestiones posmodernas nada o poco estudiadas en la obra del novelista y ensayista Juan Benet (1927-1993). Se estudia su interés por las minorías, su rechazo del valor del progreso, su uso globalizado del inglés, su tendencia hacia el fragmentarismo, el *kitsch*, el pastiche y el *collage*, su noción de distopía y de heterotopía, una deconstruida dicotomía entre razón y pasión, su rechazo de los sistemas teleológicos de conocimiento, su tendencia a mostrar una sexualidad sin amor puro, morbosa y violenta, y una violencia en general y hacia la mujer en particular.

El artículo es original y procede de un proyecto de investigación acerca de la obra de Juan Benet ante la posmodernidad, lo irracional y lo intertextual.

Abstract

Post-modern challenges of the literary works of Juan Benet

This paper analyzes a series of post-modern issues being studied very little or not at all regarding the literary work of the essay and novel writer Juan Benet (1927-1993). His interest in minorities is studied as well as his rejection of the value of progress, his globalized use of English, his tendency to fragmentism, "kitsch", "pastiche" and "collage", his notion of "distopia" and "heterotopia", a deconstructed dichotomy between reason and passion, his rejection of teleological knowledge systems, his tendency to show sexuality without pure love, morbid and violent, and a general violence towards women in particular.

The paper is original and stems from a research Project about the Works of Juan Benet in the face of post-modernism, the irrational and the intertextual.

En el presente artículo se van a explorar una serie de aspectos, tanto sincrónicos como diacrónicos, que vinculan la obra narra-

tiva y ensayística de Juan Benet (1927-93) con la posmodernidad. Algunos de ellos han sido escasamente explorados y otros

Jorge Machín Lucas. **Desafíos posmodernos de la obra literaria de Juan Benet**. *Revista Comunicación*. Año 36, vol. 24, núm. 2, julio-diciembre, 2015. Tecnológico de Costa Rica. ISSN impreso: 0379-3974 / e-ISSN: 1659-3820.

PALABRAS CLAVE:

Juan Benet, literatura española contemporánea, narración, ensayo.

KEY WORDS:

Juan Benet, contemporary Spanish literature, narrative, essay.

¹ El doctor Jorge Machín Lucas es profesor asociado de Estudios Españoles en el departamento de Lenguaje y Literatura Modernas de la Universidad de Winnipeg, Canadá. Tiene una licenciatura en Filología Hispánica de la Universidad de Barcelona y un doctorado en Literatura Española de la Universidad del Estado de Ohio. Contacto: jorgemachin@yahoo.es

lo han sido pero desde otras ópticas y métodos. Aquí se proponen las vinculaciones de Benet con este movimiento sociohistórico, partiendo del hecho de que su obra es una reacción, consciente o inconsciente, contra los excesos del mundo capitalista y globalizado. Con su obra, Benet se opone a un mundo técnico-tecnológico, que paulatinamente se iba embotellando, cual aldea virtual. Un mundo de cultura de masas, de música pop y de información saturada, cosmopolita, materialista, realista; un mundo sistemático, consumista, hedonista, "falo(go)céntrico" y autoritario. Lo más opuesto al cronotopo de **Región** que el español situó tanto en el Bierzo leonés como en la tradición literaria universal, por mucho que lo hispanizara el prestigioso crítico Gullón (1973).

En ese espacio-tiempo ficticio, muchas veces incardinado en la España de la Guerra Civil española de 1936 a 1939, Benet muestra su contrariedad contra toda teleología o búsqueda de causas finales, de dar grandes explicaciones a los grandes misterios de la vida, del origen, de la creación y del destino humanos en el mundo y en el universo. Nada más contrario a su *forma mentis* es el pretender ofrecer verdades absolutas: su novela es una de incertidumbre, de indeterminación, de vacíos argumentales y semióticos que el lector ha de rellenar con su imaginación modelada por su experiencia.

Benet quiere apartarse de la imperante y monolítica tradición realista, naturalista y costumbrista y de todo intento de denuncia, de testimonio o de compromiso social. Cree que el arte comprometido no fructifica ni pasa a la posteridad, pues lo que lo hace inmortal es el estilo, no el argumento, producto de combinaciones y permutaciones de los mismos temas de siempre. Este arte usurpa el terreno de las arrogantes e imperfectas ciencias, política, sociología y economía, en vez de adentrarse en el suyo propio: aquel en el que se ha creado una nueva realidad partiendo de una expansión o reversión epistemológica de lo real y racional hacia sus caras no perceptibles, más allá del alcance de nuestros limitados sentidos. Para él, el arte tiene que ser el espacio de lo irreal e irracional. Lo representa con su *atrezzo* o puesta en escena de orden mítico, con sus fantasmagorías y panteísmos que engloban la acción del ser humano, la naturaleza y lo divino. Lo hace con poca retroalimentación anclada en la sociología o en la historia

que no sea la que le dan los intertextos o ciertas experiencias personales que tan solo sirven de base al andamiaje de la ficción.

Desde un análisis heurístico de tipo sociohistórico y cultural de la época, este proceso de absorción ideológica se produjo, tanto por una necesidad ontológica de explicarse un mundo en decadencia -el de la Guerra Civil, el de la postguerra y el de la dictadura franquista hasta 1975- como por un proceso natural de ósmosis con otros autores o movimientos, resuelto mediante la intertextualidad (concepto desarrollado por Julia Kristeva). Benet realiza una crítica a su historia y, ante todo, a la de la literatura mediante la parodia de discursos previos, lo que es un cierto *kitsch* o pastiche de elementos palimpsésticos que ayudaron a germinar el humus de su imaginación. Son diálogos supraliterarios con la tradición de las letras y de las ideas en los que deforma y parodia a los maestros. La literatura de Benet procede de una palimpséstica circulación de ideas más allá del mero comparativismo.

En este caldo de cultivo de ética y de estética irracional, los siguientes novelistas fueron los clásicos literarios que permearon a Benet y que acrisolaron las innovaciones formales y temáticas del siglo XX. Se dejó germinar más por los grandes tótems de la cultura universal que por los de la hispana. Autores de renombre como Marcel Proust, con sus largos arabescos, o William Faulkner y su Yoknapatawpha County y su galería de locos y violentos, o Franz Kafka y sus angustiosos microcosmos entre lo real y lo filtrado y lo creado por la conciencia. También le influyeron los grandes historiadores de la antigüedad grecolatina, como Jenofonte, Plutarco, Tácito o Amiano Marcelino. E incluso narradores como Euclides da Cunha -subversor del positivismo desde dentro de sus filas al realzar el valor del estilo en el recuento periodístico pasado a novela-, filósofos como Henri Bergson -con su noción de la *durée*, o tiempo de la conciencia opuesto al cronológico-, Friedrich Nietzsche -con su defensa del irracionalismo y del valor del estilo-, e incluso un antropólogo como Sir James George Frazer y los mitos que había recogido. También se encuentran al trasluz de sus páginas las huellas de narradores no necesariamente realistas como Joseph Conrad, Herman Melville o Henry James, cultivadores

de estilos, de mundos y de acciones sorprendentes, entre muchos otros.

Es complejo pretender hacer una cartografía del mundo literario posmoderno, tanto en lo global como en lo hispánico en particular, pero se pueden destacar ciertas ideas base, aplicables a la literatura benetiana. Algunas las acepta y otras las subvierte. En este artículo se discutirán varias vertebrales, más otras de carácter secundario y sus consecuencias. La primera afirma que la posmodernidad es la expresión de un tiempo en el que lo natural ha desaparecido del arte y de la tecnología por completo (Jameson, 1991), algo que avala la literatura benetiana, donde lo intertextual y el estilo superan con creces el valor aledaño de la realidad y del argumento.

La segunda señala que la posmodernidad es un periodo cultural caracterizado por la “indeterminación”, es decir, la combinación de indeterminación acerca del sentido de lo vivido y de lo que se vivirá y de inmanencia o de penetración en el centro del ser (Hassan, 1987), típica de la obra benetiana que indaga en la conciencia frustrada y fracturada de sus personajes.

Esta obra se caracteriza también por los vacíos en la trama, por la indeterminación y por la incertidumbre en espacios que son más de conciencia que físicos. La artificiosa conciencia de los personajes benetianos está distorsionada por un sentido amargo del fracaso personal. Es la “psique” humana más desgarrada y torturada. Benet no se detiene apenas en apreciaciones racionales, con una galería de imágenes y de posibles conversaciones imaginadas que se impone sobre las referencias espaciales o geográficas y sobre toda deixis literaria. Una conciencia más intelectualizada en lo irracional, la engañosa y traicionera de los seres humanos, es la que tamiza arbitrariamente y la que desvirtúa el material de lo vivido para ayudar a sobrevivir a los personajes benetianos que nunca alcanzan unos mínimos de pena y de sentimiento de culpa. Esto hace, por momentos, de su novela un tratado ensayístico a lo Thomas Mann.

La tercera reza que la posmodernidad es expresión del sublime o de lo inefable (Lyotard, 1993). Benet trata de revelarlo a través del estilo, de la divagación o especulación ensayística y del análisis de las con-

ciencias de sus personajes. Es la era de los excesos hedonistas y del análisis de los defectos represivos de ese “proceso de personalización” y de “singularidad subjetiva”, apreciables en el narcisismo, en el sexo y en la satisfacción de los impulsos más primarios o más dañados y dañinos (Lipovetsky, 2010). Es la del *cool sex*, la de las “relaciones libres”, la del sexo sin “tensión emocional” ni “intensidades afectivas”, la de la “violencia espectacular” (Lipovetsky, 2010, pp. 76-77). En Benet no es un proceso urbano de desarrollo del ego paralelo al de la ciencia y al de la tecnología. En su obra, este descubrimiento y explotación de la “ipseidad” y de la sexualidad se produce en tiempos de guerra y de destrucción o en ambientes decadentes y represores que coartan el libre impulso personal. Benet habla más de restricciones y de represiones que de liberaciones o de satisfacciones de los deseos y de los sentidos. De estos puntos y de otros aspectos y matices críticos más centrados en la figura intelectual y novelística de Benet dimanarán las venideras ideas de este análisis.

Su obra, de carácter experimental, anatomía del ser, de la palabra, de la literatura y de la historia, es una correa de transmisión de ideas narrativas y de toda una era tan ideológica, la de la posmodernidad, como artística, formal o estructural, la del posmodernismo. Las intelectualizadas novelas de Benet, metanovelísticas y autorreflexivas, que se apartan mayoritariamente de los “géneros menores”, están casi por completo desvinculadas del referente realista tan tradicional en las letras hispánicas desde la Edad Media, el cual tiene su mayor estímulo desde *El Lazarillo de Tormes* (Anónima) y la novela cervantina. Versan sobre la memoria, el tiempo, la razón y la pasión, lo irracional, la sexualidad y la incertidumbre en sus niveles macro y supraliterarios. También revelan cuestiones de capital importancia relacionadas con el sustrato nacional, con la identidad personal, con el estilo, con la densidad intelectual, con la orientación sexual y con la intertextualidad. Ellas se integran dentro de una estética e ideología tales que, mientras niegan el discurso figurativo con la estructura polifónica y multigenérica, tratan de expandir semióticamente su área de conocimiento hacia una realidad existente y desconocida más allá de lo racional, en el terreno que situamos en los infra o ultrasonidos, en lo abstracto, en lo irreal, en lo irracional, en la

inmaterialidad de la materia. Es el terreno que precede y que continúa lo que podemos percibir: lo exotérico.

El discurso benetiano, así pues, serpentea por una dicción y por una estructuración narratológica que ya son autorreferenciales ya que expresan el mundo de lo esotérico, lo que el autor de *Región* llama "las zonas de sombras" del saber. Ello se expresa con el elevado y rupturista estilo benetiano. Este es tanto de origen épico -importado a través del relato periodístico narrativizado de Da Cunha en *Os Sertões* de 1902 sobre la rebelión en Brasil a finales del XIX de Antonio *Conselheiro* en la Guerra de Canudos- como trágico -filtrado por Nietzsche desde *El nacimiento de la tragedia* de 1872-. Este estilo está caracterizado por la falta de "decorum", ya que todos sus personajes hablan de manera similar, en un estilo intelectual y grandilocuente que combina lo narrativo, lo poético, lo filosófico-especulativo, lo disertativo, lo científico y lo humorístico y sarcástico. En pocas palabras, es el mismo autor, o el hombre que él quisiera haber sido, el que habla a través de ellos.

El cronotopo o articulación espacio-temporal benetiana, centrado en la comarca ficticia de *Región*, en el mítico bosque de Mantua, en su capital y en casas aisladas del mundo exterior, se sitúa en un presente congelado y maldito por un pasado regido por fuerzas inmemoriales en forma de atávica tradición que está condenado a la repetición. Lo que lo hace novedoso es que al ser autorreferencial es inmanente, una proyección de las conciencias regionatas que claman por sus fracasos. Refleja las conciencias fracturadas y bloqueadas de sus personajes que lo distorsionan y que, influidas por Nietzsche (2009) desde el mencionado libro *El nacimiento de la tragedia*, se debaten en un deseo incapaz de ser llevado a cabo entre actitudes que se identifican con lo apolíneo, lo espiritual, la pasión, y con lo dionisiaco, lo sensual, la acción, tal y como he demostrado en un artículo reciente (Machín Lucas, 2015, pp. 345-8).

Benet se inclina por ambientes o casas rurales en una tierra marcada por una fantaseada Guerra Civil española, que es culminación de un determinismo y de una fatalidad inmemoriales. En esas casas cerradas, las obsesivas y enfermizas conciencias de unos personajes en actitud de espera hacia la muerte y ha-

cia la nada encuentran un espacio propicio para la inescapable circularidad en espiral de sus divagaciones que transforman lo vivido y lo circundante para luego fijarla, cristalizarla y acrisolarla progresivamente. Estas mentes están motivadas por un fatalismo regionato que es para Benet una diversión más brutal que las lágrimas para los solitarios que allí viven o, mejor dicho, que allí mueren en vida. Son producto de su aislamiento social, tal y como se expresa en *Volverás a Región* (1967). Esa depurada *Región* hacia la distopía y la heterotopía del "otro" perdedor, del subalterno, espacio del no hegemónico foucaultiano, de lo percibido por cuerpos y mentes malsanos y torturados por la lucha de clases y por la historia, procede tanto de la comarca leonesa del Bierzo como de los experimentos de William Faulkner con su estadounidense Yoknapatawpha County. Este fue un condado ficticio situado en el "Deep South" americano inventado por el premio Nobel estadounidense. Asimismo, conviene no ignorar la importancia de Euclides da Cunha y de Malcolm Lowry en la articulación del cronotopo regionato con sus depurados Canudos, en el *Sertão* brasileño, y Cuernavaca, en México, respectivamente.

Este mundo decadente regionato está regido no solo por leyes inmemoriales sino también, metaliterariamente, por códigos internos narratológicos, temáticos e ideológicos anclados en la tradición más rupturista del siglo XX. Esta parte de Joyce y de Faulkner con rasgos heredados como son los siguientes: autorreferencialidad, metaliteratura, relativismo gnoseológico, monólogos, trasvases de narradores sin previo aviso, narradores poliédricos, discursos multigenéricos, multiestilísticos, polifónicos, pluriperspectivistas, *Grand Style*, falta de "decorum", temas no bucólicos ni idealizantes, violencia, decadencia, locura, investigaciones acerca del tiempo, de la palabra, de la atomización del ser y del fragmentarismo de la realidad percibida y de la no percibida aunque intuida.

Por poner un par de ejemplos de esta apuesta de literatura no idealista y bastante pesimista, aunque con deseos por momentos místicos y redentores que se sabe que son imposibles de conseguir como he demostrado (Machín Lucas, 2015, pp. 9-10), se tratan las tempestuosas y descarnadas relaciones de seres amargados o insatisfechos que no ocultan un fondo

de carácter sadomasoquista. O también la obra de Benet, en muchos momentos, es un muestrario de obsesiones y de aberraciones que pretenden demostrar el egoísmo no altruista y la imperfección humana rayana en el sadomasoquismo. Hay violencia, aunque no es explotada de manera efectista. Se muestran más sus efectos psicológicos y sus derivaciones intelectuales que su imposición, tanto en la guerra, como en el coito o en la ausencia de este. Todo es tamizado por la profundización que el autor realiza en la mente humana, de la que esos temas son excusa para realizar pensamientos divergentes a lo comúnmente aceptado por una sociedad hipócritamente biempensante.

Todo esto en conjunto pretende levantar acta catastral de una sociedad y hacer una radiografía de sujetos posmodernos, personajes al borde del vacío personal e identitario, en un mundo que se ha ido saturando tanto de ideas y de materiales para consumir, y que ha llevado a los seres humanos, frustrados y alienados, a buscar la excitación y la novedad en sus cuerpos mediante la cara más primitiva del hedonismo. Ellos confunden el placer con una falsa y morbosa espiritualidad narcisista en un presente congelado de irresoluciones vitales. No hay otra diversión posible en un mundo tan hostil. Ya se han desviado todos del placer suave y agradable. Son el eros, la violencia y el dolor, tanto físico como psicológico, los que conducen a los personajes a una locura, a una (auto)destrucción o a una muerte programadas por sus seres tanto como por la terrible historia de España. Por añadidura, están condenados por un presente aciago, por un futuro condenado a la repetición de lo malo, por las ominosas fuerzas inmemoriales del bosque de Mantua y por su fiero y terne guardián, el más que centenario y mítico Numa, un intertexto de origen clásico sacado de Plutarco en su obra *Bioi Parallelloi* (*Vidas paralelas*) y de Sir James George Frazer en *The Golden Bough* (*La rama dorada*).

Como se ve, la psicología y los temas de resonancias universales son importantes. La escasez de datos y de detalles en la espacialización de sus novelas, si exceptuamos el levantamiento topográfico que hace al principio de *Volverás a Región* (1996), se resuelve en una penetración inmanente en sus personajes. Ellos están interconectados con su propia identidad fracturada, entre sí y con la naturaleza mítica, mística,

épica y trágica del mundo regionato, así como con la propia historia de la literatura. Por ejemplo, los dos protagonistas de *Volverás a Región*, Marré Gamallo y el doctor Sebastián, se minimizan entre ellos en su diálogo de sordos, que en realidad vienen a ser dos monólogos. Son futura carnaza para Numa, el guardián del bosque de Mantua, y son víctimas y verdugos de sus actos más primitivos que les llevan a la búsqueda fallida del amor y de la sexualidad plena por parte de ella y a la de la supervivencia tras el fracaso humano y amoroso por parte de él.

Benet además, retrata el flujo depurado de sus mentes y de sus psicologías desde sus pasados. Sus pensamientos y sus instintos quedan al descubierto para llegar así a esas conclusiones generales que subyacen en la estructura profunda de su obra y que remiten más a ella misma, a lo metaliterario, que a cualquier tratado o teoría psicológica o filosófica. Benet se posiciona frente al sexo y a la vida con conciencia de hegemónico desde su punto de vista heterosexual, el cual difícilmente puede socavar cualquier análisis psicoanalítico de género o de teoría *queer*. No se advierte de manera evidente ningún sentimiento “homoeerótico” subyacente en ninguno de sus personajes o incluso en el mismo autor.

Por consiguiente, las líneas medulares de esta interrelación aludida entre hombre, mundo, ideología, historia, mito y literatura nos llevan a ocho puntos emblemáticos para rivalizar en su personal opción de posmodernidad. Algunos de ellos no han sido debatidos en exceso todavía y otros lo van a ser desde un nuevo prisma. Ellos son:

- a. El rol de las minorías en su obra.
- b. El uso y valor del estilo y del *stream of consciousness*.
- c. La tendencia hacia el *kitsch*, el pastiche y el *collage* así como hacia lo multigenérico y multidisciplinar.
- d. La creación y articulación en el cronotopo entre espacio-temporal y de conciencia de una distopía y de una heterotopía sobre una posible utopía.
- e. El debate entre razón y pasión.

- f. El rechazo de toda teleología epistemológica y, por extensión, gubernamental.
- g. El tema de la sexualidad y, finalmente,
- h. el tema de la violencia de género.

EL ROL DE LAS MINORÍAS EN SU OBRA

Aparte de su adscripción al pensamiento de lo que tradicionalmente se ha considerado como de minorías de poder o marginados, como discapacitados psíquicos –locos, obsesivos, reclusos, deficientes mentales, agresivos o visionarios-, como puede apreciarse en sus novelas, Benet rechaza también el valor del progreso. Muestra a personajes antiheroicos, perdedores, semienloquecidos o alienados, *freaks* que intentan apartarse del materialismo y de la competición salvaje del mundo exterior para encontrarse consigo mismos. Esto se ve en una omnipresente alienación o enajenación típica en algunas de sus obras. Se canaliza y plasma mediante el arte, la violencia y el sexo morboso. Empero, se muestran intelectualizadas y por eso renuncia al “decorum”, para someter esas voces a una unificación y a un análisis intelectual y discursivo. Como se ha anticipado previamente sobre *Volverás a Región* (1996), Marré Gamallo, mujer víctima de abusos físicos y psicológicos con cierto síndrome de Estocolmo, trata de buscar infructuosamente la plenitud sexual que le robaron episodios de coyunda sexual insatisfactoria, mientras que el doctor Daniel Sebastián vive recluso en su casa y en sus obsesiones de lo que pudo conseguir y no logró en el amor, lleno de miedo hacia el mundo real y social y amargado por los recuerdos de sus irresoluciones sexuales, mientras cuida a un niño autista que habrá de acabar con sus días. O, por poner otro ejemplo, el de Cayetano Corral en *Una meditación* (1970) que, tras ser abandonado por la lúbrica Leo Titelácer para esta abandonarse a los brazos del mujeriego Carlos Bonaval, vive en un chamizo obsesionado con el perfeccionamiento de un reloj que se acabará activando espontáneamente para marcar el compás de espera hacia la destrucción del tiempo congelado de Región. En esta temporalidad semi-congelada, los personajes benetianos parecen estar maniatados eternamente por unas fuerzas inmemoriales de la historia española que controlan la zona regionata desde siempre y para siempre.

EL USO Y VALOR DEL ESTILO Y DEL *STREAM OF CONSCIOUSNESS*

En cuanto al estilo, la crítica ha observado en la obra benetiana un intento de recuperar el *Grand Style* de manera depurada y estética, incluso dentro del *Stream of consciousness*. Aparte, Benet, cosmopolita y anglófilo irredento, que llegó a menoscabar el valor de su propia cultura hispánica en favor del mundo anglosajón, usa un muy discutible inglés en la cuarta de sus catorce fábulas, en su artículo “A Short Biographia Literaria”, y en alguna parte de sus textos, como se aprecia en un comentario marginal de *Un viaje de invierno* (1989, p. 232). El inglés es la lengua de la modernidad y de la posmodernidad, del mundo capitalista imperante, de la gran cultura inglesa y americana y de su *Grand Style*. Es una lengua de internacionalización y de globalización frente a las estrecheces de lo local, marcado por una dictadura opresiva y castradora culturalmente, como fue la de Franco. Esta lengua fue una manera de dar un criterio de autoridad y de distinción cultural a su historia en un ambiente cultural español que Benet reputaba como mediocre y corto de miras.

De hecho, este escritor relaciona esta lengua con lo más selecto de la literatura anglosajona, mientras que la opone a la que él considera como rancia tradición ibérica filorrealista, filocostumbrista y filonaturalista. Aparte, al usar esporádicamente el inglés, Benet pretende despertar el interés hacia otras literaturas, como son las de sus admirados e innovadores intertextos William Faulkner, Joseph Conrad, Hermann Melville o Henry James, entre otros, frente al -para él- soporífero patriarcado realista decimonónico de don Benito Pérez Galdós. Este fue un novelista epítome de la tradición peninsular más retrógrada y reaccionaria en lo formal. De acuerdo con el narrador de *Región*, realizaba tan solo y como sus homólogos franceses Balzac, Stendhal o Zola y en menor medida como Flaubert, un “proyecto catastral” sin pretensiones de hacer “progresar o afinar las artes narrativas” (Benet, 1997). Y así sucedía también con todos sus seguidores españoles del siglo XX, los del realismo social de posguerra.

La tendencia hacia el *kitsch*, el pastiche y el *collage* así como hacia lo multigenérico y multidisciplinar

La forma técnica que Benet usa es similar al *kitsch*, al pastiche o al *collage* multigenérico e intertextual. Es una manera sincrética de abrir nuevas líneas de significación por interacción de géneros, de voces narrativas y de voces del pasado, que se mueven en estructura de tesis, antítesis y síntesis, opuestas a las de la tradición realista pura. Se aprecia de este modo una yuxtaposición de lenguajes en sus novelas que oscilan entre lo narrativo, lo poético, lo dramático y lo disertativo así como entre los tonos épico, mitológico, místico y dramático. Su obra narrativa es todo un caleidoscopio multigenérico, un inventario lingüístico y temático. Ello muestra la posmoderna desconfianza hacia los sistemas de pensamiento cerrados e inamovibles, hacia las verdades absolutas y dogmas de fe, y hacia todos aquellos prohombres que se creen capaces de reordenar la estructuración social a su gusto.

Benet defiende un saber fragmentario, poliédrico, infinitamente ramificado. En él se produce la conjunción entre lo histórico, lo filosófico y especulativo, lo novelístico y la narración breve, lo lírico y lo esotérico como se puede apreciar en *Volverás a Región* (1996), entre lo narrativo y lo dramático teatral en *La otra casa de Mazón* (1973) o, de manera muy parecida, aunque más desarrollada que en su primera novela, entre lo más grave y solemne del discurso narrativo y lo más paródico y humorístico en *Saúl ante Samuel* (1994). Para ello, se añaden carteles y todo tipo de paratextos, "mottos", comentarios a pie de página, marginales o "ladillos", entre otras formas. Por poner un ejemplo de su alto valor epistemológico, De Azúa (1986), en su artículo sobre *Un viaje de invierno*, afirma que estos "ladillos" – que son la antítesis, el lenguaje científico-, cuando interactúan con el texto de caja o principal –que es la tesis, el lenguaje mítico- generan un tercer texto, el denominado "texto invisible" –el cual se puede considerar como la síntesis, el texto plurisignificante, lo esotérico-. El lector debe generar esto en su proceso de descodificación hermenéutica y recrearlo en su propia imaginación desde su "variable horizonte de expectativas" literarias o gnoseológicas (De Azúa, 1986, pp. 156-7).

Los intertextos o palimpsestos también forman parte de este mosaico, absorbidos en cuatro pasos

básicos (según Machín Lucas, 2001) si se sigue una lectura mimética y superficial: influencia, identificación, incorporación e imitación. Faulkner, Kafka o Nietzsche producen ese interesante dialogismo bakhtiniano, tal vez, directa o indirectamente, a través del espíritu posmoderno o filtrado por el cedazo de la literatura y de la intelectualidad imperantes. De los narradores, recoge su querencia por la ruptura en la narración tradicional, por lo irracional, por lo ilógico, por lo onírico, por lo violento o por la sexualidad desviada de la norma tradicional burguesa que prima la heterosexualidad y la procreación sobre la naturaleza o sobre el deseo.

De gran interés es el caso del filósofo Nietzsche, que influyó decisivamente en Benet. Fallecido en 1900, influyó sobremanera en la posmodernidad al reevaluar y poner en tela de juicio los valores tradicionales para intentar así abrir el camino a deconstruirlos y a reconstruirlos. Eso sucedió en ese periodo de crisis de la lógica del progreso materialista y tecnológico, sobre todo tras la funesta aparición de su otra cara, la destructiva, tras el bombardeo atómico estadounidense en Hiroshima y Nagasaki en 1945, y el consecuente genocidio que se produjo. Por ejemplo, se pone en tela de juicio y se deconstruye en su obra la noción estereotípica del "superhombre" (como sucede en el caso del líder militar), producto del discurso falogo(céntrico) que sigue este camino desde este esquema: Benet subvierte el estereotipo, los clichés, los tópicos, los lugares comunes, el discurso, la ideología y el discurso ideológico (machista en este caso) para llegar a una realidad subjetiva, inmanente, autorreferencial y metatextual.

El hombre benetiano está anclado física y mentalmente por sus castraciones mentales. Está regresando a sus orígenes precivilizados, con un cierto primitivismo, prototipo de complejos de inferioridad y de represiones de su adrenalina sexual. Es una manera paródica e invertida de homenajear a la figura del "superhombre" que formuló el filósofo teutón. Benet la revirtió en algunos de sus personajes principales, como sucede con el mediocre general de los nacionales Eduardo Gamallo en *Volverás a Región* (Benet, 1996). Este es un penoso individuo y estrategia, que vence en la Guerra Civil española de 1936 a 1939 más por desunión de sus rivales y por ayuda de un "fatum" histórico, geográfico y panteísta que por mérito y talento propios. Hay indicios en los comportamientos de sus personajes de que estos se

estructuran a través de la dialéctica entre apolíneos y dionisiacos, espirituales y sensuales, psicológicos y somáticos, pasionales y de acción o pasivos y activos como se aprecia entre la frustrada y masoquista Marré Gamallo y el semiparalizado y lleno de irresoluciones vitales doctor Daniel Sebastián en *Volverás a Región* (1996).

Marré, por su parte, recuerda cómo buscó satisfacer su vitalidad y su eros reprimido en diferentes relaciones mientras el doctor se encuentra inmobilizado por su propia apatía, por una abulia resultado de una gran frustración sexual. La abuela pitonisa, una especie de sibila, desde su pensamiento esotérico y profético, y el primo Simón, desde su reflexión metaliteraria, ejercen ambos de apolíneos en *Saúl ante Samuel* (1994) mientras juzgan las acciones y el destino trágico del antihéroe militar, el soldado Emilio Beltrán de Rodas. Hacen como hizo el profeta Samuel con el primer rey del pueblo judío, Saúl, a quien además de coronar, evaluó. También pueden proceder de Nietzsche, o del espíritu de época que le llevó a germinar esas ideas, los posicionamientos de Benet en contra del logocentrismo, del falogo-centrismo y de los sistemas de pensamiento cerrados, así como su tratamiento del irracionalismo. En Benet esto se ve dentro de la textura ilógica argumental y en sus reflexiones en excursos y digresiones. De Nietzsche pueden venir además cierto nihilismo, la presencia de lo trágico en sus obras o la idea del violento eterno retorno hacia la muerte y el renacimiento, la destrucción y la reconstrucción. O también los sujetos descentrados ante sí mismos y ante su papel en la sociedad, en la historia y en la alteridad, la voluntad de poder de algunos de sus personajes (el general Gamallo, por ejemplo) y la de estilo, sobre todo en lo lingüístico. Básicamente, todo esto se puede detectar primordialmente desde *El nacimiento de la tragedia* (Nietzsche, 2009) y desde *Así habló Zaratustra* (Nietzsche, 2009) aunque sin duda esas influencias se extienden por el resto de obras nietzscheanas.

La creación y articulación en el cronotopo entre espacio-temporal y de conciencia de una distopía de una heterotopía sobre una posible utopía

La obra benetiana es un ejemplo de los conceptos de distopía o sociedad ficticia indeseable y de heterotopía o lugares que están en condiciones no hegemónicas, es decir, el espacio de los subalternos o de

los marginados. Este funciona con base en un triple vector:

- el del espacio regionato marcado por la fatalidad y por la Guerra Civil española,
- el del de las conciencias distorsionadas por sus personajes y
- el de la tradición literaria de la que Benet bebió.

Ni qué decir tiene que la utopía mística de volver al origen, deseada por algunos personajes, se queda tan solo en un deseo. Es un cronotopo transfigurado y especializado por unas conciencias amargadas y distorsionadas por la locura, más que uno referencialmente articulado. El espacio articulado por la novela es básicamente el de la mente desgarrada de sus personajes por traumas, por complejos o por inclinaciones genéticas o congénitas. Es un espacio literario de experimentación psicoanalítica y de catarsis personal del creador. Por su parte, la ruina, la soledad, la decadencia, la desolación, la degradación y la fatalidad geográfica, tanto física como moral, tal y como ha evidenciado Herzberger (1976), caracterizan el polimorfo universo regionato de Juan Benet.

Este también es un puro espacio obsesivo de enclausamiento, de solipsismo, de evasión de lo real, de lo geográfico y de lo geológico, que se adentra en las más etéreas "zonas de sombras" (Benet, 1996) de la razón irracional y de la ipseidad. Si no, véase cómo la primera sección de *Volverás a Región*, en la que un innominado viajero recorre la comarca regionata, tan solo sirve de apoyatura telúrica, de mero *atrezzo* con ciertas connotaciones mágicas para introducir una discusión intelectual sin salida. En esa obra se explica por qué Marré y el doctor Sebastián están obsesionados en un diálogo que es más bien la máscara de dos purgativos monólogos de dos seres que ni se escuchan ni se comprenden entre sí ni a sí mismos. La presencia de lo no consciente y de lo onírico, del misterio y de la incertidumbre con la diseminación y recolección de leitmotivos en los argumentos y finales, también marca la articulación de ese espacio. Es la indeterminancia de la que se habló antes. Ello se ve en la aparición de deseos reprimidos y de frustraciones amorosas y eróticas, expresión de lo inefable o del sublime posmoderno anteriormente mencionado de manera intelectualizada y disertadora que

alteran la percepción del cronotopo y que la negativizan para el lector. Los personajes principales van “en busca de su centro ontológico y psicológico”, tal y como nos lo ha dejado bien claro John B. Margenot III sobre el narrador madrileño (1991, p. 85).

EL DEBATE ENTRE RAZÓN Y PASIÓN

La dicotomía o conflicto entre razón y pasión, una antinomia o dialéctica estructuralista analizada por Ken Benson acerca de Juan Benet como “dos modos de aprehender la realidad radicalmente opuestos” (1989, p. 13), es también crucial en su obra. Ambas formas se pueden ver como expresiones o sublimaciones de lo impulsivo o de lo no consciente y del espíritu animal, respectivamente. Residen en el interior de los humanos, aunque se plasman como razón, que es búsqueda de estética, de refinamiento, de desarrollo intelectual o de exploración de otras capas de realidad, tanto como pasión, que es una búsqueda de eros somático, de satisfacción de los instintos primarios, de violencia y de dolor que genere un malsano placer en los sentidos de los amantes, a veces a fuer de agresor y de agredida. Estos están enfrentados con el mundo, con su pasado y con sus propios genes. También esta división de la conciencia se puede localizar entre los personajes que se debaten entre su estéril voluntad de medrar en un mundo autorreferencial, fatalista y predeterminado y su incapacidad de encontrarse a sí mismos y de centrarse como seres sociales.

En *Volverás a Región* (1996), Marré Gamallo quiere revivir la pasión reprimida por “la razón impuesta (García Pérez, 1997), una “razón delincuente” a la que Benet se pregunta por qué obedecemos (*Un viaje de invierno*, 1989). Su interlocutor, el doctor Sebastián, se pretende erigir en la razón del derrotismo con sus análisis de la historia regionata y de las esencias del ser. Los personajes benetianos, en general, tienen un impulso rebelde para conculcar o transgredir las leyes, las normas, las reglas y los tabúes. Ese impulso es, en balde, al estar dominados por ellas, por sus prohibiciones, por las fuerzas del bosque de Mantua y por su fiero custode, el Numa, que pretenden asegurar no solo el orden natural de este mundo autorreferencial sino también el *statu quo* artificial entre hegemónicos y subalternos. En *Un viaje de invierno* (1989), la fiesta fantasmagórica que Demetria

ha de celebrar por la vuelta a casa de su hija Coré, trasuntos de la Deméter y de la Perséfone míticas, abre la llegada de la primavera tras volver la segunda de su encierro en el averno o inframundo tras su rapto por parte de Hades. Esta fiesta es una suspensión del imperio de la razón ante lo irracional del mito. Además, el caballo apersogado que piafa cerca de su casa encarna esa dialéctica al representar al instinto atado por las fuerzas sociales.

Lo irracional no es contrario a la norma o a la ley, sino que está en un campo no analizado de la realidad, según Benet (*El ángel del señor abandona a Tobías*, 1976). Viene a ser una ampliación o revelación epistemológica del campo de la realidad y de la lógica, a los que hemos limitado con nuestras insuficientes mentes, no completamente desarrolladas. Además, la frontera entre el yo y el mundo exterior es indefinible, inestable, y si se establece, será la de un yo recortado, tal como indica el novelista español en su artículo “La frontera del yo” (*Páginas impares*, 1996, p. 277). Así pues, es muy difícil distinguir entre lo subjetivo y lo objetivo, con lo que tampoco podemos ver dónde acaban lo racional y lo referencial y dónde empiezan lo irracional y lo autorreferencial. Son los reinos de la incertidumbre, del enigma, del misterio no tanto policiaco como ontológico, del ser y de su inmanencia, tal y como incide Pérez en un universo caracterizado por lo anfibiológico (1984).

EL RECHAZO DE TODA TELEOLOGÍA EPISTEMOLÓGICA Y, POR EXTENSIÓN, GUBERNAMENTAL

El rechazo de sistemas cuadrículados y dogmáticos de conocimiento, ya se ha discutido en su obra de incertidumbre. Se cuestiona así el papel de lo gubernamental como teleología o causa final, perfecta y única para la búsqueda del orden, y más aún en el caso de un poder dictatorial o autoritario, sobre todo del de la ultraderecha católica del general Francisco Franco (1939-75) en España. Benet invierte el modelo de Jenofonte en su *Anabasis* (1993), el cual muestra, desde el compromiso con su historia, desde la parcialidad y desde la no neutralidad de su visión histórica, la batalla de Cunaxa entre Ciro el joven y Artajerjes II y sus consecuencias con pretensiones de realismo y de globalidad. El del madrileño es un rechazo del *status quo* según Margenot III (1991), sobre todo del

que le tocó vivir en su infancia o adolescencia en lo político y en lo cultural, momentos formativos en los que ciertas experiencias traumáticas son difíciles de asimilar y de digerir. La adolescencia viene a ser un momento de energía que clama por la libertad y se resiste a ser reprimido por las normas y reglas sociales, sobre todo si son impuestas.

