

Virsa Valenzuela Morales

**Discursos ideológicos hegemónicos en la literatura leída en los
ciclos básico y diversificado (1900-2010)**

Asesor: Doctor Julio César Díaz Argueta



USAC
TRICENTENARIA
Universidad de San Carlos de Guatemala

**FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN**

Guatemala, noviembre de 2016

Este informe fue presentado
por la autora como trabajo
de tesis, previo a optar al grado
de Doctora en Educación

Guatemala, noviembre de 2016

Los libros tienen los mismos enemigos que el hombre: el fuego, la humedad, los animales, el tiempo y su propio contenido.

Paul Valéry

ÍNDICE GENERAL

Índice de contenidos

RESUMEN	1
PARTE I. INTRODUCCIÓN	3
CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN A LA INVESTIGACIÓN	3
1.1 Planteamiento del problema	4
1.2 Justificación.....	7
1.3 Delimitación.....	9
1.4 Viabilidad de la investigación	11
1.5 Objetivos.....	12
1.5.1 General	12
1.5.2 Específicos.....	13
1.6 Preguntas de la investigación	13
1.7 Conclusiones del capítulo	15
CAPÍTULO 2 METODOLOGÍA Y FUENTES.....	17
2.1 Aspectos metodológicos.....	18
2.1.1 Tipos de investigación.....	20
2.1.2 Paradigma utilizado en la investigación	22
2.2.2. Población y muestra	34
2.2 Las fuentes de información	36
2.2.1 Fuentes primarias	43
2.2.2 Fuentes secundarias	43
2.2.3 Fuentes terciarias.....	44
2.3 Pasos que siguió la investigación	44
2.4 Estrategias de investigación seguidas según el tipo y el paradigma investigativo.....	51
2.4.1 Investigación cuantitativa.....	51
2.4.1.1 Encuestas.....	51
2.4.1.2 Investigación documental.....	53
2.4.2.2 Grupo focal.....	54
2.4.2.3 Entrevistas a expertos.....	55
2.5 Puesta en práctica de la ruta metodológica.....	57
2.6 Las unidades de análisis.....	62
2.7 Caracterización del contexto.....	70
2.7.1 Ministerio de Educación	71
2.7.2 Docentes.....	71
2.7.3 Estudiantes/lectores.....	72
2.7.4 Editoriales	72
2.7.5 Expertos	75
2.8 Métodos empleados para el análisis.....	75
2.8.1 Hermenéutica.....	77
2.8.2 Discursos del poder.....	81
2.8.3 Estética de la recepción.....	88
2.8.4 Metodología de la sociocrítica.....	92
4.9 METODOLOGÍA PARA ANÁLISIS DE LIBROS	99
2.10 Conclusiones del capítulo.....	101
PARTE II ANTECEDENTES DEL ESTUDIO	105
CAPÍTULO 3 ANTECEDENTES RELACIONADOS CON LA INVESTIGACIÓN	105
3.1 Surgimiento del problema y su evolución.....	106

3.2 El estado del arte	116
3.2.1 Historiografía general, educativa, y de literatura infantil	118
3.2.2 Historiografía literaria.....	122
3.2.3 Crítica literaria	123
3.3 Contexto de la educación guatemalteca.....	128
3.4 La política educativa en Guatemala.....	129
3.5 Conclusiones del capítulo	135
PARTE III MARCO TEÓRICO	137
CAPÍTULO 4 TEORÍAS QUE EXPLICAN EL ESTUDIO	137
4.1 Líneas de investigación	139
4.1.1 Educación	139
4.1.2 Cultura	143
4.2 Ideología	153
4.2.1 El Estado.....	157
4.2.2 Aparatos ideológicos del Estado	160
4.2.3 Hegemonía	162
4.2.4 Reproducción.....	165
4.2.5 Ideología e imaginarios.....	170
4.2.6 Ideología y educación: la reproducción en la escuela	172
4.3 Literatura	177
4.3.1 Una teoría desde el estructuralismo	183
4.3.2 Funciones de la literatura.....	190
4.3.2.1 Función estética.....	191
4.3.2.2 Función catártica.....	191
4.3.2.3 Función utilitaria.....	192
4.3.2.4 Función pragmática.....	192
4.3.2.5 Función formadora de la consciencia.....	192
4.3.2.6 Función de compromiso	192
4.4 Ideología y literatura.....	193
4.5 Literatura infanto juvenil.....	197
4.6 Literatura y cultura del poder	206
4.7 Currículo oficial, oculto y nulo	208
4.8 Conclusiones del capítulo	214
PARTE IV PRESENTACIÓN DE RESULTADOS.....	217
CAPÍTULO 5 PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	217
5.1 Presentación de resultados.....	218
5.1.1 Resultados cuantitativos	218
5.1.2 Datos cualitativos.....	220
5.1.3 Entrevistas.....	221
5.1.2.2 Documentación oficial.....	224
5.1.2.3 Quién decide el listado.....	227
5.1.2.4 Grupos focales.....	237
5.2 Las ideologías en los libros en los diferentes períodos	239
5.3 Contexto histórico.....	242
5.4 Resultados de los períodos	261
5.5 Los discursos del poder a través de las obras.....	268
5.5.1 La tentativa del león y el éxito de su empresa de fray Matías de Córdova	268
5.5.2 Azul de Rubén Darío	270
5.5.4 El Popol Vuh.....	273
5.5.5 Miguel Ángel Asturias	279
5.5.6 Virgilio Rodríguez Macal.....	280

5.5.7 José Milla.....	280
5.5.8 Los libros españoles.....	281
5.6 Estética de la recepción de los casos paradigmáticos	281
5.9 Ideología y educación.....	285
5.10 Currículo oficial, nulo y oculto y autocensura.....	287
5.11 Ideología política y moral.....	288
5.12 Sexualidad oculta.....	294
5.13 Liberalización ideológica o ideología del mercado	296
CONCLUSIONES GENERALES	301
RECOMENDACIONES	305
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	307
ANEXOS.....	313

Índice de cuadros

Número	Título	Pág.
Tabla No. 1	Preguntas de investigación frente a unidades de análisis	59
Tabla No. 2	Preguntas básicas según unidad de análisis	62
Tabla No. 3	Unificación de criterios de tres metodologías para análisis de libros	101
Tabla No. 4	El estado del arte	114
Tabla No. 5	Edades en la niñez y la adolescencia	198
Tabla No. 6	Temáticas de acuerdo con las edades, según Petrini	204
Tabla No. 7	Reacción del lector según el tipo de lectura	205
Tabla No. 8	Cambios sociales de 1900 a 2010	238

Número	Título	Pág.
Gráfica No. 1	Introducción a la investigación	01
Gráfica No. 2	Metodología y fuentes	15
Gráfica No. 3	Veinte libros más mencionados entre 1900 y 2010	74
Gráfica No. 4	Antecedentes relacionados con la investigación	103
Gráfica No. 5	Teorías que explican el estudio	135
Gráfica No. 6	Teoría de la Comunicación, según Roman Jakobson	185
Gráfica No. 7	Presentación y análisis de resultados	216
Gráfica No. 7	Veinte libros más mencionados entre 1900 y 2010	218
Gráfica No. 8	Quién define la selección de textos	227
Gráfica No. 9	El Ministerio de Educación y su papel en la definición de libros	228
Gráfica No. 10	El profesor en el papel de la definición de libros de texto	230
Gráfica No. 11	Criterios pedagógicos para la definición de textos	232
Gráfica No. 12	Criterios pedagógicos para la selección de libros	234
Gráfica No. 13	Libros más leídos entre 1900 y 1920	259
Gráfica No. 14	Libros más mencionados en los primeros años del siglo XX	261
Gráfica No. 15	Veinte libros más mencionados en período entre 1931 y 1950	264
Gráfica No. 16	Libros más leído entre 1951 y 1970	210
Gráfica No. 17	Libros más mencionados entre 1971 y 1990	211
Gráfica No. 18	Libros más leídos entre 1991 y 2000	265
Gráfica No. 19	Autores mencionados en entrevistas	280
Gráfica No. 20	Libros mencionados en entrevistas	281
Gráfica No. 21	Ideología observada en la selección de libros	283
Gráfica No. 22	Ideología social presente en la selección de libros	287
Gráfica No. 23	Libros con connotación ideológica social	288
Gráfica No. 24	Ideología moral en la selección de libros	290
Gráfica No. 25	Invisibilización de la sexualidad en la selección de libros	292
Gráfica No. 26	Editoriales en el proceso de selección de libros	295

RESUMEN

Indagar en la literatura que se leyó –al menos desde lo oficial– en la ciudad de Guatemala en básico y diversificado desde 1900 a 2010 y afirmar que el acto de leer es al mismo tiempo la adhesión a una ideología emanada de círculos de poder legitimados, porque se da en centros educativos, es el eje de esta investigación.

Esa ideología se sustenta en el lenguaje estético que necesita ser decodificado, por eso cambia en el tiempo la percepción de un libro. Esto permite comprender que lo esencial en un tiempo sea irrelevante para otro.

Se aplicó el método inductivo. Se partió de conocer las obras leídas en el período estudiado; a partir de la inmersión en el tema, se redactó una lista preliminar de obras, completada con entrevistas a actores involucrados en el proceso docente: directores, y profesores y completada con búsqueda documental. Se organizó un grupo focal de cinco personas, estudiantes entre 1960 y 1970. Se entrevistó a tres profesores de literatura, un representante de editorial, un experto en literatura y a tres personas de la tercera edad.

Los discursos ideológicos hegemónicos son sociales y morales. Dentro de los sociales aparecen rasgos positivistas, discursos vitalistas y espiritualistas, anticomunistas, contrainsurgentes, el indigenismo folclorizante o el indigenismo desde la óptica criolla en donde la civilización y la barbarie eran los modelos que se enfrentaban, el neoindigenismo y el discurso neoliberal. En lo moral destaca el conservadurismo sexual.

PARTE I. INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN A LA INVESTIGACIÓN



1.1 Planteamiento del problema

Según Althusser (2003), la escuela y el sistema de educación es uno de los vehículos para transmisión de ideología. En todas sus expresiones educativas, la ideología es inherente, ya que ha sido creada para reproducir, como postularon Bourdieu y Passeron (1996), el funcionamiento de la sociedad, consolidando la hegemonía.

Uno de estos fenómenos educativos es el de las lecturas literarias que fueron impuestas obligatoriamente y que miles de estudiantes leían al año. ¿Quién definía estas lecturas? ¿Qué objetivos pedagógicos, académicos o morales buscaban alcanzar estas lecturas? ¿Por qué algunos autores han sido leídos con mayor insistencia? Estas son algunas de las preguntas que surgieron al inicio de esta investigación.

El problema de investigación: ¿cuáles fueron los discursos ideológicos hegemónicos en la literatura leída en los ciclos básico y diversificado (1900-2010)? tiene su punto de partida en la reflexión surgida al observar que en el recuerdo individual y en la memoria colectiva hay literatura leída en las aulas, y lectores que la tienen presente, no solo como anecdotario escolar sino también por su temática. Estos libros, que aún tienen existencia en la evocación, formaron en algún momento el cuerpo de las lecturas obligatorias de los ciclos de básicos y de diversificado. También, se observó que esta literatura cumple su papel de objeto estético pero, indudablemente, a ella se vinculan otros elementos como mensajes, temas o contenidos ideológicos. De ahí que este trabajo relaciona esa lectura escolar con su carga ideológica, a fin de desvelar qué sucede para que un libro se convierta o no en literatura obligatoria.

A partir de la idea de que una realidad social es susceptible de muchas lecturas e interpretaciones que permiten reconstruir el mundo o una sociedad en particular, se estableció que analizar la obligatoriedad de ciertas lecturas permitiría comprender el fenómeno literario y educativo desde puntos de vista políticos, económicos y culturales. Asimismo, relacionar la lectura con otros factores constitutivos de la sociedad. De esta forma, se entiende que la obligatoriedad de lecturas constituye una forma de construcción de valores, de ideologías o de formas de conducta dentro de una sociedad. (Sandoval, 2002, p.149)

Uno de los motivos que propició esta investigación, estuvo relacionado con la aparente arbitrariedad que existe para establecer las listas de lecturas obligatorias. Desde la experiencia académica y laboral, existen dudas de la “objetividad” con que se realizan estas consideraciones sobre los libros, ya que han regido diversos criterios. Por ejemplo, se puede evidenciar que, en algunos años, se favoreció a alguna editorial o un escritor determinado, lo cual ha conducido a fenómenos sociales como el clientelismo, el compadrazgo u otras formas de corrupción.

En otras épocas, se observó que hubo una determinada ideología, tanto política, social o religiosa, que influyó en el establecimiento de las obras. Por ejemplo, según se apreció en el estado del arte, la historia de la educación en Guatemala registró que el pensum escolar propuso lecturas concretas (José Milla) como “obligatorias” para los estudiantes del ciclo básico o de diversificado.

Para definir el área temática se han tomado en cuenta las líneas de investigación del programa doctoral que se centra en estudios sobre educación en cualquiera de sus niveles: preprimario, primario, básico, diversificado y superior; así como en cualquiera de sus componentes: estudiante, maestro, centro de estudios, currícula, o gestión educativa; o sus categorías: pública y privada. En este caso se toman los ciclos de básico y diversificado del sector público. Al respecto, conviene aclarar que, si bien la base de este estudio fue la educación pública, la indagación en el sector privado se hizo necesaria, particularmente a partir de la década de 1990.

También se tomó en cuenta la especialidad académica y experiencia laboral de la investigadora, los estudios literarios¹. En tal sentido, se realizó una prospección, es decir, una investigación inicial o superficial que “tiende a circunscribir de manera sumaria el dominio sobre el cual versará la tesis y asegurarse que el tema es viable y esté libre.” (Sierra y Bravo, 1999, p.141) A partir de la prospección, la investigadora se situó en el campo de las investigaciones vinculantes, hecho fundamental para saber qué se ha dicho sobre el tema.

¹ La doctoranda posee los grados académicos de Licenciada en Letras y Maestra en Literatura Hispanoamericana; como experiencia laboral, se acredita la docencia por cinco años de los cursos de Literatura guatemalteca de los siglos XIX y XX de la Facultad de Humanidades de la Universidad de San Carlos de Guatemala.

Luego de la inmersión inicial se llevó a cabo el proceso de reducción para: "... analizar los aspectos que pueda ofrecer el tema... lo que permitirá el enfoque de la tesis y de los demás aspectos desde un punto de vista original." (Sierra y Bravo, 1999, p.141) A partir de la prospección y de la reducción se estableció una posible ruta de investigación según la trayectoria que el estudio de temas afines ha seguido, para lo cual se analizaron aportes y enfoques. Tanto la prospección como la reducción pueden observarse con mayor detalle en el estado del arte.