En Benet, el dictador en persona no acaba de aparecer en su fantasioso mundo de ficción, a pesar de su predilección por el género historiográfico clásico, y aunque se pueda intuir de manera vaga en la mítica figura del Numa de *Volverás a Región* (1996). Este es un personaje inmortal y simbólico de esa tensión entre razón y pasión que garantiza que nadie viole el bosque sagrado de Mantua y que nadie salga por segunda vez del microcosmos de Región, encarnación reducida de España y del mundo entero. El Numa puede encarnarlo de manera indirecta y sin nombrarlo en su última gran obra del ciclo regionato titulada *Herrumbrosas lanzas* (1998) dividida en tres volúmenes. No obstante, lo ideológico adquiere una importancia muy secundaria (prácticamente nula en Benet), lo que demuestra su gran personalidad literaria como creador de un mundo de ficción autónomo y consciente de sí mismo, tal vez haciendo bueno lo que una vez dijo Althusser: “[i]deology has little to do with consciousness” (1996, p. 233).

EL TEMA DE LA SEXUALIDAD

Los temas de una sexualidad y de un sexismo abiertos, sin tapujos, sin amor, sin sentimientos sinceros ni estables, puramente carnal o pasional, inmoral, impulsivo y agresivo, cobran también gran importancia en sus obras. Ratifican las ideas acerca del sexo liberado, sin amor y a veces violento que hay en este periodo como se vio en Lipovetsky (2010). Es el estallido tras una gran represión social, frente a una lucha contra la entropía de las formas. Es la subversión del discurso fallo(g)océntrico imperante, de desorden sexual, de Edipos, de patologías psíquicas y de socio y psicopatías. La obsesión por la virilidad y por la impotencia, por el deseo y por la represión es notoria. Se trata del puro deseo de poder llevado al cuerpo. O la sexualidad más narcisista y abyecta a la que llevan el dolor, la frustración y la locura genética y congénita, toda una vesania humana.

Sexo morboso, plasmación de una neurosis, de la sumisión del ser hacia otros seres, de las relaciones perversas, del sadomasoquismo, de la esclavitud y del martirio. Benet hace lo mismo con esa fuerza o instinto primario coartado por una maldición inmemorial de orden esotérico e histórico. Los personajes benetianos casi nunca llegan a poder culminar la belleza del amor carnal y sentimental ni de la erótica. Este impulso es canalizado y sublimado por un puro onanismo mental y casi solipsista, desvinculado de cualquier deseo de armonía ni de orden social. Se busca un análisis de la esencia de la mujer degradada intelectual y humanamente, a veces como objeto sexual, por un mundo de machos sedientos de poder y de fornicación, de violencias instintivas, de posesiones y de triángulos amorosos, o, en otros casos, a través de la figura de una mujer esclavizada por un infausto que la restringe a las tareas familiares y domésticas. Una mujer que trata de escapar en balde de las fuerzas tiránicas de la sociedad biempensante.

Para Benet, el sexo como afirmación de poder frente a una sociedad y a una genética constrictivas debe replicar a la razón como se aprecia en un comentario marginal de *Un viaje de invierno* (1989). Esa razón es la estatuida por el Estado, por la moral más retrógrada y por unas fuerzas invisibles que la representan desde el inicio de los tiempos. El sexo, así pues, debería constituirse en un modo de liberación personal que, lamentablemente, nunca llega a producirse en sus pesimistas novelas, algo detectable ante la falta de respuestas buscadas por Marré para dar sentido a su desarraigada vida y a su identidad personal en *Volverás a Región* según Compitello (1998). Estamos para Cabrera ante toda una “sinfonía del desespero” (1998, p. 82).

En conclusión, para Juan Benet el sexo es más evasión física o mental que una auténtica reacción frente a las normas sociales. No hay entropía ni disolución de las reglas que han sido consensuadas y aceptadas, muchas veces con hipocresía, por el común de las gentes. Hay rebeldía pero no un intento serio de revolución. Son gestos fútiles, vanos y estériles ante los dictados omnímodos de una tradición que pretende preservar el orden de hegemonías no constituidas necesariamente por un pensamiento democrático o por el talento de sus élites, sino por los vencedores en las luchas por el poder, por sus descendientes y por

otros seres humanos de sentido común acomodaticio y narcisista. Teniendo en cuenta las ideas de este mismo filósofo, Benet está situado en la era del vacío, una posmodernidad caracterizada por una falta de proyectos sociohistóricos, suplida o compensada por una afirmación individualista de mera supervivencia y búsqueda del triunfo personal y por una negación derrotista que desconfía de la validez de los grandes sistemas de pensamiento, ideológicos o políticos.

Este universo literario es expresión de un mundo posmoderno, desnaturalizado como ya se vio en Jameson (1991), que quiere volver a lo más natural a través de la libre y plena sexualidad. Se produce esto de manera estéril, onanista y agresiva o a través de la rememoración frustrada, ataráxica y abúlica en el caso de Benet, al no haber podido conseguir sus personajes culminarla satisfactoriamente. Es una crónica de fracasos colectivos, personales y sexuales al intentar reactivar la pasión en un mundo gobernado por los excesos y por la cara negativa, la más destructiva, del materialismo, de la tecnología, del hedonismo y del consumismo.

EL TEMA DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO

Derivado de lo anterior, otro tema de gran importancia es el de la violencia en general y, sobre todo, el del trato –o maltrato– a la mujer, degradada y denigrada por parte de hombres resentidos y amargados que soñaban con la gloriosa épica de ser grandes ciudadanos o soldados y acabaron frustrados, encerrados en una prosaica habitación apartada y oscura de su casa. Ellos descargan su adrenalina y su rabia sobre los más débiles pero no se atreven ante los más fuertes. Tal violencia puede ser emocional, verbal, física o sexual. Son los contrasentidos de una sociedad falo(go)céntrica y de su destino, además de unos hombres determinados o por la genética o por defectos congénitos en su personalidad, o incluso por sus contextos. Estamos ante un discurso estereotípico de la representación de la mujer, como mero objeto de especulación psicológica o como mero objeto sexual, aprovechado para discutir intelectualmente, que se trata de deconstruir al darles papeles centrales y al denunciar su desgraciada situación. Su origen es sociológico, psicológico e intertextual. Por poner un ejemplo, es un tema profusamente tratado que

está presente en las novelas de su admirado William Faulkner (1897-1962).

La mente de los personajes benetianos es un constructo artificial implantado por el falo(go)centrismo sociopolítico y discursivo que hereda y rediseña. La tradición lo trae lleno de aporías o de contradicciones lógicas irresolubles entre la teoría, la ley y la praxis en cuanto a los derechos del individuo y de la mujer, en especial que son equilibradas por su capacidad de supervivencia, de mantener el orden impuesto y por el poder viril de los machos. Benet lo reequilibra y depura hasta convertir este tema en discusión ensayística, para tratar de sacar sus esencias universales más allá de cuestiones de género y para demostrar la culpa de todos. La mente y el falo sin argumentos son sustituidos por el *argumentum baculinum*, por la brutalidad física.

En esta visión muy crítica de la sociedad, lo sublime del amor deviene en abyección con la sevicia o la crueldad sin límites. Todo ello en un mundo caracterizado por su tendencia homogeneizadora de pensamiento y por su falta de respeto a la diferencia, un mundo obsesionado por la masculinidad, no solo sexual sino también por la que hay en todos los ámbitos de la sociedad, tanto en lo político como en lo económico, empresarial, cultural, educativo, de ocio deportivo... Un mundo de apariencias físicas y de representaciones ideológicamente orientadas, en el que la mujer no es respetada ni representada de acuerdo con su íntimo ser desde antes de nacer. La mujer, cuando está en su infancia, ya está siendo aprisionada bajo las expectativas de cómo deberá ser criada, de cómo deberá actuar y de cómo deberá ser tratada, de acuerdo con unos cánones patriarcales. No se la valora por lo que realmente es, sino desde la formación discursiva y preconstruida que la define desde el unidimensional discurso del falo(go)centrismo. La sociedad española de Benet es una de carácter cerril, la cual tiende meramente a valorar lo tridimensional del atractivo físico y lo no dimensional del psicológico, sin claroscuros, lo que convierte a la mujer en una víctima de las más bajas y menos edificantes pasiones.

La mujer benetiana está muy apartada del canon de la mujer bella seductora y peligrosa que encandila y hechiza en el arte, la famosa *Belle dame sans merci*

(bella dama sin piedad) renacentista, del romántico John Keats (1795-1821) o de la pintura modernista prerrafaelita. Está apartada de él, no tanto por los maltratos de la violencia de género, sino porque se da más importancia a su valor intelectual y a su valor para disertar sobre la condición femenina y, por extensión, sobre la humana. Por ello, tampoco es una mujer realista. Benet, finalmente, no deconstruye hacia la izquierda los estereotipos de la mujer, pero tampoco apoya la visión tradicional de ella. Es decir, la existencia de la mujer fuera del predeterminado marco de sus novelas es denegada. Benet no logra, no quiere o desconfía de la posibilidad de deconstruir el mito de la mujer ante los poderes omnímodos de la sociedad tradicional. Se mantiene apartado del compromiso y de la tradición, que en realidad valoran la aceptación social y el triunfo más que la justicia, para adentrarse en lo ideológico, el cual depende casi exclusivamente de lo abstracto y de lo estético. La mujer es una excusa para hacer gala de un estilo de escritura y para elucubrar sobre la naturaleza y condición humana. En Benet no hay mecanismos de repetición sociohistóricos ni estéticos. Esa es la esencia de su innovadora apuesta de posmodernidad.

La violencia hacia la mujer en general, es parte de la “[b]rutalidad del orden” (Benet, 1989, pp. 161 y 222) impuesto por los vencedores de la genética, los cuales también son perdedores en lo individual al no tener más remedio que limitarse a resarcirse de su fracaso social sobre los ya vencidos. El mundo capitalista que se refleja en estas obras no es el de los más justos, sino que es un “orden siempre infatuado” como aprecia Benet si se extraen un par de comentarios marginales de *Un viaje de invierno* (1989). El madrileño opone y supedita el *ordo amoris* (el orden del amor), al *ordo tremoris* (el orden del temor), el de un mundo hipócrita, de prejuicios y de intolerancias hacia el otro y de indulgencias hacia uno mismo, de máscaras y de disfraces mal puestos que esconden el vacío de la personalidad. Asimismo, distingue entre el “amor fálico” y el “amor cefálico”, mientras limita el poder de un falo no erecto, impotente, como si estuviera castrado, a causa de ese mundo represivo y violento adueñado de la conciencia de los personajes. Este autor también identifica el órgano sexual masculino con la cabeza, que lamentablemente muchas veces se unen sin razones de peso.

La relación diádica entre crítico y creador y entre sadismo y masoquismo es la misma que ve de Azúa en la benetiana fiesta de *Un viaje de invierno* (1989) en la que el sexo y el arte preservan lo originario y ayudan al Estado a “edificar su orden y su razón” (Benet, 1989, p. 157), como es la del simplista orden falo(go)céntrico, más físico que metafísico, más material que espiritual. El arte ayuda a separar momentáneamente a los personajes de esa realidad que les oprime. Ellos buscan una escapatoria y descarga de su rabia a través de la coyunda sexual violenta. Benet, en *Saúl ante Samuel* (1994, p. 302) evidencia una falta de creencia en el amor y proclama que en realidad no se ama a la virtud ajena sino al deseo de subyugar. El amor es, así pues, una narcisista expansión física del ego. El mundo regionato es en suma uno de poliédricos sueños eróticos de ancestro freudiano y de culposas pesadillas de abolengo laciano producidos por deseos no aceptados socialmente y por la violencia, sobre todo debido a una represión sexual causada por el conservadurismo, por el falso catolicismo y por la historia contra las que se opone el novelista objeto de este estudio.

CONCLUSIÓN

En conclusión, la obra benetiana es un puro reflejo de un espíritu posmoderno e internacional superior a su contexto nacional e histórico. En ella se aprecia la deconstrucción o revisión de los dictados tradicionales en lo moral y en lo formal. Además, es un excelente análisis de la conciencia humana más desgarrada por sus más elementales pasiones y por su conflicto con la sociedad que aspira a imponer el orden y la tranquilidad con la supresión o castración de los instintos e incluso con la ley o con la violencia de estado. Este estudio ha pretendido demostrar los lazos supranacionales, sociohistóricos, culturales e ideológicos que unen no solo la obra de Benet con la universal en la segunda mitad del siglo XX sino también con las ideas y la estética occidentales y con la naturaleza humana en general. Benet es uno de los autores de la segunda mitad del siglo XX que más experimentan con nuevas fórmulas y que incluso rompen, entre las décadas de los sesentas y de los setentas, con el discurso tradicional en lo estilístico, en su ordenamiento estructural y en lo ideológico. Ha sido alentado en el mundo hispano por coetáneos

transoceánicos de la talla de un Jorge Luis Borges, de un Julio Cortázar, de un Gabriel García Márquez o de un Mario Vargas Llosa en Latinoamérica, y de un Luis Martín Santos, de los hermanos Juan y Luis Goytisolo o de un José María Guelbenzu en España. Es la demostración palmaria de la indiscutible vitalidad de una literatura en lengua española que aprende de, trasciende y mejora sus insignes modelos intertextuales de otras lenguas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Althusser, L. (1969). *For Marx*. Ben Brewster (Trans.). London: Penguin.
- Bakhtin, M. M. (1981). *The Dialogic Imagination. Four Essays*. M. Holquist (Ed.). C. Emerson and M. Holquist (Trans.). Austin: University of Texas Press.
- Benet, J. (1970). Reflexiones sobre Galdós. *Cuadernos para el Diálogo* XXIII, Extraordinario, pp. 13-15.
- Benet, J. (1970). *Una meditación*. Barcelona: Seix Barral.
- Benet, J. (1973). *La otra casa de Mazón*. Barcelona: Seix Barral.
- Benet, J. (1976). *El ángel del señor abandona a Tobías*. Barcelona: La Gaya Ciencia.
- Benet, J. (1981). La novela en la España de hoy (1980). En *La moviola de Eurípides y otros ensayos* (pp. 23-30). Madrid: Taurus.
- Benet, J. (1982). *Sobre la incertidumbre*. Barcelona: Ariel.
- Benet, J. (1989). *Un viaje de invierno*. D. Martínez Torrón (Ed.). Madrid: Cátedra.
- Benet, J. (1994). *En la penumbra*. Madrid: Santillana (Alfaguara).
- Benet, J. (1994). *Saúl ante Samuel*. J. B. Margenot III (Ed.). Madrid: Cátedra.
- Benet, J. (1996). *Volverás a Región*. V. García de la Concha (Intr.). Barcelona: Destino.
- Benet, J. (1996). *Páginas impares*. Madrid: Santillana (Alfaguara).
- Benet, J. (1997). *Cartografía personal*. Valladolid: Cuatro. Ediciones.
- Benet, J. (1998). *Herrumbrosas lanzas*. Madrid: Santillana (Alfaguara).
- Benet, J. (1998). *Trece fábulas y media y Fábula decimocuarta*. Madrid: Santillana (Alfaguara). (J. Machín Lucas y J. Tentinger (Trad.) (2010). *An Original Translation of Trece Fábulas Y Media Y Fábula Decimocuarta*. Barcelona: PPU).
- Benet, J. (1999). *La inspiración y el estilo*. C. Martín Gaité (Intr.). Madrid: Alfaguara.
- Benson, K. (1989). *Razón y espíritu. Análisis de la dualidad subyacente en el discurso narrativo de Juan Benet*. Stockholm: Stockholms Universitet, Romanska Institutionen.
- Benson, K. (2004). *Fenomenología del enigma. Juan Benet y el pensamiento literario postestructuralista*. Amsterdam-New York, NY: Rodopi.
- Cabrera, V. (1983). *Juan Benet*. Boston, Massachusetts: G. K. Hall & Company (Twayne's World Authors Series).
- Compitello, M. A. (1998). Juan Benet: camino al final de la modernidad. *La Página*, 30, pp. 57-68.
- Da Cunha, E. (1902). *Os Sertões*. Brasil: Todolivro Distribuidora Ltda. Edición de 2009.
- De Azúa, F. (1986). El texto invisible. Juan Benet: *Un viaje de invierno*. En K. M. Vernon (Ed.), *Juan Benet* (pp. 147-157). Madrid: Taurus.
- García Pérez, F. (1997). *Una meditación sobre Juan Benet*. Madrid: Santillana (Alfaguara).
- Genette, G. (1997). *Palimpsests: Literature in the Second Degree*. Ch. Newman and C. Doubinsky (Trans.), G. Prince (Fore.). Lincoln, Ne & London: University of Nebraska Press.
- Gullón, R. (1973). Una región laberíntica que bien pudiera llamarse España. *Ínsula*, 319, 2 y 10.
- Hassan, I. H. (1987). *The Postmodern Turn: Essays in Postmodern Theory and Culture*. Columbus: Ohio State University Press.
- Herzberger, D. K. (1976). *The Novelistic World of Juan Benet*. Clear Creek, IN: The American Hispanist.
- Jameson, F. (1991). *Postmodernism, or, The Cultural Logic of Late Capitalism*. Durham: Duke University Press.
- Jenofonte. (1993). *Anábasis. La expedición de los Diez Mil*. J. L. Vidal (Intr.), Á. Sánchez-Rivero (Trad.). Barcelona: Planeta.
- Jenofonte. (2009). *Anábasis*. C. Varias (Ed. y Trad.). Madrid: Cátedra.
- Kristeva, J. (1974). *El texto de la novela*. J. Llovet (Trad.). Barcelona: Lumen, 1981.
- Lipovetsky, G. (2010). *La era del vacío*. Barcelona: Anagrama.
- Lyotard, J. F. (1993). *The Postmodern Condition*. G. Bennington and B. Massumi (Trans). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Machín Lucas, J. (2001). Juan Benet al trasluz: palimpsestos subversivos en Región. *Cuadernos hispanoamericanos*, 609, 19-28. ((2007). Region jako palimpsest. B. Jaroszek (Trad.). *Literatura na świecie*, 426-427 (1-2), 56-65.
- Machín Lucas, J. (2009). *El primer Juan Benet (1965-1972): La forja de un estilo novelístico*. Saarbrücken: VDM Verlag.
- Machín Lucas, J. (2015). Filosofía, intertextualidad y posmodernismo: la influencia de Friedrich Nietzsche en la obra novelística y en la ensayística de Juan Benet. *Tropelías: Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada*, 23, 332-356. file:///H:/Documents%20and%20Settings/Antonio%20Mach%C3%ADn/Mis%20documentos/Downloads/663-2241-1-PB.pdf

- Machín Lucas, J. (Septiembre 2015). Los palimpsestos de Jenofonte, de la mística y de Nietzsche en la narrativa de Juan Benet. *Ínsula*, 825 (año LXX), 8-11.
- Margenot III, J. B. (1991). *Zonas y sombras: Aproximaciones a Región de Juan Benet*. Madrid: Pliegos.
- Minardi, A. (2010). Las tramas de la historia entre la memoria, la utopía y la guerra: *Herrumbrosas lanzas* de Juan Benet y *El laberinto mágico* de Max Aub. En P. Civil y Fr. Crémoux (Eds.). *Actas del XVI Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas. Nuevos caminos del hispanismo... 6. Historia y política* (pp. 192-201). Madrid y Frankfurt am Main: Iberoamericana Vervuert.
- Minardi, A. (2006). *Hacer la Historia: el sentido de práctica discursiva en Qué fue la guerra civil, de Juan Benet. La construcción del intelectual después de Franco. Espéculo*, 32. www.ucm.es/info/especulo/numero32/hacerhis.html
- Minardi, A. (2012). *Historia, memoria, discurso. Variaciones sobre algunos ensayos benetianos*, Madrid: Pliegos.
- Minardi, A. (2014). Ideología, mito y ley: tres axiomas para la presencia de Numa en la obra de Juan Benet. *La nueva literatura hispánica (LNLH)*, 17, 119-141.
- Nietzsche, F. (2009). *El nacimiento de la tragedia o helenismo y pesimismo*. G. Cano (Trad. y notas). En G. Cano (Intr.). *Nietzsche* (pp. 32-185). Vol. I. Madrid: Gredos.
- Nietzsche, F. (2009). *Así habló Zaratustra. Un libro para todos y para nadie*. J. R. Hernández Arias (Trad. y notas). *Nietzsche* (pp. 11-380). Vol. II. Madrid: Gredos.
- Pérez, J. (1984). The Rhetoric of Ambiguity. En R. C. Manteiga, D. K. Herzberger, and M. A. Compitello (Eds.). *J. Benet (Fore.). Critical Approaches to the Writings of Juan Benet* (pp. 18-26). Hanover and London: published for University of Rhode Island by University Press of New England.

La espada de agua

(Tópicos del romanticismo en García Lorca)

Melvin Campos Ocampo¹, Universidad de Costa Rica

Recibido: 18 de agosto, 2015

Aceptado: 6 octubre, 2015

RESUMEN

Este artículo analiza el “Poema doble del lago Eden”, de Federico García Lorca, para rastrear en el texto diversos tópicos del romanticismo, tomando como punto de partida el libro *Los hijos del limo*, de Octavio Paz. Se plantea que el texto está estructurado en cuatro tiempos: un pasado idílico perdido, un presente moderno trágico, un futuro donde se desea retornar al pasado y un presente en el que se ha vuelto al pasado idílico. Además, se asocia ambiguamente el agua con la vida y la muerte y se culpa tácitamente a Dios de haber perdido el pasado idílico.

ABSTRACT

LA ESPADA DE AGUA (The Water Sword) (TOPICS OF ROMANTICISM IN GARCÍA LORCA)

This paper analyzes the “Poema doble del lago Eden” (Double Poem of the Lake of Eden), by Federico García Lorca, in order to trace along the text diverse topics of romanticism taking as a point of departure *Los hijos del limo*, by Octavio Paz. It is hypothesized that the text is structured in four tenses; a lost idyllic past, a modern tragic present, a future which wishes to return to the past, and a present which revives the idyllic past. Besides, there is an ambiguous association between water and life and death, and God is tacitly blamed for having lost the idyllic past.

Melvin Campos Ocampo. *La espada de agua (Tópicos del romanticismo en García Lorca)*. *Revista Comunicación*. Año 36, vol. 24, núm. 2, julio-diciembre, 2015. Tecnológico de Costa Rica. ISSN impreso: 0379-3974 / e-ISSN: 1659-3820.

PALABRAS CLAVE:

Poesía española, romanticismo, Generación del 27, Federico García Lorca, Octavio Paz, paraíso perdido, muerte, infancia.

KEY WORDS:

Spanish poetry, romanticism, Generation of the 27, Federico García Lorca, Octavio Paz, lost paradise, death, childhood.

1 Melvin Campos es profesor de la Cátedra de Humanidades de la Universidad de Costa Rica y Vicepresidente del comité costarricense del Consejo Internacional de Monumentos y Sitios Históricos, ICOMOS. Es licenciado en Filología Española, graduado de la Universidad de Costa Rica. Contacto: melvin.campos@ucr.ac.cr.

Después de haber sacado al hombre,
puso al oriente del jardín unos seres alados
y una espada ardiendo
que daba vueltas hacia todos lados,
para evitar que nadie llegara al árbol de la vida.

Génesis. Capítulo 3: Versículo
24, Reina Valera de 1960.

1. PREÁMBULO EDÉNICO (ANTES DE VIAJAR AL PARAÍSO)

Sugería Borges que la historia humana y aun la literatura son, quizá, solamente la diversa entonación de unas cuantas metáforas. Si compartiéramos el punto de vista borgesiano, forzosamente deberíamos aceptar que la originalidad no existe. Todo lo que ha dicho la humanidad, desde Pitágoras hasta Nerval, desde Hesíodo hasta Gracián, desde Cervantes hasta Dante, son variaciones (en el sentido musical, inclusive) sobre cinco o seis temas. Ello nos permitiría encontrar hilos temáticos que unan todos los textos. Seríamos capaces de rastrear las líneas que nos llevan directamente desde Homero hasta Carlos Fuentes. Peor aún: esta idea —que, sin duda, subyace en el concepto de intertextualidad y posibilita la literatura comparada— implicaría que ni siquiera ella es original.

En un mundo aún dominado por la concepción romántica del artista creador —semidivino—, la angustia de artistas y estudiosos sería una consecuencia lógica. No creo, sin embargo, que deba ser así. Por el contrario, es fascinante que—como afirmaba Aglié en *El péndulo de Foucault*— todo en el universo esté relacionado de alguna forma, unas veces obvia y otras, críptica.

Aún esta es una idea romántica repetida: el texto del cosmos, el orden relacional del universo. Pero, dado que la cultura es el eterno intento humano de encontrar ese orden en la naturaleza, entonces el primer sumerio en buscar relaciones entre las estrellas para bautizarlas —Toro, Pez, Carnero— estaba incurriendo en una actitud romántica. Y el romanticismo, también formaría parte de ese sobrecogedor (¿monstruoso?) entramado universal.

Desde esta perspectiva, encontrar en cualquier texto temas románticos no es descabellado. Si esos

pocos tópicos recorren la historia de la literatura, podríamos afirmar que puede haber romanticismo en Longo o carnavalización en Aristófanes.

Este artículo surge como producto de una investigación realizada en el marco de la maestría en Literatura Latinoamericana de la Universidad de Costa Rica, y tiene por norte la búsqueda en el “Poema doble del lago Eden”, del gran Federico García Lorca (1992, pp. 165-167), cuál es esa herencia del Romanticismo. Y, como el universo tiene su orden, así también mi indagación. Primero, analizaré algunos aspectos formales; luego, pretendo estudiar el carácter trágico del fluir temporal para el ser humano; en tercer lugar, voy a referirme la simbología del agua en relación con dicha tragedia; y, por último, revelaré quién es el culpable de esta trágica condición humana.

2. EL PODER DEL VERSO

Para los románticos, existe una relación entre todos los elementos del universo, una sintaxis cósmica que permite comprender el universo como un poema. Es lo que Octavio Paz denomina analogía (Paz, 1985, p. 58). Desde esa perspectiva, estamos en capacidad —o tal vez, inclusive, en la obligación— de realizar un análisis lo más detallado posible, pues todo en el poema juega un papel clave en la organización microcósmica del texto.

Con esto en mente, abordemos los aspectos formales del “Poema doble del lago Edén”. En primera instancia, el poema está construido con una rima asonante la cual, aunque no sigue un patrón exacto, tiende a ser regular en los versos impares (7, 9, 11, 13, 19, 21, 23, 25, 27, 29, 31, 33, 35, 37, 39, 41, 43, 47 y 49). Los únicos versos pares que llevan rima son el 2, el 4, el 16 y el 46. La rima utiliza las vocales fuertes ‘a’ y ‘o’. Esta rima mantiene la sonoridad en tonos bajos, lo cual produce en el poema una gravedad casi funeraria, semejante a la que se puede encontrar en los cantos gregorianos.

Por otro lado, la métrica del poema es libre y va desde los heptasílabos hasta algunos versos con veinte sílabas. El metro quebrado produce una irregularidad en el poema, una variación que deriva en que el lector enfrente un sentimiento de inestabilidad.

Ambos rasgos coinciden con el sentido del poema: como veremos, se trata de un universo de confusión, desordenado, caótico, trágico, que el hablante lírico presencia en la condición humana. Pasemos, ahora, a analizar el texto propiamente, a la luz del romanticismo.

3. LA MALDICIÓN DE HERÁCLITO (TRAGEDIA HUMANA EN CUATRO ACTOS)

Los tiempos verbales utilizados en el poema, dan la clave para discernir que está estructurado en dos macrosecuencias. La primera, que abarca del verso 1 al 43, está marcada por tres tiempos: un pasado perdido, un presente repudiado y un futuro deseado. La segunda macrosecuencia va del verso 44 al 49 y trastoca la lógica temporal que el poema había establecido anteriormente.

He optado por no sucumbir a la tentación lógica de ordenar mi análisis de acuerdo con los tiempos pasado, presente y futuro. Esto porque, en tanto existe una coincidencia entre el pasado y el futuro deseado, considero más claro estudiar primero el presente y, luego, ver ese pasado/futuro.

Adelantaré, para facilitar la comprensión, que el poema se estructura en cuatro tiempos: un pasado perdido, un presente trágico, un futuro anhelado (donde se desea retornar al pasado) y un presente no trágico (pues se ha vuelto a un estado como el pretérito).

3.1. El presente doloroso

Ahora bien, para iniciar nuestra comprobación, veamos que los verbos en presente ubican al lector en un tiempo actual. Este “ahora” está caracterizado por una serie de significantes que lo marcan como un tiempo de dolor y tragedia, de angustia y llanto.

Estás aquí bebiendo mi sangre,
bebiendo mi humor de niño pasado,
mientras mis ojos se quiebran en el viento
con el aluminio y las voces de los borrachos (vv.
10-13).

Así, el presente es un tiempo donde el Yo Lírico ve su vida (“sangre”) ser absorbida por un Tú Lírico (más adelante nos detendremos en él): es víctima de una

suerte de vampiro que lo destruye, lo asesina. Este sufrimiento producido en el presente provoca llanto (“mis ojos se quiebran en el viento”) y está vinculado con lo metálico (“aluminio”).

Esta primera aparición del elemento metálico revela el inicio de una constante en el poema. Y es que el “ahora” se vincula con significantes como el mencionado “aluminio”, con “un viejo alfiler oxidado” (v. 21), se trata de un tiempo de lo concreto (v. 23), de un mundo de “hojalata” (v. 31) donde gobiernan “los trenes” (v. 45). Así, esta relación del presente con lo metálico lo marca como un tiempo de la modernidad, donde los avances humanos (trenes, alfiler) son despreciados (pues se los califica de “hojalata”) y están en decadencia, manchados de óxido.

Yo sé el uso más secreto
que tiene un viejo alfiler oxidado
y sé del horror de unos ojos despiertos
sobre la superficie concreta del plato (vv. 20-
23).

Así, este presente se encuentra revestido de angustia, dolor y tragedia por lo concreto. Y, como vimos, es el universo de la modernidad, gobernado por el metal, donde domina el capital y el valor del ser humano es secundario, pues sólo existe en tanto pueda producir riqueza.

Apuntaba Octavio Paz en *Los hijos del limo* que, si bien el romanticismo es un hijo inexorable de la modernidad, también es su más vehemente y apasionado detractor (Paz, 1985, p. 33). Uno de los principales aspectos criticado por el romanticismo a la modernidad es que la sociedad moderna está fundada en la desigualdad, en tanto es la Era del Capitalismo (Paz, 1985, p. 36): para que alguien sea rico, forzosamente debe obtener su capital arrebatándolo de las manos de otro. En ese sentido, el hambre es un producto de la modernidad —no exclusivo, tal vez; pero sí ineludiblemente vinculado a ella— y el romanticismo se opone abiertamente a esto.

Es, ahora, comprensible el horror que se produce en los “ojos despiertos” (lúcidos, conscientes) al presenciar la trágica “superficie concreta del plato”: el plato está vacío y, sin alimento, hay hambre y muerte. Este es el mundo de la locura, la destrucción y la angustia:

Esos perros marinos se persiguen
y el viento acecha troncos descuidados.
¡Oh voz antigua, quema con tu lengua
esta voz de hojalata y de talco! (vv. 28-31).

Según Jean Chevalier (1999, p. 816), el perro — entre otros rasgos— es símbolo fundamental de la muerte, es psicopompo y guardián del inframundo. Su presencia marca este tiempo con la muerte: es el momento en que la naturaleza está enloquecida (perros que se persiguen) y destruida (“troncos descuidados”), es cuando habla la “voz de hojalata”. El adjetivo demostrativo “esta” vincula la voz con el presente, la acerca al Hablante Lírico. El sustantivo en aposición “hojalata” marca el carácter despectivo que esta modernidad reviste en el poema.

Este presente de dolor es, a la vez, un tiempo que niega la identidad:

Quiero llorar [...] porque no soy un hombre, ni un poeta, ni una hoja,
pero sí un pulso herido que ronda las cosas del otro lado. (vv. 32, 34-35).

Cuando el hablante lírico niega su carácter de ser humano y de poeta, características fundamentales para la autodefinición del sujeto escritor, muestra que el “ahora” le impide cualquier tipo de identidad. Si interpretamos la hoja como sinécdoque del trabajo de escritura, podemos ver que el presente niega hasta la posibilidad de acercarse a dicha labor. Aún peor, lo único que ofrece un rasgo identitario al hablante lírico es el dolor, la herida (v. 35), la cercanía “del otro lado”. Este “otro lado”, como veremos más adelante, es la muerte. Se trata, entonces, de un tiempo limítrofe con la muerte.

En el laberinto de biombos es mi desnudo el que recibe
la luna de castigo y el reloj encenizado. (vv. 42-43).

De modo que es un tiempo de confusión y dificultad (“el laberinto”), donde el hablante lírico se encuentra en un estado de total fragilidad (“mi desnudo”).

La presencia del “biombo” y de “la luna de castigo” remite a una clásica imagen del romanticismo: la imposibilidad del conocimiento —en tanto siempre hay un velo que oculta la realidad de las cosas— y el engaño en que vive en el ser humano —la luna como luz falsa, mentirosa—.

La imagen “el reloj encenizado” es particularmente aclaratoria de este presente: por un lado, el avance del reloj es inexorable, no discrimina a nadie; por otro, el color gris de la ceniza remite por metonimia a las canas, a la vejez, a la decadencia humana. Así, el reloj encenizado es el tiempo humano, finito, mortal, metrónomo cruel que, con cada golpe de su ritmo, recuerda la cercanía del ineludible destino humano.

Así, el hablante lírico vive en el presente, un tiempo de confusión, fragilidad, engaño y tiempo inexorable que lleva sin escapatoria a la decadencia y a la muerte.

3.2. El pasado idílico

Pero no siempre se ha sufrido de esta manera. Analizaremos ahora un pasado diferente, pues hubo una época en que:

Era mi voz antigua
ignorante de los densos jugos amargos (vv. 1-2).

Los dos primeros versos dan la clave de lectura del poema: en un tiempo anterior, ya pasado, se desconocía el sufrimiento —“los densos jugos amargos”— que provoca el presente. Este pasado se reconoce por los verbos en pretérito imperfecto (era, manaban, conocía) y la recurrencia del adjetivo “antigua” —más adelante hablaremos del carácter antiguo de esta voz—. En efecto, este tiempo anterior se ha perdido:

¡Ay voz antigua de mi amor!
¡Ay voz de mi verdad!
¡Ay voz de mi abierto costado,
cuando todas las rosas manaban de mi lengua
y el césped no conocía la impasible dentadura
del caballo! (vv. 5-9).

El tiempo perdido está marcado por significantes como “amor” y “verdad” (el “abierto costado”, lo mencionaremos luego), relaciones que lo caracterizan como una época ideal, cuando se vivía en paz y sin engaño. Era un tiempo de poesía hermosa y

vinculada con lo floral (“cuando todas las rosas maban de mi lengua”) y cuando no existía decadencia y la naturaleza era inmaculada (“el césped no conocía la imposible dentadura del caballo”).

Este tiempo perfecto, esta Edad de Oro, está vinculada con lo infantil: “mi humor de niño pasado” (v. 11). La calificación del “niño” con el adjetivo “pasado” lo relaciona directamente con aquello perdido, con el tiempo que se extraña. De modo que, en el poema, se da una añoranza del pasado, de la inocencia anterior, de la infancia, de ese tiempo idílico, dorado, que se ha perdido al igual que el Edén (Génesis, 3: 24, Biblia Reina Valera, 1960). El propio título del poema nos ubica en la tradición del paraíso perdido: Poema doble del lago Edén. En su momento tocaremos el punto del lago y de la dualidad.

3.3. El anhelo de un futuro idílico

Arribamos, ahora, al punto clave de este poema: se da en el texto una contraposición entre el presente doloroso y un pasado idílico, al cual se desea regresar en el futuro. En efecto, el anhelo para el futuro está marcado por verbos en imperativo (dejarme) o de deseo (“quiero”, “deseo”), que demandan volver a esa edad dorada de inocencia, sin dolor ni mácula alguna: el Edén perdido.

Dejarme pasar la puerta
donde Eva come hormigas
y Adán fecunda peces deslumbrados.
Dejarme pasar, hombrecillo de los cuernos,
al bosque de los desperezos
y los alegrísimos saltos (vv. 14-19),

El hablante lírico se sitúa ante una puerta (v. 14), en un umbral que es prelude de una crisis, de un cambio radical (Bajtín, 1989, p. 399). Se desea cruzar dicho umbral para regresar a ese paraíso perdido que es primitivo (“donde Eva come hormigas”) y, a la vez, fecundo y vital (“Adán fecunda peces deslumbrados”). Esta idea se ve reforzada gracias a que el pez es símbolo de vida y fecundidad (Chevalier, 1999, p. 824). Así, en otro tópico recurrente en el romanticismo, se anhela la vuelta a ese edénico lugar donde no hay complicaciones (“bosque de los desperezos”) y todo es felicidad (“los alegrísimos saltos”).

Afirmaba Octavio Paz que la caída de Adán significa la ruptura del paradisiaco presente eterno (tiempo mítico), para caer en el tiempo moderno y, cuando comienza la sucesión de las diferencias, comienza la escisión y, con ellos, el distanciamiento entre el ser humano y el paraíso (Paz, 1985, p. 20). De modo que el deseo de volver con Adán y Eva significa, evidentemente, el retorno al Edén pero, más allá de este simplismo, es el anhelo de retornar a un tiempo de la igualdad, donde todo es siempre idéntico a sí mismo, donde el devenir del tiempo —contrario a Heráclito— no implica el envejecimiento ni la degradación de lo vivo.

Pero no quiero mundo ni sueño, voz divina,
quiero mi libertad, mi amor humano
en el rincón más oscuro de la brisa que nadie
quiera.
¡Mi amor humano! (vv. 24-27).

Si interpretamos el sueño en el sentido romántico, como falsedad ilusoria (Bécquer, 2003, p. 288), podemos comprender el verso 24 como un rechazo a la mentira, al “sueño” que engaña en el presente. El rechazo al mundo está relacionado con la obligatoria decadencia, mutación, que sucede en el mundo real. Al oponerse este mundo a ese tiempo deseado de libertad y amor (v. 25), por inferencia se deduce que el mundo es el lugar del odio y los límites, de las represiones que restringen al ser humano. Se desea ese tiempo que no es engañoso ni decadente, que está pleno de amor hasta “en el rincón más oscuro”. Así, el anhelo del mundo pasado proyecta al hablante lírico a un mundo de voluntad irrestricta, de libertad infantil e inocente:

Quiero llorar porque me da la gana,
como lloran los niños del último banco... (vv. 32-33).

Quiero llorar diciendo mi nombre,
rosa, niño y abeto a la orilla de este lago,
para decir mi verdad de hombre de sangre
matando en mí la burla y la sugestión del vocablo (vv. 36-39).

Se trata de un tiempo de llanto voluntario, dulce e infantil, no forzoso y trágico como el producido por el dolor, el hambre y la angustia del presente. Es un momento de autorreconocimiento, de identidad

(“diciendo mi nombre”), de vínculo con la naturaleza (“rosa”, “abeto”, “lago”), de inocencia primordial (“niño”), de “verdad” humana (“hombre de sangre”). Es un tiempo donde no existen “burla” ni engaño (“la sugestión del vocablo”), aspectos del mundo repudiados por el romanticismo.

De manera que el deseo que se da en el presente, hacia el futuro, coincide con el pasado; en otras palabras, el hablante lírico ahora desea que en el futuro regrese el pasado. Ahora bien, este deseo de retorno a lo natural, a la inocencia primordial, se busca como alternativa ante ese presente marcado por la modernidad que, como vimos anteriormente, es rechazada por el poema.

En relación con esta idea, Octavio Paz resulta un punto de apoyo fundamental.

... la exaltación de la naturaleza es tanto una crítica moral y política a la civilización como la afirmación de un tiempo anterior a la historia [...] el primer principio, el fundamento de la sociedad, no es el cambio ni el tiempo sucesivo de la historia, sino un tiempo anterior, igual a sí mismo siempre (Paz, 1985, p. 18).

Este pasado idílico se opone al tiempo histórico que implica cambio, mutación y, por ende, decadencia pues, en aquellos dorados tiempos, el ser humano no envejecía ni conocía dolor. El tiempo sucesivo del cambio moderno implica necesariamente una ruptura con el tiempo recurrente del mito, el tiempo de la identidad. Este tiempo del cambio implica el envejecimiento y la decadencia de las cosas. Por tal razón, rechazar la modernidad, implica también un repudio a su tiempo del cambio, con miras a anular el cambio, a eliminar la vejez humana y se busca “el tiempo del principio en el futuro” (Paz, 1985, p. 37).

El hablante lírico es coherente con esta idea pues, para él, el tiempo del presente moderno implica la decadencia (“reloj encenizado”). La modernidad es un “continuo ir hacia allá, siempre allá —no sabemos dónde. Y llamamos a esto progreso” (Paz, 1985, p. 30) y de esta concepción de tiempo reniega el poema: del cambio en el tiempo moderno, de la historia, siempre mutable, siempre distinta. El texto, en la tradición romántica de la ruptura, por oposición a

la modernidad, busca anular ese tiempo de la diferencia y regresar al momento de la identidad idílica.

Es por ello que asocia al futuro/pasado la frase “diciendo mi nombre” (v. 36): en ella el hablante lírico se identifica, se autodefine. La identidad, afirma Paz, es hija del tiempo cíclico —y, por consiguiente, también la analogía, en tanto principio de identidad— (Paz, 1985, p. 67). Esto implica que la identidad es del orden del mito, la imagen de unicidad es mítica.

3.4. Ambigüedad entre la completud y la muerte

Sin embargo, Paz anota un hecho importante: detener el tiempo es la muerte (Paz, 1985, p. 26). De modo que, si bien este tiempo de oro, es anhelado por perfecto, inocente, idílico e indiferenciado, también es, a la vez, trágico, peligroso, mortal. Y el poema también reviste al paraíso de este carácter.

En efecto, la primera vez que el hablante lírico se refiere a la “voz antigua”, la asocia con el dolor crístico del “abierto costado” (v. 7). Además, cuando manifiesta el deseo de regreso al pasado, sabe que es un tiempo de llanto —“Quiero llorar porque me da la gana” (v. 32)—; voluntario, es cierto, pero llanto al fin y al cabo. Por otra parte, cuando desea regresar al lugar paradisíaco, lo define como el espacio “donde Eva come hormigas”.

La presencia de la hormiga como símbolo es recurrente en tres de los pilares del surrealismo español: Dalí, Buñuel y García Lorca. Para Chevalier, la hormiga es símbolo de la vida industriosa, organizada en sociedad, pero también el apego excesivo a los bienes materiales (Chevalier, 1999, p. 577). Particularmente, Buñuel utiliza esta imagen con este sentido. En *Un perro andaluz*, por ejemplo, la muchacha protagonista ve al joven ciclista que examina su mano izquierda con espanto y, al pasar a un plano detalle de la mano, se observa que en la palma pululan hormigas (Buñuel, 1971, p. 33). Esto funciona en Buñuel como una metáfora del ser humano exorcizado del monstruoso régimen de la eficiencia moderna.

Sin embargo, en el caso del poema que nos ocupa, el símbolo de la hormiga coincide con la tragedia destructiva de este tiempo anterior. Así, el poema marca ese anhelo de vuelta al pasado con significantes referidos a lo doloroso. Esta idea coincide con la

visión romántica de la conjunción con la Edad de Oro: se desea regresar al pasado mejor, aunque se sabe que ello derivaría en la muerte. Es lo que hemos dado en llamar la conjunción disfórica: una vinculación entre dos elementos que deriva en la anulación de uno de los dos elementos.

Así, el Edén tiene un carácter doble: uno añorado y uno trágico. Este rasgo dual se puede explicar partiendo del psicoanálisis. Para el saber iniciado por Freud, esta Edad de Oro, de perfección y completud, es una metáfora del vientre materno como lugar de totalidad: en él se es uno con la madre, no se carece de nada, no falta nada. La madre es el objeto primordial, perdido al ingresar en la cultura (Baudes de Moresco, 1995, p. 63). La falta de este objeto es el hecho que funda el deseo y, con él, la vida psíquica. Por consiguiente, si se recuperase el objeto —el vientre materno—, se frenaría el deseo y sobrevendría la muerte psíquica. Así, se desea al vientre materno pero, a la vez, se sabe que su presencia produciría la muerte. Este fenómeno es lo que Freud denomina pulsión de muerte (Freud, 1998, p. 42). Desde esta perspectiva, es comprensible que el retorno al tiempo idílico sea anhelado y temido a la vez.

La mencionada búsqueda de la identidad concuerda con el tiempo cíclico del mito, de la Edad de Oro, en oposición al tiempo sucesivo de la modernidad. Éste se halla relacionado con el eterno retorno, con la identidad temporal de los momentos. Decía Paz que el romanticismo busca un retorno al tiempo idéntico, primordial, para anular el tiempo de la diferencia y el cambio (Paz, 1985, p. 37). En este sentido, apunta el psicoanalista argentino Néstor Braunstein que la idea del eterno retorno, del tiempo cíclico, es del orden de lo real (1993, p. 40) y, por consiguiente, es deseado y repudiado, a la vez.

Ahora es más claro el carácter programático del título: "Poema doble del lago Edén". Se trata de un poema sobre el Edén, el paraíso perdido, pero es un texto doble: el paraíso se añora y se repudia. En la mejor tradición de Catulo, se odia y se ama al Edén, al paraíso, a la Edad de Oro de completitud e indiferenciación humanas.

3.5. El tiempo detenido de la muerte

Pues bien, hemos analizado los tiempos que estructuran el poema y su relación con el paraíso perdido y con la Edad de Oro. Veamos, ahora, qué acontece en la segunda macrosecuencia.

Así hablaba yo.

Así hablaba yo cuando Saturno detuvo los trenes
y la bruma y el sueño y la muerte me estaban
buscando.

Me estaban buscando

allí donde mugen las vacas que tienen patitas de paje
y allí donde flota mi cuerpo entre los equilibrios
contrarios (vv. 44-49).

La estrofa inicia marcando un distanciamiento con el resto del poema: todo lo dicho anteriormente se decía en un tiempo anterior ("Así hablaba yo"). Esto implica que en el presente, en este nuevo presente, distinto de la primera macrosecuencia del poema, se habla de otra forma. Este tiempo ahora tiene un matiz distinto al que se le asignó en la primera sección.

En efecto, se trata de un presente alterado: el presente trágico de la primera macrosecuencia se ha dejado atrás. El tiempo de dolor es anterior al segundo presente. Por la presencia de los verbos en pretérito imperfecto, sabemos que el dolor y la tragedia ya no son presentes, sino pasados. Algo ha sucedido que modificó al hablante lírico.

El cambio se marca por un punto en el tiempo: "cuando" (v. 45). Los hechos que suceden en ese instante son las causas de la transformación en el hablante lírico. Pero, ¿qué ha sucedido? En primera instancia, "Saturno detuvo los trenes". En Roma, Saturno es el nombre que se otorga al Cronos griego: el tiempo. Lo que tenemos, entonces, es el tiempo detenido. Y si interpretamos los "trenes" como sinécdoque del tiempo moderno, comprendemos que el tiempo moderno de la mutación y el cambio se han detenido. Ha llegado el tiempo idéntico, de la igualdad. Se ha regresado al tiempo idílico/idéntico de la Edad de Oro.

El tiempo primordial modelo de todos los tiempos, la era de la concordia entre el hombre y la naturaleza y entre el hombre y los hombres, se llama en Occidente la edad de oro. [...] la

ambigüedad del tiempo cíclico: el arquetipo temporal está en el tiempo y adopta la forma de un pasado que regresa [...] la edad dichosa es un tiempo de acuerdo, una conjunción de los tiempos... (Paz, 1985, p. 18).

Desde esta perspectiva, para el pensamiento mítico, el tiempo no es portador del cambio, sino que es el agente que lo suprime. Se trata de la igualdad, el tiempo de la muerte, un más allá en el que el tiempo reposa inmutable, idéntico (Paz, 1985, p. 16).

Ese tiempo moderno anterior, era cuando “la bruma y el sueño y la muerte me estaban buscando.”, o sea, el tiempo cuando la ilusión, el engaño y la muerte, perseguían al hablante lírico: el tiempo de lo humano. Ahora bien, el tratar esta persecución de que es objeto todo ser humano, como un pretérito, implica que estos elementos ya no lo buscan. El verso 45 nos permite entender que no lo buscan porque lo encontraron. Se ha superado el tiempo del cambio, el envejecimiento y la decadencia; llegó ese futuro anhelado donde nada se destruye: la muerte.

La imagen “las vacas que tienen patitas de paje”, por causa del diminutivo “patitas”, sugiere una metáfora de la fragilidad: unos endebles soportes para un animal grande y pesado. Se trata de la debilidad del tiempo pasado, del mundo material que lleva inexorablemente a la decadencia, cuando el hablante lírico era acechado por la muerte y el engaño. Así termina el tiempo de lo humano, cuando el ser humano era frágil y mortal.

El verso 49 expone el lugar momento de la muerte. La acción de flotar —acción pasiva por cierto—, no sucede en el aire, sino en el agua, en el lago. Nótese que el hablante lírico se refiere al cuerpo como un objeto separado de él: no floto yo, sino mi cuerpo. Esto implica que el cuerpo ya no está con el Yo, son entidades distintas. Y el único momento en que el yo se puede separar del cuerpo es en la muerte.

Así, el cuerpo del Yo flota en el lago mientras el hablante lírico se encuentra disociado de todas las tragedias que implicaba el tiempo sucesivo. Se encuentra, entonces, en el espacio del tiempo idéntico, inmutable, ese lugar donde, según el poema náhuatl citado por Octavio Paz, “el agua del mar se junta con la del cielo” (Paz, 1985, p. 18). Ése es el final del tiempo.

Por otra parte, en tanto el cuerpo del Yo flota “entre los equilibrios contrarios”, se ubica en el lugar donde toda diferencia se anula. Y la anulación de los contrarios es una tentativa por anular los cambios, por detener el río de Heráclito (Paz, 1985, p. 21). Ése es el objetivo del principio de identidad del tiempo mítico: suprimir las contradicciones, frenar la tragedia humana (Paz, 1985, p. 27). El cuerpo es el espacio donde todo se funde en un solo universo de la identidad, la unión del todo con el todo: la paz, sí; pero también la muerte. El cuerpo es, entonces, el lugar donde acontece la conjunción disfórica. Se ha regresado a la Edad de Oro.

Ahora podemos analizar con mayor claridad el epígrafe del poema. Tomado de la *Égloga II*, de Garcilaso (v. 1146), la frase reza: “Nuestro ganado pace, el viento espira” (2004, p. 302). El episodio retrata una conversación entre Salicio y Nemoroso; la frase es dicha por el primero al segundo. Se trata de un momento de paz, descanso y tranquilidad. Es clara la referencia al *Épodo II*, de Horacio, el *beatus ille*, en tanto se trata de una escena bucólica, muestra un Edén dorado. Lo interesante del caso es que los verbos pacer y espirar están en presente, tiempo asociado, entonces, con lo idílico. Por tal razón, el epígrafe establece una coincidencia con la estrofa final del poema, cuando el presente es un tiempo de inocencia y paz, en contraposición con el tiempo de tragedia que se ha dejado atrás. Es el tiempo sin cambio, siempre estático. Así, se da la conjunción disfórica, anhelada y temida, se llega a un tiempo de la identidad, donde los contrarios no existen.

Como hemos visto, la estructura del poema se hace en cuatro tiempos: pasado perdido, presente trágico, futuro anhelado (retorno del pasado) y presente alterado (llegada del pasado). En cada tiempo aparecen mencionados elementos —rasgos, adjetivos, sustantivos— relacionados con lo metálico y con lo líquido. Pero, ¿cómo se relacionan dichos elementos en este juego de lágrimas?

4. EL LAGO SIN ESPERANZA (AGUA ERES Y AL AGUA VOLVERÁS...)

La sección del *Poeta en Nueva York* a la que pertenece nuestro poema lleva por nombre “Poemas del lago Eden Mills” e inaugura el distanciamiento de la ciudad y lo moderno, tratando de regresar a un

ambiente bucólico, edénico. Por su parte, el hecho de que el título del poema se refiera al lago Edén, establece una unión entre lo acuático y el Edén, el paraíso perdido. Ya hemos analizado lo referido al paraíso, ahora revisemos el carácter que el poema le otorga a lo acuático.

Propiamente en el poema, es notable una oposición entre lo líquido y lo sólido, donde cada uno se relaciona, respectivamente, con el “antes” y el Edén perdido (lago Edén) y con el “ahora” de la modernidad metálica repudiada. En efecto, el poema no trabaja sólo con el agua, sino todo líquido, opuesto a lo sólido, concreto y metálico.

Como mencionamos en el apartado anterior, el “ahora” se vincula con significantes como “aluminio”, “viejo alfiler oxidado”, “concreta”, “hojalata” y “los trenes”. Esto marca el presente como un tiempo moderno de dureza y solidez metálicas. Por su parte, lo líquido se relaciona con significantes como fragilidad (“los frágiles helechos mojados”, v. 4), palabras dulces, suaves y puras (“cuando todas las rosas manaban de mi lengua”, v. 8), pureza, infancia e inocencia perdidas (“humor de niño pasado”, v. 11). Esto refuerza la relación de lo líquido con ese paraíso perdido y añorado.

Otro elemento líquido que se ofrece es el llanto, siempre relacionado con lo infantil (vv. 33, 36-37), con el tiempo pasado, primordial, inocente y paradisiaco. Recordemos los versos citados anteriormente:

Quiero llorar porque me da la gana,
como lloran los niños del último banco,
porque no soy un hombre, ni un poeta, ni una
hoja,
pero sí un pulso herido que ronda las cosas del
otro lado (vv. 32-35).

El llanto vincula al ser humano con el agua: es el flujo acuático de los ojos y, en este caso particular, el llanto es un instrumento de autodefinición, de afirmación de la voluntad (“llorar porque me da la gana”). Se desea el llanto como símbolo de lo primordial, el regreso a lo acuático como medio para retornar a la inocencia primitiva, infantil.

Por otra parte, la causa del llanto (el “porque” del verso 34), vinculada con el presente, es el no ser, la

falta de esencia humana en el Hablante Lírico (ni hombre ni poeta). Por ello, podemos deducir que en el presente se produce una falta de identidad, una diferencia, en el “ahora” moderno no existe lo idéntico, sólo lo distinto.

Notemos, además, que el único rasgo que define al yo es el dolor (“pulso herido”), el acercamiento a algo (rondar), que se encuentra al otro lado de algo indefinido. Planteo que eso indefinido es el lago. Esta idea se ve reforzada con las deducciones realizadas hasta el momento: ellas nos permiten interpretar ese “otro lado” como el lado de la Edad de Oro, ese lugar que no es éste, el presente moderno y que sólo se puede obtener cruzando el lago, flotando “entre los equilibrios contrarios”. En otras palabras, es necesario unirse al agua para llegar al lugar donde no hay dolor.

El otro momento en que se menciona el llanto también se vincula con lo identitario, lo natural y lo infantil:

Quiero llorar diciendo mi nombre,
rosa, niño y abeto a la orilla de este lago,
para decir mi verdad de hombre de sangre...
(vv. 36-38).

Decir el nombre es afirmar el ser, de ahí que el llanto se vincula con la autodefinición: llorar es buscar el ser. Se llora porque no se es, pero se hace para buscar el ser. Y el nombre, ese ser que se busca, esa identidad anhelada se vincula —coherentemente con lo que hemos visto— con la naturaleza, la inocencia y la infancia (rosa, niño y abeto) pero, además, con el agua pues se encuentra “a la orilla de este lago”, en ese “otro lado” al que se anhela llegar, al paraíso edénico de la identidad, opuesto a la diferencia.

Ahora bien, si aceptáramos la relación entre lo líquido y el paraíso perdido, deberíamos también encontrar una relación tensa y ambigua entre odio y amor por lo líquido, tal y como existe para la Edad de Oro, bucólica e idílica. Y en efecto sucede así.

Además, de vincularse con lo deseado, la pureza y lo infantil, lo líquido se asocia a la amargura (“los densos jugos amargos”, v. 2), a la destrucción y anulación del yo (“estás aquí bebiendo mi sangre”, v. 10), a la enajenación del pasado y a la negación de

la identidad (“bebiendo mi humor de niño pasado”, v. 11). Como vemos, eso que es acuático y líquido también está marcado por significantes relacionados con lo trágico, por lo cual está revestido del mismo carácter que lo ambiguo de lo paradisíaco.

En relación con esto, resulta por demás interesante el verso 28: “Esos perros marinos se persiguen”. Según vimos, Chevalier apunta que el perro es símbolo fundamental de la muerte, psicopompo y guardián del inframundo (1999, p. 816). Por consiguiente, al calificar a esta entidad mortal con un adjetivo que lo vincula al agua, se establece una identidad entre el agua y la muerte.

Curiosamente, el simbolismo cultural del agua se puede reducir a tres temas dominantes: fuente de vida, medio de purificación y centro de la regeneración (Chevalier, 1999, p. 52). Y, aún, cada uno de estos tres temas está vinculado con la vida o la muerte regeneradora.

Esta relación agua / muerte se cimienta también en la imagen del lago. Un lago es un recinto de agua estática, inerte y sin movimiento, razón por la cual es un lugar donde no fluye el río de Heráclito, donde el cambio no sucede. Es comprensible, entonces, que el lago sea símbolo de esa Edad de Oro donde la diferencia no existe, donde el tiempo no muta ni destruye a los humanos, donde gobierna la identidad. Pero, justamente por su carácter estático y como representación de la muerte, el agua de un lago se opone a la vida.

De ahí que podamos inferir que eso acuático es necesariamente ambiguo en el poema: por un lado, es anhelado como representación del pasado bucólico, inocente, idílico; por otro, es temido como anunciador fatal e inexorable de la muerte.

Pues bien, según hemos demostrado, lo líquido se asocia con el pasado perdido del tiempo idéntico y con el futuro anhelado, mientras que lo sólido, metálico, concreto, se relaciona con el presente trágico del cambio. Pero, ¿quién es el culpable de esta tragedia, de este tiempo odiado del cambio, del cruel destino humano que aleja al hablante lírico del Edén?

5. MISERERE (QUE LA FE SE MUERE...)

El poema se estructura siguiendo un monólogo del hablante lírico ante un interlocutor que es el destinatario lírico.

¡Ay voz antigua de mi amor!
¡Ay voz de mi verdad! (vv. 5-6).

Así, el interlocutor del hablante lírico a quien se apela con estos vocativos, es esta “voz antigua”, marcada con un tiempo pasado y, por consiguiente, con todos los aspectos idílicos que hemos encontrado para este “antes”, época de amor y verdad.

Era mi voz antigua
ignorante de los densos jugos amargos (vv. 1-2).

Como se puede notar, el poema se refiere a la voz antigua como una entidad separada del hablante lírico: es ella la que ignoraba la tragedia, no el Yo. Este tratamiento es consistente en el resto del texto (vv. 5-6, 25, 30-31). Desde esta perspectiva, “Mi voz antigua” (v. 1), no es la voz del Yo, sino que se refiere a un vínculo que tuvo el Yo con esa voz en la antigüedad: esa voz que estaba con el Yo, que lo mantenía en la inocencia. De hecho, más adelante, el poema confirma la existencia de dos voces:

¡Oh voz antigua, quema con tu lengua
esta voz de hojalata y de talco! (vv. 30-31).

En efecto, es ahora claro que la voz del yo está marcada por el presente metálico repudiado (hojalata y de talco), mientras la voz del tú es de un tiempo anterior (antigua), con la sacralidad y perfección de Dios (“voz divina”, v. 24).

El uso del adjetivo “divina” asocia decididamente la voz del Tú con la imagen de Dios: la verdad es del orden de lo divino, sólo Dios es “el camino, la verdad y la vida” (Juan 14: 6, Reina Valera de 1960). Así, se trata de una imploración a Dios para que anule este tiempo moderno de tragedia y regrese al hablante lírico al tiempo de la bonanza y la perfección.

Por otra parte, la voz del hablante lírico es del presente, es una voz adolorida y quejumbrosa por sufrir en este tiempo del cambio y la decadencia, y se

encuentra asociada con significantes propios de la figura de Cristo.

¡Ay voz de mi abierto costado... (v. 7).

Estás aquí bebiendo mi sangre... (v. 10).

El “abierto costado” es una clara referencia al momento en que Longinos de Cesarea, el soldado romano, clava su lanza en el costado de Cristo para comprobar si ha muerto (Juan, 19: 34, Reina Valera de 1960). El verso 10, “bebiendo mi sangre”, establece también una relación directa con la última cena de Jesús, cuando afirma que, quien beba del vino consagrado, estará bebiendo su propia sangre (Mateo, 26: 27 y 28, Reina Valera de 1960), tradición seguida en el rito cristiano de la eucaristía. Aún podríamos aventurar que el verso 3, “lamiendo mis pies”, tiene relación con el proceso de limpieza de los pies de que es objeto Cristo constantemente.

De modo que encontramos una equivalencia entre el Yo y Cristo y entre el Tú y Dios. Pero hay un matiz interesante en esta relación: no es totalmente feliz, el Cristo no está muy agradecido con el Dios. Y se lo culpa de una suerte de vampirismo divino, cuando se le acusa de estar “bebiendo mi sangre”. En este orden de ideas, podríamos interpretar el verso 7 como la voz que abre el costado del Hablante Lírico. Además, es a esta voz a quien el Hablante Lírico implora que lo deje pasar al Edén (“Dejarme pasar”, versos 14 y 17).

Así, esta Voz Antigua/Dios es quien impide el paso a ese tiempo idílico del paraíso; es ella quien, directa o indirectamente, es culpada por abrir el costado del Hablante Lírico; es ella quien bebe la sangre del Hablante Lírico. Es por culpa de Dios que este nuevo Cristo sufre en el mundo, sin poder tener acceso al tiempo de paz e identidad del Edén perdido. El castigo humano, su tragedia, este tiempo del cambio y la decadencia, es producto de la voluntad de este Dios vampírico, de la voz antigua.

Esta visión de una figura crística reprochando a la divinidad su abandono y la tragedia humana, es común al romanticismo. Paz explica, de la siguiente forma, el hecho de que la razón crítica propia de la modernidad —y que, paradójicamente, produce al

romanticismo— marca un camino que lleva inexorablemente al teocidio.

Dios es lo Uno, no tolera la alteridad y la heterogeneidad sino como pecados de no ser; [pero en la modernidad] la razón tiene la tendencia a separarse de ella misma: cada vez que se examina, se escinde; cada vez que se contempla, se descubre como otra ella misma. (Paz, 1985, p. 28).

Por tal motivo, la razón del romanticismo implica, casi obligatoriamente, la crítica a la divinidad: la razón conlleva un afán de conocimiento que no comulga con los “camino misteriosos” en que se mueve Dios. Por ello, la crisis de fe —que a menudo lleva a la muerte de Dios— es un tema romántico (Paz, 1985, p. 43).

Pero esa voz divina y antigua no responde. Ante el ruego, sólo hay silencio. Y en el poema de García Lorca, el reproche que se hace a Dios es de tal magnitud que se presenta como análogo del demonio. Dijimos que Dios, la voz antigua, es quien impide el paso al Edén (v. 14); y en el verso 17, el Hablante Lírico dice a esa voz divina: “Dejarme pasar, hombrecillo de los cuernos”, con lo cual se equipara a la divinidad santa y pura con el Diablo, señor de las moscas y la tragedia. Recordemos, además, que quien prohíbe la entrada al Paraíso no es el Diablo sino Dios (Génesis, 3: 24, Reina Valera de 1960). Y, por supuesto, establecer una analogía entre ambos es blasfemo.

Así, en coincidencia con lo que afirma Octavio Paz, sobre la vinculación mística del romántico con la divinidad, “el poeta desaloja al sacerdote y la poesía se convierte en una revelación rival de la escritura religiosa” (Paz, 1985, p. 45). Aunque sea una revelación crítica de Dios.

Esta crítica a la crueldad divina por imponer sobre el ser humano semejante castigo, llega al punto de relacionar a Dios con Saturno, divinidad romana de origen griego (Cronos), famosa por devorar a sus hijos (Grimal, 1981, p. 121). El argumento subyacente a la comparación sería que Dios sacrifica al Cristo/Ser Humano, le impone la tragedia del tiempo decadente que desemboca en la vejez y en la muerte, así como Saturno devoraba a sus hijos.

Pocos han retratado esta escena de crueldad divina sobre los hijos del dios como el pintor español Francisco de Goya, en su pintura negra "Saturno devorando a su hijo" (Hagen y Hagen, 2003, p. 77). Se trata de un dios enloquecido que, con ojos desorbitados, devora un cadáver antropomorfo al que faltan cabeza y brazos. Esto da una idea del nivel de crueldad que se encuentra en un Dios capaz de sacrificar a su propio hijo.

La relación de Dios con Saturno llega, inclusive, más allá que sólo la destrucción de sus hijos y se vincula con su potestad sobre la Edad de Oro.

Era cuando Crono [Saturno en Roma] reinaba en el Cielo. Los hombres vivían entonces como dioses, libres de cuidado, al abrigo de las penalidades y de la miseria. No conocían la vejez... (Grimal, 1981, p. 146).

Así, el gobierno de Saturno-Cronos, por su prosperidad, es llamado la Edad de Oro (Grimal, 1981, p. 475). Y de la misma forma en que Hesíodo, en *Los trabajos y los días*, describe esa maravillosa época en que los hombres no caían devorados por las arenas del tiempo, es ese momento idílico y perfecto al que desea volver el hablante lírico del poema de García Lorca: un tiempo de la identidad, donde el cambio de Heráclito no domina, no corroe al ser humano con su "reloj encenizado".

Notemos que esta divinidad también posee un carácter doble: por su dominio del tiempo, también es identificado con la melancolía que produce la tragedia humana del fluir temporal: Saturno, ese cuyo gobierno es la Edad de Oro, devora a sus hijos al envejecerlos y matarlos con el tiempo.

Este carácter ambiguo que comporta Saturno/Dios, nos lleva a un último aspecto de relevancia en el poema de García Lorca: la dualidad, el doble. Desde el título, existe una presencia importante de este tópico: "Poema doble del lago Edén". Además, el texto se estructura mediante dos voces: la voz antigua, divina, y la voz del presente de hojalata. Se presentan dos lugares: un "allí", donde todo es hermoso y perfecto, y un "acá", donde gobiernan la tragedia y la decadencia. El agua posee también un carácter dual: hay un agua de perfección y estatismo y hay otra decadente y mortal; hay un lago Edén que es, a la vez, un lago

paradisiaco y un lago trágico de muerte. Hay fundamentalmente dos tiempos, un "antes", tiempo de la identidad y la completud, añorado para el futuro, y un "ahora", dominado por el cambio y la diferencia. Inclusive, la estructuración del poema en dos partes define dos poemas: toda la primera macrosecuencia marcada por la tragedia y la añoranza del pasado idílico, y la segunda, a modo de coda, donde ha cambiado todo, se vive en paz y la tragedia ha quedado en el pasado.

Este carácter doble del poema se puede explicar por la escisión que produce la razón crítica en el sujeto moderno. Retomemos la cita de Paz.

... la razón tiene la tendencia a separarse de ella misma: cada vez que se examina, se escinde; cada vez que se contempla, se descubre como otra ella misma. Si la unidad reflexiona se vuelve otra: se ve a sí misma como alteridad. Al fundirse con la razón, Occidente se condenó a ser siempre otro, a negarse a sí mismo para perpetuarse. (Paz, 1985, p. 28).

Así, mientras en el pensamiento mítico domina lo idéntico, la indiferenciación y la unicidad, la razón crítica promueve una división que atenta contra la igualdad y trata el concepto de identidad como una ilusión: en él priva el mito. "Pero yo ya no soy yo, / ni mi casa es ya mi casa" (García Lorca, 2000, p. 115). El Yo está escindido, partido por la razón, condenado eternamente a la autoespecularidad.

Sin embargo, hay un último aspecto que tomar en cuenta: el doble es una identidad entre dos yoes, una analogía entre un yo y otro yo. El doble es una analogía del yo. Esta contradicción la explica Octavio Paz cuando apunta que el romanticismo es una corriente filosófica, epistemológica y estética, fundada en la contradicción. Paradoja que reúne dos mentalidades antagónicas: modernidad y pensamiento mítico, ironía y analogía, lo grotesco y lo cósmico. Por la analogía, la poesía se convierte en mapa del universo, en mito y, como tal, busca volver a la Edad de Oro. Por la ironía, la poesía se vuelve trágica, es la disonancia en la sinfonía cósmica: la muerte (Paz, 1985, p. 52). Conciencia trágica de la contradicción humana: razón crítica y fe mística, identidad y diferencia, anhelo

de paz que es muerte, equilibrio de contrarios, conjunción disfórica.

6. CONCLUSIÓN ROTA (ROMANTICISMO Y VANGUARDIA)

Decía Octavio Paz que la poesía moderna está marcada por el signo de la vanguardia, por la tradición de la ruptura. Pero, tal vez, el vínculo de las vanguardias con el romanticismo excede esa búsqueda eterna de renovación. De forma contradictoria, según apuntamos, el romanticismo busca primordialmente la afirmación del yo, la expresión de la emotividad del artista así como de su reflexión racional.

Pero, ¿acaso no es ese el mismo acicate de la vanguardia: encontrar la expresión última y lo más fidedigna posible de los procesos mentales, emotivos y psíquicos del artista? Más aún, ¿no sería ése el norte de todo arte: ser expresión del artista? ¿No es eso lo que motiva la Capilla Sixtina: la visión subjetiva de Miguel Ángel sobre la divinidad? ¿No querría Homero expresar su visión íntima sobre los dioses y los héroes griegos? ¿Altamira no será el testimonio de un cavernario que expresaba su amor personal por la cacería?

Tal vez un poco aventuradamente, podríamos pensar que el romanticismo ha existido desde siempre en el arte y que ha dominado las prácticas artísticas por encima de cualquier intento o deseo de inscripción en otras tradiciones.

Sin embargo, afirmar que todo es romántico equivaldría a afirmar que nada lo es. ¿Contradicción? Por supuesto. Ella subyace a todo lo que hace el ser humano. Toda actividad que realizamos la llevamos a cabo ennegueciéndonos voluntariamente de que vamos a la muerte, de que sin importar qué tan sabio, hermoso o productivo sea lo que hagamos, igual acabaremos en el olvido, en la indiferenciación total. Absurdo fundamental del ser humano: actuamos a pesar de que vamos a desaparecer. Estas mismas páginas serán carcomidas por las cucarachas en algún anaquel perdido de la infinita biblioteca del escritor ciego. Y, sin embargo, escribo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bajtín, M. (1989). *Teoría y estética de la novela*. Madrid: Taurus.
- Baudes de Moresco, M. (1995). *Real, simbólico, imaginario*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Bécquer, G. A. (2003). *Rimas y leyendas*. México: Editores Mexicanos Unidos.
- Braunstein, N. (1993). La herejía del eterno retorno. En: *Coloquio. El tiempo, el psicoanálisis y los tiempos*. México: Siglo XXI. 35-57.
- Braunstein, N. (1985). Nada que sea más siniestro (unheimlich) que el hombre. En: *A medio siglo del Malestar en la Cultura, de Sigmund Freud*. (3ª edición). México: Siglo XXI.
- Buñuel, L. (1971). *Un perro andaluz / La edad de oro*. México: Ediciones Era. Guión de la película *Un chien andalou*. Producida y dirigida por Luis Buñuel. Escrita por Luis Buñuel y Salvador Dalí. París: Independiente, 1928, Blanco y negro, 17 min.
- Chevalier, J. y A. Gheerbrant. (1999). *Diccionario de los símbolos*. (6ª edición). Barcelona: Editorial Herder.
- Eliade, M. (1983). *Mito y realidad*. Barcelona: Labor.
- Freud, S. (1998). Más allá del principio del placer. En: *Obras Completas*. Vol. XVIII. 2ª edición. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- García Lorca, F. (1992). *Poeta en Nueva York*. Madrid: Cátedra.
- García Lorca, F. (2000). *Romancero gitano*. Madrid: Espasa Calpe.
- Garcilaso de la Vega. (2004). *Obra completa*. Madrid: Edaf.
- Grimal, P. (1981). *Diccionario de mitología griega y romana*. Barcelona: Paidós.
- Hagen, R. y R.-M. Hagen. (2003). *Goya*. Barcelona: Taschen.
- Paz, O. (1985). *Los hijos del limo*. Colombia: La oveja negra.

Una educación transformadora para El Salvador: propuesta y obstáculos para alcanzarla

Milton Ascencio Velásquez¹, Universidad Don Bosco, El Salvador

Recibido: 3 de agosto, 2015.

Aprobado: 19 octubre, 2015.

Resumen

Este artículo tiene dos propósitos. Primero, exponer un punto de vista sobre el concepto educación de calidad en relación con la finalidad de la educación salvadoreña expresada en la Constitución Política de El Salvador. Se propone que una educación de calidad sea entendida como aquella que procura la formación de ciudadanos críticos y activos a partir del desarrollo del pensamiento crítico, con lo cual se logre dar respuestas a los problemas sociales actuales. El segundo propósito es argumentar que en el presente existen serios obstáculos para que el Estado salvadoreño garantice una educación transformadora a su población tales como acceso limitado al sistema educativo, alta deserción escolar, preparación docente limitada, así como la falta de consenso de país en torno a la educación, poca inversión en la educación e ideas reduccionistas que orientan los programas educativos gubernamentales únicamente a la competitividad laboral y la actualización tecnológica.