De la fusión de estos elementos surge el tema: Discursos ideológicos hegemónicos en la literatura escolar, durante el período que va de 1900 a 2010, ciclos de básico y diversificado. Según Sierra y Bravo (1999, p.134), el tema planteado es de tipo panorámico y descriptivo, ya que abarcará un aproximado de un siglo y pretende reunir materiales dispersos acerca de la literatura escolar de la época indicada para luego sintetizar esos hallazgos, y porque su producto necesariamente tiene la explicación sumaria de cómo se manifiesta el fenómeno estudiado: cuántos y cuáles libros se leían.

Debido a la complejidad del fenómeno, como resultado ofreció diferentes respuestas. Por ejemplo, no se encontró solo un "discurso ideológico", sino que se determinó que este iba cambiando de acuerdo con la época, por lo que se hizo un análisis por época, tomando en cuenta la ideología dominante, los grupos de poder, políticas educativas que regían por la época y el análisis de algunos títulos de libros que fueron los más leídos en la época, esto determinado a través de un estudio de campo.

Además de ello, surgieron otros análisis que merecieron la pena realizar; por ejemplo, el cambio de visión a través del paso de los años de algunos libros, como el *Popol Vuh*, o bien la persistencia de algunos autores a lo largo de todo el siglo XX, como fue el caso de Miguel Ángel Asturias, José Milla, entre otros.

Finalmente, se analizaron fenómenos ideológicos dentro de las lecturas obligatorias y que ofrecen variantes educativas, sobre todo relacionadas al currículo oficial, nulo y oculto, o bien el impacto que tuvo la ideología de mercado a finales del siglo XX, que ha sustituido al Estado en su papel para determinar aspectos curriculares.

1.2 Justificación

Una de las reflexiones más constantes de la investigadora de este estudio ha sido observar autores y obras cuya presencia ha sido reiterada en el panorama nacional al punto de constituir parte de la memoria colectiva. Esto conduce a pensar que dentro de la lógica educativa, varias generaciones de estudiantes se han formado con las ideologías planteadas en las obras, las cuales se han filtrado en las conciencias, sin que este fuera, acaso, su objetivo inicial.

A partir de estas observaciones, resulta importante establecer cuáles pudieron ser esas ideologías transmitidas de manera indirecta a la población y, si así fuera el caso, quiénes estuvieron detrás de esa imposición intelectual, ya que un aspecto tan sencillo como es el tener que leer determinado libro, puede esconder motivaciones profundas de índole política, cultural, social, económica.

En tal sentido, resulta conveniente conocer este aspecto de la conformación de la sociedad guatemalteca, porque esto permite comprender un componente de la nación o hasta podría explicar condicionamientos históricos o formas de pensamiento de los grupos lectores. Como una apreciación práctica que, según se vea puede ser positiva o negativa, ha de mencionarse que, al conocer cómo actúan los mecanismos ideológicos de poder, los actuales o futuros entes que tienen a su cargo esa asignación oficial de lecturas pueden conducir hacia determinados fines a la población guatemalteca.

Al establecer el estado del arte de la investigación, se evidenció que no existe un estudio similar, ni siquiera en el enfoque que se desea darle. Por lo tanto, se considera que la presente investigación contribuye a la comprensión de un fenómeno educativo que tiene su explicación en la literatura. Es evidente que la relación literatura-ideología ha estado presente en los estudios críticos, sin embargo, el aporte de esta tesis es el nuevo enfoque que combinó una teorización sobre ideología, discurso de poder y literatura, a los que se le añadió el uso de herramientas de análisis tales como la hermenéutica, discurso y estética de la recepción, todo ello en el marco de los libros y/o autores leídos en secundaria o diversificado.

Indagar acerca de las posibles ideologías que conllevan estas prácticas a lo largo de la historia del siglo, tiene vigencia, pues cada cierto tiempo estas maneras de entender el curso de Literatura (ya sea como objeto estético o herramienta para mejorar la comunicación) han variado y por momentos pudo ser visto como arte o también como un producto de alto potencial sociopolítico. A esto se le sumó el hecho de que en, uno u otro sentido, siempre hubo obras que permanecieron en la conciencia lectora de varias generaciones.

Estos hechos contribuyen a definir la conveniencia de esta investigación, la cual consiste en la revisión de los criterios para el establecimiento de las lecturas, a fin de conocer las prácticas y fenómenos relacionados y, de esa forma, determinar los modelos seguidos para que el indicar lecturas, evidenciando aquellas sugeridas con objetivos estéticos y literarios, y mostrando –también– las prácticas negativas y ajenas a estos aspectos. Resulta conveniente, además, que junto al conocimiento de las motivaciones para asignar lecturas, se conozcan herramientas de análisis de discurso que guíen al docente acerca de lo que conlleva asignar una u otra literatura. Lo anterior es útil, sobre todo, en este momento (2016) cuando de acuerdo con el Currículum Nacional Base (CNB) Literatura no es una clase o curso en sí misma, sino que solo es un área de un curso más amplio: Comunicación y, en todo caso, no sugiere obras específicas sino que indica periodizaciones literarias.

Además, en cuanto a su relevancia, el objetivo es más ambicioso que simplemente sugerir una lista de obras recomendadas. Más bien, se buscó realizar un estudio más amplio, que estableció fenómenos sociales ligados a la lectura escolar. Para el ámbito educativo, es relevante porque se buscó evidenciar criterios oficiales de la educación estatal, o ideologías educativas conformadoras de identidad que se proyecta hacia la población escolar. En cuanto a lo exclusivamente literario ha permitido conocer sobre la enseñanza de modelos literarios a lo largo del siglo XX, el encumbramiento y decadencia de obras o autores y las tendencias generacionales en el gusto por la lectura, entre otros aspectos.

La investigación fue pertinente debido a que durante los gobiernos de los últimos veinte años (de Álvaro Arzú, de Alfonso Portillo, de Óscar Berger y de Álvaro Colom) se han modificado los criterios de selección de lecturas, por lo que existieron

más elementos para desarrollar el análisis de esta investigación. En contraste, los gobiernos anteriores a 1996, mostraron que las listas de obras permanecieron invariables más tiempo.

Entre las implicaciones prácticas que resultaron tras las conclusiones de esta investigación, surgen recomendaciones para definir criterios de establecimiento de listas de libros, como tomar en cuenta perfiles de egreso de los estudiantes en el ámbito de la literatura, o sugerir directrices para que las autoridades que establecen qué debe leerse tengan formación literaria y pedagógica para realizar esta labor.

Finalmente, puede mencionarse que el contemplar la mecánica de poder que se puede imponer por medio de la literatura puede ayudar a tomar decisiones encaminadas hacia fines de otra naturaleza, sean estos de tipo didáctico-pedagógico, estético u otros.

1.3 Delimitación

La delimitación temporal de esta tesis se planteó para la literatura que se leyó durante el período comprendido desde 1900 a 2010. Lo anterior se basó en la apreciación empírica de que es a partir del siglo XX cuando puede establecerse que la literatura se ha consolidado y exployado en el panorama guatemalteco, tanto por la presencia autores nacionales como por la inclusión, sistemática y más consciente, de autores extranjeros.

Este rango de ciento diez años se dividió, para su mejor comprensión, en seis momentos cuya base fueron los cambios históricos a partir de los cuales se previó en un inicio que se podían encontrar variantes en cuanto a posición ideológica. La afirmación anterior se comprobó a medida que fue realizándose la investigación. Los períodos en que se dividió la época de estudio son los siguientes:

1. Gobierno de Manuel Estrada Cabrera (1898-1920)
2. Gobiernos herederos del liberalismo (1920-1931)
3. Gobierno de Jorge Ubico (1931-1944)
4. Gobierno de Juan José Arévalo Bermejo (1945)

5. Gobiernos militares (1954-1986)
6. Gobiernos civiles (1986 a 2010)

Pese al período de investigación (1900-2010), no se descartó la referencia de las lecturas obligatorias durante el siglo XIX, para establecer los antecedentes de este fenómeno. Asimismo, se delimitó a las lecturas obligatorias impuestas en secundaria y diversificado. Aunque, no se niega que se haga referencia a las lecturas obligatorias del ciclo de educación primaria, pero sin que se realice el análisis de estas.

En cuanto a su delimitación institucional, se tomaron en cuenta, principalmente, los programas oficiales para las escuelas e institutos estatales, no se excluyen los criterios seguidos por los centros privados, ya que por la naturaleza del trabajo se debió recurrir a ellos como punto comparativo.

Además, para fines prácticos, se redactó una definición de literatura, ya que esta regirá el criterio para establecer si una lectura tiene carácter literario o bien se trata de un texto de otras características. La definición de literatura es abordada con amplitud en el marco teórico que se trabaja páginas adelante.

Conviene aclarar, asimismo, que la investigación tomó en cuenta la literatura utilizada en básicos y diversificado, en Guatemala, ya que el escolar que cursa estos ciclos tiene una edad comprendida entre doce y dieciocho años y que en estos niveles de escolaridad se lee literatura, entendiéndola en el sentido más universal de su definición, es decir, a partir de su finalidad estética. Estos límites propios del concepto de literatura se explican con más claridad en el capítulo 4, correspondiente al marco teórico.

En lo que respecta a la delimitación espacial se anota que, aunque se entiende que una imposición estatal acerca del manejo del currículo se ha diseñado, al menos en su generalidad, para todo el país, en esta investigación se eligió como núcleo de estudio, lo acontecido en la ciudad capital. Lo anterior quiere decir que el foco de los resultados se basará en las apreciaciones y resultados obtenidos en centros escolares capitalinos y quedaron fuera de estudio datos acerca de libros de frecuente lectura en el interior del país.

Cabe destacar que fue propio de esta investigación descubrir a partir de qué momento de la historia se lee literatura en el ciclo escolar guatemalteco. De lo cual pueden desprenderse temas relacionados, por ejemplo, si la enseñanza de la literatura constituyó un curso o clase independiente o si estuvo ligada a otras materias como idioma español, formación cívica o estudios sociales.

Finalmente, la delimitación teórica tuvo como base la definición de ideología presentada por Louis Althusser; en la idea de Pierre Bourdieu de que la escuela reproduce el modelo de Estado y en la visión de Michel Apple y Posner, quienes resaltan la existencia de un currículo oculto mucho más trascendental que el currículo oficial. Para el análisis del discurso se tomaron en cuenta teorías de Michael Foucault.

En cuanto a las unidades de análisis, y tomando en cuenta el carácter mixta de la investigación, cuantitativa y cualitativa, en el primer elemento se centró en establecer cuáles fueron los libros más leídos durante todo el siglo XX y primera década del XXI, además de clarificar cuáles fueron los más leídos por cada período delimitado.

Cualitativamente, las variables se centraron en el análisis de quién definía cuáles eran las lecturas obligatorias o sugeridas y cuáles eran los aspectos ideológicos que predominaban en esa elección.

1.4 Viabilidad de la investigación

El tema se consideró viable de investigar porque, según la apreciación inicial, sí existen fuentes documentales a dónde acudir para realizar la investigación. Aunque lo investigado se remonta a una época relativamente antigua (comienzos del siglo XX) y su desarrollo implicó un rastreo en archivos, las fuentes de investigación todavía resultan asequibles. Otras posibles fuentes de información a las cuales se acudió porque han desempeñado un papel en la producción del libro escolar fueron las editoriales como Piedra Santa, Óscar de León Palacios y la del Ministerio de Educación.

En los últimos veinte años hubo tres enfoques que merecieron atención; en primer lugar la división (no por un acuerdo) de lo que iba a leerse en los centros privados y en los nacionales; en segunda instancia, que durante el gobierno de Álvaro Arzú (1996-2000) se dispuso que los estudiantes de las escuelas e institutos nacionales leyeran, como equivalente a literatura, textos de carácter motivacional, preferiblemente. En 2010, que el Ministerio de Educación pretendiera iniciar el programa “A leer se ha dicho”, cuyo propósito fue entregar obras de literatura de autores nacionales a los estudiantes de la República². Esto demuestra que sí hay evidencia de que cambian las motivaciones acerca del sugerir o imponer una lectura o a un autor.

1.5 Objetivos

Toda investigación debe partir de objetivos para no perderse a lo largo de un proceso, ya que no saber hacia dónde se quiere llegar o qué se pretende alcanzar desorienta la investigación o la desvirtúa. Para esta investigación se tienen como objetivos:

1.5.1 General

- Determinar los discursos ideológicos hegemónicos presentes en las obras literarias asignadas como lectura escolar en los ciclos de básico y diversificado, durante el período comprendido de 1900 a 2010.

² El programa se inició pero fue interrumpido por no llegar a un acuerdo con las partes interesadas.

1.5.2 Específicos

- Evidenciar, mediante el análisis de estructuras de poder, como el lenguaje estético presente en la literatura es un factor coadyuvante en la conformación de la ideología.
- Explicar los cambios de percepciones de algunas obras recurrentes a lo largo del período comprendido de 1900 a 2010, que fueron leídas con diferentes ópticas ideológicas.
- Determinar cuáles fueron los valores contrahegemónicos que estuvieron tácitamente censurados para su difusión a través del sistema educativo, con base al análisis de las obras.

1.6 Preguntas de la investigación

Junto al establecimiento de objetivos surgen las preguntas de investigación, las cuales encaminan el proceso y se plantean como interrogantes que, una vez resueltas, fortalecen el cumplimiento de los objetivos. Para el caso de este trabajo, las preguntas se plantearon en tres etapas. Primero, previo a la investigación y como parte del marco teórico se indagó acerca de temas afines con el objeto de estudio, de ahí surgieron preguntas de investigación que no cuestionan sobre el tema central pero que deben ser respondidas para ubicar las obras literarias en su respectivo campo en cuando a su contenido. Tal es el caso de plantearse ¿Qué se entiende por lectura literaria, lectura comercial, y lectura pedagógica?

En segundo lugar, para la primera parte del trabajo, es decir aquella que estableció qué obras fueron materia de estudio, se generaron sus propias preguntas de investigación: ¿Cuáles han sido los libros y autores más seleccionados en las listas de libros de lectura?, ¿Qué porcentaje de lecturas fueron a) guatemaltecas, b) hispanoamericanas c) otros? y ¿Cuántos libros se proponía leer anualmente?