Abstract

TRANSFORMING EDUCATION FOR EL SALVADOR: PROPOSALS AND OBSTACLES TO ACCOMPLISH IT

This paper has two purposes. First, to present a point of view about the concept of quality education in relation to the goals of Salvadoran education as written in the Political Constitution of El Salvador. It is assumed that quality education is understood as that which procures the teaching of critical and active citizens using the development of critical thinking as a point of departure, which allows them to provide solutions to the current social problems. The second purpose is to argue that in the present there are serious obstacles for the Salvadoran State to guarantee a transforming education of its population such as the limited access to the educational system, a high school drop-out rate, limited training of the educators, as well as the lack of a nation-wide consensus regarding education, little investment in education and reductionist ideas which orient the government's educational programs towards labor competitiveness and technological updating only.

Milton Ascencio Velásquez. **Una educación transformadora para El Salvador: propuesta y obstáculos para alcanzarla.** *Revista Comunicación*. Año 36, vol. 24, núm. 2, julio-diciembre, 2015. Tecnológico de Costa Rica. ISSN impreso: 0379-3974 / e-ISSN: 1659-3820.

PALABRAS CLAVE:

educación transformadora, calidad de la educación, educación ciudadana, pensamiento crítico, derecho a la educación, políticas educativas.

KEY WORDS:

transforming education, quality education, citizens' education, critical thinking, right to education, educational policies

1 Milton Ascencio es máster en Lingüística del Inglés, Licenciado en idiomas (opción Enseñanza) y egresado del Doctorado en Educación de la Universidad de Costa Rica. Se desempeña como Director de la Escuela de Idiomas y como profesor de Lingüística Inglesa en la Universidad Don Bosco, de El Salvador. Contacto: milton.ascencio@udb.edu.sv.

“El Salvador no ha conseguido construir una escuela pública de calidad que proporcione las bases para que las personas sean agentes de su propio desarrollo” (PNUD, 2013a, p. 138). De esta manera comienza el diagnóstico del PNUD sobre la educación salvadoreña, la cual exhibe cuatro aspectos débiles: en primer lugar, la educación en El Salvador continúa siendo desigual para todos, certificando la pobreza pero otorgando credenciales adecuadas a los no pobres. En segundo lugar, hay una formación inicial deficiente y capacitación limitada a lo largo de la carrera docente, la cual representa un obstáculo para que el sistema educativo pueda dar un salto cualitativo. En tercer lugar, la poca capacidad que el sistema educativo tiene para reducir los altos niveles de deserción, y en cuarto lugar pero no por eso menos crucial, la imposibilidad para trascender del ámbito simbólico en el discurso, al ámbito de la intervención concreta, de manera que incida en las personas en cuanto a sus deberes, responsabilidades, y sobre todo en su rol como ciudadanos en el proceso de transformación y solución a los problemas sociales.

Este último asunto que se señala, se refiere a la situación de violencia e inseguridad en la que El Salvador actualmente está sumergido, y que se ha agravado en los últimos años. En estos momentos, El Salvador es una de las naciones más violentas de la región latinoamericana. Su tasa de homicidios se estima en 70 muertes por cada 100 mil habitantes (PNUD, 2013b), el número de muertes violentas aumentó de 2,543 en el 2012 a 3,912 en el 2014 (BBC Mundo, 2014; “El Salvador cerró”, 2015). Lo grave es que esta tendencia ha continuado al alza, con cifras sin precedentes en la historia reciente de El Salvador. De hecho, *El Diario de Hoy* (9 de septiembre) estima que para el 2015, la cifra podría llegar a 5,000 muertes violentas. A ello hay que agregar las extorsiones y amenazas de muerte ocurridas a casi el 80% de las micro y pequeñas empresas, lo cual ha ocasionado el cierre de negocios y la huida del país (PNUD, 2013a; “Más de 80 homicidios”, 2015).

Esta situación suele atribuirse al accionar de miembros de pandillas o maras, debido a que operan con bastante impunidad y tienen estructuras conformadas por alrededor de 80,000 miembros, cuya edad promedio está entre los 15 y 16 años (PNUD, 2013a). Para el PNUD (2013b), el problema de las pandillas

está relacionado directamente con la falta de oportunidades de educación, el desempleo y la migración al extranjero y posterior deportación al país. Muchos jóvenes ven las pandillas como referente de éxito y una forma de alcanzar prestigio social. Por eso, ámbitos como la familia y la escuela están ahora seriamente amenazadas por este problema ¿Cómo se puede, cambiar una situación de este tipo, mediante la educación?

Ahora bien, no sería justo pensar que la educación tiene toda la responsabilidad de erradicar la violencia e inseguridad social, pero es cierto que en muchos discursos se mantiene como fuente de convivencia y medio para que las personas se vuelvan agentes de transformación social.

Sin embargo, como lo señala el diagnóstico del PNUD (2013a, 2013b), la educación en El Salvador no ha conseguido ser ese medio de calidad para solucionar los problemas sociales. Y esto ocurre, básicamente, porque existen al menos tres razones que no le han permitido responder de forma adecuada a las condiciones actuales de vida de la población: a) hasta la fecha, no ha sido posible garantizar el pleno derecho a una educación transformadora, ya que todavía prevalece un acceso limitado al sistema educativo, alta deserción escolar y falta de preparación docente. b) la finalidad de los planes educativos recientes no ha sido coherente con el ciudadano que la Constitución Política de El Salvador demanda. c) La falta de acuerdos sobre una visión de educación para el país, la poca inversión en educación así como la idea reduccionista de que las políticas educativas deben ser orientadas únicamente hacia la competitividad o la actualización tecnológica, las cuales representan serios obstáculos para consolidar una educación transformadora como se entiende en este artículo.

Si se quiere una educación para resolver los problemas sociales, entre ellos la violencia, primero se debe revalorar el propósito de la educación salvadoreña, y luego, idear los medios para alcanzarlo, pues no sería posible obtener resultados diferentes mientras se continúe pensando y haciendo lo que hasta ahora no ha funcionado.

La idea central en este trabajo es argumentar que la educación salvadoreña permitirá a sus ciudadanos volverse agentes de transformación social y dar solución a los problemas sociales, cuando las políticas y acciones educativas garanticen el acceso a una enseñanza transformadora la cual, mediante el desarrollo del pensamiento crítico, procure la formación de ciudadanos con capacidad de hacer frente a su realidad y orientar sus decisiones y acciones para favorecer la convivencia, así como para rechazar las diversas formas de violencia actuales.

Este artículo se ha estructurado en seis secciones. En la primera sección se aborda la finalidad de la educación, según se establece en la Constitución Política de El Salvador. La segunda sección expone cómo entender la capacidad del pensamiento crítico, sus alcances y enfoque para su desarrollo. En la tercera, se revisan los discursos de organismos e instituciones educativas sobre la capacidad crítica y formación ciudadana. En la cuarta, se discute qué entender por calidad de la educación, así como los avances en garantizar el derecho a recibirla. En la quinta sección se cuestiona si los programas educativos en El Salvador procuran una educación que garantice la formación del ciudadano que se demanda en la Constitución Política y, finalmente, en la sexta sección se exponen tres causas por las cuales El Salvador no posee las condiciones para lograr una educación transformadora. Se concluye con algunas ideas relacionadas con el fin de la educación salvadoreña y el pensamiento crítico, como un componente esencial para lograr una educación orientada a la transformación social.

1. FINALIDAD DE LA EDUCACIÓN SALVADOREÑA

La Constitución Política de El Salvador le indica al Estado salvadoreño que la educación en el país tiene seis fines acordes con la Declaración Universal de los Derechos Humanos. El artículo 55 de la Constitución declara que la educación en El Salvador debe: a) procurar el desarrollo integral de las personas; b) construir una sociedad democrática, justa y humana; c) inculcar los derechos humanos; d) combatir la intolerancia y el odio; e) dar a conocer la realidad nacional (Corte Suprema de Justicia, 1983). Además, el artículo 56 establece que todas las personas tienen

el deber y el derecho de recibir un tipo de educación que garantice la formación de ciudadanos útiles. Sin embargo, dado que no es explícito el concepto de “ciudadano útil”, seguidamente se hará una interpretación al respecto, antes de abordar el deber y el derecho a la educación.

Una revisión bibliográfica sobre los propósitos de la educación permite identificar al menos dos posiciones al respecto. Por un lado, para algunos autores, el propósito de la educación y de los centros educativos se orienta a la formación de capacidades y actitudes que preparen a los estudiantes para insertarse en el mundo laboral (Ferraz, 2012; McCowan, 2012; Rodríguez, 2006; Sacristán y Pérez, 2003; Steur, Jansen y Hofman, 2012). Sin embargo, se debe apuntar que la formación laboral no forma parte de los fines de la educación expresados en el Art. 55 de la Constitución Política de este país.

Por otro lado, está la postura de quienes proponen una pedagogía crítica, la cual coincide con los citados fines de la educación al expresar que los estudiantes deben ser preparados para convertirse en ciudadanos críticos y activos. Mientras que un ciudadano crítico es una persona capaz de analizar y cuestionar el orden social existente, un ciudadano activo orienta sus decisiones y actuación para favorecer la convivencia, la diversidad así como para rechazar las diversas expresiones de violencia y exclusión que caracterizan a la sociedad actual (Delgado, 2010; Ferraz, 2012; Giroux, 1990; Giroux y McLaren, 1998; Gutiérrez, 1985; Haydon, 2003; Johnson y Morris, 2010; McCowan, 2012; MacLaren y Giroux, 2003 y 2003b; Nussbaum, 2006; Perafán, 2014; Tenti, 2009).

La segunda postura es preferible para interpretar el ciudadano útil que la Constitución Política de El Salvador demanda, porque dicha posición no solo concuerda con los fines de la educación salvadoreña, sino que además presenta la educación como alternativa para la formación de ciudadanos que contribuyan a solucionar los problemas de la sociedad salvadoreña. Por tanto, para lograr que los salvadoreños se vuelvan ciudadanos críticos y activos, las acciones educativas han de estar orientadas a la formación de un pueblo con capacidad crítica, cuyas decisiones y hechos estén orientados por la justicia social, e impulsados hacia el bien común y la transformación

social. En otras palabras, si se quiere formar ciudadanos críticos y activos, el desarrollo del pensamiento crítico es una condición determinante para lograr ese propósito.

2. EL PENSAMIENTO CRÍTICO

Según Bean (2011), el pensamiento crítico es un procedimiento reflexivo, constituido por dos procesos genéricos subyacentes: identificar y desafiar supuestos, así como explorar formas alternativas para pensar y actuar. Además, de acuerdo con Facione (1990), esta reflexión se forma de dos dimensiones: habilidades cognitivas y disposiciones afectivas, y se caracteriza por la indagación, el cuestionamiento de la evidencia, el sometimiento a la comprobación y la propuesta de solución ante problemas o situaciones inciertas. Según este autor, por un lado se encuentran las habilidades cognitivas centrales (la interpretación, el análisis, la evaluación, la inferencia, la explicación y la autoregulación¹) y por otro, las disposiciones afectivas, las cuales implican el involucramiento en juicios críticos y en situaciones y propósitos fundamentados en valores personales y cívicos. Las disposiciones afectivas caracterizan a la persona por ser inquisitiva, estar bien informada, tener autoconfianza, ser de mente abierta, ser flexible, saber escuchar la opinión de los demás, ser honesto con los prejuicios propios, manifestar prudencia al emitir juicios y mostrar flexibilidad para reconsiderar puntos de vista propios. Esto sugiere que para desarrollar el pensamiento crítico no basta con crear oportunidades para ejercitar los procesos mentales, sino también crear las condiciones afectivas que faciliten esos procesos (Olivares, Saiz y Rivas, 2013).

Aunque desde la postura oficial (como se le denomina en Lim, 2011 y en Doughty, 2007) el pensamiento crítico se entiende como el análisis de argumentos junto con el razonamiento lógico sobre textos escritos y se ha desarrollado bajo un enfoque racional-instrumental, varios autores coinciden en la necesidad de potenciar el pensamiento crítico desde la educación bajo el supuesto que las habilidades asociadas a este proceso reflexivo son transferibles al campo profesional y que, además, motivan a la acción ciudadana (Boghossian, 2012; Crenshaw, Halke y Harper, 2011; Dwyer, Hogan y Stewart, 2012; Facione, 1990 y 2014; Elder y Paul, 2013; Levine,

2010; Lim, 2011; Nussbaum, 2006 y Posada, 2013). En tal sentido, Levine (2010) argumenta que “teaching for critical thinking is an essential element of professional education –of educating professionals– since it promotes reasoned judgment...future professionals must develop the habit of making difficult decisions about means and ends under conditions... which require moment-to-moment decision-making action” (p. 72). Más allá de la vida profesional, Facione (1990) sostiene que el pensamiento crítico “is a liberating force in education and a powerful resource in one’s personal in civic life...educating good critical thinkers...combines developing CT skills with nurturing those dispositions which consistently yield useful insights...the basis of a rational and democratic society” (p. 2). En términos similares, pero con mayor contundencia, Lim (2011) declara que “an education in critical thinking is the only education of which it can be truly said prepares the individual for democratic participation” (p. 784). Así las cosas, no parece que haya discrepancia en cuanto al potencial conferido a la educación para el desarrollo del pensamiento crítico y su importancia para la vida profesional y para la participación ciudadana.

En contraposición a un enfoque racional e instrumental, basado en modelos heurísticos uniformes y estándares preestablecidos, la capacidad del pensamiento crítico bajo el enfoque racional y práctico propicia la argumentación y la inclusión de diversas perspectivas. Se trata de ejecutar “a framework of reasoning principles that relates not just to what would be true for one to believe (theoretical reason), but also what would be morally desirable for one to do (practical reason)” (Lim, 2011, p. 800). En palabras similares, es necesario moverse “from established criteria to the process of inquiry and communication that legitimates (at times) divergent alternative perspectives” (Bevan, 2009, p. 175), y así, enseñar a los estudiantes a participar en deliberaciones complejas como parte de experiencias significativas, dialógicas y comunicativas. La capacidad de pensar críticamente inicia con el cuestionamiento del propio sistema de valores para justificar tanto lo que se cree, como lo que se hace. Es más, se debe agregar que la capacidad crítica no se limita al mero cuestionamiento, sino que motiva y promueve la acción ciudadana a partir del consenso

de sistemas de creencias alternativos sustentados en la razón. Steur, Jansen y Hoffman (2012) explican que no se trata de decidir entre lo bueno y lo malo, sino de educar a los estudiantes para que aprendan a cuestionar sus propias creencias y reconozcan que ellos “need to know from where their beliefs stem, and...to know that other people might hold different beliefs” (p. 866). De manera similar, Bevan recuerda que “success in inquiry is not based on a monist rational framework of truth, or pervasive right or wrong...but depends on an understanding of multiple perspectives that may be in conflict with one’s dogma” (2009, p. 177).

Además, para asegurar que el desarrollo del pensamiento crítico sea efectivo para la formación de ciudadanos argumentativos, se necesitan el contexto y la experiencia significativa de cada uno. Con frecuencia se ignora el contexto de la problemática abordada, como sucede bajo un enfoque racional-instrumental, “to the extent that students have no idea of what they are arguing about despite the handy framework” (Bevan, 2009, p. 175). Por ello, Lim (2011) insiste en que, para cultivar el pensamiento crítico realmente, se necesitan oportunidades para mirar el mundo desde perspectivas distintas y hasta en contradicciones, que demuestren y reflejen los intereses en competencia y realidades de los distintos grupos sociales. Si el objeto del pensamiento crítico es capacitar a las personas para comprender, analizar y resolver problemas que se afrontan todos los días en una sociedad democrática, una presentación de situaciones descontextualizadas y, en muchos casos, sin relación con los problemas sociales solo puede llevar a un tipo de racionalidad instrumental, moralmente indiferente y emocionalmente apático, lo cual resulta en la despolitización de la democracia (Lim, 2011). En esa misma línea, Giroux (1990) previene de enseñar de manera aislada y dispersa e invita a “capacitar a las personas para interpretar críticamente sus mundos personales y sociales y, de este modo, mejorar su habilidad hasta estar en condiciones de poner en entredicho los mitos y creencias que estructuran sus percepciones y experiencias” (p. 192).

En esa misma línea de pensamiento, Perafán (2014) propone que, para la formación de ciudadanos, los procesos educativos deben generar un tipo de experiencia significativa que apele a la emoción y pro-

duzca un sentido de responsabilidad. Por un lado, se necesita de un tipo de experiencia que, mediante la imaginación y la creatividad, permita no solo adentrarse en la vida de los demás, sino también generar sensibilidad, empatía y una razón compasiva que resulte en solidaridad. Esta propuesta de Perafán pretende brindar situaciones que incomoden a quien las experimenta, con el objetivo de engendrar la obligación moral para actuar. Por otro lado, el sentido de responsabilidad implica que los estudiantes deben tener oportunidades para expresarse y ser reconocidos mediante situaciones orientadas a la búsqueda de posibles alternativas, frente a diferentes problemas de su comunidad, ya sea de forma individual o colectiva. En acuerdo con Perafán (2014), para que el pensamiento crítico sea un medio eficaz para formar ciudadanos críticos y activos, debe tener lugar a partir de una experiencia educativa que permita comprender los problemas de otros, ponerse en la situación de los demás y motivar a la acción ciudadana. Solo entonces se puede hablar de una educación transformadora, que otorgue relevancia al desarrollo del pensamiento crítico como medio para la formación de ciudadanos activos.

Por otro lado, las ideas sobre el pensamiento crítico expuestas permiten poner en perspectiva los discursos que emanan desde los organismos e instituciones educativas. Si se acepta la idea de que los estudiantes pueden transferir la capacidad del pensamiento crítico a su vida real, y que dicha capacidad es determinante para la formación de ciudadanos críticos y activos, entonces habrá que indagar cómo estos aspectos adquieren importancia en los discursos y acciones que las instituciones y agentes de la educación proponen.

3. DISCURSOS: CIUDADANOS CRÍTICOS Y ACTIVOS

Tanto la capacidad crítica como la formación de ciudadanos activos aparecen como elementos importantes en cada una de las declaraciones de propósitos educativos, ya sea desde los organismos internacionales como de las instituciones educativas salvadoreñas. En el ámbito internacional, tanto la UNESCO como el Sistema de Integración Centroamericana (SICA) se muestran a favor del desarrollo de la capacidad crítica y la formación de ciudadanía

activa. La UNESCO por su parte, señala la necesidad de enfocar la educación hacia la promoción de habilidades y actitudes para la participación ciudadana y política “a fin de que los estudiantes no solo aprendan contenidos, sino también aprendan a mejorar sus relaciones sociales y su involucramiento en la sociedad de la que son parte” (UNESCO, 2013, p. 27). Asimismo, la Política Educativa Centroamericana 2013-21 (PEC) hace referencia a una educación que busque “desarrollar la creatividad, el pensamiento indagatorio y crítico, y la capacidad para utilizar el conocimiento en la resolución de problemas...fomentar la formación humana y ciudadana...para la sana convivencia y para el ejercicio responsable de la libertad” (Sistema de la Integración Centroamericana, 2014).

En el ámbito salvadoreño, el marco legal así como el discurso oficial sientan posición sobre la capacidad crítica y la formación de ciudadanos activos. La Ley General de Educación de El Salvador establece que se deben “cultivar la imaginación creadora, los hábitos de pensar y planear...y el desarrollo de la capacidad crítica” (Asamblea Legislativa de El Salvador, s.f., Art. 3, literal d). También, el Ministerio de Educación de El Salvador expresa que el desarrollo curricular basado en competencias orienta a “que el alumno adquiera los aprendizajes significativos (saberes) por medio de la solución de problemas contextualizados y el desarrollo del pensamiento crítico” (MINED, 2008, p. 10). Específicamente, en el programa de los Estudios Sociales y Cívica se asocia la reflexión crítica con las condiciones socio-políticas, económicas y culturales, con el objetivo de crear conciencia y entendimiento del porqué y cómo de los hechos, “promoviendo en el alumnado situaciones morales y éticas frente al análisis de los problemas del país y de la región, para que rechace toda forma de falsedad y que adopte una posición comprometida [con] la democracia y la paz” (MINED, 2008, p. 27). Además, el Plan Social Educativo 2009-2014 de este país, propone un modelo “que propicie una conciencia crítica y reflexiva...Esta formación histórico-cultural será acompañada de una formación humanista que facilitará al educando la interiorización crítica y reflexiva de un marco ético, cuya práctica ocurrirá en los diferentes escenarios de la vida” (MINED, 2009, p. 37).

Las instituciones de educación superior en El Salvador también hacen eco del deseo de formar ciudadanos críticos y activos, aunque matizados con una variedad de discurso coincidente como lo demuestran los siguientes ejemplos. En el sector público por ejemplo, la Universidad de El Salvador declara ser una institución “transformadora de la educación superior y desempeñar un papel protagónico relevante, en la transformación de la conciencia crítica y propositiva de la sociedad salvadoreña” (Universidad de El Salvador, sitio web, s.f.). En el sector privado por su parte, la Universidad Don Bosco establece, en su Modelo Educativo, que se opta por una educación caracterizada por ser “crítica y propositiva orientada a la búsqueda de la verdad mediante la investigación y el diálogo...implica un acercamiento crítico a la realidad...una educación históricamente situada, que busca que sus actores se hagan cargo de la realidad” (Universidad Don Bosco, sitio web, s.f.). Por su parte, la Asociación de Universidades Privadas de El Salvador, AUPRIDES, expresa que los esfuerzos desde las instituciones que agrupa son orientados hacia la búsqueda de la verdad científica y la solución de problemas del país así como a la formación del profesional “como un actor solidario con el cambio social que requiere nuestra realidad” (AUPRIDES, sitio web, s.f.).

Al revisar cada una de estas declaraciones, no parece haber discusión en cuanto al deseo de formar personas que posean no solo capacidad crítica, sino que además sean ciudadanos comprometidos con los cambios que la sociedad salvadoreña necesita. Ahora bien, dada la importancia que se confiere al desarrollo de la capacidad crítica en la formación de ciudadanos, sería de esperar que las políticas y acciones educativas que hasta la fecha se han llevado a cabo, tengan como finalidad garantizar el derecho que todos los salvadoreños tienen no solo de acceder al sistema educativo, sino también de recibir un tipo de educación acorde con lo antes anotado por dichos organismos e instituciones. Por ello, en las siguientes secciones se revisa qué entender por derecho a la educación y en qué medida ese derecho ha sido garantizado a los salvadoreños.

4. EL DERECHO A UNA EDUCACIÓN TRANSFORMADORA

De regreso al artículo 56 de la Constitución Política de El Salvador, ahí se establece que los ciudadanos no solo tienen el derecho a la educación, sino también el deber de recibirla. Se podría pensar que el deber al cual se hace referencia está determinado por la responsabilidad de cada individuo para recibirla, mas no en el sentido de imposición. En todo caso, sería el Estado salvadoreño quien tiene la obligación, por ley, de garantizar el acceso a la educación para sus ciudadanos como un derecho inalienable de todos los seres humanos. No obstante, en el discurso oficial se suele hablar de una educación obligatoria, como sucede en el artículo 5 de la Ley General de Educación. Sin embargo, Dubet (2005) cuestiona si es apropiado obligar a los estudiantes a asistir a la escuela cuando esta no puede garantizar un bien común a todos. Para Dubet “es necesario definir lo que la escuela obligatoria debe garantizar obligatoriamente a todos los alumnos [caso contrario] los alumnos tendrían toda la razón en rechazar las pruebas, pues es el bien común el que crea la obligación” (p. 58). Por lo anterior, el Estado salvadoreño está obligado no solo a garantizar el acceso a la educación de sus habitantes, sino también a brindar educación que produzca el sentido del deber y que se constituya un bien común para todos.

La idea de obligatoriedad puede hacer perder de vista que lo importante es el derecho a una educación, cuyo propósito sea el desarrollo integral de la persona y capacitarle para dar respuestas pertinentes a los problemas sociales, por encima de otros intereses. Con frecuencia el derecho a la educación se percibe solo en términos de cobertura o rendimiento académico, quizás para mejorar la imagen y las estadísticas de los gobiernos ante los organismos internacionales. No obstante, no basta con asegurar que cada vez sean más las cantidades de personas que ingresan y permanecen en el sistema educativo si el tipo de educación que se les brinda no contribuye a mejorar sus condiciones de vida de las personas ni tampoco a que los estudiantes se conviertan en ciudadanos críticos y activos. Tal situación solo haría que se continúen usando grandes cantidades de fondos públicos para entretener a los estudiantes, sin que ello se revierta en beneficio para la sociedad. En

tal sentido, la UNESCO (2013) señala que “cada vez más los nuevos criterios con que se deben juzgar los avances en educación remiten a la calidad más que a la simple expansión de la educación” (p. 17). Según este organismo, una educación de calidad es parte constitutiva del derecho a la educación orientada por tres criterios: a) desarrollar las capacidades individuales, b) promover los valores humanos (igualdad, respeto a la diversidad, tolerancia, la no discriminación y el respeto al bien común) y c) formar personas que sean socialmente competentes.

No obstante, acá se propone replantear lo que se entiende por calidad de la educación. Dicho concepto debe ser entendido como una acción educativa transformadora cuyo objetivo primordial sea formar ciudadanos quienes, a partir del desarrollo de sus capacidades intelectuales, promuevan los valores humanos: el respeto a la diversidad, la convivencia, la tolerancia y la no discriminación. Por lo tanto, el interés debe ser puesto sobre un tipo de educación que responda a cómo se desarrollan las capacidades de los estudiantes, cuáles son esas capacidades, cómo se promueven los valores humanos y qué se hace para desarrollar ese ciudadano que la Constitución Política salvadoreña demanda. Esta idea implica que una educación transformadora, como se entiende aquí, está íntimamente ligada con el quehacer docente más que con el incremento del número de estudiantes que ingresan al sistema educativo. Sin embargo, aunque el derecho a la educación se quisiera determinar por acceso de las personas al sistema educativo, los datos que se presentarán en breve muestran que en El Salvador tal derecho no se garantiza a la población en su totalidad, pues no solo el acceso y permanencia en el sistema educativo aún son limitados, sino que persiste un alto porcentaje de salvadoreños que todavía son analfabetas. Además, una educación como acá se plantea no se puede garantizar si la preparación docente es aún deficiente y si los planes educativos gubernamentales no están orientados hacia la formación de ciudadanos críticos y activos como se expondrá más adelante.

Los datos siguientes dan evidencia de lo insuficientes que han sido los esfuerzos en El Salvador para ampliar la cobertura y reducir la deserción escolar, mejorar el rendimiento académico y reducir el analfabetismo. En primer lugar, interesa comparar la tasa

de matrícula con la deserción en los diferentes niveles de la así llamada “educación obligatoria”. En términos generales, el 10% de la población pobre únicamente ha logrado obtener tres años de escolaridad (de un total de once años) en comparación con diez años alcanzados por el 10% de la población más rica (PNUD, 2013b, p. 39). Además, “en el país hay un 28% de jóvenes entre 16 y 24 años con privación educativa severa, es decir, que no han terminado siquiera la educación primaria” (PNUD, 2013b, p. 42). El PNUD señala también que, para el 2011 solo el 54.2% ingresó al nivel parvulario y según ERCA (2014), en el 2013 este porcentaje fue del 56.4%.

Asimismo, el PNUD (2013b) señala que en el año 2012, la matrícula en primaria alcanzó el 93.7% de la población requerida y para el 2013, bajó al 88.2% (ERCA, 2014).

En educación secundaria, el porcentaje de matrícula para el 2013 fue solo del 63.3%, el mayor desde el 2004.

Lo anterior demuestra que asegurar la permanencia escolar en El Salvador continúa siendo un problema. El PNUD indica que “El Salvador forma parte del grupo de países caracterizado por un abandono escolar temprano... la deserción se da antes de terminar la primaria, lo que profundiza los costos privados asociados a la deserción... como ingresos futuros perdidos por no completar los diferentes ciclos educativos” (2013a, p. 158). Las estadísticas muestran que el promedio de deserción en la primaria es 5.2% desde el 2004 hasta el 2013. En el nivel de secundaria es en el que se identifica una mayor tasa de deserción, con un promedio de 7.3% del 2004 al 2013. Para este último año, la deserción subió al 7.9%, es decir, un 0.6% más que el promedio.

Esos porcentajes tan bajos de matrícula y esos promedios tan altos de deserción, revelan cuán difícil resulta que la educación salvadoreña se convierta en la llave para abrir oportunidades de empleo, de movilidad social, de bienestar para los habitantes y que además, se vuelva un medio para la formación de ciudadanos capaces de dar solución a los problemas del país. De hecho, el PNUD (2013b) advierte que “6 de cada 10 niños que ingresan al sistema educa-

tivo llegará a noveno grado, y solo la mitad de ellos logrará terminar el bachillerato (p. 39).

En segundo lugar, el rendimiento académico de los estudiantes salvadoreños que egresan del sistema educativo también sigue siendo deficiente. Los resultados de la Prueba de Aprendizaje y Aptitudes para Egresados de Educación Media (PAES) dan cuenta del bajo rendimiento de los estudiantes que terminan la secundaria. Desde la implementación de la PAES, en 1997, el promedio de resultados apenas alcanza la nota de aprobación 5.0 a nivel nacional (en una escala del 1 al 10). En el 2014, el promedio nacional fue de 5.2 (5.3 en el 2013, 5.0 en 2012, 4.8 en 2011, 5.1 en 2010; MINED, 2009). Debe apuntarse que la educación privada (bilingüe y religiosa) es la que tiende a obtener mejores resultados en la PAES que la educación pública en cada una de las áreas evaluadas, aunque de igual manera se tiende a la reprobación (MINED, 2009). Aun así, se debe tener en cuenta que la educación privada no está al alcance de las grandes mayorías. Únicamente el 16% de la población salvadoreña, y especialmente en zonas urbanas, tienen la posibilidad de acceder a centros de educación privada (PNUD, 2013a). Otro ejemplo del bajo nivel de rendimiento académico es que El Salvador “se encuentra en la posición 33 entre 37 países en la Prueba de desempeño académico de Matemáticas y Ciencias (TIMSS)” (PNUD, 2013b, p. 39).

En tercer lugar, los datos sobre alfabetización de adultos salvadoreños tampoco invitan al triunfalismo. El Plan Social Educativo 2009-2014 tenía como meta reducir el analfabetismo al 10% en el 2010 y al 4% en el 2015. Sin embargo, para el año 2012 la población en el área urbana de quince años en adelante, que sabe leer y escribir, no era mayor del 90.9% mientras que en el área rural no sobrepasó el 75.7% (PNUD, 2013a, p. 101). Estos datos han variado muy poco en una década. Si bien para el 2004 el porcentaje total de población alfabetizada era del 83%, para el 2013 era aún del 88%. Estos sugiere que las políticas educativas en El Salvador no están enfocadas para erradicar el analfabetismo, ya que después de una década aún hay un 12% de la población sin saber leer y escribir, mientras que en otros países de la región como Belice, Costa Rica y Panamá el porcentaje de esta población no alfabetizada es menor

al 2.5%. Se debe reconocer que el analfabetismo en El Salvador se agravó con el período del conflicto armado (de 1980 a 1991), durante el cual el 68% de población infantil no pudo ingresar al sistema educativo y la tasa de matrícula en secundaria no superó el 27% a nivel nacional. Ello ocasionó que en la zona rural, el 40% de la población no alcanzara ni un año de escolaridad, y que menos del 1% completara la secundaria (PNUD, 2013a).

Como se mencionó anteriormente, una educación orientada a la transformación y la solución de los problemas sociales está asociada con la preparación docente; sin embargo, esta también es aún limitada. En El Salvador solo el 85% de los profesores tiene una formación universitaria, comparado con otros países como Costa Rica (98%) y Uruguay (100%) (PNUD, 2013a, p. 146). Además, los datos presentados sobre la Evaluación de las Competencias Académicas y Pedagógicas (ECAP), cuya aprobación es requisito para egresar de todos los programas de profesorado en El Salvador, muestra no solo que el número de candidatos para ser docentes que se someten a esa prueba ha disminuido, sino que el promedio obtenido a lo largo de los años tiende a la reprobación (PNUD, 2013a). Esto es preocupante si, como lo señala la UNESCO, “el pilar fundamental de la calidad educativa son las capacidades profesionales docentes: si los alumnos no se encuentran en sus aulas con docentes capaces...no se producirá un genuino mejoramiento de la calidad educativa” (2013, p. 25). A lo anterior habrá que agregar otros agravantes como los bajos salarios, condiciones laborales deficientes, exceso de horas de trabajo, programas de formación obsoletos y falta de actualización profesional.

Las estadísticas presentadas dan cuenta, en parte, del porqué en El Salvador no están dadas las condiciones para alcanzar una educación transformadora. No es posible garantizar el derecho a la educación y menos a una educación transformadora mediante la cual se logren formar los ciudadanos críticos y activos anhelados, mientras el acceso a la educación, la permanencia, la alfabetización y la formación profesional docente aún representan serias dificultades. Esto reclama un replanteamiento no solo de la finalidad de la educación salvadoreña, sino también de sus actuales políticas educativas, que pretenden responder a las necesidades y los problemas sociales

actuales. Sin embargo, como se verá a continuación, las políticas educativas salvadoreñas tampoco logran este cometido.

5. PLANES Y ACCIONES EDUCATIVAS

Las políticas educativas en El Salvador, con frecuencia denominadas reformas educativas, han sido en realidad acciones y programas que han emanado de visiones de gobierno más que de una visión de país. En 1940 se hizo la primera Reforma Educativa a partir de la cual se introdujeron planes de estudio, nuevos programas y una capacitación acelerada de profesores (MINED, 2009). Hacia finales de los años sesenta, una nueva reforma educativa reorientó la educación hacia la formación técnica. En 1968, bajo la dirección de Walter Béneke, se reestructuró la educación básica en tres ciclos (tres años cada ciclo), se implementaron los bachilleratos diversificados de tres años en áreas de trabajo como Hostelería y Turismo, Industrial, Contabilidad, Secretariado, etc. y se introdujo la Televisión Cultural Educativa como primer componente tecnológico en la educación salvadoreña (MINED, 2009). Con esta decisión se hizo perceptible el deseo de que la educación estuviera al servicio de la economía y de esa manera que el país se insertara en un modelo de industrialización que requería mano de obra calificada. Según el PNUD (2013b), esta reforma trajo consigo mejora de los indicadores de crecimiento en las zonas urbanas, no así en las áreas rurales, aunque su impacto positivo fue mermado a consecuencia de la guerra civil durante la década de los ochenta.

Pasado el conflicto armado de 1980-1990 y durante los siguientes veinte años se han producido intentos por enrumbar la educación en El Salvador. Durante la década de 1995-2005 se llevó a cabo el Plan Decenal de la Reforma Educativa como resultado de una consulta ciudadana dirigida por la Comisión de Educación, Ciencia y Desarrollo a lo largo del año 1995. Dicho plan estuvo acompañado de nuevas leyes y reglamentos tales como la Ley de Educación Superior en 1995, la Ley General de Educación y la Ley de la Carrera Docente, ambas en 1996 (MINED, 2009). Este Plan de Reforma Educativa 1995-2005 fue acompañado de otras acciones para ampliar la cobertura, mejorar la calidad educativa, modernizar la institución y formar en valores, las

cuales significaron el preámbulo para el inicio de un nuevo plan de educación (MINED, 2005).

En 2005 inició el Plan Nacional de Educación 2021. La Sección III del documento expresa sus fundamentos y hace explícito su propósito: educar para ocupar posiciones elevadas en el índice de desarrollo humano en la escala mundial. Aún más, es una educación “para lograr un alto y sostenido crecimiento económico, el cual es base e instrumento para asegurar el desarrollo social y la estabilidad de nuestro sistema político” (MINED, 2005, p. 11). Con ese fin, se propusieron cuatro objetivos: a) desarrollo integral de la persona en lo físico, lo emocional, lo social, lo moral y lo espiritual; b) escolaridad de once grados para toda la población; c) formación técnica y tecnológica; d) desarrollo de la ciencia y la tecnología para el bienestar de la sociedad. Para lograr dichos objetivos, el plan agrupaba un conjunto de políticas educativas en cuatro líneas estratégicas de las cuales interesa la tercera, pues encierra de mejor manera el propósito principal de este plan educativo al enfatizar la competitividad a partir del desarrollo técnico y tecnológico.

En esta línea se establece que la competitividad tiene sus bases en competencias básicas entre las que menciona el razonamiento, el pensamiento crítico, la investigación y la resolución de problemas. Sin embargo, en ningún sitio queda claro como el razonamiento y el pensamiento crítico se desarrollarían. Contrario a ello, sí se explica que esta línea estratégica se orientaría al aprendizaje del inglés como una segunda lengua, el fortalecimiento de la red de soporte tecnológico, mejoramiento de la educación técnica y tecnológica así como la adaptación de la tecnología para aumentar la productividad. Esta línea estratégica encierra un componente ideológico determinante que orienta el diseño curricular al declarar que se pretende “la formación del capital humano en las áreas técnicas y tecnológicas, ... [ya que] el uso de la ciencia y la tecnología para el desarrollo productivo del país, son factores esenciales para lograr una mayor competitividad” (MINED, 2005, p. 17).

Por un lado, considerado en su totalidad, el Plan Nacional de Educación 2021 no parece coincidir con los fines de la educación nacional expuestos en el artículo 55 de la Constitución Política de El Salva-

dor. Los fines de la educación en dicho artículo de la Constitución Política hacen referencia al desarrollo integral de la persona, los derechos humanos, una sociedad justa y humana, etc. Sin embargo, aunque el Plan Nacional de Educación 2021 declara que los seis fines de la educación nacional fueron la “guía inequívoca” (MINED, 2005, p. 8) para su elaboración, el discurso que caracteriza a dicho plan resalta la competitividad y la producción más que alguno de los fines de la educación. Al considerar cada una de las políticas en el documento, ninguna de ellas aborda de forma particular y concisa alguno de los seis fines de la educación nacional declarados en la Constitución Política. De manera puntual, las políticas expresadas en este plan buscan la ampliación del acceso y la cobertura, la certificación del rendimiento académico, aumentar la competitividad y mejorar la gestión educativa.