Finalmente, para la parte de esta investigación que aborda en sí el tema de los discursos ideológicos hegemónicos en la literatura escolar se plantea las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Qué motiva a realizar cambios en las lecturas obligatorias? Esta pregunta requiere para su respuesta indagar en las razones que motivaran los cambios en cuanto a las obras que se dispuso leer. Para ello, la respuesta se encamina a explicar motivaciones ideológicas, políticas educativas o de otro tipo en cuanto a la disposición de cambiar una obra por otra.
- ¿Qué criterios han regido el establecimiento de lecturas obligatorias en el ciclo de educación secundaria? Esta pregunta quiere contestar, una vez establecida la motivación de cambio o no cambio en cuanto a un libro, cuáles fueron los lineamientos para adjudicar a una obra la categoría de “lectura obligatoria”. Estos lineamientos pueden ser pedagógicos, estéticos; o bien de tipo económico-comercial, político.
- ¿Quién realiza u ordena estos cambios? Esta pregunta, aunque parece de fácil respuesta, pues puede encontrarse referencia directa en cuanto a quien determinó una lectura, resulta relevante a la hora de establecer si los cambios los dispuso qué tipo de autoridad, pues pudo ser desde el Presidente, o un Ministro de Educación. En tal sentido es factible medir la conexión entre autoridad y selección de literatura.
- ¿Qué papel desempeñan los grupos de poder en la asignación de las lecturas? Luego de determinar quien ordena los cambios es necesario establecer si hubo grupos de poder en tal disposición y cuál fue el papel que jugaron. De aquí se desprende otra pregunta particular: ¿Qué papel juegan las editoriales y/ o los autores?
- Las últimas dos preguntas ¿Qué incidencia tienen las ideologías políticas en el establecimiento de las listas oficiales? y ¿Qué constituye la base social del cambio de obras? son las centrales del trabajo de investigación pues revelan

las posibles disposiciones hegemónicas que están detrás de algo aparentemente simple como es el disponer que se lea una obra y no otra.

- ¿Por qué hay ciertos libros que fueron obligatorios, pero que no quedaron en la memoria de los estudiantes de la época? Se determinó que no todo el currículo oficial se llevó a cabo al pie de la letra, por lo que se procedió a revisar qué fenómeno influyó en ello.
- ¿Por qué hay libros y autores recurrentes? Ante la insistencia de lectura de algunos títulos, se cuestionó sobre la aparente predilección por favorecer a ciertos autores, o bien a algunos libros que transmitían de mejor forma ciertos valores ideológicos.
- ¿Qué valores ideológicos subyacentes surgieron, aparte de la ideología hegemónica de cada época? Aunque la ideología dominante fuese una, había otras ideas que fueron percibidas, a veces en contraste, es decir, contrahegemónicas.
- ¿Hubo autocensura en la elección de libros? En ciertos casos, no solo rigió un listado oficial de libros, sino que también hubo títulos que estaban descartados por su contenido ideológico. Sin embargo, nunca hubo un listado oficial de libros proscritos por el Estado, por lo que se sospechó que se trató de un eficiente mecanismo de autocensura, por parte de quienes decidían qué libros imponer.

1.7 Conclusiones del capítulo

- La idea del tema propuesto surgió con base a la experiencia de la investigadora en las lecturas obligatorias en el sistema educativo. A partir de ahí, se procedió a profundizar en el fenómeno por medio de la investigación.
- Se consideró, por medio de las ideas de Althusser y Bourdieu, sobre todo, que el sistema educativo es, por naturaleza, difusor y reproductor de la ideología dominante, por lo que todos sus fenómenos pueden ser analizables de este

óptica, incluida la de las lecturas obligatorias. De igual forma se aprecia que, a la vez que reproducen lo dominante generan o promueven las contradicciones internas de negación, de crítica, de oposición, es decir, lo dialéctico del *statu quo*.

- Se estableció un amplio período de estudio (1900-2010) debido a que se planteó realizar un estudio panorámico y cambiante a lo largo del tiempo. Además, se marcaron microperíodos, cuando así se requirió por asuntos del devenir histórico y facilitar el análisis hacer análisis de coyuntura.
- Se consideró viable la investigación, pese a algunas dificultades encontradas, como ausencia de algunos documentos oficiales, la desaparición de algunas instituciones y empresas importantes para el fenómeno, y la baja escolaridad del país, especialmente en los primeros años del siglo XX.
- Como objetivos de la investigación, se planteó establecer qué libros fueron los más leídos durante el período propuesto y, con base en ello, descubrir cómo funcionaban algunos fenómenos educativos e ideológicos.

CAPÍTULO 2 METODOLOGÍA Y FUENTES



Este marco metodológico tuvo como punto de partida la definición del tema de tesis doctoral: Discursos ideológicos hegemónicos en la literatura leída en los ciclos básico y diversificado (1900-2010). De acuerdo con lo anterior, este capítulo presenta la ubicación de la tesis doctoral en el campo epistemológico. Se indica el tipo de investigación que se emplea, los paradigmas en los que se enmarca así como los métodos y procedimientos para el análisis.

La intuición y la observación podrían haber permitido a la autora formular una lista de las obras literarias presentes o vivas en la memoria de los lectores de varias épocas y de ahí plantear la investigación que condujera al planteamiento del discurso hegemónico. Es más, esa observación del fenómeno literatura generó el tema de esta investigación. No obstante, un trabajo científico como esta tesis doctoral, requería de otros insumos para determinar los títulos de libros que los estudiantes de diversificado (1900-2010) hubieran tenido que leer como parte del pensum de estudios. Esto se convirtió en un imperativo, porque solo tener certeza acerca de los libros que constituyeron una lectura obligatoria, hace posible que la escogencia de una muestra de ellos resulte válida, de lo contrario, todo quedaría en una especulación.

En consecuencia, se indagó en el Ministerio de Educación, se organizó grupos focales, se entrevistó a estudiantes y maestros. Los datos obtenidos permitieron elaborar una lista de los libros y, a la vez, seleccionar de acuerdo con la periodización establecida en la delimitación de este trabajo (inciso 1.3), un libro por época. A libros se le aplicó las herramientas necesarias para desvelar el discurso ideológico hegemónico. (véase capítulo 5, Presentación de resultados).

2.1 Aspectos metodológicos

A partir de la lectura de Restrepo, se puede inferir que esta tesis doctoral se enmarca dentro del campo de la investigación sobre educación, porque se analizará un fenómeno educativo particular desde ciencias afines, no pedagógicas, es decir, desde lo externo, de tal manera que se pueda entender como un fenómeno social. En este caso concreto, la lectura escolar será analizada desde la literatura y también como parte de una serie de condicionantes históricas. Estas ciencias, la literatura y la historia, aportan conceptos, teorías e instrumentos que apoyan el análisis de

problemas de la educación y ofrecen marcos conceptuales a la investigación en educación. (Restrepo, 2002, p.23)

Como parte de lo sugerido por el mismo autor, se afirma que: "... la función de reproducción cultural de la educación ha tenido como su objeto el estudio científico de los procesos de la educación y sus relaciones con la cultura dominante y otras instituciones de la sociedad." (Restrepo, 2002, p. 55) Esto conduce a observar que el estudio planteado busca mostrar cómo la educación puede cumplir un papel en el aparato ideológico del Estado y de otras formas de dominación.

Aunado a lo anterior, que constituye el punto central de esta tesis doctoral, no puede dejarse de lado que necesariamente en un trabajo de la magnitud que aquí se plantea intervienen otros elementos y que, si bien es cierto que el énfasis está en la investigación sobre educación, hay que contemplar una parte de investigación educativa, es decir "... la centrada en lo pedagógico, sea ella referida a los estudios históricos sobre la pedagogía (...) o la investigación aplicada a objetos pedagógicos en busca del mejoramiento de la educación, como es el caso de la indagación sobre el currículo." (Restrepo, 2002, p. 21)

En función de lo anterior, conviene aclarar que para este trabajo debe tocarse un punto que Restrepo menciona y es lo referido a los procesos interiores que gestan los fenómenos educativos, aquí en concreto es el planteamiento de un currículo oficial que ha establecido la existencia de un curso o un área de literatura y que en años recientes, a partir de la implementación del Currículum Nacional Base para diversificado (2011) ha eliminado el curso como tal, ya que ahora constituye una subárea de Comunicación y lenguaje.

El establecimiento de una lectura obligatoria formó a comienzos del siglo XX y, aproximadamente hasta 1970, una práctica habitual que se vio reforzada por las publicaciones antológicas destinadas a los estudiantes-lectores. De ahí que, como se evidencia a través de las entrevistas e indagaciones documentales, hay repetición en cuanto nombres de libros o de autores.

2.1.1 Tipos de investigación

La investigación es mixta, aunque la mayor parte sigue un enfoque inductivo cualitativo, en tanto que se buscará realizar la comprensión de la realidad social como efecto de un proceso histórico desde lo particular; en este caso, el análisis de las lecturas obligatorias se constituye en el fenómeno particular para inferir, posteriormente, una interpretación del proceso histórico nacional.

Se utilizó una metodología cualitativa, basada en la interpretación pedagógica de los documentos oficiales que rigieron las políticas educativas. Además de la búsqueda de documentos oficiales, se tuvo como objetivo realizar búsquedas bibliográficas y hemerográficas, que aclararon el discernimiento de las políticas educativas, y refirieron cuáles fueron, ante posibles ausencias de documentación oficial.

A partir de los datos obtenidos en cuanto a listas de lecturas obligatorias, se desarrolla la investigación central que permitió generar modelos explicativos e interpretativos de conductas y de desarrollo humano en la sociedad guatemalteca. Esto implica que es posible atribuir consecuencias (una política estatal concreta hace que un autor se pueda volver famoso, por ejemplo), se relacionan elementos aparentemente desconectados (qué tiene que ver una crisis económica con leer ciertos libros) y se visibilizan determinadas realidades (quiénes son los que realmente han tenido el poder y el control en la formación ideológica de los guatemaltecos).

A este respecto conviene anotar que indudablemente esta visibilización de lo obvio (qué se determinó que fuera obligatorio leer en las escuelas estatales) tiene como contraparte la visibilización de lo oculto con énfasis en la otredad, es decir, que al deconstruir el sistema obligatorio de lecturas para las escuelas, necesariamente aparece lo marginal, lo otro, lo que no se debía leer y que se tiene constancia de que, para ese momento, ya existía.

Esta investigación requirió, también, de una práctica cuantitativa que consistió en elaborar una lista de las cien obras literarias más leídas en las instituciones educativas durante el período de 1900 a 2010. Esta lista posibilita un análisis cuantitativo para determinar, por ejemplo, qué porcentaje de lecturas fueron guatemaltecas,

hispanoamericanas o europeas; o bien, a lo largo de cuántos años aparece una obra como lectura obligatoria.

La investigación siguió un diseño no experimental de tipo longitudinal o evolutivo porque:

... el interés del investigador es analizar cambios a través del tiempo de determinadas categorías, conceptos, sucesos, variables, contextos o comunidades; o bien, de las relaciones entre éstas (...) los diseños longitudinales recolectan datos a través del tiempo en puntos o períodos, para hacer inferencias respecto al cambio, sus determinantes y consecuencias. (Hernández, 1991, p.. 216)

Como pudo leerse, la descripción del diseño longitudinal refleja el proceso de esta investigación porque mediante este diseño se analizaron los cambios que, durante el período 1900-2010, se sucedieron en cuanto a la literatura leída en los centros escolares. También se observó que el diseño de la investigación se planteó como longitudinal y de temporalidad retrospectiva porque este tipo resulta imprescindible "... cuando se trata de encontrar generalizaciones válidas a través del tiempo". (Hernández, 1991, p.217)

Los fenómenos sociales son cambiantes de ahí que sea menester acudir a este tipo de diseño "... que es demandante de (...) registros a lo largo de un período temporal más o menos extenso." (Restrepo, 2002, p.109) En el proyecto planteado, se estudió a lo largo de 110 años (1900-2010), un fenómeno que varió sus criterios según los cambios en las esferas de poder; de ahí que se modificó a lo largo de este lapso.

Otro aspecto importante del diseño longitudinal seguido para esta investigación es que, a su vez, se planteó según el tipo llamado *trend* o de tendencia que "... analiza cambios a través del tiempo dentro de alguna población en general (...) su característica distintiva es que la atención se centra en una población." (Hernández, 1991, p. 217) Explicado con otras palabras, en este diseño "Se recolectan datos sobre una muestra diferente aunque equivalente." (Sabino, 1992, p. 19) Para estos modelos de investigación los sujetos estudiados no son los mismos, pero la población sí lo es,

por ejemplo, aquí se investigó lo que leyeron los jóvenes de secundaria y diversificado del período que va de 1900 a 2010. Es obvio que los sujetos investigados, en sí, no son los mismos, pero sí lo fue el segmento poblacional, es decir, un estudiante de secundaria o diversificado, ya sea de 1944 o de 1976.

De acuerdo con sus alcances, esta investigación es fundamentalmente de tipo explicativo porque interpreta y propone:

...determinar los orígenes o causas de un conjunto de fenómenos. Su objetivo, por lo tanto, es conocer por qué suceden ciertos hechos, analizando las relaciones causales existentes (...) o al menos las condiciones en que ellos se producen. Profundiza nuestro conocimiento de la realidad porque nos explica la razón o el por qué de las cosas. (Sabino, 1992, p.. 47)

Sin embargo, también combina elementos de tipo descriptivo porque se describe una situación o un fenómeno. En concreto, el de la conformación de un universo de valores ideológicos hegemónicos en la sociedad guatemalteca durante el período comprendido entre 1900 a 2010. Asimismo, se recurre a elementos de un estudio correlacional, porque permitió conocer la relación entre conceptos o categorías, por ejemplo, cómo se relacionó el auge de una editorial con el Estado y con un autor en particular, o cómo se vincularon las políticas contrarrevolucionarias con la prohibición o autorización de ciertas lecturas o bien, cómo incidió que un grupo de poder, ya sea económico o de élite literaria, decidiera que había que leer un texto y no otro.

2.1.2 Paradigma utilizado en la investigación

Esta tesis doctoral forma parte de la investigación social porque implicó observar: "... la realidad misma como la forma de producir, intencionada y metódicamente, conocimiento sobre ella." (Sandoval, 2002, p.23) Esto porque, necesariamente, la investigación propuesta debió escudriñar en un fenómeno real, en el ¿qué se leía en determinada época?, a fin de contextualizar el universo de lecturas y descubrir sus

bases ideológicas, de ahí que la investigación se adhiera al paradigma interpretativo – subjetivo.

La ubicación dentro de un paradigma de investigación social se concretiza a través de un encuadre cualitativo cuya lectura de la realidad sigue un enfoque holístico, en donde se busca la percepción del fenómeno desde todas sus aristas, en lo individual, pero siempre visto como un todo, y también según el enfoque inductivo, porque más que verificar un conocimiento preexistente formula una teorización en función de lo que se fue encontrando. (Sandoval, 2002, p. 27) Al situar esta investigación en el campo cualitativo lo que se busca, es determinar las visiones que se siguen para contemplar las variadas realidades que componen el orden humano y evaluar, asimismo, su recorrido para producir el conocimiento sobre dichos fenómenos. Para esta tesis se construyó un universo de valores ideológicos hegemónicos que surge inductivamente del análisis de las obras que se asignaron como lecturas obligatorias.

La mayor parte de la investigación, como ya se anotó líneas arriba, siguió el enfoque cualitativo en tanto que se buscó realizar la comprensión de la realidad social como fruto de un proceso histórico a partir de lo particular; en este caso, el análisis de las lecturas obligatorias se constituyó en el fenómeno particular por el que se llegó a inferir, posteriormente, una interpretación del proceso histórico nacional

Sandoval citando a Taylor, indica que una metodología se define en función de cómo se enfocan los problemas y cómo se quiere darles respuesta, ello a partir de la resolución de tres preguntas básicas: 1. ¿cómo se conciben el conocimiento generado?, 2. ¿cómo se conciben las relaciones entre investigador y el conocimiento que se genera? y 3. ¿cómo el investigador construye el conocimiento? (Sandoval, 2002, p. 27)

Con respecto a la primera pregunta, se parte de la diferencia que hay entre la realidad empírica y el conocimiento que se puede construir de ésta y que corresponde a la realidad epistémica, ya que la empírica existe independientemente del sujeto que la estudie y conozca, mientras que la realidad epistémica sí necesita al llamado sujeto cognoscente que está influido por la cultura y, por lo tanto, para comprender y analizar esa realidad se requiere del conocimiento del cómo percibe, siente, piensa y actúa ese sujeto cognoscente. Para efectos de esta investigación, se reconstruyó ese

campo social, conformado por el universo de lecturas, y se analizó cómo este fue percibido y al mismo tiempo cómo esa percepción fue captada por la óptica del sujeto actual.

Según la segunda pregunta, para entender la naturaleza en las relaciones entre el investigador y el conocimiento que este genera, se parte de la idea de que el conocimiento es una creación compartida a partir de la interacción entre el investigador y lo investigado, lo cual implica que el investigador se “meta en la realidad” que es objeto de su análisis para poderla comprender. Por lo tanto, en este accionar interviene la subjetividad como un elemento enriquecedor. (Sandoval, 2002, p. 29) Esta tesis doctoral requirió que la investigadora realizara una especie de buceo histórico, se sumergiera en la realidad concreta que es la literatura escolar y el contexto histórico que la rodeó para interaccionar según el esquema de: investigador + contexto histórico + obras literarias para así formular un conocimiento a partir de ese enlace: = valores ideológicos hegemónicos.

En lo que respecta a la última pregunta, acerca del modo en que se construye el conocimiento, cabe anotar que no existió un diseño previo sino que la estructura se realizó en función de los hallazgos que se fueron localizando. (Sandoval, 2002, p. 30) Lo anterior no implicó una arbitrariedad, sino que se fundamentó en un diseño emergente, es decir, que se estructuró a partir de los sucesivos hallazgos que fueron realizando (Sandoval, 2002, p.30). No es que se parta de la nada, sino que en este tipo de investigaciones la carga principal o el grueso de los trabajos va a consistir más que en un planteamiento teórico en la búsqueda de material y en la interpretación que se haga del mismo.

Esta tesis doctoral se ubica dentro de este esquema, porque si bien existe un diseño y bases teóricas que lo fundamentan, la riqueza principal de la investigación se presenta en la medida en que se construye esa realidad mediante los hallazgos literarios o las referencias educativas o históricas que se realicen. Por lo tanto, se tiene una realidad socialmente construida a través del método inductivo, porque los descubrimientos que se realizaron fueron los que permitieron la formulación de una teoría acerca del universo ideológico impuesto por medio de la literatura.

La construcción de la realidad social remitió a las perspectivas de la investigación social cualitativa. Dentro de la perspectiva interpretativa, se utilizaron herramientas de la hermenéutica; y dentro de la explicativa, la teoría fundada, porque esta centra su énfasis en "... la construcción y el desarrollo de la teoría sustantiva (...) alimentada con los procesos de recolección de datos de la investigación en curso (...) se realiza desde el comienzo hasta el final del proceso de investigación." (Sandoval, 2002, p. 73)

La investigación se ubicó "...dentro de los paradigmas cualitativos hermenéuticos que permiten la comprensión de la historia y la cultura." (Restrepo, 2002, p. 115) Esto porque se llegó a determinar una forma de comprensión en donde se reconstruyeron imaginariamente las experiencias de otros (el universo de lecturas) y en donde se partió de formas externas (detalle de cuáles han sido esas lecturas) para llegar a realidades profundas (el discurso de poder o hegemónico que hay detrás de que una obra sea obligatoria o no).

A partir de lo formulado por Sandoval se determinó que la hermenéutica ve que "... la comprensión de la realidad social se asume bajo la metáfora de un texto, el cual es susceptible de ser interpretado". (Sandoval 2002, p. 67) Para esta investigación se entendió la interpretación en dos sentidos, en primer lugar se "leyó" el contexto histórico que rodeó los libros que fueron lecturas obligatorias. En segundo lugar, se asumió como texto la denominación exacta del libro que se impuso como lectura obligatoria. La formulación del círculo hermenéutico se basó en la fusión de las relecturas contextuales unidas a las relecturas que en sí haya tenido un libro en concreto; combinando para ello la interpretación literal y la interpretación a partir de la reconstrucción del mundo del texto.

Con fundamento en el marco teórico, la hermenéutica se alía como estrategia metodológica con la estética de la recepción, en el sentido de que también a partir de esta se construye un universo receptorial que varía conforme el paso del tiempo y, por ende, de los lectores. Concretamente, una realidad se construye o reconstruye en base a evidencias documentales (sobre todo para sucesos antiguos) y empíricas. Esta investigación requirió, como se señala en más de una oportunidad, un despliegue de recursos de indagación que aportaron evidencias o indicios que permitieron armar la

contextualización receptiva de un libro para que a partir de ello se pudieran articular relaciones en cuanto a la conformación de valores ideológicos hegemónicos.

Según se expresó en el apartado 2.1 Aspectos metodológicos, esta investigación sobre educación implica que a esta se le va a ver como un fenómeno social (de la puerta hacia afuera) a fin de estudiar cómo la imposición de determinada lectura puede incidir en la formación de un determinado tipo de conciencia (o no conciencia) social y con ello, a su vez, incidir en la conformación de la nación.

Por lo tanto, se fundamenta en otras ciencias además de la educación, como la Literatura, la Historia y la Filosofía. La primera porque el objeto analizado, los libros, son literatura y, por lo tanto, siguen una serie de normas establecidas por esta disciplina, tanto en su estructura como en su manera de analizarlas. De igual forma la historia ha de relacionarse porque la dinámica humana da origen a los criterios de periodización. Lo real determina lo teórico y, a su vez, esos períodos históricos han incidido en la forma en que se ha desarrollado la actividad educativa. Finalmente, se fundamenta en la Filosofía porque la propuesta de indagación ideológica se fundamenta en bases filosóficas, entre ellas las de Althusser.

A partir de la idea de que: "... la función de reproducción cultural de la educación ha tenido como su objeto el estudio científico de los procesos de la educación y sus relaciones con la cultura dominante y otras instituciones de la sociedad" (Restrepo, 2002, p. 55) se comprende que el estudio planteado busca mostrar cómo la educación puede cumplir un papel en el aparato ideológico del Estado y de otras formas de dominación.

Por ejemplo, no es "gratuito" leer a Monteforte, pues si se piensa en la obra *Entre la piedra y la cruz*, el personaje Lu Matzar debe renunciar a sus orígenes indígenas para ser aceptado por el grupo social de la mujer a la que ama (una ladina). Hasta ahí la historia, pero el proyecto de investigación doctoral planteó descubrir un más allá de ese espacio reducido del libro y la escuela y en ese más allá podía estar la idea de que, por ejemplo, para que el indígena sea aceptado socialmente, debe renunciar a su esencia indígena, de tal suerte que los personajes contemplados dentro de la realidad escolar tienen un solo significado para las posibilidades del libro y del estudiante,

pero investigar sobre educación lleva a pensar que podría esconder un planteamiento social en donde el Estado quería asimilar culturalmente al indígena bajo un disfraz de aceptación.

Esta investigación se realizó desde la línea socioeducativa porque evidenció el aspecto sociológico del aprendizaje, pues "... dentro del esquema de la sociología de la enseñanza es importante analizar la influencias que ha tenido la escuela en la construcción del tipo de hombre y de sociedad que se tiene en cada época." (Restrepo, 2002, p. 56) Y en este rol de influencia es indudable que una lectura, la que sea, marca o incide en el tipo de hombre o mujer que se forma en cada época, por ejemplo el caso señalado de la novela *Entre la piedra y la cruz*, remite a un modelo asimilacionista, en donde la única manera de ser aceptado o incluido en un grupo ladino, y por lo tanto privilegiado, es dejando atrás un pasado indígena y asumir un blanqueamiento cultural: "Si el indio no buscaba el vientre de una mujer ladina para hincharlo de vida, tal vez seguiría formando parte de un legado estancado, de la nada, sin voluntad de salvarse ni de adueñarse también él, de su país" (Monteforte, 2002, p. 254)

La línea socioeducativa plantea las relaciones del currículo con el mundo externo de la escuela, a este respecto conviene traer lo presentado en el marco teórico referente al currículo oculto, es decir, aquel que no es reconocido oficialmente por las escuelas pero que tiene un efecto o impacto más profundo en los estudiantes. De ahí que sea importante saber acerca de lo que se escondió tras la imposición de una lectura porque ello tiene implicaciones de tipo histórico, social, político, moral y cultural. También se tomó en cuenta los posibles momentos en los que el currículo oculto no lo estaba en realidad sino que se impuso como una práctica abierta en las escuelas, mediante listas de libros que se consideraron como no aptos.

De igual forma, y según lo expuesto en el marco teórico, la línea socioeducativa plantea también la existencia e indagación en ese currículo nulo que necesariamente esconde una ideología, porque es indudable que detrás de una prohibición –tácita o no de una lectura- hay un principio generador hegemónico, descubrirlo es tarea de esta línea de investigación. Desde esta óptica resulta importante centrarse en el lugar

de dónde viene un conocimiento o bien quién es quién impone determinada lectura, o a qué grupo social pertenecía quien haya dispuso ese qué leer.

Ontológicamente, se define la subjetividad como un sistema de análisis, "... el cual ha sido usualmente marginado por los sistemas racionalistas objetivos, argumentando que están alejados de los criterios analíticos predominantes." (González, 2002, p. 38) La subjetividad empieza a cobrar auge debido al uso y abuso de los métodos racionalistas-objetivos, sobre todo porque estos llegan a un callejón sin salida en procesos de investigación más complejos, que no pueden explicarse simplemente con métodos cuantitativos u objetivos, que necesiten corroborarse fehacientemente con estadísticas o pruebas científicas.

Un método racionalista apuesta por las situaciones experimentales y se fundamenta en mediciones precisas que no dejan lugar a dudas. Perteneciente al paradigma positivista, constituye en sí el método científico, pues implica la observancia de cada uno de sus pasos: observación, formulación de hipótesis, planteamiento de proposiciones o deducciones y la verificación de las mismas a través de procesos experimentales. La validez de este método se cuestiona en las investigaciones sociales, porque estas implican aspectos que se escapan de lo objetivo, tales como las condicionantes individuales de los actores o la imposibilidad de que los fenómenos sociales puedan repetirse en igualdad de circunstancias.

Se debe entender, pues, que la subjetividad se reivindica como alternativa ante el desgaste de la objetividad, y que esta llega a un punto únicamente de dogmatizar y ratificar el conocimiento preestablecido, sin posibilidad de encontrar alternativas. En la complejidad de los fenómenos es que se explica la razón de ser de la subjetividad, así lo expresa el autor citado, desde su perspectiva como psicólogo: "Este concepto nos permite trascender la taxonomía de categorías puntuales y fragmentadas que históricamente ha sido usada por la sicología para referirse a comportamientos concretos en diferentes esferas de la vida del sujeto." (González, 2006, p. 38)

Desde la ontología se refiere también que la subjetividad es un elemento que aporta para análisis más integrales y que comprende la integralidad del ser humano, lo cual, en vez de empobrecer, suma a la investigación, ya que aporta elementos que no son

evidentes a través de procesos metodológicos objetivos. Se admite, incluso, especular porque hacerlo "... forma parte inseparable de la construcción teórica." (González, 2006, p.26)

En la presente investigación, es indudable que se requiere un análisis subjetivo, ya que hay elementos que no son perceptibles a través de las estadísticas, o de la lectura de los textos. De ahí que se siga una metodología científica, pero agregando análisis subjetivos sobre la ideología. Conviene aquí anticipar la definición que en el inciso 4.2 del marco teórico se establece acerca de la ideología, asumiendo para este trabajo que es la relación imaginaria de los individuos con sus condiciones reales de existencia. Asimismo, cabe recordar que buena parte de la metodología se basa en la percepción y en el análisis de imaginarios, entendidos estos como creaciones mentales que definen o condensan una realidad que, de otra manera, no podría ser percibida. También se recurre a la idea de inconscientes colectivos, o sea realidades que subyacen en la mente de los individuos y que condicionan su modo de actuar. Tanto los imaginarios como el inconsciente colectivo son elementos que se ubican dentro de lo que González entiende como subjetividad social, la cual:

...se presenta en las representaciones sociales, los mitos, las creencias, la moral, la sexualidad, los diferentes espacios arquitectónicos en que vivimos, y está atravesada por los discursos y producciones de sentido que configuran su organización imaginaria. (González, 2006, p. 44)

En el proceso de la investigación propuesta para la tesis, la subjetividad será una metodología valiosa en el análisis de las corrientes ideológicas, ya que éstas son evidentes únicamente realizando un análisis integral de las lecturas, así como de las percepciones de los encuestados. Asimismo, en el análisis de las listas de obras leídas en secundaria, se deben unir ciertos vacíos, los cuales solo son posibles de llenarse a través de análisis subjetivos. De acuerdo con González, la teoría no debe ser un sistema dogmático, del cual no hay salida.

“Las teorías no son sistemas estáticos a los que se debe asimilar todo lo nuevo, sino sistemas abiertos, en relación a los cuales, los

investigadores deben cultivar una conciencia de parcialidad, de desarrollo, y no de resultado final, como frecuentemente ocurre en la ciencia. La fuerza que ha tenido el imaginario positivista ocurre en la ciencia. La fuerza que ha tenido el imaginario positivista centrado en los datos, ha determinado que la teoría frecuentemente sea asumida de forma directa para rotular la información procedente del momento empírico. Asumir la teoría de esta manera conduce a que el investigador adopte una posición pasiva legitimada por el principio de neutralidad.” (González, 2006, p. 53)

Es por ello, que las teorías que sirven para la investigación deben ser modos de sistemas abiertos, que ofrezcan metodologías de análisis, que brinden ideas para la investigación y que ayuden a la comprensión del fenómeno, pero que no atenen o sesguen las conclusiones, como una camisa de fuerza, pues deben dar opción a las ideas y resultados finales.