Por otro lado, y en relación con el artículo 56, habría que indagar sobre la utilidad que se espera del ciudadano sujeto de una educación orientada por políticas de tal naturaleza. Si la utilidad ciudadana se deduce únicamente a partir de lo expresado, que la educación es el medio “para lograr un alto y sostenido crecimiento económico, el cual es base e instrumento para asegurar el desarrollo social y la estabilidad de nuestro sistema político” (MINED, 2008, p. 11), entonces se corre el riesgo de que la educación esté orientada solo hacia la formación de mano de obra calificada, la generación de trabajadores competitivos que funcionen de acuerdo con las exigencias del mercado y la unificación de pensamiento, quizá acrítico, que asegure la continuidad del orden social, económico y político establecido. En tal caso, no sería prioritario lograr una educación orientada a la formación de ciudadanos con capacidad de analizar el porqué de la situación social actual, de sus formas de pensar y actuar así como de sus posibles consecuencias. Probablemente tampoco sería una prioridad orientar la formación para el fomento del derecho a la expresión, la convivencia participativa o la formación de ciudadanos activos que orienten sus decisiones y acciones para promover la convivencia.

Con la llegada del primer gobierno de izquierda al poder, en el año 2009, el Plan Nacional de Educación 2021 pierde apoyo y aparece un nuevo proyecto: el Plan Social Educativo 2009-2014. Este plan

propone un rediseño de la escuela y el aula lo cual permita no solo cambiar la forma en la que se enseña, sino también conectar con la comunidad, adquirir y reafirmar valores de respeto a la diversidad, a la identidad, “mediante el poder del conocimiento, de una instrucción que emancipa y libera” (MINED, 2009, p. 12). A partir de una pedagogía alternativa, este plan busca generar “espacios de reflexión entre los actores del proceso... en forma tal que el alumno sea el propio protagonista de su proceso formativo, orientado y guiado por el grupo docente,... con el apoyo de la familia y de la comunidad” (MINED, 2009, p. 14). Además, se propone invertir el orden de prioridades. Primero, si antes se hacía énfasis en el crecimiento económico, en el nuevo plan se pone a la cultura y la educación como condición prioritaria para toda transformación educativa, seguida por la participación, luego el plano político y finalmente el plano económico. Bajo esta idea, un proceso educativo reconoce “la cultura como base del desarrollo; a la familia y a la comunidad como sustento de organización social; y a la política y a la economía como medios para lograr lo anterior” (MINED, 2009, p. 28). Segundo, si en el plan anterior se buscaba formar un ciudadano competitivo, ahora se propone que “el sistema educativo formará ciudadanos con juicio crítico, capacidad reflexiva... que les permita transformar la realidad social y valorar y proteger el medio ambiente... una formación humanista que facilitará al educando la interiorización crítica y reflexiva de un marco ético” (MINED, 2009, p. 37).

Para sacar adelante el Plan Social 2009-2014, se proponen cinco fuerzas impulsoras y seis líneas estratégicas las cuales se traducen en siete programas insignia. Primero, las fuerzas impulsoras se enfocan en mayor inversión, administración eficiente, concertación social, participación de la sociedad y evaluación de resultados. Segundo, las líneas estratégicas que dan paso a los programas son: a) acceso y permanencia en el sistema educativo; b) diseño curricular pertinente; c) dignificación del magisterio; d) fortalecimiento de la gestión institucional; e) formación permanente para jóvenes y adultos; f) fortalecimiento de la educación superior; g) fortalecer la investigación, ciencia y tecnología. No obstante, el Plan Social Educativo 2009-2014 también debe ser valorado

en cuanto a su correspondencia con la Constitución Política y la formación de los ciudadanos.

En primer lugar, no está claro como este proyecto pretende formar la capacidad crítica de los ciudadanos a partir de sus líneas estratégicas y los programas propuestos. Aunque una de sus líneas estratégicas propone diseñar un currículo pertinente, las acciones propuestas son generales, en el orden de revisar y actualizar el currículo existente, crear materiales didácticos, dar asesoría pedagógica, etc. sin aclarar la pertinencia a la cual se hace referencia y sin precisar cómo el currículo responderá al desarrollo de capacidades, la promoción de valores humanos o la formación ciudadana. Además, aunque en otra línea estratégica se propone la formación permanente de jóvenes y adultos, las acciones estratégicas propuestas se enfocan solo en la alfabetización y la preparación para el trabajo. Sin embargo, llama la atención que sea desde la línea estratégica de investigación, ciencia y tecnología que se pretenda mejorar la educación al dotar de computadoras portátiles a estudiantes y docentes. Según se declara, esta es “una acción particularmente importante, y que podría significar el necesario salto de calidad en nuestro sistema educativo, en cuanto al rediseño en el aula y la modernización pedagógica... que puede permitir mejorar las condiciones de aprendizaje” (MINED, 2009, p. 55).

No se podría estar en mayor desacuerdo con dicha proposición. Mejorar la educación no se puede garantizar por el hecho de equipar estudiantes y aulas con computadoras cuando aún existen carencias de infraestructura apropiada para ello y capacidad pedagógica para un uso pertinente de la tecnología. Supeditar el mejoramiento de la educación al uso de la tecnología podría ser engañoso, especialmente cuando se propone formar a los profesores en el uso de las computadoras, pero no se aclara cómo se usarán para lograr fortalecer los derechos humanos y la formación de ciudadanos. Si bien es cierto que las computadoras facilitan el acceso a más información, ello no se traduce necesariamente en el fortalecimiento de los derechos humanos y la formación de ciudadanos críticos y activos, sin mejorar la capacidad didáctica-pedagógica de los docentes. Antes de equipar con tecnologías a las escuelas se requiere capacidad didáctica y claridad pedagógica,

que superen concepciones y prácticas tradicionales del actual sistema educativo.

En segundo lugar, ninguno de los programas insignias en el Plan Social Educativo parece atender de forma directa el tema de la capacidad crítica ni la formación de ciudadanos. Por ejemplo, los programas de alimentación escolar, educación inclusiva y dotación de uniformes y útiles escolares, siguen la línea de una política subsidiaria cuyo objetivo es atraer estudiantes y mantenerlos dentro del sistema educativo. El programa de alfabetización por su lado, tiene como propósito reducir el analfabetismo como condición para insertarse en el desarrollo social, económico y político. Los programas “Educación inicial”, “Dignificación del Magisterio” y “Desarrollo Profesional” buscan mejorar las condiciones salariales, laborales y profesionales de los docentes. Por último, el programa “Infraestructura escolar” tiene como fin la reparación y dotación de equipo a los centros escolares.

Si bien es cierto que todos estos programas se caracterizan por la buena intención de mejorar las condiciones de la educación en El Salvador, también es cierto que ninguno de ellos podría traducirse de manera directa en una educación capaz de formar ciudadanos críticos y activos. Haría falta un programa insignia que haga explícito los procedimientos mediante los cuales se garantice el derecho a la educación y en particular, el derecho a una educación transformadora, acorde con lo que la Constitución Política de El Salvador demanda.

A pesar de todas las acciones que ambos planes educativos han impulsado en la última década, “El Salvador no ha conseguido construir una escuela pública de calidad que proporcione las bases para que las personas sean agentes de su propio desarrollo” (PNUD, 2013a, p. 138). Se identifican al menos tres obstáculos para lograr una educación transformadora: la falta de una visión de país, la poca inversión en la educación de los salvadoreños y una educación que no responde a los fines de la educación salvadoreña.

6. OBSTÁCULOS PARA UNA EDUCACIÓN TRANSFORMADORA

Conviene reformular en una pregunta la declaración con la cual se inició este artículo: ¿por qué El Salvador no ha conseguido brindar una educación capaz de proporcionar las bases para que las personas se vuelvan agentes de transformación social y den respuestas a la situación de violencia e inseguridad que vive el país? Aquí se identifican tres obstáculos:

- a. El primero es la ausencia de una política educativa que corresponda a una visión de país. Parece que el interés de cada gobierno por crear sus propios programas de educación no ha permitido alcanzar acuerdos que construyan una visión a largo plazo en cuanto a educación. Algo de esto ya ha sido apuntado por el PNUD al señalar que, dado que las políticas educativas cambian con cada gobierno, “esto evita que se vean los frutos de los diferentes planes cuyos fines se traslapan y sus resultados se vuelven invisibles” (2013a, p. 143). Entonces, a menos que haya acuerdos sobre el ciudadano que se pretende formar para el tipo de sociedad deseada, así como un compromiso para impulsar planes y políticas educativas de largo plazo, cada gobierno seguirá implementando sus propias marcas y respondiendo más a intereses sectoriales, ideológicos o partidarios que a los fines de la educación de El Salvador.
- b. El segundo obstáculo tiene que ver con la escasa inversión en la educación de los salvadoreños. En Latinoamérica, El Salvador es de los países que históricamente se han caracterizado por invertir muy poco en la educación de su pueblo. El diagnóstico del PNUD (2013b) señala que, entre 1906 y 1950, la inversión en educación y en salud (ambos rubros unidos) apenas fue del 13.6%, pero otras instancias como seguridad y defensa gozaban del 23.8%. Durante los años 1950 y 1979, la inversión en educación y salud subió al 35.6%, pero la posterior guerra civil durante la década de los ochentas, nuevamente bajó, esta vez al 26.9%, mientras que el ejército armado recibía el 23.6% del gasto público. No fue sino hasta el período de 1990 al 2012

que, tanto educación como salud, tuvieron una inversión total del 32%. Aunque ello representó una recuperación de la inversión en la educación, ese monto todavía era menor que la asignación hecha más de dos décadas atrás, y mucho menor de la que se necesitaría para mejorar el nivel de educación de los salvadoreños.

Evidentemente, la tendencia de la inversión en educación en los últimos años no ha sido al incremento. Las estadísticas muestran que solo en el 2009, tal porcentaje subió a 3.7%, pero luego ha disminuido. Mientras otros países como Costa Rica y Cuba han invertido en educación arriba del 6% y del 13% del PIB respectivamente (Banco Mundial, 2014; UNESCO, 2013), en El Salvador hay una reducción: 3.5% en 2010, 3.4% en 2011, 3.0% en 2012 y 3.4% en 2013 (ERCA, 2014; Ministerio de Hacienda, 2012; Transparencia Fiscal, s.f.). Además, ERCA (2014) afirma que lo invertido en educación por cada salvadoreño ronda los \$100 en promedio desde el 2004 hasta el 2012. Esa cifra es claramente baja en la región centroamericana comparada con Costa Rica, que ha invertido \$422 en promedio por persona del 2004 al 2012 y que para este último año dedicó casi \$700 por persona (el más alto en Centroamérica). Estos números demuestran que el dinero destinado para la educación de los salvadoreños está muy por debajo del promedio en la región (5.2%) y muy alejado de lo recomendado por la UNESCO, que ronda el 7% y 8% del PIB (PNUD, 2013b).

Sin duda, el gobierno salvadoreño podría aumentar esas cifras y mejorar así, la educación. Por ejemplo, en lugar de asignar fondos públicos a un Ministerio de la Defensa Nacional, que no representa una contribución para mejorar los problemas sociales del país (\$148.4 millones equivalente al 0.6% del PIB en el 2015), podría utilizarlos para atender los males crónicos en el sistema educativo, tales como analfabetismo, acceso limitado, deserción escolar y falta de preparación docente.

- c. El tercer obstáculo para alcanzar una educación de calidad deriva de los planes educativos gubernamentales, que han estado orientados por fina-

lidades distintas a las planteadas en los artículos 55 y 56 de la Constitución Política de El Salvador. Al revisar los dos programas de educación, se puede identificar que el primero se fundamenta en una idea de educación para la competitividad, mientras el segundo concibe la calidad de la educación a partir de la formación técnica y tecnología. En el primer caso -educación para la competitividad- su objetivo era lograr una educación no solo para ocupar puestos elevados en el *ranking* del índice de desarrollo humano, sino también para alcanzar un alto y sostenido crecimiento económico. Si bien las líneas estratégicas en este plan se enfocaron en el acceso, la competitividad, la productividad, la eficiencia y la efectividad, ninguna abordaba de forma particular la formación de ciudadanos críticos y activos que promuevan valores humanos tales como el respeto a la vida, la tolerancia y la convivencia.

En cuanto al segundo plan de educación, aunque en el discurso se menciona el deseo de ofrecer una educación transformadora, que forme ciudadanos con juicio crítico, no se declara cómo se lograrán a partir de sus líneas estratégicas. Como se mencionó antes, en este plan educativo la calidad está en función de la dotación de computadoras portátiles a estudiantes y docentes. Sin embargo, como se apuntó antes, mejorar la educación no se puede garantizar por este tipo de acciones cuando aún existen carencias de infraestructura apropiada para ello y, sobre todo, falta de capacidad pedagógica para un uso pertinente de la tecnología. Sin la preparación docente apropiada y sin la formación didáctico-metodológica y claridad pedagógica, la tecnología no ayuda a responder a los problemas de convivencia que actualmente enfrenta la sociedad salvadoreña. Mejorar la educación requiere invertir no solo en infraestructura y tecnología, sino también en la profesionalización de los educadores, pues la enseñanza y el aprendizaje están en función directa de quienes la llevan a cabo en las aulas.

El Salvador no logrará que sus ciudadanos sean capaces de realizar cambios en las condiciones y problemas sociales actuales a partir de acciones y programas orientados únicamente por la competitividad o la actualización tecnológica. No basta con pretender que los estudiantes se constituyan en mano

de obra calificada, cuya utilidad sea estar al servicio del mercado. Tampoco es suficiente con el simple hecho de dar computadoras a todos los estudiantes y profesores. Estas acciones, aunque necesarias, son insuficientes para una educación orientada a la formación de ciudadanos críticos y activos e incapaces, por sí solas, de alcanzar los fines de la educación planteados en la Constitución Política de El Salvador.

CONCLUSIÓN

La Constitución Política de El Salvador, en su artículo 55, establece que la finalidad de la educación es crear las condiciones para que esta sociedad pueda vivir en paz y en armonía. El propósito declarado demanda el desarrollo integral de la persona y la construcción de una sociedad participativa, justa y humana a partir de la promoción de los derechos humanos y el combate a la violencia, el odio y la intolerancia. Además, el artículo 56 obliga a formar ciudadanos de beneficio para la sociedad salvadoreña. Sin embargo, para ambos casos, la realidad educativa demuestra que la educación salvadoreña permanece alejada de estas declaraciones constitucionales.

A pesar de que dicha finalidad se ha retomado en los discursos que emanan de los diversos agentes e instituciones educativas, no se ha logrado pasar del ámbito simbólico a la intervención concreta. Ejemplo de esto es la grave situación de violencia e inseguridad que actualmente imperan en la sociedad salvadoreña, y que avanzan aceleradamente sin que la educación haya podido contribuir de forma certera ni dar una respuesta pertinente ante dicho problema. Y aunque es cierto que no se podría esperar que la educación resuelva todos los problemas de la sociedad salvadoreña, también es cierto que garantizar el derecho a una educación transformadora puede contribuir con la solución ante situaciones de violencia, intolerancia y desigualdad social. No obstante, tal derecho se ve obstaculizado tanto por un bajo acceso al sistema educativo, alta deserción escolar, analfabetismo de buena parte de la población y limitada preparación docente, como por la baja inversión en la educación y la falta de una visión de país que apueste de forma decidida por invertir en la formación de sus ciudadanos. Esto ha ocasionado que los planes educativos gubernamentales sean orientados por propósitos diferentes a lo establecido

por la Constitución Política, es decir, hacia la competitividad laboral o la actualización tecnológica, por delante de la formación de ciudadanos capaces de transformar su entorno y dar respuestas a los problemas sociales.

Sentar las bases para que los salvadoreños se conviertan en ciudadanos capaces de cambiar su entorno social requiere revalorar la finalidad de la educación salvadoreña y garantizar una educación transformadora. Por una parte, el ciudadano útil que la Constitución Política de El Salvador demanda, debe ser crítico y activo. Es decir, con capacidad de cuestionar el orden social existente para orientar sus decisiones, actuar en favor de la convivencia y la diversidad y rechazar la violencia y exclusión, presentes en la sociedad salvadoreña actual.

Por otra parte, lograr ese ciudadano no será posible a menos que las políticas educativas estén orientadas a garantizar una educación transformadora. Dicha acción educativa transformadora tiene como idea subyacente que para la formación de ciudadanos críticos y activos es imprescindible que los estudiantes tengan oportunidades para desarrollar el pensamiento crítico, el cual, valga anotar, resulta un componente indispensable para una educación que tenga como finalidad la transformación de la sociedad mediante la experiencia significativa y el sentido de responsabilidad.

Si se desea formar un ciudadano crítico ha de ejercitarse el análisis social estructural, el razonamiento independiente, el desarrollo de conciencia crítica y el examen de las relaciones, el comportamiento de los individuos y de las estructuras que configuran la injusta desigualdad social y exclusión que dan origen a muchos de los problemas sociales que la población salvadoreña actualmente enfrenta, como la violencia e inseguridad.

Por último, la formación de un ciudadano activo parte de la comprensión y del reconocimiento del derecho que cada estudiante tiene para expresarse en experiencias participativas de aprendizaje caracterizadas por el respeto y el trato horizontal. Lo anterior es condición para que, mediante la reflexión y el análisis crítico, los estudiantes orienten la toma de decisión y la actuación que favorezca la convivencia,

la aceptación de la diversidad cultural, el respeto al medioambiente así como el rechazo a las diferentes formas de violencia y exclusión que ellos enfrentan.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asamblea Legislativa de El Salvador. (s.f.). *Ley General de educación*. Obtenido de <http://www.asamblea.gob.sv/eparlamento/indice-legislativo/buscador-de-documentos-legislativos/ley-general-de-educacion>
- AUPRIDES. (s.f.). *¿Quiénes somos?* Obtenido el 14 de junio de 2015, de http://www.auprides.org.sv/index.php?option=com_content&view=article&id=25&Itemid=27
- Banco Mundial. (2015). *Datos: Gasto público en educación, total (% del PIB)*. Recuperado el 20 de mayo de 2015, de <http://datos.bancomundial.org/indicador/SE.XPD.TOTL.GD.ZS/countries/CR-SV-GT-HN-NI-CU?display=graph>
- BBC Mundo. (29 de Diciembre de 2014). *Los 3.800 asesinatos que tienen en alerta a El Salvador*. Recuperado el 20 de Mayo de 2015, de http://www.bbc.co.uk/http://www.bbc.co.uk/mundo/noticias/2014/12/141222_america_latina_salvador_mara_pandillas_18_amv
- Bean, J. C. (2011). *Engaging ideas*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bevan, R. (2009). Expanding rationality: the relation between epistemic virtue and critical thinking. *Educational Theory*, 29(2), pp. 167-179.
- Boghossian, P. (2012). Critical thinking and constructivism: mambo dog fish to the banana patch. *Journal of Philosophy of Education*, 46 (1), pp. 73-84.
- Corte Suprema de Justicia de El Salvador. (16 de Diciembre de 1983). Constitución de la República de El Salvador. *Diario Oficial N°234, tomo N°281*.
- Crenshaw, P., Halke, E. y Harper, S. L. (2011). Producing intellectual labor in the classroom: the utilization of a critical thinking model to help students take command of their thinking. *Journal of College Teaching & Learning*, 8(7), pp. 13-26.
- Delgado, P. (2010). Educación, democracia y ciudadanía en el siglo XXI desde el proyecto político educativo de Paulo Freire. *Revista Fuentes*, pp. 140-153.
- Doughty, H. A. (2007). The limits of critical thinking. *The Innovation Journal: The Public Sector Innovation Journal*. 11(3), pp. 1-10.
- Dubet, F. (2005). *La escuela de las oportunidades ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona: Editorial Gedisa, S.A.
- Dwyer, C. P., Hogan, M. J. y Stewart, I. (2012). An evaluation of argument mapping as a method of enhancing critical thinking performance in e-learning environments. *Metacognition & Learning*, 7(3), 219-244.
- El Salvador cerró el 2014 con casi 4,000 homicidios. (2015, 2 de enero). *El Diario de Hoy*. Recuperado el 20 de mayo de 2015, de http://www.elsalvador.com/http://www.elsalvador.com/mwedh/nota/nota_completa.asp?idCat=47859&idArt=9360619
- 2015 supera cifras anuales de homicidios registradas en los últimos seis años. (2015, 9 de septiembre). *El Diario de Hoy*. Recuperado el 9 de Septiembre de 2015, de <http://www.elsalvador.com/articulo/sucesos/2015-supera-cifras-anuales-homicidios-registradas-los-ultimos-seis-anos-86937#.VfD-HjnY7A3s>
- Elder, L. y Paul, R. (2013). Critical thinking: intellectual standards essential to reasoning well within every domain of thought. *Journal of Developmental Education*, 36(3), pp. 34-35.
- ERCA. (2014). *Estadísticas de Centroamérica 2014*. San José Costa Rica: Programa Estado de la Nación - Región.
- Facione, P. (2014). *insightassessment.com*. Obtenido de <http://www.insightassessment.com/CT-Resources/Teaching-For-and-About-Critical-Thinking/Critical-Thinking-What-It-Is-and-Why-It-Counts/Critical-Thinking-What-It-Is-and-Why-It-Counts-PDF>
- Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: a statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. Millbrae: The California Academic Press.
- Ferraz, M. (2012). De la pedagogía oficial a la pedagogía crítica. *Revista Iberoamericana de Educación*. 58(4), pp. 2-16.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: PAIDÓS.
- Giroux, H., & McLaren, P. (1998). Educación de maestros y la política del compromiso: el caso pro-escolarización democrática. En H. Giroux, & P. McLaren, *Sociedad, cultura y educación* (págs. 87-135). Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Gutiérrez, F. (1985). *Educación como praxis política*. Siglo Veintiuno editores.
- Haydon, G. (2003). *Enseñar valores: un nuevo enfoque*. Madrid: Ediciones Morata S. L.
- Johnson, L., & Morris, P. (2010). Towards a framework for critical citizenship education. *The Curriculum Journal*, 21(1), pp. 77-96.

- Levine, T. H. (2010). Socializing future social studies teachers and K-12 students: whether, when, and why. *The Social Studies*, 10, pp. 69-74.
- Lim, L. (2011). Beyond logic and argument analysis: critical thinking, everyday problems and democratic deliberation in Cambridge International Examinations' Thinking Skills curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 43(6), pp. 783-807.
- MacLaren, P. y Giroux, H. (2003a). La formación de los maestros en una esfera contra-pública: notas hacia una redefinición. En P. MacLaren, *Pedagogía, identidad y poder* (págs. 11-48). Santa Fe: HomoSapiens Ediciones.
- MacLaren, P. y Giroux, H. (2003b). Desde los márgenes: geografías de la identidad, la pedagogía y el poder. En P. MacLaren, *Pedagogía, identidad y poder*. (págs. 49-85). Santa Fe: HomoSapiens Ediciones.
- McCowan, T. (2012). Opening spaces for citizenship in higher education: three initiatives in English universities. *Studies in Higher Education*, 37(1), pp. 51-67.
- Más de 80 homicidios en inicio de Semana Santa en El Salvador. (1 de Abril de 2015). *La Prensa Gráfica*. Recuperado el 20 de mayo de 2015, de <http://www.laprensagrafica.com/>: <http://www.laprensagrafica.com/2015/04/01/mas-de-80-homicidios-en-inicio-de-semana-santa-en-el-salvador>
- MINED. (2005). *Plan Nacional de Educación 2021: Fundamentos*. San Salvador.
- MINED. (2008). *Currículo al servicio del aprendizaje: aprendizaje por competencias. 2a Edición*. San Salvador, El Salvador: Ministerio de Educación.
- MINED. (2009). <https://www.mined.gob.sv>. Obtenido el 15 de junio de 2015, de <http://www.mined.gob.sv/index.php/institucion/marco/historia.html>
- MINED. (2009). *Transformación de la educación: Programa Social Educativo 2009-2014 "Vamos a la Escuela"*. San Salvador: MINED.
- Ministerio de Hacienda de la República de El Salvador. (2012). *Presupuesto Estimado 2013*. Recuperado el 20 de mayo de 2015, del sitio <http://www.mh.gob.sv/>: http://www.mh.gob.sv/portal/page/portal/PMH/Institucion/Ministro_de_Hacienda/Presentaciones/Presentacion_Presupuesto_2013_Vdefinitiva.pdf
- Nussbaum, M. C. (2006). Education and democratic citizenship: capabilities and quality education. *Journal of Human Development*, 7(3), pp. 385-395.
- Olivares, S., Saiz, C. y Rivas, S. F. (2013). Encouragement for thinking critically. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(2), pp. 367-393.
- Perafán, B. (2014). Formación ciudadana en la universidad: una propuesta para la acción. *Revista de Derecho Público*, 32., pp. 2-22.
- PNUD. (2013a). *Informe sobre el desarrollo humano El Salvador 2013: Imaginar un nuevo país. Hacerlo posible. Diagnóstico y propuesta*. San Salvador: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).
- PNUD. (2013b). *Informe sobre Desarrollo Humano en El Salvador 2013 (resumen)*. San Salvador: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).
- Posada, L. (2013). Pensamiento crítico y ruptura cognitiva en la educación. *Escritos en la Facultad*, pp. 34-35.
- Rodríguez, C. R. (2006). La vigencia de la educación como mecanismo de movilidad social en la sociedad del conocimiento. *Revista Regional de Investigación Educativa* (3), Otoño, pp. 66-80.
- Sacristán, J., y Pérez, A. (2003). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Sistema de la Integración Centroamericana. (27 de junio de 2014). *Política Educativa Centroamericana 2013-21*. Punta Cana, República Dominicana: CECC/SICA.
- Steur, J., Jansen, E. y Hofman, W. (2012). Graduateness: an empirical examination of the formative function of university education. *High Educ*, 64, pp. 861-874.
- Tenti, E. (2009). Diversidad cultural y ciudadanía activa: consideraciones sociológicas. En E. Tenti Fanfani, *Desigualdad cultural, desigualdad social y estrategias de políticas educativas*. (págs. 79-110). Buenos Aires: IPE.UNESCO.
- Transparencia Fiscal. (s.f.). <http://www.transparenciafiscal.gob.sv/>. Obtenido de <http://www.transparenciafiscal.gob.sv/pdf/PresupuestosPublicos/GuadelPresupuestoparaelciudadano.html>
- UNESCO. (2013). *Situación educativa de América Latina y el Caribe: hacia la educación de calidad para todos al 2015*. Santiago: OREALC/UNESCO.
- Universidad de El Salvador. (s.f.). *Nuestra Universidad: Visión y Misión*. Obtenido el 14 de mayo de 2015, de <http://www.ues.edu.sv/nuestra-universidad>
- Universidad Don Bosco. (s.f.). *Institucional: Modelo Educativo*. Obtenido de http://www.udb.edu.sv/udb/index.php/pagina/ver/modelo_educativos

NOTA

- i La autoregulación se entiende como el autoexamen y la autocorrección (Facione, 1990).

Metalinguistic knowledge at play: using Common Core *en Español* to develop teaching-specific Spanish competencies in bilingual teacher education in the U.S.A.

Cristian R. Aquino-Sterling, Ph.D.¹, San Diego, State University

Recibido: 6 mayo, 2015

Aceptado: 26 setiembre, 2015.

Abstract

The present article describes how “Common Core en Español” (CC-E) standards can be employed as didactic resources for facilitating the development of teaching-specific (professional) Spanish competencies in bilingual teacher education. After describing the U.S. context of CC-E, and addressing the language and metalinguistic demands these new standards denote for K-12 students and teachers, the author provides a description of a content-based and task-based instructional activity implemented in a bilingual teacher education course he designed and facilitated. The activity served to develop future bilingual teachers’ metalinguistic knowledge (difference between the Spanish “diptongo” and “hiato”) and functional teaching-specific Spanish competencies (explanation of the main differences between the metalinguistic concepts outlined). The article then focuses on the analysis of a written student response resulting from the activity. It concludes by outlining curricular and pedagogical implications for developing professional Spanish competencies in bilingual teacher education within a U.S. context.

Resumen

CONOCIMIENTO METALINGÜÍSTICO EN JUEGO: USO DEL NÚCLEO COMÚN EN ESPAÑOL PARA DESARROLLAR COMPETENCIAS DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS EN LA EDUCACIÓN DE PROFESORES BILINGÜES EN ESTADOS UNIDOS DE AMÉRICA

El presente artículo describe como los estándares del “Núcleo Común en Español” (CC.E, sigla en español) se pueden utilizar como recursos didácticos para facilitar el desarrollo de competencias (profesionales) didácticas específicas en español en la educación didáctica bilingüe. Después de describir el contexto del CC-E en Estados Unidos y reseñar las exigencias lingüísticas y metalingüísticas que estos nuevos estándares denotan para los estudiantes y profesores de primaria (K-12), el autor brinda una descripción de una actividad instruccional basada en tareas (Task-based) y basada en contenidos (content-based) implementada en un curso bilingüe para docentes que él diseñó y condujo. La actividad sirvió para desarrollar el conocimiento metalingüístico de futuros profesores bilingües (la diferencia entre el diptongo y el hiato en español) y las competencias funcionales específicas para la didáctica (explicación de las principales diferencias entre los conceptos metalingüísticos presentados). El artículo luego se enfoca en el análisis de respuesta escrita de parte de los estudiantes como resultado de la actividad. Se concluye con la reseña de las implicaciones curriculares y pedagógicas para desarrollar competencias profesionales en español para la educación de profesores bilingües en el contexto de los Estados Unidos.

Cristian R. Aquino-Sterling. **Metalinguistic knowledge at play: using Common Core *en Español* to develop teaching-specific Spanish competencies in bilingual teacher education in the U.S.A.** *Revista Comunicación*. Año 36, vol. 24, núm. 2, julio-diciembre, 2015. Tecnológico de Costa Rica. ISSN impreso: 0379-3974 / e-ISSN: 1659-3820.

PALABRAS CLAVE:

educación de profesores bilingües; Estados Unidos de América; Núcleo Común en Español; didáctica de idiomas basada en tareas y basada en contenidos; enseñanza del español específico

KEY WORDS:

Bilingual teacher education; United States of America; Common Core en Español; content-based and task-based language teaching; teaching-specific Spanish.

¹ El doctor Cristian R. Aquino-Sterling es graduado en Filosofía Occidental, de la Universidad Fordham, una maestría en Estudios Culturales Hispánicos y Literarios, de la Universidad de Columbia y un doctorado en Currículo e Instrucción Interdisciplinaria, de la Universidad del Estado de Arizona. Es profesor asistente de la Universidad del Estado de San Diego.

Language is a critical and pervasive component of pedagogical practice. Every aspect of a teacher's work — from establishing the social and disciplinary climate of the classroom to communicating the intricate details of complex concepts — relies on the effective use of language.

—Mariage et al., 2000¹

The need to design and implement professionally relevant courses geared toward developing future bilingual teachers' teaching-specific Spanish competencies—the language and discourse skills required to teach in Spanish across the content areas in K-12 bilingual schools (Aquino-Sterling, forthcoming; Aquino-Sterling & Rodríguez-Valls, forthcoming)—is one of the more pressing issues affecting bilingual teacher education in the United States.² As leading scholars in the field attest, “[w]hile many certified bilingual education teachers are perfectly fluent in all modalities of the Spanish language, a fair number express a sense of tentativeness about being able to deliver instruction across the curriculum in Spanish, and some lack specific skills to do so” (Guerrero & Valadez, 2011, p. 59). Brecht (2002) sheds light on some of the causes of these dynamics when he writes:

“[i]n English-speaking countries like the United States, the study of languages other than English (LOTEs) does not occupy a central place in the educational system [...]. The education system in the United States often struggles simply to justify and then provide instruction in LOTEs since the need for such competence is less obvious to U.S. educational policy makers and to the general citizenry in light of the perceived status of English around the world” (p. xi). (p. xi).

Yet, due to the steady increase in the number of bilingual schools in the nation (McKay Wilson, 2011), and as a way to continue to improve bilingual teacher education practices, it is vital that these programs continue to work to reverse this troubling trend. An important strategy identified in this endeavor is for research in the field to shift from “trying to understand why so many bilingual education teachers are poorly prepared to teach across the curriculum in Spanish”

(Guerrero, 2003, p. 160) to inquiry into curricular and pedagogical practices being employed for meeting the general and the teaching-specific (professional) language needs of prospective K-12 bilingual teachers, including their teaching-specific or professional English competencies, an important issue not addressed in this article.

From a reflective practitioner standpoint (Shon, 1984), and as a response to the need to provide examples of effective practices being implemented in the field of bilingual teacher education for developing teaching-specific language competencies—what I also refer to as “pedagogical Spanish” (Aquino-Sterling, forthcoming)—in this article I provide a description of an instructional activity implemented in a Foundations of Biliteracy course I facilitated for a group of pre-service K-12 bilingual teachers. This professionally relevant activity was aimed at developing the metalinguistic knowledge (the difference between the Spanish “diptongo” and “hiato,” in this particular case) and the functional teaching-specific Spanish competencies required for performing a simulated (yet realistic) pedagogical task: that of explaining the main differences between the metalinguistic concepts addressed above to an imaginary 5th grade bilingual student I named Sofia.³ In particular, I focus on how I employed a 5th grade metalinguistic knowledge standard in Common Core *en Español* (CC-E), and content/task-based language instruction strategies, as resources for designing and implementing the activity. After describing the context of CC-E, and briefly examining the language demands CC-E exemplifies for both students and their teachers, I engage in the analysis of a prospective bilingual teacher's response to the professionally relevant role assigned. I then assess the value of the activity and conclude by outlining curricular and pedagogical implications for developing teaching-specific or professional Spanish competencies in bilingual teacher education within a U.S. context.

COMMON CORE EN ESPAÑOL: LANGUAGE DEMANDS FOR STUDENTS AND TEACHERS

Along with accountability and high-stakes testing, standards-based reform represents one of the hallmark strategies for improving public education in the United States (Author, 2009). The development

of Common Core State Standards (CCSS) is the most recent effort to establish high-quality mathematics and English language arts standards to ensure all students in the U.S. graduate from high school with the skills, knowledge and critical orientations needed to succeed in college, career and life (Common Core Initiative, 2014).

Given the commitment to provide leadership, assistance, and resources designated to help emergent bilingual children in K-12 schools access an education that meets CCSS standards, the Council of Chief State School Officers (CCSSO), the California Department of Education (CDE), and the San Diego County Office of Education (SDCOE) embarked on the Common Core Translation Project. The rationale for translating the CCSS into Spanish is explained in the project's website as follows: "As we prepare to build capacity to implement the new California Common Core Standards (CCCS), stakeholders have identified the need for the translation and linguistic augmentation of the California Common Core ELA/Literacy Standards and Math Standards to Spanish. This translated and linguistically augmented version of the CCSS is important because it establishes a guide for equitable assessment and curriculum development."⁴

Aligned with Common Core State Standards (CCSS), *Common Core en Español* (CC-E) focuses on three interrelated language areas: (1) language as a key contributor to the requirements in all subject areas; (2) the development of communicative and academic language skills within Spanish Language Arts (SLA) and across subject areas; and (3) knowledge of language, linguistic conventions, and vocabulary acquisition (van Lier & Walqui, 2012, p. 2). In addition, CC-E shares the academic language demands of CCSS in that in order to meet the standards, students and teachers are required to (1) reason abstractly and quantitatively; (2) construct viable arguments and critique the reasoning of others; (3) construct explanations and design solutions; (4) engage in argument from evidence; and (5) ask questions and define problems (O'Hara, Pritchard, & Zwiers, 2012). The CC-E academic language demands described above provide bilingual teacher education programs in the United States with a clear understanding of some of the language tasks and functions K-12 students and teachers are required to perform to meet the new stan-

dards. As I demonstrate in this article, CC-E served as an indispensable and relevant resource for facilitating the teaching and learning of content-area knowledge and teaching-specific language competencies in the course I implemented.

THE CC-E SLA/LITERACY STANDARD GUIDING THE ACTIVITY

As indicated in Figure 1, CC-E standards differ from CCSS in that these include "Linguistic Augmentation" or "Adaptación lingüística" sections meant to account for the orthographic and grammatical idiosyncrasies particular to the Spanish language. When translating the CCSS Grade Five Reading Standards into the CC-E *Quinto Grado Estándares de Lectura*, translators found the need to augment the Spanish version with a section on "*La acentuación*." As we read, the CCSS 5th grade reading standards were mainly "[...] directed toward fostering students' understanding and working knowledge of concepts of print, the alphabetic principle, and other basic conventions of the *English* writing system [...]," while the CC-E *estándares de lectura (5to grado)* were mainly "dirigidos a ayudar a los estudiantes a fomentar la comprensión y el conocimiento de los conceptos de lo impreso, el principio alfabético y otras normativas básicas del sistema de la escritura en español"⁵.