En cuanto al uso de los instrumentos, estos se constituyen como un recurso valioso, pero no el único, tal como supondría la metodología positivista-objetiva. “El propio imaginario positivista que ha dificultado la representación sobre los instrumentos (...) dificulta también la representación de formas diferentes en su uso.” (González, 2006, p. 69) Debido a lo anterior se hace necesaria la ruptura de los modelos instrumentales de “... estímulo-respuesta y valorar de nuevo los sistemas conversacionales” (González, 2006, p. 69) los cuales, conducidos de una manera adecuada, pueden ofrecer igual o más información que los modelos de entrevista convencional, que algunas veces ofrecen información sin sentido.

El citado autor refiere también que: “... la conversación como instrumento define el carácter procesual de la relación con el otro, el que pasa a ser un momento permanente de la investigación.” (González, 2006, p. 73) Ello no implica que en esta metodología no se pueda utilizar instrumentos tradicionales, como el cuestionario, sobre todo, el cuestionario abierto, “... que al igual que la entrevista permite la expresión del sujeto en trechos de información que son objeto del trabajo interpretativo del investigador.” (González, 2006, p. 76)

Entre las características que debe tener el cuestionario, en una investigación cualitativa con enfoque subjetivista, están:

- Preguntas abiertas, orientadas a facilitar la expresión
- Se busca información diferente, complementaria
- Combinan información directa e indirecta
- Número relativamente pequeño de preguntas.
- No busca resultados concretos, sino alimentar otras fuentes de información
- Se aplica este tipo de cuestionario cuando se haya facilitado un clima de confianza

Para efectos de esta tesis doctoral se empleó un instrumento objetivo, una encuesta en la que se preguntó sobre la lectura de cien libros y esta información se completó con preguntas abiertas referidas al tema.

Otros puntos que refuerzan la ubicación en el paradigma interpretativo y subjetivo son los tres componentes básicos del tema de investigación: educación y currículo, ideología y literatura se pueden ubicar dentro del conjunto de las ciencias del espíritu o ciencias humanas porque "... buscan explicar aspectos del hombre que no están estudiados en las ciencias naturales" (Ramírez, 2011, p.10) de tal suerte que su fin no va a ser establecer una teoría sino explicar un proceso. Por lo tanto, lo que se busca es establecer una ruta o proceso para descubrir los valores ideológicos hegemónicos que han persistido en la literatura que ha sido obligatoria dentro del currículo escolar de básicos y diversificado.

Su condición epistemológica o su idea del saber se orienta a explorar un fenómeno observable, más no sujeto de modificarse, porque se da como hecho consumado. Por ejemplo, lo que se leyó en 1920 ya se concretó, se puede explorar en función de los libros que fueron asignados como material de lectura, pero no es viable pensar y menos experimentar en el qué pudo suceder si en vez de leer el texto A se hubiera leído el texto B.

Su fundamento va a ser la percepción u observación del mundo. En la investigación se observó de manera directa e indirecta cómo se dio el proceso de asignación de una

obra literaria como material de lectura obligatoria para los niveles de básico y diversificado. La observación directa se hizo en los años contemporáneos a la investigación en donde es posible conocer de primera mano los libros leídos y la recepción en los lectores. La observación indirecta se hizo mediante la búsqueda documental de información relacionada con los textos asignados y con las evidencias de recepción por parte de los lectores.

Cabe recordar, también, que las ciencias fácticas son fundamentalmente empíricas y “... se valen de los hechos, las observaciones o las experimentaciones, según sea el caso y en base a ello se formulan generalizaciones” (Ramírez, 2010, p. 24) de tal suerte que para la investigación doctoral se partió de una lista referida a lo que se leyó durante el período 1900 a 2010 (por lo tanto, es un hecho concreto) y de ello se extrajeron conclusiones o inferencias. Otro punto es que, si como ya se dijo las ciencias fácticas se fundamentan en la percepción u observación del mundo exterior, su razonamiento es esencialmente inductivo, por lo que va de lo particular a lo general (Ramírez, 2010, p.20).

Para esta investigación particular, en la observación se encontró, por ejemplo, que en las décadas de 1960 a 1990 fue obligatorio leer obras de José Milla (*La hija del Adelantado, Los Nazarenos, Historia de un Pepe*). De esa lectura aislada que es individual y particular, la investigadora realizó inferencias generales en el sentido de determinar el universo ideológico ya no de la obra de ese autor, sino de lo que la obra y el autor mismo representan en un sentido más amplio.

Finalmente, cabe anotar que el conocimiento no es definitivo, la ciencia es progresiva, pues Ramírez citando a Bunge refiere que “... puede cambiar cuando nuevos juicios mejor cimentados así lo demuestren.” (Ramírez, 2010, p. 11) Explicado con otras palabras los hallazgos de la investigación doctoral son válidos solo al momento de presentar los resultados, a partir de ahí siempre será posible que surja un nuevo testimonio que amplíe los datos presentados. Lo que sí se puede reformular es el hecho de quién impuso un texto en particular, o bien la influencia que haya podido tener un autor o una editorial para que un libro se leyera o no, en eso estará representado lo falible de la investigación.

En el desarrollo de la historia educativa, específicamente en lo concerniente a la literatura, ha habido personas o instituciones que se han encargado de determinar lecturas obligatorias dentro del sistema de educación. Esta decisión acerca del qué leer ha variado por muchas circunstancias que van desde un cambio en el gusto literario hasta una imposición expresa del Estado. De cualquier manera, esta práctica educativa incide en la conformación de valores ideológicos hegemónicos, al punto que pasan a formar parte del inconsciente colectivo de la nación, ya que, al ser leídas por la mayoría de la población, se cimentan como conocimientos generales y, posteriormente, constituyen esos valores hegemónicos inconscientes pero claramente visibles en la sociedad.

Quienes intervienen en este proceso de asignar una lectura y leer un libro son varios actores, aunque en un sentido general hay cinco: Estado, establecimientos educativos, autores, editoriales y lectores.

El Estado, a través del Gobierno central –específicamente por medio del Ministerio de Educación-, es quien determina las políticas de lectura, y, por tanto, a través de decretos puede definir la obligatoriedad de lecturas, o bien dejarlas a discreción de los establecimientos educativos; también puede resultar el caso en que, en vez de decretar ciertas lecturas como obligatorias, se limite a sugerirlas, aunque esto no implique su imposición. Además del Ministerio de Educación, otras instituciones estatales también pudieron haberse apropiado del papel de declarar obligatorias ciertas lecturas, como podría ser el caso de las municipalidades, el Congreso de la República, el Consejo Nacional de Libro, por enumerar algunas posibilidades. Sin embargo, con el objetivo de no ofrecer mayor complejidad a este actor y, porque la búsqueda de indicios no presentó un caso de esta naturaleza, se le agrupa como Estado.

Las instituciones educativas son aquellas que han de seguir el mandato de asignar como material de lectura las obras que el Estado haya dispuesto; o bien enunciarlas según los objetivos que en materia formativa tenga el Estado en un determinado momento. No se excluye que una institución educativa pueda en cierto momento tomar decisiones acerca de seguir o no la orden oficial. Si la disposición de leer es delegada a las instituciones educativas, estas se convierten en los actores o entes

rectores que mediante sus disposiciones transmitirán determinados valores ideológicos hegemónicos en materia literaria.

Cabe indicar que en las escuelas e institutos nacionales se localizan dos subgrupos con injerencia en cuanto a la decisión de qué leer; por un lado están las autoridades, directores, (en un centro privado sería el consejo educativo o accionistas); por otro lado, los profesores quienes pueden optar por cumplir con lo ordenado o bien aplicar sus propios criterios.

Aunque con un papel limitado, tanto autores como editoriales pueden o no haber realizado un papel de cabildeo entre los actores que declaran obligatorias o sugieren los libros de lectura para los ciclos básico y diversificado. En algunos casos, los autores han logrado incluir dentro de estas lecturas sus propias creaciones, con la finalidad de favorecer el consumo de sus obras y, por consecuencia, sus ventas. En esta misma línea, las editoriales también pudieron haber influido entre los actores para favorecer libros de su sello, a fin de favorecer sus ventas. En algunos casos, se pueden encontrar convenios Estado-editoriales privadas, en los cuales se hacen contratos para que las empresas provean los libros que se declaran obligatorios o sugeridos.

2.2.2. Población y muestra

La elección de la muestra fue de tipo no probabilístico dirigido, porque se seleccionarán casos de interés, atendiendo a que lo relevante no es el tamaño de la muestra, sino la calidad y representatividad que ella posea (Hernández, 1991, p. 562-564). La muestra fue proporcional a la población estudiantil con respecto a los seis momentos antes enumerados. En otras palabras, la primera muestra, del período entre 1900 y 1920, fue menor, porque proporcionalmente la población es menor al período entre 1986 y 2010, por ejemplo. Esto también podría encasillarse en el criterio de muestra por conveniencia, ya que los miembros de esta población, por la edad, son menos, y existe mayor dificultad para localizarlos, situación que se va facilitando con los grupos más recientes.

El Instrumento No. 1 es de carácter cuantitativo, a pesar de que la investigación es eminentemente cualitativa. Lo que se esperaba de esta prueba era que, luego de su

tabulación e interpretación, ofreciera conocimiento sobre una serie de obras que permanecen en el subconsciente social de la población. Las obras que resultaron más frecuentes en esta tabulación, fueron consideradas, en primera instancia, como los libros paradigmáticos.

Para la conformación de la muestra se partió de la dificultad de conseguir personas que hubieran estudiado en la secundaria entre 1900 y 1920, por lo que se acudió en tres mañanas diferentes al Camip (Centro de atención médica integral para pensionados), lugar a donde habitualmente acuden jubilados. Se logró entrevistar a 30 personas: 20 que estudiaron en establecimientos públicos y 10 en centros privados. A raíz de ello, se determinó la necesidad de ir aumentando la muestra con cada período de tiempo, ya que la población estudiantil era mayor y más factible de conseguir, siempre en una relación 2-1 respecto de establecimientos públicos-privados.

Para el período 1920-1931, la muestra fue de 50, 30 de públicos y 20 de privados. Del período de 1944-1954, 75 en total: 50 públicos y 25 privados. Para 1954-1986, 100 entrevistados: 66 de centros públicos y 37 de privados. Del período 1986-2000, fueron 150: 100 de centro públicos y 50 de privados. Finalmente, para el período de 2000-2010, fueron 250 personas: 166 del sector público y 84 de privado. En total: 655 encuestados. Estas encuestas fueron tabuladas y sus datos trabajados según la metodología cuantitativa. Se incluyó opción de pregunta abierta, para que se pudieran referir otros datos de interés.

En todos los instrumentos lo que se buscó fue obtener una o dos obras literarias recurrentes, según cada segmento poblacional. Si se basara en una investigación puramente cuantitativa, estas obras, que representan la moda de la población, serían suficientes para iniciar el análisis. Sin embargo, como se plantea una investigación cualitativa, y siguiendo el paradigma subjetivista de la investigación, se propone indagar más en esta lista, a través de entrevistas personales con solo algunos de los encuestados. Para tal efecto se diseñó el Instrumento No. 2 que como se explicará más adelante, será desarrollado con directores y profesores.

Idealmente, la moda surgida en la tabulación de las obras literarias, debería ser ratificada a través de estas entrevistas personales. Sin embargo, podría no coincidir y

tomar relevancia otra obra literaria. El objetivo de estas entrevistas, además de obtener otros datos útiles para la investigación, es llegar a designar un solo libro paradigmático según cada segmento poblacional. Ese libro será el objeto de un análisis discursivo, hermenéutico y de la estética de la recepción para establecer cuáles son los discursos de poder que subyacen de esa lectura, y cuál es la ideología que se transmitió con ese libro. Esto no bloquea la posibilidad de que también se incluya el análisis de otros títulos, pero se tomará como base solo uno.

Se encuestó y entrevistó a tres adultos mayores, mujeres, de la edad de: 83, 92 y 96 años. Se realizó un grupo focal de cinco personas (dos hombres y tres mujeres), estudiantes entre 1960 y 1970. De los participantes de este grupo, cuatro estudiaron en un centro público y uno en centro privado.

Finalmente, se recurrió a entrevistas personales con expertos de las diferentes áreas: tres profesores de literatura, una directora, una especialista del Ministerio de Educación,) un representante de editorial, una historiadora, un analista cultural y una especialista en literatura. En estas sesiones, se recurrió a una entrevista abierta, con algunas preguntas guía para resolver las dudas surgidas con los resultados, aunque había la posibilidad de ampliar en ciertos temas de interés. Las sesiones se transcribieron y se analizaron según la metodología cualitativa.

2.2 Las fuentes de información

Como se señaló anteriormente, la principal estrategia fue la búsqueda de documentación oficial, a través del Ministerio de Educación y otras instituciones estatales, con el objetivo de establecer, a través de estas fuentes, una lista oficial de obras obligatorias en los ciclos básico y diversificado entre 1900 y 2010.

Sin embargo, como fue previsible que esta información no lograra llenar todos los períodos requeridos, tal y como se enuncia en el marco contextual, se procedió a obtener la información a través de otras fuentes, las cuales fueron: hemerográficas, bibliográficas, contratos estatales, firmas de convenios entre un gobierno y editoriales o autores, programas de curso de profesores, entre otras fuentes.

Además, se procedió a consultar, a través de entrevistas, con expertos en el tema, así como con actores, quienes podrán ser ex autoridades educativas, dueños y directores de editoriales, escritores, profesores o directores de instituciones educativas, entre otras consultas personales.

El instrumento de validación, la encuesta a una muestra poblacional, también fungió como un instrumento de toma de información, ya que se puede aprovechar para obtener otros datos.

De acuerdo con las definiciones brindadas por Hernández, un constructo "... es una propiedad que se supone posee una persona, la cual permite explicar su conducta en determinadas ocasiones. Como tal, el constructo es un concepto teórico, hipotético" (Hernández, 1991, p. 29) Por su parte, las variables son "... propiedades, características o atributos que se dan en grados o modalidades diferentes en las personas y, por derivación de ellas, en los grupos o categorías sociales." (Hernández, 1991, p. 29)

Las variables pueden ser clasificadas en independientes y dependientes. Las primeras son las que producen modificaciones sobre otra u otras variables con la cual están relacionadas, mientras que las dependientes son las que sufren modificaciones según se altera las independientes. Como enlace, pueden existir las variables intervinientes, que sirven de enlace entre las dos. También pueden ser clasificadas como variables individuales o colectivas; estas últimas se calculan, habitualmente, con los promedios de las individuales cuando se agrupan por similitudes.

Asimismo, otra clasificación de las variables es: nominales, ordinales y proporcionales. En las primeras, el número sirve únicamente como un nombre para distinguir a los grupos. En las variables ordinales, las cantidades representan un valor de clasificación y establecen cuál es mayor y cuál es menor, según una escala de valores (por ejemplo, las posiciones en una carrera: el número uno será el ganador; el segundo irá detrás, el tercero, el cuarto...) Mientras que en las variables proporcionales, la cantidad asignada a la variable reflejará un valor de razón que mida la intensidad con la que se asigne, representando un valor aritmético.

Por otro lado, los indicadores son estrategias para medición indirecta que se asignan por manifestaciones externas, empíricas y observables. En el caso del trabajo de tesis propuesto, sería viable aplicar la medición a través de indicadores, más que por variables, debido a su característica de ser un análisis cualitativo, más que cuantitativo, y, por ejemplo, se pueden asignar ciertos indicadores según las cualidades que se pretende medir.

Los constructos que se desean medir en la investigación van encaminados a la ideología dominante, aunque no se espera encontrar una gran cantidad de formas ideológicas. Sin embargo, hay ciertos conceptos que pueden agruparse y medirse colectivamente, como, por ejemplo, medir la cantidad de títulos de libros según: el autor, el país de origen, la editorial, el año de publicación, la corriente literaria en la que se enmarca, indicadores que permitirían identificar rasgos ideológicos de la obra.

Una variable que podría encontrarse en forma cuantitativa es sobre la cantidad de años en que un título de una obra literaria ha estado vigente dentro del sistema de lecturas literarias en la educación secundaria, para que, de esa forma, se pueda medir el impacto temporal que tiene en la ideología. Obviamente, una mayor cantidad de años supondría un impacto mayor, mientras que haber estado vigente sólo un año, por ejemplo, tendría un impacto casi nulo.

En cuanto al tipo de investigación, la presente sería una investigación explicativa, ya que intenta dar a entender un fenómeno subyacente (ideología predominante) a una variable independiente (lecturas escolares). Mientras que, temporalmente, se trata de una investigación diacrónica o longitudinal, ya que se analiza durante un cierto tiempo, de manera casi continua.

En cuanto a la posibilidad de controlar la variable independiente, ésta (lecturas escolares) es ajena al investigador, por lo que se trata de una investigación no experimental, que "... son aquellas en las cuales el investigador no tiene el control sobre la variable independiente, que es una de las características de las investigaciones experimentales y cuasiexperimentales, como tampoco conforma a los grupos de estudio." (Hernández, 1991, p. 46)

Este tipo de investigación también podría denominarse investigación ex post facto, por lo que desde este punto de vista puede aplicársele el método de la encuesta social, el estudio de casos, el estudio de cohortes, la observación estructurada, la investigación participativa y la investigación evaluativa, siendo el primer método el referido por Briones como metodología. (Briones, 2002, p. 46)

La encuesta social es "... uno de los tipos más utilizados de la investigación social cuantitativa, es un método de obtención de información mediante preguntas orales o escritas, planteadas a un universo o muestra de personas que tienen las características requeridas por el problema de investigación". (Briones, 2002, p. 51)

En este caso, el método más pertinente, sugerido por Briones, es la encuesta explicativa, la cual "... busca la explicación de un fenómeno o variable dependiente mediante el análisis de su relación con una o más variables independientes o 'causas' de ese fenómeno" (Briones, 2002, p. 54) A pesar de que esta investigación no es puramente cuantitativa, el modelo del cuestionario es viable para recabar una parte de la información, a fin de que los resultados sirvan para la interpretación y refuerce los resultados de una investigación cualitativa. (Briones, 2002, p. 61)

Por su parte, el análisis descriptivo se refiere al "... análisis de los datos recogidos en una investigación con respecto a las unidades de un colectivo (...) consiste en determinar, mediante técnicas estadísticas apropiadas, las formas, magnitudes y relaciones que se dan en esos datos, las cuales son buscadas de acuerdo con los objetivos propuestos." (Briones, 2002, p. 71) Como se ha reiterado, el análisis cuantitativo en la tesis propuesta no fue más que un método auxiliar, ya que se ha planteado como una investigación eminentemente cualitativa. Sin embargo, es viable ciertos tipos de análisis cuantitativos, sobre todo los que se refieren a los libros que se leyeron o se leen en la educación secundaria.

La distribución de variables pertinentes será la de frecuencias absolutas ((Briones, 2002, p. 73) la cual deberá consistir en medir el número de veces en que los entrevistados menciona los títulos de las obras (variable independiente).

Como se explicó anteriormente, también podría ser viable otro tipo de medición, como el de nacionalidad, año de publicación, entre otros, de las obras leídas, las cuales también caben dentro de una distribución de frecuencias acumulativas, en las cuales se pueden agrupar ciertos rasgos por características, para observar así las frecuencias y porcentajes acumulados, lo cual podría dar algunos indicios (los que más acumulación presenten) sobre las tendencias ideológicas.

Por ejemplo, una mayor acumulación en la nacionalidad de los autores de las obras, podrían referir ciertos rasgos. Ése sería el caso si la mayoría de libros leídos en secundaria en una época provinieran de España, Estados Unidos o de Guatemala, lo cual podría reflejar ciertos rasgos ideológicos (nacionalismo, chauvinismo, malinchismo, imperialismo, colonialismo) También, según la época, podría inferirse otros rasgos. Por ejemplo, libros escritos en la segunda mitad del siglo XIX podrían estar ligados al romanticismo.

En cuanto a un cruce de variables, en el presente caso no sería pertinente ni significativo, ya que este procedimiento no podría aportar algo más a la investigación. Las medidas de tendencia central son "... números calculados con fórmulas especiales que representan en forma sumaria a una serie de valores de una variable cuantitativa". (Briones, 2002, p. 81)

La medida de tendencia central más pertinente para esta investigación sería la moda (o modo, como preferencialmente la identifica Briones), que "... es el valor de una serie que se da con mayor frecuencia entre los miembros de un colectivo." (Briones, 2002, p. 81) En el presente caso, la variable sería del tipo nominal (títulos de un libro), con lo que "... basta contar los números de sujetos que hay en cada categoría de una variable." (Briones, 2002, p. 81)

En cuanto a las otras medidas, la mediana no aportaría mayores elementos, mientras que la media sería un valor representativo que podría significar algo para cálculos en las medidas de dispersión ("indican (...) la homogeneidad o heterogeneidad de ellos y, por lo tanto, la semejanza o diferencia que existe entre los individuos de un colectivo con relación a una cierta variable cuantitativa" (Briones, 2002, p. 83) como la varianza y desviación estándar.

Por ejemplo, el análisis de la varianza (“promedio de las desviaciones elevadas al cuadrado de cada uno de los valores de una serie respecto del medio aritmético”) podría servir para el análisis de las medias. La varianza indicaría que la frecuencia de cierto libro, por ejemplo, podría ser despreciable y, por lo tanto, se sugeriría descartar el análisis ideológico de dicho título.

En cuanto al índice de dispersión, se sugeriría que éste fuera alto, tendiente a uno (1), ya que con ello se entendería que la mayoría de títulos por analizar estarían dentro de la concentración más alta, mientras que índice de dispersión que tienda a cero (0) indicaría una baja concentración, lo que supone que hay muchos libros cuya frecuencia ha sido muy baja.

Este capítulo reúne la información obtenida luego de la recopilación, procesamiento, análisis, interpretación y discusión de resultados referidos al problema de investigación que busca establecer cuáles han sido los discursos ideológicos hegemónicos presentes en la literatura escolar durante el período comprendido entre 1900 y 2010, en los niveles de básico y de diversificado.

El punto de partida del estudio es la intuición, que ahora es un proceso reflexivo, acerca de que hay escritores y obras literarias cuya presencia ha sido reiterada en el panorama escolar nacional al punto de constituir parte de la memoria colectiva. Esto condujo a pensar que dentro de la lógica educativa, grupos generacionales se formaron con los discursos ideológicos hegemónicos planteados en las distintas obras literarias, los cuales se han filtrado o quizá enquistado en las conciencias de los lectores de todas las épocas, sin que éste fuera, acaso, su objetivo inicial.

A partir de estas observaciones, resulta importante establecer cuáles pudieron ser esos discursos ideológicos hegemónicos presentes en la literatura, que de manera directa o indirecta, llegaron a la población. Aún más importante resulta conocer quiénes estuvieron detrás de esa imposición intelectual, ya que un aspecto tan sencillo como es el tener que leer determinado libro, se pueden esconder motivaciones profundas de índole política, cultural o social.

En tal sentido, resulta útil conocer este aspecto de la conformación de la sociedad guatemalteca, porque esto permite comprender un componente de la nación o hasta podría explicar condicionamientos históricos o formas de pensamiento de los grupos lectores. Desde un punto de vista práctico, incluso podría ser que si se llega a conocer cómo los mecanismos ideológicos de poder, presentes en un discurso y materializados en un libro, actúan en los lectores, los que tienen a su cargo la asignación oficial de lecturas podrían en cierta medida condicionar o conducir hacia determinados fines a la población guatemalteca.

Determinar qué leían los escolares y quienes están detrás de la imposición de una lectura, a lo largo de más de un siglo, permite reconstruir el mundo o una sociedad en particular. Por ello, se puede afirmar que si se analiza la obligatoriedad de ciertas lecturas, se comprende el fenómeno literario y educativo desde puntos de vista políticos, económicos y culturales, y no solamente literarios o de entender la lectura como una simple obra de arte aislada de otros factores sociales, en una palabra, descontextualizada.

De esta forma, se entiende que la obligatoriedad de lecturas constituye una forma de construcción de valores dentro de una sociedad. Una vez más puede mencionarse el caso de José Milla, que se posicionó –hasta aproximadamente la década de 1970– como el autor guatemalteco por excelencia, a pesar de que obras como *El Señor Presidente* (1946) de Miguel Ángel Asturias fueron bastante nombradas. El “reinado” de Milla como tácito autor nacional “termina” hacia 1970, quizá por el impulso que tuvo la concesión del Premio Nobel a Asturias en 1967. Esto en términos de discurso puede indicar el desplazamiento de la literatura conservadora de raigambre colonial por otro tipo de modelos.

En los últimos veinte años hay enfoques que merecen atención; en primer lugar la división (no por un acuerdo oficial) de lo que va a leerse en los centros privados y en los nacionales; y, en segunda instancia, que durante el gobierno de Álvaro Arzú (1996-2000) se dispusiera que los estudiantes de las escuelas e institutos nacionales leyeran, como equivalente a literatura, textos de carácter motivacional, preferiblemente.

En el 2010, el Ministerio de Educación quiso que funcionara el programa “A leer se ha dicho”, con la entrega de obras literarias de autores nacionales a los estudiantes de la República. A esto se sumó la aplicación del Currículum Nacional Base CNB, que une el curso de literatura con el de idioma español y deja en una decisión abierta o personal del profesor, la elección de lo que ha de leerse en las aulas.

En tal sentido, indagar las posibles motivaciones que conllevan estas prácticas a lo largo de la historia del siglo, tiene vigencia, pues cada cierto tiempo estas maneras de entender el curso de Literatura han variado, pero al mismo tiempo, hay obras que, paradigmáticamente, permanecen en la conciencia lectora de varias generaciones.

Según lo explicado, aquí se plantea un estudio que establece fenómenos sociales ligados a la lectura escolar, hecho que resulta relevante para el ámbito educativo porque busca evidenciar criterios oficiales en el campo de la educación estatal y los discursos ideológicos hegemónicos educativos conformadores de identidad que se proyectan en la población escolar. Otro aporte de la investigación se da en lo que concierne a la literatura propiamente dicha, porque se llega a conocer acerca de la enseñanza de modelos literarios a lo largo del siglo XX, o las tendencias generacionales en el gusto por la lectura, entre otros aspectos.

2.2.1 Fuentes primarias

- Currícula oficiales del Ministerio de Educación o su equivalente, en las cuales se señala en concreto qué obras o autores deben leerse para los diferentes ciclos educativos del siglo XX y principios del XXI.
- Decretos gubernamentales.
- Otros documentos oficiales.
- Entrevistas con actores involucrados.

2.2.2 Fuentes secundarias

- Hemerográfica.
- Contratos y licitaciones entre editoriales (estatales o privadas) y Estado.
- Bibliográficas.

2.2.3 Fuentes terciarias

- Catálogos de libros.
- Programas de clase.
- Estadísticas de venta de libros.
- Encuestas.

2.3 Pasos que siguió la investigación

La metodología por utilizar consiste en tres pasos que, *grosso modo*, se pueden identificar de la siguiente manera:

1. Recopilación de la información: con el paso de los períodos gubernamentales, los criterios de establecimiento de las lecturas obligatorias se han modificado, por lo que este paso consistió en recopilar toda la información sobre estas listas de libros. Este material incluyó los documentos oficiales que establecían las lecturas o bien los criterios para seleccionarlas. Como era previsible, no se localizó la información oficial de todos los períodos, por lo que fue necesario reconstruir estas listas, lo cual se realizó mediante las siguientes estrategias:

- Localización de otro tipo de documentos oficiales que hicieran referencia a las obras literarias establecidas como obligatorias;
- Búsqueda en fuentes no oficiales, como periódicos o libros históricos, sobre estas listas de libros;
- Indagación en instituciones relacionadas (editoriales, establecimientos educativos) y
- Entrevistas con expertos o actores involucrados

Con esto, se espera construir y reconstruir parte de la historia del establecimiento de libros obligatorios, con el objetivo de poseer un *corpus* para el análisis.

2. Confrontación. Tras obtener una lista general documental de las obras que fueron de lectura obligatoria dentro del período propuesto (1900-2010), se estimó conveniente confrontar estas obras con las que recuerdan lectores de diversas épocas, de tal manera que se creó un instrumento de confrontación, el cual consistió en encuestas que indagaron en personas de diferentes edades y con escolaridad del ciclo básico o diversificado, sobre las obras que leyeron en sus centros educativos, en sus épocas estudiantiles. Esta encuesta se formuló de conformidad con la información documental y a partir de la experiencia docente de la investigadora. El resultado fue un instrumento que puede ser tabulado y que ofrece información de libros leídos en distintas épocas, hecho que consolida la reconstrucción de la lista de obras literarias, a partir de la cual surgieron las lecturas objeto de análisis en esta tesis doctoral.

3. Por último, tras cotejar las listas reconstruidas de libros obligatorios, y el instrumento de validación, se procedió a seleccionar las obras que, de acuerdo con su frecuencia de mención, se estimaron como las más representativas de cada período de estudio. De estas obras se enuncian sus ideologías o universos simbólicos.