The 5th grade Spanish Language Arts CC-E standard that served as the basis for the design of the teaching-specific Spanish activity here presented, *Reconocen cuando una vocal fuerte (a, e, o) y una vocal débil (i, u) o dos vocales débiles forman hiato y no diptongo* (Figure 1), addressed the following two CCSS/CCS-E language areas identified in van Lier & Walqui (2012): (1) "the development of communicative and academic language skills within Spanish Language Arts [...]" and (2) "knowledge of language [and] linguistic conventions [...]." As such, the teaching-specific Spanish activity implemented in the course was contextualized based on the actual content and language exigencies of the CC-E SLA/Literacy standard 5th grade students and teachers are required to meet per CC-E standards. In this sense the activity, framed from a Spanish-for-specific-purpose orientation—"a distinctive approach to [Spanish] language education based on identification of specific language features, discourse practices, and communicative

Common Core State Standards (CCSS)	Common Core en Español (CC-E)
Grade Five Reading Standards: Foundational Skills	Quinto Grado Estándares de Lectura: Destrezas Fundamentales
	<p>Adaptación Lingüística: “La Acentuación”</p> <p>c. Usan correctamente el acento escrito de acuerdo con el acento tónico en palabras al nivel de grado aplicando un análisis sistemático:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Cuentan el número de sílabas. 2. Nombran la sílaba que lleva el énfasis (última, penúltima, antepenúltima). 3. Categorizan la palabra según su acento tónico (aguda, grave, esdrújula, sobreesdrújula). 4. Determinan el sonido o la letra en que termina la palabra (vocal, consonante, /n/ o /s/). 5. Escriben el acento ortográfico si es necesario. 6. Justifican la acentuación de palabras de acuerdo a las reglas ortográficas. <p>d. Reconocen cuando una vocal fuerte (a, e, o) y una vocal débil (i, u) o dos vocales débiles forman hiato y no diptongo. Ponen correctamente el acento escrito sobre la vocal en la que cae el acento tónico de acuerdo con su significado en contexto (hacia/hacía, sabia /sabía, río/río).</p>

Figure 1: CC-E SLA/Literacy Standards

skills of target groups, and on teaching practices that recognize the particular subject matter-needs and expertise of learners” (Hyland, 2009, p. 201)—can be said to be realistic and professionally relevant. The goal was for future bilingual teachers to become acquainted with the 5th grade CC-E Spanish Language Arts/Literacy standard here included in order for them to acquire the knowledge and language skills required for helping their future (5th grade) students meet the standard. As such, our class served as a content and language lab where future bilingual teachers performed language functions while at the same time drawing on content knowledge learned for a specific and professional purpose and beyond the sentence level of language performance (Aquino-Sterling, 2014). The next section describes the language teaching strategies employed to facilitate the performance of this task.

CBI AND TBI AS PROFESSIONALLY RELEVANT LANGUAGE INSTRUCTION STRATEGIES

Language as a form of human action (van Lier & Walqui, 2012) is an approach that considers language beyond its formal (e.g., grammatical/orthographic rules, sentence structure, parts of speech, word formation) and functional properties (e.g., describe, explain, question, formulate an opinion, make requests, make claims, etc.) in order to emphasize the use of language for specific purposes (e.g., carry out a project, conduct a negotiation, or facilitate the learning of metalinguistic concepts within a 5th grade classroom setting). As further indicated in van Lier & Walqui (2012, p. 4), “in a classroom context, an action-based perspective means that [students] engage in meaningful activities (projects, presentations, investigations) that engage their interest and that encourage language growth through perception, interaction, planning, research, discussion, and co-construction

of academic products of various kinds.” As exemplified in the activity here described, this basic principle is applicable not only to emergent bilingual students in K-12 classrooms, but also to future K-12 bilingual teachers acquiring teaching-specific forms of Spanish within bilingual teacher preparation contexts. In engaging in the activity I implemented, my students were able to carry out an interesting and meaningful project designed for them to accomplish a specific and professionally relevant task (explaining the difference between the Spanish *diptongo* and *hiato* to an imaginary 5th grade bilingual student).

Content-Based Instruction (CBI) (Met, 1999) and Task-Based Instruction (TBI) (Ellis, 2003) are in useful alignment with an “action-based” perspective on language development. CBI and TBI served as relevant approaches for designing the activity and facilitating the development of *teaching-specific* Spanish competencies in the course. The main principles of CBI relevant to the activity pertained to (a) an emphasis on the teaching and learning of language and content simultaneously; (b) the use of authentic didactic materials relevant to the professional needs of pre-service bilingual teachers; and (c) the evaluation of the content-knowledge and language use of future teachers (Larsen-Freeman & Anderson, 2011). TBI principles pertained to (a) a concern for engaging future bilingual teachers in the performance of a meaningful and [realistic/professionally relevant] communicative task; (b) the identification of task outcomes that were clear and that could be assessed; and (3) the need to increase the motivation of future teachers by engaging them in tasks that prepared them for their future careers as bilingual teachers (Larsen-Freeman & Anderson, 2011).

COURSE OBJECTIVES AND STUDENTS’ LINGUISTIC PROFILES

Foundations of Biliteracy is a pre-requisite course for students seeking a K-12 bilingual teaching certification from the State of California and offered at a Hispanic-serving university located near the U.S.-Mexico (Tijuana) border. The course had two inter-related objectives: (a) to familiarize future bilingual teachers with contemporary theories informing the practice of biliteracy development in K-12 bilingual schools while, simultaneously, (b) developing their *general* and *teaching-specific* Spanish competencies and metalinguistic knowledge. See Figure 2 for a detailed list of course requirements.

Per survey results, students registered in the course (n=45) exhibited three distinct linguistic identities: (a) native speakers of Spanish living and studying in the U.S. and generally born and raised in Mexico (26 or 58%); (b) heritage speakers of Spanish — students raised in homes where Spanish is spoken and who are to some degree bilingual in English and Spanish (see Valdés, 2001)— generally of Mexican descent (6 or 13%); and (c) Spanish as a Second Language (L2) speakers born and raised in the U.S. and generally of European descent (13 or 29%). In order to obtain a sense of students’ self-estimated oral Spanish proficiency, where asked to respond if they “strongly disagreed, disagreed, neither agreed nor disagreed, agreed, or strongly agreed” with the following two statements: (a) I am able to use Spanish for instructional purposes, and (b) I have a strong knowledge of Spanish grammar that enables me to explain grammatical concepts to students. Both of these statements are relevant to the teaching-specific Spanish activity designed and implemented

Diagnostic Language Assessments: Speaking, Reading, Writing, Grammar/Orthography.	n/a
Attendance and Active/Informed Participation.	10%
Metalinguistic Awareness Quizzes (2 x 5 = 10).	10%
Teaching-Specific or Pedagogical Spanish Activities.	20%
Field Experience Reflective Journal Entries (4 x 5 = 20%).	20%
Formal Oral Presentation on Field Experience.	10%
Comprehensive Final Exam (Content, Pedagogical Spanish, and Metalinguistic Awareness).	30%

Figure 2: Course Requirements

in the course. For statement “a” (ability to use Spanish for instructional purposes) results indicated 1 student (2%) indicated s/he strongly disagreed, 2 (4%) indicated they disagreed; 5 (11%) were neutral (neither agreed nor disagreed), 17 (37%) agreed, and 20 (44%) strongly agreed. With regard to statement “b” (knowledge of Spanish grammar for explaining grammatical concepts to students), results indicated one student (2%) strongly disagreed, while 16 (35%) disagreed, 10 (22%) were neutral, 12 (26%) agreed, and 6 (13%) strongly agreed.

What these self-estimation results indicate is that 81% of students across linguistic identities and ethnicities believed they could use Spanish for instructional purposes; however, only 37% indicated they had a strong enough knowledge of grammar to enable them to explain grammatical concepts to students, and 22% were neutral. The discrepancy here was useful in addressing these issues with course participants and validating the need to implement a

teaching-specific Spanish content/task-based activity geared toward facilitating the teaching and learning of metalinguistic content knowledge (classification of words, syllabic division, and distinction between *el diptongo* and *el hiato*) and the language structures and vocabulary needed to perform a task relevant to their future work as teachers and required by Common Core *en Español* standards (Figure 1).

TEACHING-SPECIFIC SPANISH: EXPLANATION OF METALINGUISTIC CONCEPTS DISTINCTIONS

The implemented activity assisted students in acquiring a strong foundation in basic Spanish grammar/orthography and facilitated their performance of a professionally relevant task originating in a 5th grade Common Core *en Español* standard (as indicated in Figure 1). The task aimed at explaining the difference between two of the metalinguistic concepts learned in the course (*el diptongo* and *el hiato*) to an imaginary 5th grade student I named Sofia. The explanation

Instructions	Sofía's Request
<p>Sofía, una de sus estudiantes de 5º curso le expone el siguiente escenario con relación a la tarea que Ud. le asignó. Formule una respuesta adecuada para ayudar a Sofía a cumplir con los deberes de la clase. Además, use por lo menos un ejemplo que ilustre cada concepto que menciona Sofía (diptongo, hiato) y use dos ejemplos para ilustrar cuándo o no dos vocales se convierten en dos sílabas.</p> <p>OJO: Antes de empezar a formular su intervención, familiarícese con los criterios que aparecen en la grilla de autoevaluación de la informativa.</p>	<p>Sofía: <i>Querida maestra-o: Ayer no pude hacer mi tarea porque no comprendo muy bien cuál es la distinción entre un “diptongo” y un “hiato”. Además, no entiendo cómo dividir las palabras en sílabas. Por ejemplo, no entiendo muy bien si la palabra “galería” tiene tres o cuatro sílabas. ¿Podría Ud. por favor explicarme esto para entonces poder hacer mi tarea?</i></p>
<p>Sofía, one of your fifth grade students gives you the following scenario related to the homework you assigned. Formulate an adequate response to help Sofia complete her class assignment. Furthermore, use at least one example to illustrate each concept that Sofia mentions (diphthong, hiatus) and use two examples to illustrate whether two vowels become two syllables or not. Before you begin to formulate your response, familiarize yourself with the self-evaluation criteria found in the rubric.</p>	<p>Sofía: <i>Dear Mrs. [XXXX]: I could not do my homework yesterday because I don't understand clearly the difference between a “diphthong” and a “hiatus.” Plus, I don't understand how to separate words in syllables. For example, I cannot figure out if the word “galería” (gallery) has three or four syllables. Could you please explain this to me so that I can do my homework?</i></p>

Figure 3: Activity Instructions

of the main distinctions between these concepts was the culminating activity of a two-week long lesson I conducted on key grammatical/orthographic aspects of the Spanish language. As I taught the formal Spanish grammar/orthography lessons, students knew they were learning the content in order to perform the task of explaining what they learned to an imaginary 5th grade student. Prior to engaging in the lesson, I provided instructions the teaching-specific task students would need to complete via the following prompt (Figure 3):

Students were also asked to become familiar with the self-evaluation criteria (content and language) provided in the rubric below (Figure 4):

After discussing the content and relevance of Sofia's inquiry, students proceeded to discuss possible explanations with classmates and then to formulate an adequate written response. As a class, we then focused on a discussion of specialized concepts and discourse structures/styles required for providing a formal spoken response to Sofia. Students then edited their written responses based on our discussion and then recorded their explanations orally. The significance of this activity for developing teaching-specific Spanish competencies pertains as much to the learning of orthographic/grammatical concepts and their distinctions, as to the opportunity given to prospective K-12 bilingual teachers to learn language and discourse structures and styles required for defining and explaining the difference between concepts in

professionally relevant ways or by using specialized vocabulary in ways that make the content comprehensible to 5th grade students (exemplified by Sofia) and using discourse forms and styles that help future teachers formulate an explanation that takes into consideration particular ways with words relevant to the task. This type of language development and practice is not generally provided in regular Spanish grammar/orthographic courses. However, the practice of defining concepts and explaining their differences relevant to a particular K-12 context is crucial to the professionally relevant formation of future bilingual teachers. Through this activity, teachers become conscious of what they know as well as conscious of the language/discourse tools at their disposal to make content comprehensible to students. When teachers are given opportunities to take into consideration the content, form, and style employed while performing professionally relevant language tasks, they come to a closer understanding of the role language plays in their professionalization. In learning how to employ language/discourse in pedagogically sound ways within the Spanish classroom context (learning what to say, how, to whom, and when) future K-12 bilingual teachers acquire a competitive advantage.

**FUTURE BILINGUAL TEACHER:
"LA MAESTRA MELISSA"**

Although the objectives of this article are to (1) describe the curricular orientations and language strategies that led me to design and implement a

Criterios de (auto)evaluación	Excelente	Muy bien	Bien	Satisfactorio
1. Exhibe dominio de conocimientos metalingüístico acerca de la distinción entre los conceptos de <i>diptongo</i> e <i>hiato</i> (manejo de contenidos).				
Comentarios:				
2. Explica la distinción de forma clara y precisa, empleando estructuras gramaticales y vocabulario adecuados y orientados a una estudiante de 5to grado (manejo de la lengua para fines específicos).				
Comentarios:				

Figure 4: Criterios de (auto) evaluación

teaching-specific Spanish activity in a bilingual teacher education, (2) provide an example and analysis of a student response to the activity, and (3) identify implications for pedagogical practice (and not to provide comparisons between the educational and linguistic profiles of future bilingual teachers and their language performance, or an analysis of language performance across educational, linguistic, and/or ethnic profiles), in this section I share some relevant aspects of Melissa's (pseudonym) demographic background, the pre-service *Multiple Subject* (elementary)

bilingual teacher who produced the teaching-specific Spanish exemplar showcased below. As Melissa indicated in the initial Qualtrics course survey, she migrated from Mexico to the U.S. as an infant and attended English-only public school programs. As a child, Melissa spoke mostly Spanish at home and was immersed in English at school. She considered herself a "heritage language speaker" of Spanish. I selected Melissa's response as an exemplar of the typical responses heritage language speakers of Spanish registered in the course produced.

LA MAESTRA MELISSA'S WRITTEN RESPONSE TO SOFÍA:

Sofía, las diptongos se forman cuando hay una vocal débil y otra fuerte juntas. Se dice que es diptongo cuando la vocal tónica se encuentra en la vocal fuerte y no se acentúa. Por ejemplo, "traigo" "a" es una sílaba fuerte "e" "i" es una débil pero la sílaba tónica recae en la sílaba fuerte (a) entonces no se acentúa y no rompe el hiato. Al igual, están en la misma sílaba porque no se rompe el hiato. Un hiato consiste en que dos vocales estén juntas, una débil y otra fuerte (al igual que el diptongo) pero la vocal tónica se encuentra en la vocal débil. Por ejemplo tu nombre Sofía la "e" es una vocal débil y la "i" una vocal fuerte, pero al pronunciar Sofía la vocal tónica es la "i" entonces se acentúa la sílaba débil y se separa de la otra vocal para hacer dos diferentes sílabas. Para dividir las palabras en sílabas, tienes que escuchar el sonido de las palabras y sílabas, tomando en cuenta los hiatos y diptongos. Recuerda que cuando rompes un hiato, lo conviertes en dos sílabas diferentes y el diptongo se mantiene en una misma sílaba. Ejemplo, So / fi / a, como ya mencionamos tiene un hiato, convirtiéndolo en dos sílabas diferentes y la parte de So / fi / a tomaste tu nombre con 3 sílabas. Otro ejemplo, ga / le / ri / a tiene 4 sílabas. Al igual rompe el hiato y añade una nueva sílaba, dando como resultado 4 sílabas. Trai / go es un diptongo por lo cual solo tiene dos sílabas.

[Trans.: Sofía, diphthongs occur when there is a weak and a strong vowel together. It is said that it is a diphthong when a stressed syllable is found on the strong vowel and it does not require a written accent mark. For example, "traigo" (I bring), "a" is a strong syllable and "i" is a weak syllable but the stressed syllable falls on the strong syllable (a), then there is no written accent mark and the hiatus is not broken. In the same way, they are in the same syllable because the hiatus was not broken. A hiatus consists of two vowels together, a strong one and a weak one (the same as a diphthong), but the stressed syllable is found on the weak vowel and the weak syllable is accentuated and separated in two syllables. For example, your name So-fí-a, the i is a weak syllable

and the a is a strong vowel, but when you pronounce Sofía, the stressed vowel is the "i", then the weak syllable is accentuated and separated from the other vowel to make two different syllables. To separate words into syllables, you have to listen for the sound of words and syllables keeping in mind hiatus and diphthongs. Remember that when you break a hiatus, you make it into two different syllables and the diphthong stays in one syllable. For example, So-fí-a, as we mentioned has a hiatus, making it two different syllables and the part of So-fí-a makes your name into 3 syllables. Another example, ga-le-rí-a has 4 syllables. In the same way, it breaks the hiatus and adds a new syllable, ending with 4 syllables as a result.

Trai-go is a diphthong which is why it only has two syllables.]

The exemplar above is an example of Melissa's (future bilingual teacher) unedited written response to Sofía's (her imaginary 5th grade student) request. Here I highlight some of Melissa's teaching-specific language strengths and needs in relation to the task assigned. With regard to the content criteria employed to evaluate Melissa's metalinguistic content knowledge (e.g., "*Exhibe dominio de conocimientos metalingüístico acerca de la distinción entre los conceptos de diptongo e hiato*"), it is evident that although Melissa includes relevant and valid assessments that illustrate a correct understanding of the main differences between the concepts (the name So-fí-a is indeed an example of an *hiato*), the response lacks clarity and preciseness given that Melissa at times provides conflicting information when defining the concepts and articulating their differences, as we see illustrated in the underlined sections of the following statements:

- (1) [...] *Los diptongos se forman cuando hay una vocal débil y otra fuerte juntas. Se dice que es diptongo cuando la vocal tónica se encuentra en la vocal fuerte y no se acentúa" [...] por ejemplo tu nombre So/fí/a, la "i" es una vocal débil y la "a" una vocal fuerte, pero al pronunciar Sofía la vocal tónica es la "i", entonces se acentúa la vocal débil y se separa de la otra vocal para hacer dos diferentes sílabas*".
- (2) "*Se dice que es diptongo cuando la vocal tónica se encuentra en la vocal fuerte y no se acentúa*".

As the excerpts above indicate, although Melissa demonstrates a working understanding of the concepts of *diptongo* and *hiato*, she has difficulty formulating a clear and precise (and to an extent "valid") definition and explanation of the differences between these concepts. For example, in statement (1) she indicates that "a diphthong" is formed when the stressed vowel *is found in the* strong vowel," rather than saying it is formed "cuando en una sílaba tónica la mayor fuerza de acentuación recae sobre la vocal fuerte," such as in the correct example (yet not precisely correct explanation) she provides when she writes: "Por ejemplo, 'traigo' 'a' es una sílaba fuerte e 'i' es una sílaba débil pero la sílaba tónica recae

en la sílaba fuerte (a), entonces no se acentúa y no rompe el hiato." Although once again Melissa confuses key concepts while formulating her explanation, she uses the right example to demonstrate what the concept means. This, however, is not enough to help Sofía (her imaginary 5th grade bilingual student) understand distinctions between the concepts in order to complete her homework assignment.

With regard to the language-for-specific-purpose criteria employed to evaluate Melissa's teaching-specific Spanish language performance (e.g., "*Explica la distinción de forma clara y precisa, empleando estructuras gramaticales y vocabulario adecuados y orientados a una estudiante de 5to grado*"), it is evident she has difficulties with formulating correct sentence constructions and using correct mood and verb tenses, as demonstrated in the underlined sections of the following examples: (1) "*Al igual están en la misma sílaba porque no se rompió el hiato*" and (2) "[...] un hiato consiste en que dos vocales estén juntas [...]."
In terms of vocabulary, Melissa at times does not employ accurate words. For example she confuses *hiato* with *diptongo* when she writes statement (2) above. In addition her use of "juntas" could be replaced with the more accurate "la unión" as in "un diptongo consiste en la unión de dos vocales."

Although Melissa's written response provides evidence of difficulty when explaining the distinction between the two metalinguistic concepts, she provided examples that illustrated the correct distinctions. She exhibited a breakdown regarding the use of accurate vocabulary words and verb moods/tenses yet was able to construct sentences that were intelligible to a native speaker. The feedback Melissa received focused on making her aware of the fact that she needed to (a) acquire a more substantive understanding of the key concepts (*diptongo* and *hiato*); (b) make correct use of Spanish grammar (use of subjunctive); and (c) use language and organize her response in ways that would make it comprehensible to her 5th grade student, Sofía.

CONCLUSIONS AND IMPLICATIONS

Although the simulated task of explaining the difference between the concepts of *diptongo* and *hiato* to an imaginary 5th grade student here

named Sofia proved to be challenging (to different degrees) for most students in the course, one must keep in mind that this was the first time most were being given the opportunity to perform such a professionally relevant task in Spanish. In addition, in designing and implementing a content-based and task-based activity from the perspective of “language as action” and grounded in current Common Core *en Español* standards, I model for my students an effective approach to teaching language and content simultaneously and for a meaningful, realistic purpose.

The teaching-specific Spanish development activity here described contrasts with the common practice of simply implementing bilingual teacher education courses in Spanish aimed at developing general and academic language competencies. Developing teaching-specific Spanish language competencies in bilingual teacher education requires a language development model/framework aligned with research-based practices and that draws on professionally relevant language tasks future teachers will be required to perform in light of Common Core *en Español* standards and other language exigencies of K-12 bilingual contexts. In other words, the practice of teaching Spanish to future bilingual teachers needs to be strategically contextualized. In providing models for conducting this work (Author, forthcoming), my aim is to continue to advance the field in its intent to “find ways to improve our Spanish language-related teacher preparation practices” (Guerrero & Valadez, 2011). Ultimately, the importance and urgency of this work can be found in its ethical dimension for preparing linguistically qualified bilingual teachers and is, fundamentally, a matter of equity and social justice as teachers’ classroom discourse “affects the equality, or inequality, of [emergent bilingual] students’ educational opportunities” (Cazden, 2001, p. 3).

NOTAS

- 1 Quoted in Council of Ministers of Education, Canada (2013), p. 6.
- 2 I have chosen to employ the term “bilingual education” and “bilingual teachers” throughout the manuscript—rather than “dual language education” or “dual language teachers”—in order to

highlight the value of *dynamic* forms of bilingualism versus *compartmentalized* and *monoglossic* notions that generally tend to inform teaching and learning practices in so-called “dual language” programs (García, 2014a/b).

- 3 At the time during which this activity was implemented, students registered in the course (prospective bilingual teachers) were conducting field observations in K-12 bilingual classrooms. Because they were not yet allowed to co-teach or teach a lesson, the activity had to be implemented in the form of a simulated role play; a *realistic* rather than an *authentic* language development activity.
- 4 See <https://commoncore-espanol.sdcoe.net>.
- 5 See: https://commoncore-espanol.sdcoe.net/Portals/commoncore-espanol/Documents/NA_ELA_SBS_Grade5.pdf

REFERENCES

- Adger, C.T., Snow, C.E., & Christian, D. (2002). *What teachers need to know about language*. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics.
- Angelelli, C., & Degeldre, C. (2002). Bridging the gap between languages for general purposes and language for work: An intensive Superior-level language/skill course for teachers, translators, and interpreters. In B. Leaver & B. Shekhtman (Eds.), *Developing professional-level language proficiency* (pp. 77-95). New York: Cambridge University Press.
- Aquino-Sterling, C. (2014). Speaking and listening in a new key: Discursive performances in light of Common Core. *Voices from the Middle*, 22(1): 30-35.
- Podcast: <http://www.ncte.org/journals/vm/podcasts/september-2014-aquino>.
- Aquino-Sterling, C. (2015). “¿Cómo se dice scaffolding?”: Developing pedagogical Spanish competencies in a Bilingual Teacher Education course. Manuscript submitted for publication.
- Aquino-Sterling, C., & Rodríguez-Valls, F. (2015). Developing teaching-specific Spanish

- competencies in bilingual teacher education: Towards a culturally, linguistically, and professionally relevant approach. Manuscript Submitted for Publication.
- Brecht, R. (2002). Prologue. In B. Leaver & B. Shekhtman (Eds.), *Developing professional-level language proficiency* (pp. xi-xiii). New York: Cambridge University Press.
- Cazden, C. (2001). *Classroom discourse: The language of teaching and learning*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Council of Ministers of Education, Canada. (2013). *Speaking for excellence: Language competencies for effective teaching practice*. Retrieved on 5/24/15 from: www.cmec.ca
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- García, O. (2014a). Countering the dual: Transglossia, dynamic bilingualism and translanguaging in education. In R. Rubdy & L. Alsagoff (Eds.), *The global-local interface, language choice and hybridity* (pp. 100-118). Bristol, United Kingdom: Multilingual Matters.
- García, O. (2014b). U.S. Spanish and education: Global and local intersections. In K. M. Borman, T. G. Wiley, D. R. García, & A. B. Danzig (Eds.), *Review of research in education: Language policy, politics, and diversity in education*, 38, pp. 58-80.
- Guerrero, M., & Valadez, C. (2011). Fostering candidate Spanish language development. In B. Bustos-Flores, R. Hernández-Sheets, & E. Rioja (Eds.), *Teacher preparation for bilingual student populations* (pp. 59-72). New York: Routledge.
- Hyland, K. (2009). Specific purpose programs. In M. Long & C. Doughty (Eds.), *The handbook of language teaching* (pp. 201-217). Singapore: Wiley-Blackwell.
- Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2011). *Techniques & principles in language teaching*. New York: Oxford University Press.
- Mariage, T.V., Englert, C.S., & Garmon, M.A. (2000). The teacher as "more knowledgeable other" in assisting literacy learning with special needs students. *Reading & Writing Quarterly*, 16(4), 299-336.
- McKay Wilson, D. (2011, March/April). Dual-language programs on the rise. *Harvard Education Letter*, 27, 2. Cambridge, MA: Harvard Education Publishing. Retrieved 5/24/15 from: http://hepg.org/helhome/issues/27_2/helarticle/dual-language-programs-on-the-rise.
- Met, M. (1999). *Content-based instruction*. Washington, DC: The National Foreign Language Center.
- O'Hara, S., Pritchard, R., & Zwiers, Z. (2012). Identifying academic language demands in support of the Common Core Standards. *ASCD Express*, 7(17). Retrieved on 5/24/15 from: <http://www.ascd.org>.
- San Diego County Office of Education. (2015). *Common Core en Español*. Retrieved on 5/5/15 from: <https://commoncore-espanol.sdcoe.net>.
- Schon, D. (1984). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Valdés, G. (2001). Heritage language students: Profiles and possibilities. In J.K. Peyton, D.A. Ranard, & S. McGinnis (Eds.), *Heritage languages in America: Preserving a national resource* (PP. 37-77). Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
- Van Lier, L. & Walqui, A. (2012). Language and the common core state standards. Paper Presented at the *Understanding Language Conference*, Stanford, CA. Retrieved on 5/5/15 from: <http://ell.stanford.edu/papers>.

Resolución de problemas matemáticos en la educación media costarricense: un estudio acerca de la actitud

Luis Gerardo Meza-Cascante¹, Zuleyka Suárez-Valdés-Ayala², Evelyn Agüero-Calvo³, Instituto Tecnológico de Costa Rica

Recibido: 15 de julio, 2015.

Aprobado: 25 octubre, 2015

Resumen

En este artículo se exponen los resultados de un estudio realizado sobre de la actitud de los estudiantes de la educación media oficial costarricense hacia la resolución de problemas matemáticos. En dicho estudio, se indagó la existencia de diferencias entre hombres y mujeres y, además, se identificaron los niveles educativos con mejor actitud. La investigación se realizó con una muestra de 3271 estudiantes durante el año 2014.

Los resultados muestran que aproximadamente un 20% de los estudiantes tiene una actitud baja o muy baja hacia la resolución de problemas matemáticos, lo cual es poco favorable, y que cerca del 50% tiene una actitud media, es decir, ni baja ni alta. También, los resultados revelan diferencias estadísticamente significativas en el nivel de actitud hacia la resolución de problemas matemáticos por sexo, donde los hombres presentan niveles mayores, aunque con un tamaño del efecto bajo.

Los hallazgos sugieren entonces que no hay diferencias en el nivel de actitud entre los estudiantes de décimo y undécimo año, y que estos niveles evidencian niveles más bajos de actitud comparados con séptimo, octavo y noveno; lo anterior resulta preocupante por cuanto los niveles menos favorables de actitud se dan precisamente en los estudiantes más próximos a elegir carrera universitaria, en donde el componente matemático es vital para la selección de opciones en ciencia y tecnología.

Luis Gerardo Meza-Cascante, Zuleyka Suárez-Valdés-Ayala, Evelyn Agüero-Calvo. **Resolución de problemas matemáticos en la educación media costarricense: un estudio acerca de la actitud.** *Revista Comunicación.* Año 36, vol. 24, núm. 2, julio-diciembre, 2015. Tecnológico de Costa Rica. ISSN impreso: 0379-3974 / e-ISSN: 1659-3820.

1 Doctor en Educación con énfasis en Investigación Educativa (UNED, Costa Rica) y Licenciado en la Enseñanza de la Matemática, Universidad Nacional, Costa Rica. Docente, investigador y Director de la Escuela de Matemática del Instituto Tecnológico de Costa Rica (ITCR). Contacto: gmeza@itcr.ac.cr.

2 Máster en educación con énfasis en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional, Costa Rica y Licenciada en la Enseñanza de la Matemática de la Universidad Nacional, Costa Rica. Actualmente, es docente e investigadora en la Escuela de Matemática del Instituto Tecnológico de Costa Rica (ITCR). Contacto: zsuarez@itcr.ac.cr.

3 Docente e investigadora de la Escuela de Matemática, Instituto Tecnológico de Costa Rica. Se graduó como licenciada en Enseñanza de la Matemática del Instituto Tecnológico de Costa Rica y como Doctora en Educación, en la Universidad de Valencia, España. Contacto: evaguero@itcr.ac.cr.

PALABRAS CLAVE:

Actitud, resolución de problemas, problemas matemáticos, aprendizaje de la matemática, educación media, afectividad.

KEY WORDS:

Attitude, problem solving, mathematical problems, math learning, middle education, affectivity.

Abstract

SOLVING OF MATHEMATICAL PROBLEMS IN COSTA RICAN SECONDARY EDUCATION: A STUDY ABOUT ATTITUDE

This paper presents the results of a study regarding Costa Rican official public high school students' attitude toward the solving of mathematical problems. In such study, the existence of differences between men and women was researched. The best educational levels with the best attitude were also identified. The research was based upon a sample of 3271 students along the year 2014.

The results show that approximately 20% of students has a low or very low attitude in regards to solving mathematical problems, which is not really favorable; 50% has a middle attitude, this is, neither low nor high. Also, the results reveal significant statistical differences in the level of attitude toward solving mathematical problems based upon sex, showing that men have the higher levels, even though the amount of the effect is low.

The findings suggest that there are no differences in the level of attitude between tenth graders and eleventh graders, being these levels the one that show the lowest attitude in comparison to the seventh, eighth and ninth grades, which becomes worrisome since the least favorable levels of attitude are precisely found in those students who will soon face the choice of a university career, where the mathematical component is vital in order to choose technology or science options.

INTRODUCCIÓN

En los procesos de enseñanza y aprendizaje de la matemática los factores cognitivos son sustantivos, pero también son importantísimos los aspectos afectivos, porque pueden condicionar la evolución y éxito de los estudiantes en esta materia (Pérez-Tyteca, 2012).

Por aspectos afectivos se entiende, de acuerdo con McLeod (1989, citado por Gómez-Chacón, 2000), el "extenso rango de estados de ánimo que son generalmente considerados como algo diferente de la pura cognición e incluye como componentes específicos las creencias, las actitudes y las emociones" (p. 186).

Además, de acuerdo con Gil, Blanco y Guerrero (2006), gran parte de los estudiantes percibe que el conocimiento matemático es complejo y generador de sentimientos de intranquilidad, miedo, ansiedad, inseguridad, desconcierto e incertidumbre. Además, afirman que los alumnos expresan con frecuencia sus sentimientos acerca de la matemática mediante frases como "odio las clases de matemáticas", "las matemáticas son aburridas" o "la resolución de problemas me produce ansiedad". Palabras como las anteriores (y otras similares), indican estos autores, ponen de relieve la influencia e importancia de los factores afectivos en la enseñanza y aprendizaje de la matemática.

Ashcraft y Faust (1994), citados por Núñez-Peña, Suárez-Pellicioni y Bono (2013), mostraron que los

anteriores factores están relacionados también con el bajo desempeño en los cursos de matemática, y encontraron que los efectos son peores en la resolución de problemas aritméticos complejos.

Gómez-Chacón (2000) por su parte, considera que la alta frecuencia de fracasos en el aprendizaje de la matemática, en diversas edades y niveles educativos, puede ser explicada en gran parte por las actitudes negativas que tienen los aprendices, generadas por factores personales y ambientales, cuya detección sería el primer eslabón de una cadena de acciones efectivas encaminadas a eliminar esa influencia negativa.

Las actitudes hacia la matemática constituyen un campo muy valioso para la investigación en el dominio afectivo de esta asignatura (Palacios, Arias y Arias, 2014). El estudio de las actitudes de los estudiantes ha despertado el interés de los investigadores en matemática educativa, en la medida que se comprueba la insuficiencia de los planteamientos tradicionales para alcanzar los objetivos de una sociedad cada vez más exigente (Hernández, 2011).

La ansiedad en matemática ha sido objeto de estudio en los últimos años, y se ha encontrado que las personas que la padecen evitan los ambientes y las carreras que requieran el uso de este curso (Primi, Busdraghi, Tomasetto, Morsanyi y Chiesi, 2014). Estos mismos autores demuestran que las personas con mayor ansiedad matemática tienen un menor desempeño que las que tienen niveles más bajos en tareas de corte matemático.

Además, de acuerdo con Gil, Blanco y Guerrero (2006), las mujeres muestran una actitud más negativa que los hombres y experimentan mayores niveles de ansiedad, desconfianza, inseguridad, falta de perseverancia; también señalan que este grupo siente menos curiosidad por la solución de problemas, menos sensación de fracaso y de pérdida de tiempo hacia las matemáticas y su aprendizaje, por lo que los citados investigadores concluyen que el género está asociado a ciertas actitudes y reacciones emocionales hacia la matemática.

No obstante, tal como indican estos mismos autores, otros trabajos como el de Gairín (1990, citado por Gil, Blanco y Guerrero, 2006) demuestran que la variable género no incide de modo significativo en las actitudes hacia las matemáticas ni tampoco se puede establecer una relación causal.

Primi, Busdraghi, Tomasetto, Morsanyi y Chiesi (2014) revisan la literatura existente en el campo afectivo relacionado con el aprendizaje de la matemática, enfatizando en los resultados según el sexo. De igual modo, Birgin, Baloglu, Çatlıoğlu y Gurbuz (2010) reportan que hay estudios que muestran niveles similares de ansiedad matemática entre hombres y mujeres. No obstante, otros investigadores como Else-Quest, Hyde y Linn (2010), Jain y Dowson (2009), McGraw, Lubienski y Strutchens (2006), Rubinstein, Bialik y Solar (2012) y Hembree (1990), señalan que las mujeres tienen niveles más altos de ansiedad matemática que los hombres con la consecuencia de que son menos propensas a buscar oportunidades de resolución de problemas y tienden a evitar actividades relacionadas con matemática.

De manera similar, las diferencias por género en la resolución de problemas no muestran un patrón de comportamiento estable en cuanto a que un grupo sea más eficaz que el otro, aunque algunos estudios revelan un mejor desempeño por parte de los hombres.

En el ámbito costarricense, se han encontrado diferencias en el nivel de ansiedad matemática por género en estudiantes de la educación secundaria (Meza, Agüero y Suárez, 2014; Corrales, 2014; Castillo y Picado, 2014) y en la educación superior (Mena, 2014). En ambos documentos se evidencia

que las mujeres resultan más ansiosas a la hora de estudiar la matemática. Sin embargo, no se conocen estudios en el ámbito nacional sobre la actitud hacia la resolución de problemas, por lo que la presente investigación resulta pionera.

Sobre las causas de las diferencias encontradas entre hombres y mujeres en algunas de las variables de tipo emocional involucradas en el aprendizaje de la matemática, las investigaciones no han logrado arribar a resultados concluyentes. De acuerdo con Perina (2002), Reyes (1984) y Martín (2007), una de las posibles explicaciones podría ser que las mujeres informan con mayor sinceridad sobre sus experiencias de ansiedad matemática que los hombres, en el momento de responder a los instrumentos de medida. De acuerdo con los anteriores autores, las diferencias encontradas en el nivel de ansiedad matemática entre hombres y mujeres, por ejemplo, no se deberían necesariamente a que las mujeres sean más ansiosas, sino a que son más propensas a admitir su nivel de ansiedad.

Posición similar comparten Primi, Busdraghi, Tomasetto, Morsanyi y Chiesi (2014), quienes señalan que las diferencias podrían deberse a la forma en que se realiza la medición (medidas de auto-informe) y a que las mujeres están más dispuestas a reportar sus sentimientos que los hombres.

Es importante considerar que los resultados obtenidos por Ashcraft y Kirk (2001), citados por Tejedor, Santos, García-Orza, Carratalá y Navas (2009), muestran que las personas con ansiedad alta hacia la matemática no son intelectualmente menos capaces que los demás, pero si evidencian que ante tareas de tipo aritmético se consideran peores y evitan afrontarlas.

La resolución de problemas constituye, desde hace algunos años, un eje transversal imprescindible en el aprendizaje matemático, y por ello distintos países han incorporado de manera explícita la resolución de problemas en el currículo de la educación primaria y secundaria (Monje, Pérez-Tyteca y Castro, 2012). En Costa Rica, los programas de matemática aprobados por el Consejo Superior de Educación en 2012 establecen la resolución de problemas como la

estrategia metodológica principal (Ministerio de Educación Pública, 2012).

Aunque la resolución de problemas es una actividad claramente cognitiva, los procesos involucrados en ella son particularmente susceptibles de la influencia del dominio afectivo (Mc Leod, 1989, citado por Gómez-Chacón, 2000). Así, el estudio del afecto es fundamental si queremos tener una visión completa de los aspectos involucrados en el proceso de resolución de problemas (Monje, Pérez-Tyteca y Castro, 2012).

En cuanto a la influencia de los aspectos afectivos en la resolución de problemas, especialmente en la educación secundaria, se encuentran pocos estudios en la literatura especializada, lo que contrasta con la cantidad creciente de investigaciones en otros ámbitos de la educación matemática. En un estudio pionero Gil, Blanco y Guerrero (2006) investigaron las influencias de las creencias, actitudes y emociones (afectividad) en estudiantes de tercer y cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria en España, cuando se enfrentan a la resolución de problemas de matemáticas. Los resultados obtenidos indican que el género es una de las variables que influye con evidencia de resultados más negativos para las mujeres.

Las actitudes hacia la resolución de problemas han sido consideradas como una componente de peso en las matemáticas (Castro, 2008). En este sentido, Mc Leod (1989), citado por Gil, Blanco y Guerrero (2006), señala que los procesos cognitivos implicados en la resolución de problemas son particularmente susceptibles al influjo del ámbito afectivo.

Uno de los pilares teóricos fundamentales de la investigación en educación matemática es el supuesto de que los factores emocionales son un elemento explicativo clave para interpretar el éxito en la solución de problemas matemáticos (Gil, Blanco y Guerrero, 2006).

Diversos autores también han puesto en evidencia que la afectividad juega un importante papel en el proceso de resolución de un problema de matemática (Callejo, 1994; Gil, Blanco y Guerrero, 2005; Gil, Blanco y Guerrero, 2006 y Molina, 2012). Ello se debe a que es frecuente experimentar sentimientos en el proceso de solución de problemas matemáti-

cos. Tales sentimientos y emociones pueden impulsar la búsqueda de una solución o, por el contrario, bloquear el proceso debido al peso de las emociones negativas (Gil, Blanco y Guerrero, 2006).

Igualmente Tárraga (2008) encontró relación entre la actitud hacia la matemática y la ansiedad matemática con el rendimiento en la resolución de problemas matemáticos y Castro (2008), reporta que diversos estudios sugieren una correlación bastante alta entre la actitud hacia la matemática y la resolución de problemas con el rendimiento en esta disciplina, aunque no ha sido posible encontrar una relación de causalidad que muestre que el fracaso en resolver problemas se deba a una mala actitud.

La importancia de estudiar el nivel de actitud hacia la resolución de problemas matemáticos radica en que "las actitudes hacia la matemática, en sus diversas manifestaciones, pueden ser mejoradas mediante cambios en la predisposición de pensar respecto al objeto mediante sentimientos más positivos (afectividad)" (Mato y Muñoz, 2010, p. 27).

El efecto del estrés en el rendimiento fue ampliamente estudiado por los investigadores Yerkes y Dodson (1908), quienes encontraron que para alcanzar un comportamiento eficiente la motivación no debe llegar a un nivel muy bajo, pero tampoco demasiado alto. Esta afirmación, conocida como "Ley de Yerkes y Dodson", establece una relación entre la motivación y el estrés con el rendimiento.

El comportamiento se representa como una "U" invertida, interpretada de la siguiente manera: a bajos o altos niveles de estrés se genera un bajo rendimiento. Al existir un valor óptimo de estrés, este ocasiona el máximo de rendimiento en el individuo.

En términos del proceso de enseñanza-aprendizaje, el docente debe conocer la "presión" óptima o exigencia hacia sus alumnos que le permita un óptimo rendimiento en su aprendizaje. El docente debe trabajar en una región segura de nivel de exigencia hacia sus alumnos, que no llegue a desestimular ni provocar un bajo rendimiento. Las expectativas además deben ser suficientes pero no exageradas, de manera tal que promuevan un aumento en el rendimiento de sus alumnos.

El estudio de estas variables en la educación secundaria es especialmente importante porque, de acuerdo con Aschcraft (2005), citado por Primi et al. (2014), “El interés y la motivación declinan conforme el estudiante va creciendo, y la ansiedad matemática se piensa que se desarrolla en la educación secundaria, coincidiendo con la creciente dificultad del plan de estudios de matemáticas”.

Una posible aproximación teórica sobre las consecuencias de la baja actitud de las y los estudiantes hacia la resolución de problemas, o de la alta ansiedad matemática, en su caso, se encuentra en la “Teoría de control atencional” (ACT, por sus siglas en inglés) (Eysenck, Santos, Derakshan y Gutiérrez - Calvo, 2007) que representa un importante desarrollo de la teoría de la eficiencia de procesamiento de Eysenck y Gutiérrez - Calvo (1992).

De acuerdo con esta teoría, la capacidad de la memoria de trabajo de las personas que sufren una situación estresante disminuye por la reducción de la capacidad del ejecutivo central de inhibir respuestas dominantes o automáticas cuando sea necesario, alternar entre diferentes estados mentales o múltiples tareas y actualizar representaciones de la memoria de trabajo. La teoría plantea que lo anterior provoca que la persona que enfrenta una situación estresante tienda a depender más de su atención enfocada en el estímulo que la amenaza, que de las habilidades necesarias para realizar la tarea.

Como consecuencia, de acuerdo con estos autores, las personas que sufren de ansiedad tienden a ser menos eficientes en la resolución de las tareas, porque los pensamientos poco relevantes a la tarea en desarrollo, como los generados por las preocupaciones, tendrán un efecto negativo al requerir de recursos atencionales que deberían ser empleados en el procesamiento de la tarea. Esta demanda de recursos se explica porque las personas ansiosas tratarán de mejorar su efectividad a expensas de su eficiencia.

MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación desarrollada tuvo un enfoque cuantitativo, con un alcance descriptivo y se realizó con estudiantes de la educación media costarricense matriculados en el año 2014 en colegios académicos

oficiales. Mediante una técnica de muestreo simple aleatorio, se seleccionaron cinco centros educativos de cada provincia y dentro de cada uno de ellos un grupo de cada nivel, integrando una muestra de 3271 estudiantes (51.24% de mujeres y 48.76% de hombres). En la tabla 1 se muestra la distribución de la muestra por nivel educativo:

Tabla 1
Distribución de la muestra por nivel educativo

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Sétimo	633	19,4
Octavo	653	20,0
Noveno	651	19,9
Décimo	697	21,3
Undécimo	637	19,5
Total	3 271	100,0

Como instrumento de medición se utilizó la “Escala de Actitud hacia la Resolución de Problemas Matemáticos” de Gil, Blanco y Guerrero (2006), por ajustarse a los propósitos de la investigación. Este instrumento consiste en un cuestionario tipo Likert integrado por nueve ítems, para los cuales existen 5 posibilidades de respuesta que van desde “Totalmente de acuerdo” a “Totalmente en desacuerdo”, con la opción central o neutra “Indeciso”.

Para evidenciar la validez del instrumento de medida se realizó un estudio del supuesto de unidimensionalidad mediante técnicas del análisis factorial exploratorio por ser la técnica más utilizada para estos propósitos (Jiménez y Montero, 2013), constatando el cumplimiento del criterio planteado por Carmine y Zeller (1979), citados por Burga (2006), el cual consiste en que el primer factor explique al menos el 40% de la varianza. La confiabilidad del instrumento se estudió mediante la técnica del Alfa de Cronbach.

Las hipótesis consideradas en la investigación, formuladas como hipótesis nulas, fueron las siguientes:

Hipótesis 1: No existen diferencias en la variable “actitud hacia la resolución de problemas matemáticos” por sexo.

Hipótesis 2: No existen diferencias en la variable “actitud hacia la resolución de problemas matemáticos” por nivel educativo.

RESULTADOS

La investigación consideró tres variables: sexo, nivel educativo y actitud hacia la resolución de problemas matemáticos. En la tabla 2 se muestran los resultados obtenidos de la variable actitud hacia la resolución de problemas matemáticos.

Tabla 2. Clasificación del nivel de actitud hacia la resolución de problemas matemáticos

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Nivel muy bajo	18	0,55
Nivel bajo	631	19,29
Nivel medio	1554	47,51
Nivel alto	951	29,07
Nivel muy alto	117	3,58
Total	3271	100,00

Estos resultados indican que, aproximadamente, un 20% de los y las estudiantes presentan niveles de actitud hacia la resolución de problemas matemáticos baja o muy baja, y una actitud media aproximadamente del 48%.

En la tabla 3 se muestran los resultados acerca del índice de discriminación obtenido para cada ítem del cuestionario, utilizando la correlación entre la puntuación obtenida en el ítem y la obtenida en el instrumento excluyendo la correspondiente al ítem, para no incrementar de manera artificial el valor de la correlación entre ambas puntuaciones (Lozano y De la Fuente-Solana, 2013, p. 11).

Tabla 3. Índice de discriminación de los ítems

Ítems	Índice de discriminación
Ítem 1	0,412
Ítem 2	0,228
Ítem 3	0,374
Ítem 4	0,015
Ítem 5	0,342
Ítem 6	0,342
Ítem 7	0,149
Ítem 8	0,357
Ítem 9	0,132

Se deduce entonces, siguiendo la clasificación de Lozano y De la Fuente-Solana (2013, p. 12), que solo los ítems 1, 3, 5, 6 y 8 tienen un índice de discriminación aceptable pues superan el valor de 0,3. De esta forma, conservando dichos ítems y volviendo a calcular el índice de discriminación, se obtienen los resultados que se muestran en la tabla 4.

Tabla 4. Índice de discriminación de los ítems

Ítems	Índice de discriminación
Ítem 1	0,408
Ítem 3	0,449
Ítem 5	0,317
Ítem 6	0,450
Ítem 8	0,423

Dado que todos los valores superan el valor de 0,3, se puede considerar que muestran un adecuado nivel de discriminación. Consecuentemente, los análisis restantes se realizaron a partir de los valores arrojados por estos cinco ítems.

Con respecto a la confiabilidad del instrumento de medición, el valor del *alfa de Cronbach* obtenido fue de 0,76, razón por la cual, siguiendo el criterio de George y Mallery (1995), citados por Fernández (2003, p. 197), se tiene que el instrumento mostró un nivel aceptable de confiabilidad.

Para estudiar la unidimensionalidad del instrumento se calcularon los índices Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y de esfericidad de Bartlett, con los resultados se muestran en la tabla 5.

Tabla 5. KMO y prueba de esfericidad de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		0,697
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	16126,773
	Gl	55
	Sig.	0,000

El valor de 0,697 para el índice KMO indica una adecuación muestral regular, de acuerdo con las recomendaciones dadas por Kaiser en 1974, citado por Frías-Navarro y Pascual (2012). Por otra parte, el valor $p < 0,05$ en el índice de Bartlett indica que es

Figura 1. Histograma para sexo masculino

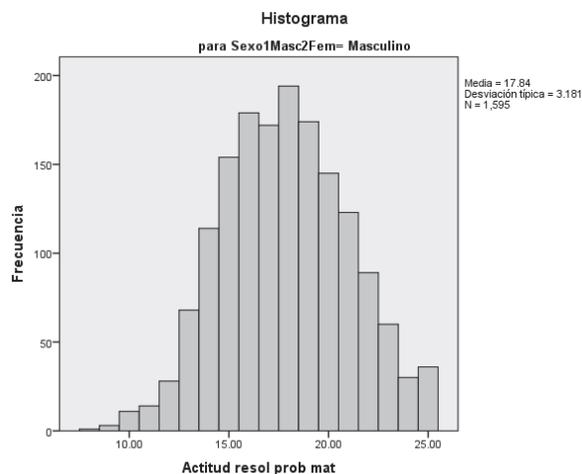


Figura 2. Histograma para sexo femenino

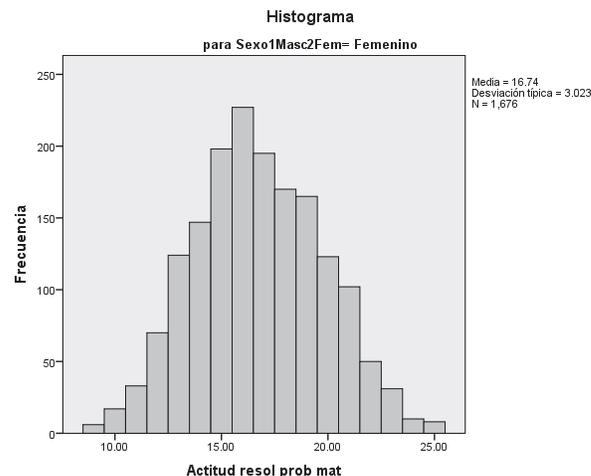


Figura 3. Gráfico Q-Q para sexo masculino

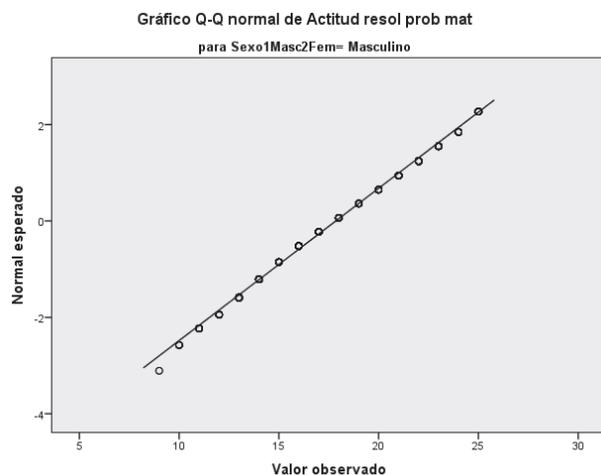
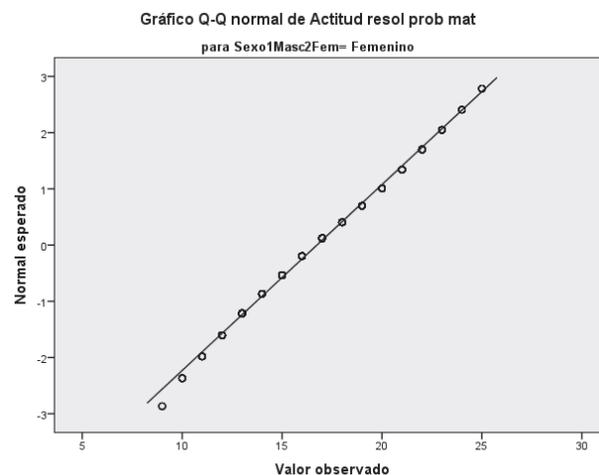


Figura 4. Gráfico Q-Q para sexo femenino



adecuado desarrollar un análisis factorial con estos datos. El análisis factorial arrojó los resultados que se muestran en la tabla 6.

Tabla 6. Resultados del análisis factorial

Componente	Autovalores iniciales		
	Total	% de la varianza	% acumulado
1	2,051	41,011	41,011
2	1,007	20,142	61,153
3	0,733	14,658	75,811
4	0,673	13,456	89,267
5	0,537	10,733	100,000

En esta tabla se observa que el primer autovalor explica el 41,011% de la varianza total, razón por la que se puede tener por cumplido el criterio de Carmines y Zeller (1979), citado por Burga (2006), con lo cual se concluye que existe evidencia de la unidimensionalidad del instrumento.

Para el contraste de la hipótesis 1, se utilizó como hipótesis nula que “no existen diferencias en la variable actitud hacia la resolución de problemas matemáticos por sexo” y como hipótesis alternativa que “sí existen diferencias significativas en la variable actitud hacia la resolución de problemas matemáticos por sexo”.

Como la hipótesis incluye solo dos categorías, la comparación de medias entre dos grupos independientes se abordó con el test *t de Student*, previo análisis del cumplimiento de las condiciones exigibles al utilizar métodos paramétricos.

Para analizar si los datos seguían una distribución normal se realizó una exploración gráfica y se aplicó la prueba de normalidad de *Kolmogorov-Smirnov*.

La exploración gráfica se fundamentó en los gráficos que se muestran en las figuras 1 a 4, las cuales sugieren la normalidad en ambas muestras involucradas en la hipótesis.

Con los gráficos mostrados en las figuras 3 y 4 se puede observar qué tan cerca está la distribución de un conjunto de datos a alguna distribución ideal o comparar la distribución de dos conjuntos de datos. Si los datos proceden de una distribución normal los puntos aparecen agrupados en torno a la línea recta esperada (Castillo y Alzamora, 2011).

Considerando la evidencia de normalidad que se desprende de los gráficos de las figuras 1 a 4, más el hecho de que cada muestra tenía más de 100 casos se puede asumir la normalidad (Aguayo, 2004).

Los datos de la tabla 7 para la prueba de Levene permiten asumir la homogeneidad de las varianzas.

Tabla 7. Prueba de muestras independientes

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas	
	F	Sig.
Actitud resolución de problemas	3,446	0,064

En la tabla 8 se muestran los resultados de la aplicación de la prueba *t de Student*.

Tabla 8. Prueba *t de Student*

Prueba de muestras independientes				
T		Prueba T para la igualdad de medias		
		gl	Sig. (bilateral)	
Actitud resol. probl.	Se han asumido varianzas iguales	10,082	3269	0,000
	No se han asumido varianzas iguales	10,069	3236,485	0,000

Dado que el valor de la significación estadística es menor que 0,05, asumiendo varianzas iguales según la prueba de Levene, lo que corresponde es rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alternativa. En otros términos, existe evidencia estadística para apoyar la hipótesis de que existen diferencias en la variable actitud hacia la resolución de problemas matemáticos por sexo.

La medida del tamaño del efecto de esta diferencia en el nivel de actitud por sexo se calculó utilizando la *d* de Cohen, resultado en un valor $d= 0,35$, lo que permite clasificar la magnitud del efecto, de acuerdo con los criterios de Cohen, entre baja y moderada.

Para el contraste de la hipótesis 2, se utilizó como hipótesis nula que “no existen diferencias en la variable actitud hacia la resolución de problemas matemáticos por nivel educativo” y como hipótesis alternativa que “sí existen diferencias significativas en la variable actitud hacia la resolución de problemas matemáticos por nivel educativo”.

Dado que la variable se analiza en cinco categorías, se aplicó el análisis de la varianza (ANOVA), la cual también requiere de la normalidad de la distribución de los datos en cada una de las muestras involucradas en el contraste y de la homogeneidad de varianzas.

Debido a que cada una de las series de datos en comparación tiene más de 100 casos, se asumió la normalidad (Aguayo, 2004) y para la homogeneidad de varianzas los resultados de la prueba de Levene se muestran en la tabla 9.

Tabla 9. Prueba de homogeneidad de varianzas

Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
1,930	4	3266	0,103

Como el valor del estadístico de Levene tiene un índice de significancia de 0,103, esto es $p > 0,05$, se puede asumir la homogeneidad de varianzas.

Los resultados de la prueba ANOVA se presentan en la tabla 10.

Tabla 10. Resultados de la prueba ANOVA

	Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	508,218	4	127,054	9,436	0,000
Intra-grupos	43977,365	3266	13,465		
Total	44485,583	3270			

Como el valor de la significancia es $p < 0,05$, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa. En otras palabras, hay evidencia estadística de la existencia de diferencias significativas en la variable actitud hacia la resolución de problemas matemáticos según el nivel educativo que cursa o la estudiante.

Los resultados del análisis ANOVA permiten establecer la evidencia estadística de que existen diferencias en el nivel de actitud hacia la resolución de problemas matemáticos entre algunos de los niveles educativos de la educación media, pero falta determinar entre cuáles niveles es que se dan tales diferencias, lo que puede hacerse con las denominadas pruebas post hoc o a posteriori, de las cuales se utilizó la prueba de Scheffé.

La tabla 11 muestra una clasificación de los niveles educativos basada en el grado de parecido que existe entre sus medias, a partir del método de Scheffé.

Tabla 11. Subconjuntos homogéneos

Nivel	1	2	3
Décimo	15.1506		
Undécimo	15.5918	15.5918	
Octavo		15.9510	15.9510
Noveno		15.9816	15.9816
Sétimo			16.2891

En la tabla 11 se observa que se forman tres subconjuntos homogéneos. En el primer subconjunto no existe diferencia estadísticamente significativa en el nivel promedio de la actitud hacia la resolución de problemas para décimo y undécimo. De igual manera, no hay diferencias significativas entre undécimo, octavo y noveno. Finalmente, no hay diferencias entre sétimo, octavo y noveno. Además, décimo difiere de sétimo, octavo y noveno, y undécimo de sétimo.

El estudio de la diferencia en el nivel de actitud hacia la resolución de problemas matemáticos se profundiza al efectuarlo considerando el nivel que cursaban los estudiantes. En la Tabla 12 se muestran los valores de la media y la desviación estándar para cada género cuando se hacen los cálculos por cada nivel educativo, además de los valores T y de la significancia para contrastar la hipótesis nula en cada nivel de que no hay diferencias en el la actitud hacia la resolución de problemas matemáticos por género.

Los datos de la Tabla 12 permiten concluir que las diferencias por género en la actitud hacia resolución de problemas matemáticos se presentan en cada uno de los cinco niveles.

Tabla 12. Estadísticos para comparar por sexo y nivel

Nivel	Media hombres	DS	Media mujeres	DS	T	p-value
Sétimo	16.8843	3.78298	15.6115	3.64451	4.296	0.000
Octavo	16.6821	3.50420	15.2310	3.57943	5.234	0.000
Noveno	16.6069	3.71157	15.4792	3.65912	3.883	0.000
Décimo	15.9884	3.72529	14.3295	3.62870	5.955	0.000
Undécimo	16.2977	3.36509	14.9675	3.42215	4.934	0.000

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados sugieren que solo un 20% de los y las estudiantes manifiestan una actitud baja o muy baja hacia la resolución de problemas matemáticos. Pese a esto, un 50% de la muestra presentó una actitud media ante la resolución de problemas matemáticos.

Estos resultados deberían servir para que los y las docentes, y las propias autoridades educativas, se enfoquen en acciones concretas encaminadas a mejorar la actitud de los y las estudiantes hacia la resolución de problemas. Como plantea McLeod (1989), citado por Monje, Pérez-Tyteca y Castro (2012), los estudiantes que tienen experiencias positivas con la resolución de problemas no rutinarios, con frecuencia pueden desarrollar actitudes de curiosidad y entusiasmo en torno a ellos.

Desde esta perspectiva, parece recomendable que los docentes propongan problemas matemáticos a sus estudiantes con una dificultad incremental, iniciando con problemas de fácil comprensión que les ofrezcan una mayor probabilidad de ser resueltos exitosamente. De esta manera se promoverán experiencias positivas en la resolución de problemas que redunden en una mejora de la actitud. En otras palabras, la cuidadosa selección de los primeros problemas que se proponga resolver a las y los estudiantes, podría ser un elemento clave para mejorar el nivel de actitud que manifiesten sobre la resolución de problemas.

La investigación también devela que existen diferencias entre hombres y mujeres en el nivel de actitud hacia la resolución de problemas, con resultados menos favorables para las mujeres, lo que coincide con la investigación de Gil, Blanco y Guerrero (2006).

Aunque las diferencias en aspectos afectivos relacionados con el aprendizaje de la matemática no se detectan en todas las investigaciones (Gairín, 1990, citado por Gil, Blanco y Guerrero, 2006), resulta relevante resaltar que en el tema de la ansiedad matemática también se han detectado diferencias según el sexo en la educación media costarricense, con resultados menos favorables para las mujeres (Meza,

Agüero y Suárez, 2014; Corrales, 2014; Castillo y Picado, 2014).

No obstante, dado que el tamaño del efecto de las diferencias es bajo, tanto en las investigaciones sobre ansiedad matemática como sobre la actitud hacia la resolución de problemas, conviene mirar con precaución tales diferencias y valorar, tal como sugieren González, Fernández, García, Suárez, Fernández, Tuero y Da Silva (2012), que podrían estar explicadas por la presencia de otras variables que no han sido consideradas en la investigación. La literatura sobre el tema no permite establecer posibles causas que expliquen estas diferencias, existiendo un cierto consenso en la actualidad acerca de que podrían deberse a efectos propios de la medición, generados debido a que por razones de tipo cultural las mujeres tienden a responder con mayor sinceridad que los hombres (Castro, 2008).

Otro de los resultados obtenidos muestra la existencia de diferencias significativas en la variable actitud hacia la resolución de problemas matemáticos según el nivel educativo a que pertenecen las y los estudiantes, mostrando mejores niveles de actitud en los niveles del tercer ciclo y menores en los del cuarto ciclo. Esta situación, aunado al hecho de que son estos niveles los que muestran los mayores niveles de ansiedad matemática (Meza, Agüero y Suárez, 2014), resulta preocupante por cuanto los niveles menos favorables se presentan precisamente con los y las estudiantes más próximos a escoger carrera universitaria.

El desconocimiento de las posibles causas que expliquen las diferencias detectadas entre los estudiantes según su sexo en la actitud hacia la resolución de problemas dificulta el diseño de actividades de intervención educativa orientadas a mejorar la actitud de las mujeres.

No obstante, los hallazgos de la investigación pueden servir para alertar a los docentes de matemática de la educación media y a otros actores educativos, como los orientadores o los directores de los colegios, sobre la necesidad de procurar programas de intervención educativa que mejoren los niveles de actitud hacia la resolución de problemas

matemáticos de los y las estudiantes de la educación diversificada en general.

Considerando que algunas investigaciones (Tapia y Marsh, 2004, citados por Primi et. al., 2014), que muestran que se presentan correlaciones negativas entre niveles de ansiedad matemática y las actitudes hacia la matemática, cabe esperar que la actitud hacia la resolución de problemas matemáticos también se correlacione en forma negativa con la actitud hacia la matemática, siendo esta una línea de investigación que se sugiere a partir de los resultados de la investigación.

Los resultados sugieren también, de manera similar que en Meza, Agüero y Suárez (2014), dos líneas de investigación adicionales: profundizar en las causas que podrían explicar las diferencias detectadas en el nivel de actitud hacia la resolución de problemas matemáticos por sexo o descartar su existencia y las que puedan explicar por qué disminuye el nivel de actitud cuando los estudiantes llegan a la Educación Diversificada.

AGRADECIMIENTOS

Se agradece el apoyo de la Vicerrectoría de Investigación y Extensión del Instituto Tecnológico de Costa Rica para el desarrollo de la investigación (proyecto núm. 5402-1440-4401) y a los colegios participantes en la investigación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguayo, M. (2004). Cómo realizar "paso a paso" un contraste de hipótesis con SPSS para Windows y alternativamente con EPIINFO y EPIDAT: (II) Asociación entre una variable cuantitativa y una categórica (comparación de medias entre dos o más grupos independientes). Recuperado de http://www.fabis.org/html/archivos/docuweb/contraste_hipotesis_2r.pdf el 12 de octubre de 2014.

Birgin, O., Baloğlu, M., Çatlıoğlu, H., Gürbüz, R. (2010). An investigation of mathematics anxiety among sixth through eighth grade students in Turkey. *Learning and individual differences. Journal of Psychology and Education*, 20 (6), 654-658.

Burga, A. (2006). La unidimensionalidad de un instrumento de medición: perspectiva factorial. *Revista de Psicología de la PUCP*. XXIV (1), 53-80.

Callejo, M. (1994). *Un club matemático para la diversidad*. Madrid, Narcea.

Castillo, H. y Picado, A. (2014) *Estudio de la ansiedad matemática en estudiantes de colegios técnicos de la educación media costarricense*. Tesis de licenciatura en la Enseñanza de la Matemática asistida por Computadora no publicada. Instituto Tecnológico de Costa Rica.

Castillo, J. & Alzamora, L. (2011). *Estadística para la tesis de posgrado*. Londres: LULU International.

Castro, E. (2008). Resolución de problemas: ideas, tendencias e influencias en España. En R. Luengo, B. Gómez, M. Camacho y B. Lorenzo (Eds.). *Investigación en Educación Matemática XII* (pp. 113-140). Badajoz: Sociedad Española de Investigación en Educación Matemática, SEIEM.

Corrales, J. (2014). *Estudio del nivel de ansiedad matemática en estudiantes de tres colegios académicos nocturnos costarricenses*. Tesis de licenciatura en la Enseñanza de la Matemática asistida por Computadora no publicada, Instituto Tecnológico de Costa Rica.

Else-Quest, N., Shibley Hyde, J. y Linn, M. (2010). Cross-National Patterns of Gender Differences in Mathematics: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin American Psychological Association*, 136 (1), 103-127.

Eysenck, M., Santos, R., Derakshan, N. y Gutiérrez - Calvo, M. (2007). Anxiety and cognitive performance: attentional control theory. *Emotion*, 7 (2), 336-353.

Eysenck, M. W. y Gutiérrez - Calvo, M. (1992). Anxiety and performance: The processing efficiency theory. *Cognition and Emotion*, 6, 409-434.

Fernández, M. (2003). Modelo de comportamiento de la organización virtual: una aplicación empírica a los sistemas de franquicia (tesis doctoral). Universidad de las Palmas de Gran Canaria, España. Recuperado de: <http://www.eumed.net/tesis-doctorales/2006/mfm/2f.htm> el 4 de enero de 2015

Frías-Navarro, D. & Pascual, M. (2012). Prácticas del análisis factorial exploratorio (afe) en la investigación sobre Conducta del consumidor y marketing. *Suma Psicológica*, 19 (1), 45-58.

Gil, N., Blanco, L. & Guerrero, E. (2005). El dominio afectivo en el aprendizaje de las matemáticas. Una revisión de sus descriptores básicos. *Revista Iberoamericana de Educación Matemática*, 2, 15-32.

Gil, N., Blanco, L. y Guerrero, B. (2006). El papel de la afectividad en la resolución de problemas matemáticos. *Revista de educación* (340), 551-569.

Gómez-Chacón, I. (2000). *Matemática Emocional: Los afectos en el aprendizaje matemático*. Madrid: Narcea, S. A. Ediciones.

González, J., Fernández, M., García, T., Suárez, N., Fernández, E., Tuero, E. & Da Silva, E. (2012). Diferencias de género en actitudes hacia las matemáticas en la enseñanza obligatoria. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 3 (1), 55-73. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=245122736004> el 3 de enero de 2015.

Guerrero, E.; Blanco, L.J. & Castro, F. (2001). Trastornos emocionales ante la educación matemática. En García, J.N. (Coord.).

Aplicaciones de Intervención Psicopedagógica. Pirámide, 229-237.

Hembree, R. (1990). The Nature, Effects, and Relief of Mathematics Anxiety. *Journal for Research in Mathematics Education* (21), 1, 33-46.

Hernández, G. (2011). Estado del arte de creencias y actitudes hacia las matemáticas. Cuadernos de Educación y Desarrollo, 3 (24). Recuperado de: <http://www.eumed.net/rev/ced/24/ghs.htm> el 18 de agosto de 2014.

Jain, S. y Dowson, M. (2009). Mathematics anxiety as a function of multidimensional selfregulation and self-efficacy. *Contemporary Educational Psychology*, 34 (3), 240-249.

Jiménez, K. & Montero, E. (2013). Aplicación del modelo de Rasch, en el análisis psicométrico de una prueba de diagnóstico en matemática. *Revista digital Matemática, Educación e Internet*, 13 (1), 1-23.

Lozano, L. & De la Fuente-Solana, E. (2013). Diseño y validación de cuestionarios. En Pantoja-Vallejo (coordinador). *Manual básico para la realización de tesis, tesis y trabajos de investigación*. España: Editorial EOS.

Mato, M. D. y Muñoz, J. M. (2010). Efectos generales de las variables actitud y ansiedad sobre el rendimiento en matemáticas en alumnos de ESO. Implicaciones para la práctica educativa. *Ciencias psicológicas*, IV (1), 27-40.

Martín, I. M. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología*, 25 (1), 87-99.

McGraw, R., Lubienski, S. T. y Strutchens, M. E. (2006). A closer look at gender in NAEP mathematics achievement and affect data: Intersections with achievement, race/ethnicity, and socioeconomic status. *Journal for Research in Mathematics Education*, 37 (2), 129-150.

Mena, J. (2014). *Estudio de la ansiedad matemática en los cursos Matemática General, Cálculo Diferencial e Integral y Ecuaciones Diferenciales del Instituto Tecnológico de Costa Rica en el I Semestre 2013*. Tesis de Licenciatura en la Enseñanza de la Matemática asistida por Computadora no publicada. Instituto Tecnológico de Costa Rica.

Meza, G., Agüero, E. y Suárez, Z. (2014). *ESAM: Estudio de la ansiedad matemática en la educación media*. Informe final de proyecto de investigación del Instituto Tecnológico de Costa Rica. Recuperado de <http://repositoriotec.tec.ac.cr/handle/2238/4733> el 15 de mayo de 2015.

Ministerio de Educación Pública. (2012). Reforma curricular en ética, estética y ciudadanía programas de estudio de matemáticas I y II Ciclo de la Educación Primaria, III Ciclo de Educación General Básica y Educación Diversificada. Costa Rica. Recuperado de: www.mep.go.cr/sites/default/files/programadeestudio/ el 16 de noviembre de 2014.

Molina, E. (2012). Factores de la actitud y ansiedad al aprendizaje de la matemática en estudiantes adolescentes de la ciudad de Milagro. La relación de la estructura familiar y el rendimiento

académico. *Unión: Revista Iberoamericana de Educación Matemática*, 29, 109-120.

Monje, J., Pérez-Tyteca, P. & Castro, E. (2012). Resolución de problemas y ansiedad matemática: profundizando en su relación. *Unión: Revista Iberoamericana de Educación Matemática*, 32, 45-62.

Núñez-Peña, M.I.; Suárez-Pellicioni, M. y Bono, R. (2013). Effects of math anxiety on student success in higher education. *International Journal of Educational Research*, 58, 36-43.

Palacios, A., Arias, V. y Arias, B. (2014). Las actitudes hacia las matemáticas: construcción y validación de un instrumento para su medida. *Revista de Psicodidáctica de la Universidad del país Vasco*, 19 (1), 67-91. Recuperado de: <http://www.ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica> el 5 de julio de 2015.

Pérez-Tyteca, P. (2012). *La ansiedad matemática como centro de un modelo causal predictivo de la elección de carreras*. Disertación doctoral no publicada, Universidad de Granada. España.

Perina, K. (2002). The sum of all fears. *Psychology Today*, 35 (6), 19.

Primi, C., Busdraghi, C., Tomasetto, C., Morsanyi, K. y Chiesi, F. (2014). Measuring math anxiety in Italian college and high school students: validity, reliability and gender invariance of the Abbreviated Math Anxiety Scale (AMAS). *Learning and Individual Differences*, 34, 51-56.

Reyes, L. H. (1984). Affective variables and mathematics education. *The Elementary School Journal*, 84 (5), 558-581.

Rubinsten, O., Bialik, N. y Solar, Y. (2012). Exploring the relationship between math anxiety and gender through implicit measurement. *Frontiers in Human Neuroscience* (6), 1-11.

Tárraga, R. (2008). Relación entre rendimiento en solución de problemas y factores afectivo-motivacionales en alumnos con y sin dificultades del aprendizaje. *Apuntes de Psicología*, 26 (1), 143-148.

Tejedor, B., Santos, M. A., García-Orza, J., Carratalá, P., & Navas, M. (2009). Variables explicativas de la ansiedad frente a las matemáticas: un estudio de una muestra de 6º de primaria. *Anuario de psicología*, 40 (3), 345-355.

Yerkes, R., Dodson, J. (1908). The relation of strenght of stimulus to rapidity of habit-formation. *Journal of Comparative Neurology and Psychology*, 18, 459-482.

La cuestión de las sociedades posapocalípticas y el miedo al fin del mundo: el caso de The Walking Dead

Johan Espinoza-Rojas y Josué E. Méndez-Esquivel,
Universidad de Costa Rica y Universidad Nacional
Recibido: 5 de mayo, 2015
Aprobado: 15 de noviembre, 2015.

Resumen:

El artículo analiza las principales características de las sociedades posapocalípticas que emanan de los discursos provenientes del miedo fundamental del ser humano, es decir, la idea de su muerte y la búsqueda por conocer qué vendrá después. Para tal efecto, se analiza brevemente la serie televisiva The Walking Dead, la cual ofrece un posible escenario que refleja la dicotomía entre el miedo y la esperanza, provocados por la destrucción de la civilización.

Abstract:

THE ISSUE OF POST-APOCALYPTIC SOCIETIES AND THE FEAR TO THE END OF THE WORLD: THE CASE OF THE WALKING DEAD

This paper analyzes the main characteristics of post-apocalyptic societies which stem from the discourse coming from the fundamental human fear, this is, the idea of their own death and the search for knowing what comes next. To such purpose, the television series The Walking Dead is briefly analyzed, which presents a possible scenario that reflects the dichotomy between fear and hope provoked by the destruction of civilization.

INTRODUCCIÓN

A lo largo de la historia, el ser humano se ha mantenido en constante evolución. Durante este tiempo, se ha tenido que unir a sus semejantes para prosperar en sus civilizaciones,

sin embargo, han existido momentos en los que entra en un periodo de letargo: las grandes guerras y el caos causado por los sistemas totalitarios entre otros, son algunos de los ejemplos más conocidos de desunión y poco adelanto.