Ramírez cita a Ladrón cuando este refiere que con el método científico se busca observar, describir, explicar y predecir y para ello se parte de técnicas que permitan recopilar información del fenómeno. (Ramírez, 2011, p. 29) En esta investigación la observación está constituida por la indagación y definición acerca de lo que se leyó como obligatorio. La descripción evidencia cómo se encontró la situación de las lecturas obligatorias, por ejemplo, determinar cuántos libros se leía, qué tipo de libros (temas), qué autores y por ende sus nacionalidades, cuántos años se leyó un determinado libro. Enseguida hay que explicar lo descrito, es decir, analizar la situación encontrada, por ejemplo, por qué dejó de leerse un libro, si fue por un cambio histórico, como cuando asume la presidencia de Carlos Castillo Armas o bien una crisis del mercado editorial.

Sin que la literatura sea un fenómeno rígido sí es posible hacer cierto tipo de predicciones conforme al contexto histórico cultural. Por ejemplo, una posible inferencia puede ser que se mantenga para los próximos años la tendencia y gusto por lo urbano y lo muy concretamente capitalino siga dominando por varios años la temática de las obras literarias. O bien podría aventurarse hacia el hecho de que no se

asigne para leer más que lo mínimo en teatro, esto a partir de que no hay dramaturgos destacados en el medio guatemalteco y que el teatro se ha limitado más bien a ser un espectáculo de salón. Asimismo, se predicen situaciones como que se imponga más una literatura escrita por jóvenes. En todo caso estas posibles inferencias surgen a partir de los hallazgos y de un análisis de constantes dentro de los mismos.

Al optarse por el método inductivo necesariamente se extrajeron los hechos particulares, que en esta investigación son los libros específicos que fueron lecturas obligatorias, pero en función del hecho concreto sobre que se leyó, se estableció una conclusión general respecto de la presencia de valores hegemónicos ideológicos impuestos por el Estado.

Si se entiende por técnica "... el procedimiento particular que se seguirá para llevar a cabo el proceso de investigación," (Ramírez, 2010, p.30) también esta tuvo una base cualitativa, mayoritariamente sustentada en una investigación no experimental, en tanto que "... no hubo manipulación de variables" (Ramírez, 2011, p.47) sino que se trabajó con lo que ya está dado, no se puede probar qué pudo suceder si en vez de leer un libro se leyó otro porque no cabe dentro de las marcos de este trabajo. Las bases cualitativas son las evidencias que se tienen acerca de la realidad de lo leído las cuales constituyen realidades y no posibilidades.

Por lo tanto, y como ya se ha referido, no es posible repetir los fenómenos ya acontecidos. Es decir, que carece de total fundamento y validez epistemológica la intención de repetir adrede una situación, en este caso, que se vuelva a imponer una lectura para observar "qué pasa", porque el fenómeno de asignación de una lectura y su posterior recepción en el lector no es un hecho repetible porque está sujeto a contextualizaciones históricas y son actores, sujetos protagónicos distintos. De igual manera, no caben formulaciones hipotéticas acerca de qué hubiera ocurrido si en vez de leer el texto A se hubiese elegido el texto B.

Siguiendo las reglas del método de inducción-deducción, planteadas por Muñoz-Razo (Ramírez, 2011, p. 32) se plantea lo siguiente. Se partió de que la literatura está asociada con dos fenómenos, primero con el factor educación-escuela y segundo, con el mantenimiento de un orden hegemónico. La finalidad, por lo tanto, fue descubrir

cómo se gesta ese mecanismo de hegemonía. Por ejemplo, si el Estado (o el Ministerio de Educación) estableció algún decreto, una ordenanza o similar en donde hubiera dicho qué tipo de obras se deben leer en básicos y diversificado. O bien si se formuló algún tipo de convenio editorial que haya impuesto una determinada lectura. Asimismo el punto de partida es saber qué se impuso como obligatorio, así como quién o quiénes estuvieron detrás de dicha imposición y sus posibles porqués.

En función de lo obtenido es posible describir los discursos ideológicos que plantearon los grupos de poder al momento de designar la obligatoriedad o no de ciertas lecturas. Según lo establecido a partir del orden anterior fue posible extraer algunas consecuencias de dicha imposición ideológica. Por ejemplo, el hecho de que por mucho tiempo se haya privilegiado una literatura costumbrista, criollista, regionalista, podría indicar, entre otras muchas situaciones, que el grupo hegemónico quisiera mantener en el país el orden de ladino/mestizo superior al indígena, por ejemplo.

Esta investigación ha requerido observación estructurada, misma que partió de nociones sobre el tema, las cuales se constituyeron en la guía de lo que se conocía y de lo que se deseaba saber. Asimismo, se efectuó un tipo de observación no participante, porque la doctoranda no ocupó ninguna función o rol en la comunidad estudiada, que aquí fue el Ministerio de Educación o en algún establecimiento educativo. De igual forma, como se planteó el análisis de las lecturas obligatorias de 1900 a 2010, fue necesario recurrir a la observación indirecta para corroborar datos que han tomado otros investigadores. También se realizó observación libre para sondear el terreno e indagar qué hay a simple vista respecto de los libros leídos o la incidencia de alguna editorial. Por último, se realizó observación indirecta, pues "... se tuvieron que corroborar datos que han mencionado otros autores." (Ramírez , 2011, p. 44) Por ejemplo, en la historia de la literatura se refiere la incidencia que tuvo la publicación del *Popol Vuh* en la década revolucionaria y que fue un hito por ser el primer texto precolombino que se acercaba a los lectores, pues bien, lo que correspondió es indagar para establecer en qué sentido lo fue.

Respecto de los instrumentos, se empleó la entrevista para analizar aspectos como la percepción de qué temas se abordan en la literatura que fue obligatorio leer, o qué se

escondió detrás de ciertos símbolos o libros permanentes en el currículo escolar. También se usó la entrevista con algunos de los actores del proceso involucrados en la tesis doctoral, tal es el caso los docentes que revisan la lista de obras, o cómo ha captado una editorial sus respectivos tirajes, o bien como los estudiantes perciben el hecho de que no se equilibre las lecturas en cuando a si leer más de lo antiguo que de lo nuevo o a la inversa, o si no, en cuanto a si leer más lo nacional que lo extranjero.

En vista de que el criterio para el establecimiento de esta lista de lecturas obligatorias ha cambiado según el momento político, y la intención, luego de que se recopiló el *corpus* con la información de las listas a través de la historia, se realiza el análisis para esclarecer los criterios que rigieron esa determinación. Esto abarca la búsqueda de políticas educativas que condicionaran al respecto.

A partir de los datos obtenidos en cuanto a listas de lecturas obligatorias, se desarrolla la investigación central que permite generar modelos explicativos e interpretativos de conductas y de desarrollo humano en la sociedad guatemalteca. Esto implicó que sea posible atribuir consecuencias (una política estatal concreta hace que un autor se pueda volver famoso, por ejemplo), o que se relacionaran elementos aparentemente desconectados (qué tiene que ver una crisis económica con leer ciertos libros) y se visibilizaran determinadas realidades (quiénes son los que realmente han tenido el poder y el control en la formación ideológica de los guatemaltecos).

A este respecto conviene anotar que indudablemente esta visibilización de lo obvio (qué se determinó que fuera obligatorio leer en las escuelas estatales) tuvo como contraparte la visibilización de lo oculto con énfasis en la otredad, es decir, que al deconstruir el sistema obligatorio de lecturas para las escuelas, necesariamente aparece lo marginal, lo otro, lo que no se debía leer y que se tiene constancia de que, para ese momento, ya existía.

Teniendo como punto de partida el hecho de que la investigación debe verse como un proceso flexible y del hecho de que se parta muchas veces de una inestructuración, esto no quiere decir que sea un estilo anárquico, sino ha de verse como un proceso que se arma y articula en su totalidad en la medida en que van surgiendo nuevos datos. El primer paso es el análisis documental. En esta investigación se revisaron

documentos institucionales como los que proporcionó el Ministerio de Educación mediante alguna disposición. Asimismo, se tuvo que investigar si hubo en algún momento de la historia comprendida de 1900 a 2010, una disposición o acuerdo oficial que impusiera la lectura de cierto tipo de obras, o de obras en concreto; o bien en donde se prohibieran libros ya sea de manera velada o directa.

En este proceso se debió, inicialmente, rastrear todos los posibles lugares en donde podía encontrarse la información, tales como el Ministerio de Educación, institutos nacionales, hemeroteca. Posteriormente, se clasificaron los documentos, y se hizo una selección de los que realmente constituyen hallazgos. Finalmente, se realizó una lectura cruzada para observar si existió algún tipo de contradicción o complemento a la información.

Para el proceso de análisis de datos primero se describieron los hallazgos iniciales y se formuló una reflexión al respecto. Por ejemplo, si se detectó que en 1945 se dispone que va a ser lectura obligatoria el volumen de cuentos *El mundo el misterio verde* y la lectura de obras de ese tipo abarca un período de treinta años, se caracterizó a esa época como de la enseñanza de un pensamiento de base criollista – regionalista con gusto por lo exótico. Como tácticas para el proceso de análisis de datos Sandoval recomienda construir una impresión inicial que deberá ser verificada y constituye el primer borrador sacado de la información documental.

Asimismo, aconseja identificar patrones de causas y explicaciones por ejemplo, qué hizo que se prefiriera la lectura de obras de los románticos/hombres José Milla y José Batres Montúfar por encima de la de María Josefa García Granados? Y así a lo largo de la historia una cierta preferencia por obras escritas por hombres. Según lo anterior y con una base de datos o información real, que en este caso fue la lista de los cien posibles libros que se hubiera leído, la investigación planteó ideas que después fueron verificadas. De igual forma, se procedió a hacer agrupaciones ya sea por fechas, por autores, por temas, a fin de dimensionar horizontal y verticalmente esas relaciones.

Lo anterior condujo a que la investigación estableciera una cadena lógica de evidencias mediante las cuales se eliminó o acopló la información obtenida, de tal suerte que se realizó una teorización preliminar respecto del fenómeno, en este caso,

acerca de la ideología en la literatura y de los grupos hegemónicos que la condujeron. La confirmación de los hallazgos requirió de una validación fenomenológica en la cual se llegó a conocer la realidad sociocultural desde los actores que la construyeron.

2.4 Estrategias de investigación seguidas según el tipo y el paradigma investigativo

2.4.1 Investigación cuantitativa

El instrumento básico para la investigación consistió en la construcción de la lista de libros que se establecieron como obligatorios, los cuales deben estar divididos según las épocas que se establecen en el marco contextual. Se constituyó como una enumeración simple de obras literarias que se sabe que fueron leídas durante el período entre 1900 y 2010, con el objetivo de que el encuestado tuviera opción de escoger los libros que hubiera leído, así como la opción de enumerar otros que solo recordaba haber leído. Asimismo, para este instrumento fue importante reflejar la época en que el encuestado haya estudiado los ciclos básico y/o diversificado, a fin de llevar la tabulación ordenada por fechas.

Además, el instrumento tuvo algunas preguntas abiertas, las cuales reflejaron la opinión del encuestado respecto de las obras, así como de la ideología o universos simbólicos que le fueron transmitidos. Además, preguntó sobre otros detalles que guiaran la investigación hacia las políticas educativas de su época.

2.4.1.1 Encuestas

La encuesta consistió en la lista de cien obras literarias que el estudiante /lector debía marcar si las leyó durante sus años escolares. La elaboración de la lista de obras se formuló a partir de una inmersión inicial en el tema, así como una apreciación intuitiva de las obras que podían haber constituido ese universo de lecturas. Asimismo, se le pidió al encuestado información acerca de si sabía quién asignaba el material de lectura. Para obtener información estudiantil de los años 1920-1931 se pasó la encuesta a tres personas cuyas edades eran 83, 92 y 96 años. A ellas no se les entregó el formulario directamente, sino que para darles mayor comodidad se les fue leyendo de una en una las cien obras y la encuestadora se encargó de marcar las que ellas recordaran. Lo más complicado de este grupo fue que las encuestadas no recordaban con claridad si habían leído tal o cual libro en particular, tenían más claros los datos referidos a los autores.

Para el sector cuya edad de estudio correspondió a los años 1931-1945, se efectuaron las encuestas entre personas que esperaban ser atendidas en el Centro de Atención Médica Integral para Pensionados CAMIP. Se buscó este lugar porque sí se era factible encontrar personas que hubieran estudiado en el segmento requerido. Para realizar este trabajo se contó con el apoyo de un encuestador dinámico y hábil para el trato con personas mayores. No fue tarea sencilla, pues las personas no estaban, al inicio, concentradas en lo que se les preguntaba, además, la encuesta se pasó de manera individual, explicando a las personas que quisieron participar. Estas encuestas tampoco fueron llenadas por las personas, aquí también fueron completadas por el encuestador. En cuatro sesiones se obtuvieron las encuestas necesarias.

Este segmento que va de 1954 a 1986 corresponde a los gobiernos militares, por ello, se agruparon en un solo bloque tres décadas. Aún así, se subdividió en dos segmentos, el antiguo en donde se pasó la encuesta a personas cuyas edades actuales están entre sesenta y setenta años. La otra parte se completó con personas cuyas edades actuales están entre cuarenta y cincuenta años. La experiencia con el grupo antiguo resultó sumamente interesante, pues se observó que las personas están ávidas por recordar y la mención de un libro o de un autor era como reencontrarse a una etapa particular y agradable de sus vidas. Esto generó entusiasmo y, por ello, la encuesta derivó, posteriormente, en el grupo focal denominado de 1960.

El último segmento investigado, el de escolaridad más reciente, fue cubierto de la siguiente manera: se aplicó la encuesta a 42 alumnos de quinto bachillerato del Colegio de Infantes y a 33 alumnas de quinto magisterio del Instituto María Auxiliadora. De igual forma, se encuestó a estudiantes de primer ingreso de la Facultad de Humanidades. Los requisitos para participar en esta encuesta fueron haberse graduado entre el año 2000 y el 2010. Asimismo, haber estudiado en la ciudad capital. Así fue posible obtener información de centros públicos y privados.

Los participantes estudiaron en: Instituto Ponce de Véliz, Instituto Martínez Durán, Escuela Normal de Maestras para Párvulos, Instituto Normal Centro América INCA, Instituto Normal Central para Señoritas Belén, Escuela Nacional de Formación Secretarial, Escuela Normal Central para Varones. En lo privado: Colegio para señoritas El Sagrado Corazón, Instituto María Auxiliadora, Instituto Evangélico

América Latina, Colegio Evangélico Mixto Integral, Colegio Santa Teresita, Colegio Santa Familia, Colegio Nuestra Señora del Carmen, Colegio Campo Verde, Colegio Rafael Landívar, Colegio Católico San Pablo, Colegio San Sebastián, Instituto Miguel de Cervantes, Colegio Continental, Colegio Belga Guatemalteco, Colegio Salesiano Don Bosco, Colegio Julio Verne, Instituto América en Ciencias de Computación, Colegio Nacional Americano.