Johan Espinoza-Rojas, Josué E. Méndez-Esquivel. **La cuestión de las sociedades posapocalípticas y el miedo al fin del mundo: el caso de the walking dead.** *Revista Comunicación.* Año 36, vol. 24, núm. 2, julio-diciembre, 2015. Tecnológico de Costa Rica. ISSN impreso: 0379-3974 / e-ISSN: 1659-3820.

PALABRAS CLAVE:

Miedo, estudio de medios, The Walking Dead, sociedades posapocalípticas, historias posapocalípticas, fin del mundo.

KEY WORDS:

Fear, media study, The Walking Dead, post-apocalyptic societies, post-apocalyptic stories, end of the world.

1 Johan Espinoza Rojas es estudiante de Ciencias de la Comunicación Colectiva, en la Universidad de Costa Rica y estudiante de Sociología de la Universidad Nacional. Contacto: johanespinorojas@gmail.com.

2 Josué Emmanuel Méndez es estudiante de Psicología de la Universidad Nacional, Costa Rica. Contacto: josuechino104@gmail.com.

Para nadie es un secreto que estas situaciones muchas veces han venido a ser un talante de la configuración del miedo que siente la humanidad y la mayoría del tiempo, convergen en la cuestión metafísica de la muerte. De acá que podamos hacer eco de las palabras de Delumeau (2003) quien afirma que “el miedo es fundamentalmente el miedo a la muerte. Todos los temores contienen cierto grado de esa aprehensión, por esa razón el miedo no desaparecerá de la condición humana a lo largo de nuestra peregrinación terrestre” (p.11).

A todo esto hay que agregar que vivimos en un planeta interconectado por medio de las tecnologías de comunicación, las cuales pueden hacer más evidente el temor de las personas y diseminarlo a partir de sus discursos mediáticos, gracias a la reproducción de ideas asociadas para su beneficio económico. Dichos discursos se han hecho manifiestos, especialmente, a partir de la pantalla de la televisión, el cine y ahora, los medios digitales.

Uno de los discursos de mayor trascendencia en la actualidad es aquel que trata sobre el exterminio de la civilización como actualmente la conocemos; ocurre, entre otras razones, por las reflexiones de la humanidad sobre su impacto ambiental en el planeta y hasta por la idea de que hay un momento reservado por un ser divino para acabar con la especie humana, debido a su comportamiento y rebeldía para con su figura de poder.

De hecho, muchas de las historias que ocurren en escenarios posapocalípticos fundamentan el momento que viven por la intervención o más bien, la no-intervención, de un sujeto divino que ha dejado a la humanidad en la deriva.

La historia del final del ser humano más conocida en el mundo occidental es la que se narra en el libro bíblico del *Apocalipsis*, aquel que cuenta cómo la Tierra vive una serie de hecatombes antes de la venida de Jesucristo. Historias en la que monstruos y demonios, hasta criaturas malignas que se esconden en pieles humanas son parte importante de estos relatos.

Este mismo libro narra lo siguiente:

Y los reyes de la tierra, y los grandes, los ricos, los capitanes, los poderosos, y todo siervo y todo libre, se escondieron en las cuevas y entre las peñas de los montes; y decían a los montes y a las peñas: Caed sobre nosotros, y escondednos del rostro de aquel que está sentado sobre el trono, y de la ira del Cordero; porque el gran día de su ira ha llegado; ¿y quién podrá sostenerse en pie? (Apocalipsis 5: 15-17, Biblia Reina Valera).

Precisamente las historias que nos muestran el final de la sociedad tal y como la conocíamos, proponen el desorden colectivo y el miedo entre aquellos que han logrado sobrevivir, así como la incesante búsqueda por la estabilidad de sus vidas nada dichosas. Sin embargo, no solo el miedo es parte transversal de dichas historias, como dualidad se ubica también la idea de la esperanza de que quizás exista una solución a estas peripecias. Por ejemplo, si seguimos citando el texto bíblico, el lector podría encontrar también un mensaje de esperanza que se vincula con la concepción de la segunda venida de Jesús como Salvador del mundo.

Estas ideas apocalípticas cristianas se vinculan con el llamado “milenarismo”, el cual es entendido como

(...) la convicción de que habrá, entre el tiempo que vivimos, con sus desgracias y sus crímenes, y la eternidad posterior al último juicio, un periodo intermedio de paz y de felicidad en el mundo terrenal. Cristo reinará en este mundo con los “justos” resucitados. Este reino **estará precedido por secuencias de cataclismos y de guerras, siendo más corta esta última secuencia que la primera** (Delumeau, 2003 p.3). (El subrayado es nuestro).

Este tiempo que precede al reino del que habla Delumeau parece ser que se ha venido conceptualizando, sobre todo de manera estética, en la pantalla de los medios de comunicación: desgracias incesantes que viven los protagonistas, una experiencia casi eterna de la vida que se acaba en el filo del más allá, el terror a lo desconocido que nos atormenta

mental y físicamente, monstruos nunca antes vistos, humanos salvajes dispuestos a enfrentar cualquier reto en pro de su bienestar, etc.

Dado este entorno, este artículo pretende contextualizar y puntualizar algunos de los contenidos más importantes y generales de la serie televisiva *The Walking Dead*, la cual se ha convertido en los años recientes en un referente de las producciones sobre pandemias globales y el género televisivo sobre zombis y todo lo relacionado con el fin de la civilización.

Valga hacer notar que acá no se detalla un *corpus* específico para el análisis, sino que se recurre a la generalidad de la serie, de manera descriptiva además, a partir de la vivencia de quienes escribimos como espectadores de ella. A lo largo del consumo de este producto televisivo, se han realizado apuntes que convertimos en puntillosas reflexiones que deseamos compartir a continuación.

¿A QUÉ LE TENEMOS MIEDO?: EL MIEDO A NUESTRO FINAL

Uno de los sentimientos primarios y fundamentales del ser humano es el miedo. André (2006) lo define como: “una señal de alarma cuya función es (...) avisarnos de un peligro para enfrentarnos mejor al mismo” (p.18). Esta emoción prepara a los individuos de cualquier amenaza que pueda atentar con su vida, y evitarles así daños y hasta la muerte.

Dentro del contexto que nos compete, donde se están estudiando relatos sobre el final de la civilización, perfectamente se pueden interpretar como una especie de **advertencia**, de lo que podría ser una de las formas de actuar de la raza humana ante estos complejos hechos.

Beck (2006) en su libro *La sociedad del riesgo*, propone el advenimiento de una nueva forma social, llamada precisamente como el título que lleva dicho texto. Analizar este planteamiento resulta apropiado en este momento:

“(...) la sociedad industrial se despidió del escenario de la historia mundial por la escalera trasera de los efectos secundarios, y no como se había previsto hasta ahora en los

libros de imágenes de la teoría social con un estallido político (revolución, elecciones democráticas)” (Beck, 2006).

Para este autor, los seres humanos empiezan a vivir una nueva etapa, que transita hacia la cuestión de los riesgos causados por nuestra intervención en la naturaleza: crisis nucleares, contaminación y desestabilización del sistema social. Esta faceta se ve relacionada con el surgimiento de la modernidad reflexiva, espacio donde las clásicas instituciones sociales empiezan a perder su poderío y el individualismo toma un papel preponderante: “(...) los riesgos civilizatorios hoy se sustraen a la percepción y más bien residen en la esfera de las fórmulas químico-físicas” (Beck, 2006, p.32).

No existe temor mayor que aquello a lo invisible. Nos causa terror lo que es imperceptible y todo aquello de lo que no podemos defendernos fácilmente. Nos saca de nuestro cómodo lugar que un ser invisible, como un virus, acabe con nuestra estabilidad política, social y económica. Y no es casual que, precisamente en los últimos años, la humanidad ha vivido una serie de situaciones relacionadas con las enfermedades que se han expandido a lo largo del planeta. Si se hace memoria, las más recientes pandemias ocurrieron en 2009, por la gripe AH₁N₁ (en la cual murieron cerca de 18.000 personas) y la más reciente, la del ébola, que surgió en 2014 y fue mermada en 2015. Afectó a gran cantidad de países de África Occidental y fue catalogada por la Organización Mundial de la Salud (OMS) como una de las epidemias “(...) más importante, más grave y más compleja de los casi cuatro decenios que han transcurrido desde que se reconoció la enfermedad” (s.f., párr.1).

Ante estas dos situaciones hubo cientos de relatos en los medios de comunicación que incitaban al miedo colectivo, por la posibilidad de que gran parte de las personas en el mundo enfermaran y murieran.

Relacionado con esto, Camacho Markina (2009), parafraseando a Rincón y Rey (2008), asegura que:

“(...) si somos la sociedad del miedo no es por los peligros objetivos que nos acechan, sino “porque los medios de comunicación

están contando ese cuento”, ya que ellos hacen negocio explotando las historias de miedo, que son las que generan audiencia, al mismo tiempo que nos hacen vivir en una situación de angustia permanente (p.3).

Y es que existe gran cantidad de historias que suscitan al miedo, pero aquellas relacionadas con las pandemias o enfermedades son más susceptibles de ser transmitidas por los medios de comunicación, debido a su carácter escénico, el cual logra representar de manera fácil lo que se vive a partir de las imágenes sangrientas, de sufrimiento y dolor que viven las personas enfermas. A lo anterior se debe agregar el hecho de que hay una cuestión que provoca angustia, porque existe el miedo a salir a la calle y toparse con alguien que fácilmente, puede contagiarlo a uno.

En relación con esto, Reguillo (2000) explica:

(...) a los miedos “invisibles”, a la crisis sistémica, a la desconfianza en las instituciones, a la percepción difusa de las fuentes de amenaza, la sociedad responde con la construcción de figuras, relatos y personajes que son transformados en los verdugos de la sociedad (párr.42).

En el caso que se está analizando aquí, este lugar es tomado por la figura de los zombis. Valga aclarar que el término “zombi”, como lo consideran Ferrero y Roas (2011), se refiere a un “este *monstruo* que se basa en la idea del fantasma, porque en algún sentido no está ni vivo ni muerto. Vive en medio de nosotros, pero no es uno de nosotros”. Estos autores afirman también que el zombi es figura que representan algunas de las características de muchos individuos actuales: el adormecimiento mental, la alienación y la individualidad: “El zombi representa así a ese ser humano que ha perdido su humanidad, y es esa pérdida de humanidad, transmitida por nuestros semejantes como un virus, la que nos aterroriza realmente” (p.204).

La serie televisiva en cuestión muestra también al zombi como una figura que recoge el pensamiento cristiano de la muerte como purificación, donde el mundo posapocalíptico se ha vuelto de alguna for-

ma un purgatorio, es decir, una escalera de entrada para vivir la eternidad prometida.

En este punto del análisis, vale la pena preguntarse por qué resulta posible que este tipo de series televisivas, las cuales contienen discursos sobre el miedo posapocalíptico, mantengan un lugar privilegiado en el imaginario social. Al respecto, Aguado Peláez (2014) apunta: “estas producciones, pese a ser ficciones, hunden sus raíces en la realidad y dejan ver parcelas de la misma ayudándonos a comprender, imaginar y también construir todo un entramado simbólico sobre el mundo que nos rodea” (p. 281). Es decir, hay un claro entrecruzamiento entre la realidad y lo ficticio, un fenómeno que pese a no ser nuevo en los medios de comunicación, se presenta con más fuerza en series como esta, debido a su capacidad narrativa y visual que atrapa a los espectadores.

Siguiendo esta línea, se encuentra Del Molino García (2013), quien analiza los productos cinematográficos surgidos durante la Guerra Fría y explica cómo el cine tomó los hechos suscitados en torno a la cuestión nuclear para convertirlos en una idea fundante de sus historias. Desde su perspectiva, los medios de comunicación -como aparato político- utilizaron -y siguen utilizando- estos discursos para el control político que beneficia las visiones de Occidente, y señala que es posible que estemos viviendo el surgimiento y consolidación de nuevos íconos de representación del miedo generalizado, algo con lo que se concuerda acá. El zombi, como hemos dicho, actualmente ha tomado este lugar: se ha transformado en el reflejo de las realidades que vive el mundo (hambre, desastres naturales, inseguridad, totalitarismo, terrorismo, violencia, guerra, entre otros).

Antes de tratar algunas particularidades de los zombis en la serie *The Walking Dead*, se analizarán las principales características de la concepción de las sociedades posapocalípticas.

LAS SOCIEDADES POSAPOCALÍPTICAS

Para referirse a este punto, es necesario antes definir el término “sociedad”. Se emplea, entonces, la utilizada por De los Campos (2007):

Un agregado más o menos caótico de seres humanos, convencidos que forman parte de una agrupación natural de personas, una unidad distinta de cada cual de sus miembros, para cumplir, mediante la mutua cooperación, todos o algunos fines de la vida. Se diferencia de comunidad ya que en esta última, los integrantes, además de compartir aquella creencia, consideran que es buena (p. 33).

Basado en lo anterior, puede dilucidarse que las sociedades posapocalípticas en realidad son comunidades. De los Campos nos hace notar que, en *The Walking Dead*, las personas no viven en grupos mayores a 50 individuos, los cuales comparten la idea de sobrevivencia y de rehacer sus vidas, sin importar si se emplean medios anárquicos, inaceptables en la anterior civilización (como el homicidio y el saqueo, entre otros).

Sin embargo, su fin último es restablecer la sociedad en la que vivían antiguamente, y por lo tanto, la visión de comunidad se convierte entonces en un medio para hacerlo. Esos grupos resultan empujados a esta forma de relación humana, que establece como un *domo* que resguarda sus intereses y sobre todo, su vida.

Para dejar clara esta diferencia entre sociedad y comunidad, Tönnies (2002) aclara que la comunidad es la forma de socialización en la que los individuos logran tal acercamiento, que se da un consenso basado en la solidaridad, la cual busca el beneficio de todos sus miembros. Por su parte, la sociedad se basa en leyes que regulan de alguna u otra forma las relaciones entre los sujetos, y se busca el mayor beneficio individual.

Fuera de estas pequeñas comunidades que nos muestran las historias posapocalípticas, vive y se desarrolla la degradación máxima de lo que alguna vez fue la sociedad (antes del cataclismo que la llevó al caos). Nuevamente aquí se refuerza la idea de que la comunidad como tal, es solamente un punto de tránsito por el que debe pasar la humanidad para alcanzar la sociedad que esperan germinar. De más está apuntar la semejanza con la Nueva Tierra y el Nuevo Cielo que promete la segunda venida de Jesucristo, y de la cual se hizo mención al inicio de este documento. Así, la cuestión de la esperan-

za vuelve a ser un tema fundamental para entender este fenómeno de lo posapocalíptico.

Este término de lo posapocalíptico hace referencia además a lo que pasa en el lugar específico de los acontecimientos posteriores al evento o crisis principal, cuyas consecuencias han generado un cambio de vida drástico en las personas, y ocasionado una enorme pérdida, tanto material como humana. Al analizar varias novelas, series televisivas, etc. del género relacionado con las catástrofes globales, esto queda demostrado. Empero, aún hay mucho que discutir sobre cómo definir la forma de vida presentada por los discursos posapocalípticos. Acá se prefiere continuar llamándolas sociedades posapocalípticas.

Por otra parte, Fatás (2001) señala que el atractivo en estos discursos se debe a:

(...) su condición excepcional, milagrosa y resolutiva: todo será, cuando el momento llegue, definitivamente sopesado, sentenciado, esclarecido; cesará toda muerte, terminará todo mal (excepto para quienes lo hayan merecido a juicio de quien no puede errar). Temor de muchos y esperanza de otros, situación paroxística y anómala, estertor final del valle de lágrimas que se resuelve en cielo y en infierno permanentes (...) (p.20).

Es así entonces que la idea de estas sociedades refleja el constante juego emocional, por llamarlo de alguna forma, por el que pasan los seres humanos entre la esperanza y el miedo a lo que vendrá; su preocupación escatológica lleva a crear posibles escenarios en los que la especie pueda moverse: "Nuestra imaginación continuamente trabaja hacia la peor posible interpretación de los eventos. Las expectativas de alguna catástrofe de gran alcance son regularmente ensayadas en relación a la variedad de riesgos" (Furedi, 2006, p.29).

Por último, en la reseña del libro *El miedo. Historia de una idea política* de Corey Robin, Pincheira Torres (2010) explica que este autor argumenta que el miedo es también una herramienta política más que un agente, que busca salvarnos al activar mecanismos para preservar nuestra vida.

De hecho si se reflexiona sobre las historias de las sociedades posapocalípticas, puede notarse que se caracterizan por mostrar que muchas veces el miedo de las personas se termina convirtiendo en una herramienta de control para quienes ostentan el poder en estos sistemas societales.

Surge de lo anterior la pregunta de quiénes ostentan el poder durante el caos. Desde nuestro punto de vista y tomando como partida estos discursos -sobre todo desde *The Walking Dead*- puede afirmarse que lo tienen quienes conocen el uso de distintas armas para la protección, así como de supervivencia, autoridad rígida y, sobre todo, de estrategia.

En estas sociedades, el poder está establecido por la cuestión militar, y es es tomado por lo técnico y estratégico, que al fin y al cabo, como se ha dicho antes, busca mantener la vida a costa de cualquier acción.

Seguidamente se analiza una de las series contemporáneas con mayor audiencia, *The Walking Dead*, desde lo planteado en las páginas anteriores.

THE WALKING DEAD COMO REFLEJO DE LA SOCIEDAD POSAPOCALÍPTICA

The Walking Dead surgió primeramente en la novela gráfica desarrollada por el estadounidense Robert Kirkman en 2003. Posteriormente en 2010 la productora televisiva AMC estrena la serie en la pantalla chica.

No es extraño que la serie se haya estrenado un año después de los acontecimientos suscitados por la gripe AH1N1, además de "(...) en medio de una crisis financiera, revueltas sociales en Europa (...) y sobre todo en medio de cambios que afectan a cada rincón del mundo" (Cervantes Pérez, 2014, p.113).

Esta serie muestra un mundo posapocalíptico, donde un grave y mortal virus arremete contra todos los seres humanos, a quienes convierte en caníbales salvajes y extremadamente peligrosos. Los sobrevivientes del virus se ven obligados a vagar por las ciudades y campos en búsqueda de un refugio, seguro de todo peligro (zombis y seres humanos), con acceso a alimentos y a agua potable.

En la serie, los sistemas de organización tradicionales, como los gobiernos y demás instituciones, han sido relegados por el caos. Por tanto, se crean pequeños grupos o pandillas que protegen a los suyos y sus recursos. La humanidad ha regresado obligadamente a su periodo de nómadas.

Durante las tres temporadas iniciales, la serie exhibió la lucha del grupo de Rick Grimes -personaje principal-, un antiguo alguacil dispuesto a todo por proteger a su familia y amigos, por sobrevivir y por encontrar un lugar donde resguardarse de la catástrofe.

En estos primeros capítulos se exponen las principales consecuencias del virus: incontable cantidad de muertes, desorden social, político y económico, incomprendibilidad por los acontecimientos y peleas entre pequeños grupos sociales, cada vez más territoriales por su sobrevivencia.

En la cuarta y quinta temporadas entran otras consideraciones a la serie: el grupo ha encontrado un lugar donde asentarse y trata de construir un nuevo sistema de apoyo basado en la colaboración mutua (¿comunismo?). Además, trata de sobrevivir mayoritariamente de los humanos y no de los zombis y tiene que luchar contra aquellos que quieren desmantelar su nuevo hogar.

Aunque a lo largo de la serie parece que la esperanza se opaca, siempre hay una dualidad entre el final de todo y lo que puede haber más allá. Si bien Dios queda casi destituido en la pantalla, solamente se le nombra para achacarle lo sucedido. Hay un elemento escatológico de lo que puede ocurrir después de todo lo malo.

En los primeros capítulos de la quinta temporada, estrenada en 2014, el grupo es capturado por los habitantes de "Terminus", una comunidad donde supuestamente se ofrecía un lugar seguro, sin embargo, resulta ser una trampa. Posteriormente el grupo de Rick logra vengarse de esta comunidad y deambula por los bosques, hasta que son contactados por Aaron, un reclutador de un pueblo que se ha organizado social y políticamente. En este lugar hay una clara división de labores, una figura política preponderante y una infraestructura (muros) que resguarda y da seguridad a los integrantes del grupo.

La serie demuestra la apoteosis de un mundo sumido en el caos por el inminente final de lo que conocíamos como sociedad, el cual ocurre lentamente y con el sufrimiento de los sobrevivientes.

También señala la existencia de un miedo colectivo a este final y a la incertidumbre de qué podrá ocurrir a la mañana siguiente. Es, sin duda alguna, la máxima expresión de la teatralidad del apocalipsis que muestran los medios de comunicación, con sus efectos especiales y palabras que buscan atemorizar más que calmar. Precisamente “su éxito puede residir en (...) la posibilidad de visualizarnos en un escenario en donde una enfermedad global se traiga abajo la estabilidad política, social y económica de todo el mundo” (Espinoza Rojas, 2015, p.28).

The Walking Dead ha tenido gran impacto en la televisión. Basta mencionar que el inicio de la segunda parte de la quinta temporada fue vista por casi 16 millones de personas en los Estados Unidos (La Prensa, 2015), y para el momento en que se escribe este texto, se desarrolla la sexta temporada y se estrenó su *spin-off*, la cual lleva por nombre “Fear The Walking Dead” y cuenta el inicio del virus.

Ahora, ¿cuál es el motivo de que series como *The Walking Dead* sean populares en algunos sectores de la sociedad? Una posible explicación puede estar ligada con las creencias que puedan tener las personas respecto a la muerte. La percepción cristiana occidental sobre este fenómeno tiene las siguientes posibilidades: si la conducta del sujeto es reflejo de lo predicado por Jesús, podrá ascender al Cielo prometido, donde el dolor y la miseria no existen; en caso contrario se le condenará al fuego eterno -el Infierno- y pagará por sus pecados. Una segunda opción se posiciona con el dogma cristiano católico, el cual predica la existencia de un espacio entre, por decirlo de alguna forma, el Cielo y el Infierno, llamado Purgatorio, en el cual un sujeto murió bajo pecados veniales (un tipo de pecado leve, como por ejemplo un insulto) y no es lo suficientemente “puro” para estar en la presencia de Dios, por lo tanto estará en dicho lugar espiritual hasta que alcance la purificación de su alma. Otra forma de pensamiento respecto a la muerte es la postura escéptica, la cual afirma que el ser humano

al morir no trasciende, simplemente deja de existir, deja de ser.

Sea cual sea el resultado de morir, el ser humano siente una rara fascinación por su destino y por lo relacionado con el “más allá” (ya discutido en párrafos anteriores). Para entenderlo con más detalle, Bauman (citado en Imbert, 2014) aclara: “(...) el miedo primario a la muerte es, quizás, el prototipo o el arquetipo de todos los miedos, el temor último del que todos los demás toman prestado sus significados respectivos” (p. 77).

A lo largo de la historia, hay ejemplos de civilizaciones en la Tierra que han llegado a su final, y por ende, las escenas vistas en *The Walking Dead* pueden mostrar aquellas conductas que para los personajes les serían castigadas en “la vida anterior”, por ejemplo, la escena en la que Rick asesina a Shane por sus constantes cuestionamientos, intentos de cortejar e intimar con Lori -su esposa- y humillarlo frente a Carl -su hijo-, con lo que demuestra así su rol de líder. El personaje de Glenn por su parte, tiene la confianza para intentar tener una relación amorosa con Maggie, una chica que, según él, no lograría salir antes de que “el mundo se fuera al caño”. Otro ejemplo es el de Carol, quien posterior a la muerte de su esposo Ed, decide atacar su cadáver con un pico y desquitarse por la violencia doméstica de la cual había sido víctima por años.

Con este tipo de casos también se nota una metáfora de la transformación que tienen los sobrevivientes en relación con los zombis, ya que para sobrevivir han dejado su cotidianidad atrás y han tomado una nueva ética que apruebe sus conductas: sobrevivir.

Ante esta modificación de las conductas de los personajes se plantea la pregunta: ¿han perdido la humanidad o más bien se demuestra aún más en la serie? Para Rappaport (2001) la humanidad es “una cualidad personal, un nombre colectivo y un proyecto histórico. En cierto modo sentido, el proyecto de realizar nuestro potencial para ser colectivamente” (p.12), y tal como se menciona en el texto, este concepto ha evolucionado junto al ser humano en sí.

Siendo así, en el contexto de *The Walking Dead* los sobrevivientes han tenido que renunciar a las antiguas reglas de los regímenes donde residían, donde existían leyes consensuadas sobre el comportamiento de cada quien, para optar por una forma de humanidad, donde la ley es sustentar las necesidades básicas, no dejar que alguien ajeno al grupo las tome, eliminar cualquier amenaza (ya sea humano o zombi) y repetir el ciclo para no fallar a su grupo.

En cuanto al problema de la humanidad en los discursos posapocalípticos, aclara Imbert (2014) que "(...) *lo humano* ya no funciona como valor, ni valor en sí -del orden de lo ético-, ni valor ecológico de respeto y mantenimiento del entorno" (p.88).

Hay otro elemento relacionado con esta cuestión de lo humano, y es que las expresiones artísticas y culturales -parte importante de las manifestaciones de la vida humana en sociedad- o incluso el ocio o toda característica que se pueda vincular con lo "civilizado" quedan postergadas por tiempo indefinidos. La especie empieza su degradación, la cual se compara -en algún sentido- con el modelo de vida específico de los primeros pasos de la humanidad en la Tierra.

Si se analiza bien, esta serie, al igual que la mayoría de discursos posapocalípticos mira la Edad Media como reflejo de las historias que viven sus personajes, por ejemplo, cuando el mundo se acorta a sus acontecimientos, que no hace falta pensar cómo está la situación de los demás lugares porque posiblemente lo estén pasando igual de mal. Por otra parte, aunque muchas veces la figura de un dios es negada, existe una suerte de pensamiento de que lo que ocurre es creación de un castigo engendrado por lo divino (ya se trató un poco de esto en líneas previas).

También resurge la concepción de monstruos y demonios, que acechan al ser humano para convertirse en su desgracia¹.

Por último, es importante analizar el comportamiento de Hershel -un granjero- pues expresa actitudes de resiliencia². En sus primeras apariciones en la serie, él mostraba cierta incredulidad ante la idea de que los zombis no son humanos y los considera-

ba simples personas enfermas (entre ellos su esposa y varios de sus familiares). Empero, durante los últimos capítulos de la temporada dos, sus parientes son eliminados y Hershel recae en el alcoholismo, al verse obligado a afrontar la realidad de que ellos no volverían a ser los mismos de antes, pues han perdido todo rastro de humanidad. Ya para la temporada tres, se muestra en pleno el proceso de resiliencia, porque tuvo que dejar de lado sus creencias pasadas sobre "los muertos vivientes". En él se observa un gran peso moral a partir de dicha temporada, que aunque haya sido asesinado plantea en los sobrevivientes la pregunta: ¿se puede empezar de nuevo durante lo que parece ser el fin de la civilización? Hershel entonces, es la antítesis de la pérdida de lo humano de la que estuvimos hablando.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

La idea sobre las sociedades posapocalípticas ha tomado un lugar especial en nuestro actual mundo, derivado especialmente por la globalización del miedo, permitida y hasta motivada por los medios de comunicación colectiva.

A partir de la serie analizada, se concluye que las sociedades posapocalípticas involucran conceptualizaciones de una reconfiguración casi total de la sociedad, tal y como la conocemos en este momento. Por ejemplo, los personajes deben modificar su ética para sobrevivir, crear una nueva forma de relacionarse y reemplazar los grandes núcleos sociales por pequeñas comunidades, lideradas a su vez por personajes con conocimientos basados en lo técnico y estratégico.

Además, se concluye que desde hace mucho, la muerte es un recurso narrativo en los medios de comunicación, capaz de generar miedo, incertidumbre y morbo. Ayuda también a construir en la audiencia el imaginario de lo que podría convertirse nuestra civilización, si entrara en un momento de caos colectivo, asociado a una razón catastrófica que diezme importantemente la especie humana.

El interés económico que mueve el miedo, ha llevado a los medios a dedicar gran cantidad de espacio a estos temas, desde simples noticias hasta series televisivas hasta películas de gran formato.

No puede dejar de notarse cuán notoria se hace en esta serie la influencia de las creencias cristianas sobre la purificación de la humanidad ante la Segunda Venida de Jesucristo, es decir, los cataclismos por lo que han de pasar los habitantes de la Tierra para vivir eternamente en el “nuevo mundo”.

Por último, resulta importante mencionar que “(...) Slavoj Žižek ha señalado que nuestra actual condición social e ideológica hace que nos sea más fácil imaginar el fin del mundo que una sociedad igualitaria y sin capitalismo. De este sustrato se nutre todo el género post-apocalíptico” (Herrera, 2014, párr.6).

NOTAS

- i Existe un estudio de Claude Kappler (2004) que analiza estos elementos durante la Edad Media.
- ii El concepto de “resiliencia” se entiende aquí como la habilidad para exitosamente afrontar el estrés y los eventos adversos que proceden de la interacción de diversos elementos en la vida” (Becoña, 2006).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- André, C. (2006). *Psicología del Miedo*. España: Editorial Kairos.
- Aguado Peláez, D. (2014). Cuando el patriarcado sobrevive al apocalipsis: análisis de *The Walking Dead* (AMC, 2010-). *Feminismo* (23), pp. 279-297.
- Becoña, E. (2006). Resiliencia: definición, características y utilidad del concepto. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica* (11), 3, pp. 125-146. DOI: <http://dx.doi.org/10.5944/rppc.vol.11.num.3.2006.4024>
- Beck, U. (2006). La sociedad del riesgo. *Hacia una nueva modernidad*. España: Paidós.
- Camacho Markina, I. (2009). Pánico infundado. Tratamiento del brote de “gripe A” en la prensa española. Recuperado de <http://www.revistalatinacs.org/09/Sociedad/actas/19idoia.pdf>
- Cervantes Pérez, M. (2014). Zombie media: el ataque zombi en TV. *Revista DOXA* (4), núm. 7, pp. 107-120.
- Del Molino García, R. (2013). El discurso del miedo apocalíptico y sus representaciones cinematográficas durante la Guerra Fría. *Revista Comunicación y Ciudadanía*, (6), pp. 6-15.
- De los Campos, H. (2007). *Diccionario de Sociología*. Recuperado de <http://www.hacienda.go.cr/cifh/sidovih/uploads/Libro/Diccionario%20de%20sociolog%C3%ADA.pdf>
- Delumeau, J. (2002). Miedos de ayer y hoy. En Villa Martínez, M. (Ed.), *El miedo, reflexiones sobre su dimensión social y cultural* (pp. 9-21). Medellín: Corporación Región.
- Delumeau, J. (2003). Historia del milenarismo en Occidente. *Historia Crítica*, (23), pp. 1-14.
- Espinoza Rojas, J. (2015). *La mediatización del miedo en la sociedad del riesgo: los productos audiovisuales sobre pandemias globales*. Manuscrito no publicado.
- Fatás, G. (2001). *El Fin del Mundo. Apocalipsis y Milenio*. Madrid: Marcial Pons, Ediciones de Historia.
- Ferrero, Á. y Roas, S. (2011). El “zombi” como metáfora (contra) cultural. *Nómadas, Revista de Ciencias Sociales y Jurídica*, (32), 4, pp. 97-220.
- Furedi, F. (2006). *Culture of fear revisited*. London: A&C Black.
- Herrera, R. (2014). *Marx y Vattimo viendo The Walking Dead. Primera parte*. Recuperado de <http://www.revistapaquidermo.com/archives/10937>
- Imbert, G. (2014). Imaginarios posapocalípticos en el cine actual: entre la vuelta al origen y el fin de la humanidad. *Contratexto*, (22), pp. 75-89.
- Iglesias.net. (s.f.). *El Apocalipsis*. Recuperado de <http://iglesia.net/biblia/libros/apocalipsis.html>
- Kappler, C. (2004). *Monstruos, demonios y maravillas a fines de la Edad Media*. Madrid: Ediciones Akal.
- La Prensa. (2015). *Regreso de “The Walking Dead” fue visto por 15,6 millones de televidentes*. Recuperado de <http://la-prensa.peru.com/espectaculos/noticia-the-walking-dead-temporada-5-episodio-9-rating-amc-estados-unidos-39046> el 4 de marzo de 2015
- Organización Mundial de la Salud. (s.f.). *Una epidemia de expansión rápida llena de sorpresas trágicas*. Recuperado de <http://www.who.int/csr/disease/ebola/ebola-6-months/surprises/es/>
- Pincheira Torres, I. (2010). El miedo. Historia de una idea Política. *Polis*, 9(25), pp. 577-581.
- Rappaport, R. (2001). *Ritual y religión en la formación de la humanidad*. Madrid: Ediciones Aka.
- Reguillo, R. (2000). Los laberintos del miedo. Un recorrido para fin de siglo. *Revista de Estudios Sociales*, (5). Recuperado de <http://res.uniandes.edu.co/view.php/113/1.php?ad=%23>
- Rincón, O. y Reyes, G. (2008). Los cuentos mediáticos del miedo. *Urvio, Revista Latinoamericana de Seguridad Ciudadana*, núm. 5, pp. 34-45.
- Tönnies, F. (2002). *Community and Society*. New York: Dover Publications.

Colaboradores

Evelyn Agüero Calvo

Es docente e investigadora de la Escuela de Matemática del Instituto Tecnológico de Costa Rica. Se graduó como doctora en Educación, en la Universidad de Valencia, España y como Licenciada en Enseñanza de la Matemática en el Instituto Tecnológico de Costa Rica.

Dirección de correo electrónico: evaguero@itcr.ac.cr

Cristian Aquino-Sterling

Es investigador y docente en la Facultad de Educación de la Universidad de San Diego, California. Tiene un doctorado en Educación y Currículo, de la Universidad Estatal de Arizona, Estados Unidos. Además, tiene una maestría en Literatura Hispánica y Estudios Culturales, de la Universidad de Columbia, en Nueva York, Estados Unidos. Su bachillerato universitario es en Filosofía y Literatura Hispánica, y lo obtuvo en la Universidad de Fordham, Nueva York, Estados Unidos. Es investigador distinguido en la Universidad de Nueva York (CUNY) en el área de la investigación colaborativa.

Dirección de correo electrónico: caquino@mail.sdsu.edu

Milton Ascencio Velásquez

Es docente de Lingüística Inglesa en la Universidad Don Bosco de El Salvador y Director de la Escuela de idiomas de esa misma universidad. Se encuentra finalizando su doctorado en Educación en la Universidad de Costa Rica. Tiene una maestría en Lingüística del inglés, obtenida en la Universidad Estatal de Arizona (ASU) y una licenciatura en idiomas (opción Enseñanza) de la Universidad de El Salvador (UES).

Dirección de correo electrónico: milton.ascencio@udb.edu.sv

Melvin Campos Ocampo

Es profesor de la Cátedra de Humanidades y de Literatura y Comunicación en la Universidad de Costa Rica. Además, se desempeña como Vicepresidente del Comité Costarricense del Consejo Internacional de Monumentos y Sitios Históricos, ICOMOS.

Se graduó como licenciado en Filología Española, en la Universidad de Costa Rica.

Contacto: melvin.campos@ucr.ac.cr.

Johan Espinoza Rojas

Es estudiante del último año de Ciencias de la Comunicación Colectiva en la Universidad de Costa Rica y de Sociología en la Universidad Nacional de Costa Rica. Actualmente es investigador del Hormiguero de Investigación del Centro de Investigación en Comunicación en donde realiza el proyecto *¿Hacia una nueva epistemología del periodismo?: posibles cambios epistemológicos a partir del uso de las redes sociales digitales por parte de los movimientos sociales.*

Dirección de correo electrónico:
johanespinozarojas@gmail.com

Jorge Machín Lucas

Es profesor asociado y coordinador de estudios hispánicos de la University of Winnipeg. Se licenció en filología hispánica en la Universitat de Barcelona. Se doctoró en la Universidad Estatal de Ohio, en Literatura Española. Además, es autor de un libro sobre José Ángel Valente y de otro sobre Juan Benet, entre otros.

Dirección de correo electrónico:
jorgemachin@yahoo.es

Josué Emmanuel Méndez Esquivel

Es estudiante de cuarto año de Licenciatura en Psicología en la Universidad Nacional.

Dirección de correo electrónico:
josuechino104@gmail.com

Luis Gerardo Meza Cascante

Es docente e investigador de la Escuela de Matemáticas del Instituto Tecnológico de Costa Rica. Actualmente se desempeña como Director de esta Escuela. Es Doctor en Educación, graduado de la Universidad Estatal a Distancia, máster en Administración de Empresas del Instituto Tecnológico de Costa Rica y Licenciado en la Enseñanza de la Matemática de la Universidad Nacional. Profesor Catedrático de la Escuela de Matemática del Instituto Tecnológico de Costa Rica (I.T.C.R.).

Dirección de correo electrónico:
gmeza@itcr.ac.cr

Zuleyka Suárez Valdés Ayala

Es profesora e investigadora de la Escuela de Matemática del Instituto Tecnológico de Costa Rica. Tiene un doctorado en Educación, de la Universidad Estatal a Distancia y una maestría en Educación de la Universidad Nacional. Su licenciatura la hizo en Enseñanza de la Matemática, en la Universidad Nacional.

Dirección de correo electrónico:
zsuarez@itcr.ac.cr