2.4.1.2 Investigación documental

El jueves 12 de abril de 2012 se visitó el centro educativo Instituto Normal Casa Central (2ª. Av. y 12 calle zona 1). La escogencia de ese centro se debió, entre otras razones, la visita a la biblioteca mostró, en lo referente al tema investigado, libros clásicos de la literatura universal: *Lazarillo de Tormes*, *Mío Cid*, *Don Quijote de la Mancha*, *Tragedias* de Sófocles. Autores guatemaltecos: José Milla, Miguel Ángel Asturias, Augusto Monterroso, Mario Monteforte. Entre los hispanoamericanos, se observó *Martín Fierro* de José Hernández, *Tradiciones Peruanas* de Ricardo Palma, *Cien años de soledad* de Gabriel García Márquez, y antologías de Rubén Darío. Al consultar con la encargada de la biblioteca ella informó que ya no tienen guías programáticas de las antiguas, debido a una acomodación de estantes. Asimismo, indicó que ahora es la profesora de literatura quien coordina directamente lo que van a leer, porque así está dispuesto en el Currículum Nacional Base. Se explicó, también, que no cuentan con fondos para adquisición de muchas novedades en materia de literatura, salvo el caso de la guatemalteca, que es de la que más ejemplares tienen.

El jueves 19 de abril de 2012 se visitó el Ministerio de Educación, para realizar la consulta sobre libros que hubieran impulsado como obligatorios en algún año del período de investigación. Se inició la indagación en la Dirección General de Currículum (Digecu) y, posteriormente, se realizó una entrevista abierta con una experta en la Dirección General de Calidad y Entrega Educativa (Digecade), la entrevistada se denomina EM-1.

Días más tarde, en una consulta que se hiciera a través del sistema de Acceso a la Libre Información Pública en el Ministerio de Educación, se respondió a las interrogantes planteadas, a través de un correo electrónico, el cual se codificó como

D-1. Los resultados de esta información coinciden con la investigación documental que se hiciera en la Biblioteca del Ministerio de Educación, los cuales se consignan en el documento identificado como D-2.

2.4.2.2 Grupo focal

Otra técnica de recolección de información que se empleó fue la del grupo focal. El término focal se debe a que, "... por una parte, se aborda a fondo un número reducido de problemas. (...) La otra razón de ser focal se debe a que el grupo ha de conformarse con personas que reúnan ciertas características previamente establecidas." (Sandoval, 2002: p.145) Con estos puntos en mente, se definió el tema/problema central que quería explorarse: literatura leída en básicos y diversificado, es decir, obtener información sobre las obras literarias que subyacen en la conciencia o en el recuerdo de los lectores.

La característica de los participantes fue que las personas hubieran egresado de la secundaria en el período que va de 1960 a 1970, de ahí que para esta investigación se le denomine Grupo focal de 1960. Esta técnica se utilizó como "... fuente básica de datos" (Sandoval, 2002, p 146), porque se empleó al comienzo de la investigación y para obtener conocimientos primarios que han de generar el desglose de otros subtemas.

En este grupo focal participaron cinco personas:

- Informante GF60-1 Hombre centro estatal ciudad de Guatemala
- Informante GF60-2 Hombre centro estatal ciudad de Guatemala
- Informante GF60-3 Mujer centro estatal ciudad de Guatemala
- Informante GF60-4 Mujer centro estatal ciudad de Guatemala
- Informante GF60-5 Mujer centro privado ciudad de Guatemala

La reunión se llevó a cabo el domingo 4 de marzo de 2012, en la 1 calle final, zona 6. Se planificó para que durara dos horas, de tres a cinco de la tarde. Para guiar al grupo participaron la investigadora-autora de la tesis doctoral y un coinvestigador.

2.4.2.3 Entrevistas a expertos

Otra estrategia para recopilar información fue la entrevista. Se elaboraron formatos de entrevistas semiestructuradas, es decir, "... aquellas que se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistado tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos". (Hernández, 1991, p. 597) Se entrevistó a tres docentes, las entrevistas tuvieron lugar en la Facultad de Humanidades. El lunes 12 de marzo se realizó con el informante EDpri2. El viernes 20 de abril con EDpri-1 y el lunes 7 de mayo con EDpu-1.

Con la representante de la editorial Piedra Santa, se realizó una entrevista de tipo semiestructurado. Se codifica como EEE-1

La entrevista con el experto en literatura EEL-1 fue realizada vía Internet y se completó con información recabada por la misma vía para afinar los datos proporcionados

También se llevó a cabo una entrevista abierta con la informante de 96 años identificada como EA-96. En este tipo de entrevista, el investigador formula "... una guía general de contenido y el entrevistador posee toda la flexibilidad para manejarla". (Hernández, 1991, p. 597) La información que se buscó obtener se refería a los libros leídos en secundaria y a quién asignaba los libros de lectura (Gobierno, director o profesor). Para la entrevista se visitó a la persona en el negocio de su propiedad (9 calle y 10 avenida de la zona 1) el jueves 23 de febrero de 2012.

Otras entrevistas fueron efectuadas a una mujer de 83 años, identificada para esta investigación como EA-83 y a otra de 72, EA-72. La primera obtuvo el diploma de secretaria en un centro privado y años más tarde egresó de maestra en Belén. La segunda, es maestra graduada de Belén.

Finalmente, se realizó una entrevista abierta con un vendedor-distribuidor de libros en la década de los sesenta, la cual se identifica como EEE-2, ofreció detalles sobre el mercado de libros en esa época.

2.5 Puesta en práctica de la ruta metodológica

El trabajo de investigación de esta tesis doctoral tiene dos momentos esenciales³: el trabajo de campo, que se divide, a su vez, en recolección de información y en interpretación, y el trabajo o fase de escritorio, referida en sí al análisis del discurso y aplicación de la hermenéutica y estética de la recepción que desvele los discursos ideológicos hegemónicos de los textos que, de acuerdo con la fase de campo, se consideren como paradigmáticos.

El trabajo de campo tiene como objetivo definir cuáles han sido las obras literarias que con mayor frecuencia aparecen en el imaginario colectivo de los lectores que estudiaron básico y diversificado durante el período que va de 1900 a 2010, ya sea porque fueron las más leídas por mayor cantidad de personas, o porque fueron lectura obligatoria por mayor número de años, o bien porque son las más recordadas.

Para establecer esta lista de obras literarias se utilizarán tres caminos; el primero es la encuesta, concretizada en el Instrumento No. 1, que consiste en una lista preliminar, establecido por la experiencia e inmersión en el tema. Con esta enumeración de libros *a priori*, el encuestado deberá marcar los que hubiera leído, o bien anotar alguna que hubiese formado parte de su pensum y que no apareciera incluida. El segundo camino para la conformación de la lista será el de las entrevistas con actores involucrados en el proceso de docencia, es decir, con directores de establecimientos y con maestros (Instrumento No. 2). Asimismo, con expertos en literatura, historia, filosofía y edición de textos (Instrumento No. 3) y con representantes del Ministerio de Educación (Instrumento No. 4).

Las entrevistas tienen como objetivo elaborar y/o reconstruir la lista de obras literarias más destacadas a lo largo del período estudiado y, además, tomar nota al respecto de otros puntos relevantes para la segunda fase del proceso de investigación, por ejemplo, lo correspondiente a las circunstancias que rodearon la publicación-lectura de ciertos textos, datos acerca de quiénes sugirieron tal o cual lectura. En todo caso, “... lo que se busca en un estudio cualitativo es obtener datos que se convertirán en información de personas, seres vivos, contextos o situaciones en profundidad”

³ Véase mapa mental de momentos de la investigación, anexo 1

(Hernández, 1991, p. 583), por ello, las entrevistas ofrecerán información que permita la reconstrucción receptiva y hermenéutica de los libros.

El tercer camino para recolectar información toma en cuenta que, como el trabajo de investigación doctoral abarca un período que se inicia a comienzos del siglo XX, es de esperarse que realizar la encuesta y entrevista a personas de mayor edad presente mayor dificultad si se piensa en el ciclo vital, que aquí se traduce en el encontrar personas que hubieran estudiado básicos y diversificado entre 1900 y 1920. En tal sentido, la reconstrucción de la lista y del entorno de los textos se basó también en la observación y búsqueda documental, para lo cual se indagó en libros sobre historia general y de educación en Guatemala, en los archivos de colegios e institutos, así como en el Ministerio de Educación.

Para concretar la búsqueda documental se deben llevar a cabo las cinco etapas mencionadas por Sandoval (2002, p.138): "... el rastreo de documentos disponibles, la clasificación de los documentos, la selección de los más pertinentes para la investigación, la lectura a profundidad, y la lectura cruzada y comparativa."

Con la información reunida se realizó la interpretación de los datos obtenidos, en primera instancia, se cotejaron los resultados de la encuesta con los de las entrevistas para conformar la lista de obras literarias y, en segunda instancia, se ordenó lo concerniente al contexto de los libros. Al respecto, conviene recordar lo siguiente:

El proceso cualitativo no es lineal ni lleva una secuencia como el proceso cuantitativo. Las etapas constituyen más bien acciones que efectuamos para cumplir con los objetivos de la investigación y responder a las preguntas del estudio y se yuxtaponen, además son recurrentes. No hay momentos en el proceso donde podamos decir: aquí terminó esta etapa u ahora sigue tal etapa... muestreo, recolección y análisis resultan actividades casi paralelas. (Hernández, 1991, p. 582)

Según se desprende de la cita anterior, para esta fase de recolección de datos no es que exista propiamente una secuencia cronológica que deba sucederse una a otra para

que tenga validez, sino que cada uno de esos procesos se da, incluso, en forma simultánea ya que en la investigación de tipo cualitativo "... el instrumento de investigación no es una prueba estandarizada ni un cuestionario ni un sistema de medición; es el mismo investigador que constituye también una fuente de datos. Él genera las respuestas." (Hernández, 1991, p. 583)

De ahí que fue necesario confrontar y enlazar la información que arrojaron la encuesta, entrevista e investigación documental para conformar los elementos de interés que definen la visión ideológica hegemónica. En todo caso, lo fundamental de la investigación fue ir construyendo ese proceso histórico literario y pedagógico es decir, "... que la teoría se va desarrollando durante la investigación en curso mediante el continuo interjuego entre los procesos de análisis y recolección de datos". (Sandoval, 2002, p.71)

El segundo momento de esta investigación, el llamado trabajo o fase de escritorio, tuvo como punto de partida las obras literarias que se consideran paradigmáticas por su significación y frecuencia de lectura durante el período que va de 1900 a 2010. El objetivo de esta etapa constituye el punto central de la tesis doctoral y es el establecer los discursos ideológicos hegemónicos que encierran las obras literarias establecidas como relevantes.

Para llevar a cabo esta parte del proceso, se recurrió a tres metodologías, cuya base filosófica ha sido expresada en el marco teórico de esta investigación: análisis del discurso, hermenéutica y estética de la recepción. Se considera pertinente recurrir a estos tres medios porque el análisis del discurso se basa única y exclusivamente en la obra literaria y lo que el sentido de las palabras indican, pero a esta apreciación válida y necesaria, deben sumarse otros enfoques, como el hermenéutico que interpreta el texto en sus contextos y desmantela palabras para encontrar su esencia y así "hacerlo hablar". Asimismo, a la estética de la recepción, que toma en cuenta los condicionantes culturales, relación entre el contexto y la obra a fin de reconstruir un entorno social. Para realizar el abordaje hermenéutico y receptivo, fue fundamental la información que aportada por los instrumentos No. 2 y 3, ya que esas entrevistas tocan temas de los cuales es posible inferir contextos, gustos y modas literarias, así como posibles enfoques ideológicos.

La encuesta es el Instrumento No. 1. consistió en la lista tentativa de cien obras literarias de las cuales se tiene referencia que han estado incluidas dentro del currículo estatal y que han tenido carácter de lectura obligatoria. Las cien obras consignadas en el instrumento son guatemaltecas, hispanoamericanas y las llamadas clásicas o universales. Dicha lista es tentativa, se elaboró conforme a una inmersión inicial en el tema, la cual se basó en experiencia personal, lecturas especializadas e informes de personas conocedoras del tema.

Posteriormente, fue validado, con las sugerencias de enfatizar en que el encuestado pueda completar con las obras que él recuerde y que no están incluidas, pues, según se constató, hay autores muy conocidos, como José Milla y Vidaurre, quien en la lista tentativa aparecía consignado solo con la obra *La hija del adelantado*, y los lectores lo recordaban por otras de su misma autoría como *Historia de un Pepe* o *Los nazarenos*. Por lo tanto, y como se mencionó en la ruta metodológica, un primer momento fue que las obras incluidas en el Instrumento No. 1 se revisaron para incluir las que hicieran falta y eliminar las que no fueron seleccionadas por ningún lector.

Para tal efecto, la encuesta que constituye el Instrumento No. 1, fue entregada para su resolución a personas que estudiaron básicos y diversificado en la ciudad capital, durante cada uno de los seis períodos históricos establecidos en el proyecto de tesis doctoral:

- Gobierno de Manuel Estrada Cabrera (desde 1898 hasta 1920)
- Gobiernos herederos del liberalismo (desde 1920 a 1931)
- Gobierno de Jorge Ubico (desde 1931 hasta 1944)
- Gobiernos de la Revolución (desde 1945 hasta 1954)
- Gobiernos militares (desde 1954 hasta 1986)
- Gobierno civiles (1986 a 2010)

La elección de la muestra fue de tipo no probabilístico dirigido, porque se seleccionarán casos de interés, atendiendo a que lo relevante no es el tamaño de la muestra, sino la calidad y representatividad que ella posea (Hernández, 1991, p. 562-

564). La muestra fue proporcional a la población estudiantil con respecto a los seis momentos antes enumerados. En otras palabras, la primera muestra, del período entre 1900 y 1920, fue menor, porque proporcionalmente la población es menor al período entre 1986 y 2010, por ejemplo. Esto también podría encasillarse en el criterio de muestra por conveniencia, ya que los miembros de esta población, por la edad, son menos, y existe mayor dificultad para localizarlos, situación que se va facilitando con los grupos más recientes.

El Instrumento No. 1 es de carácter cuantitativo, a pesar de que la investigación es eminentemente cualitativa. Lo que se esperaba de esta prueba era que, luego de su tabulación e interpretación, ofreciera conocimiento sobre una serie de obras que permanecen en el subconsciente social de la población. Las obras que resultaron más frecuentes en esta tabulación, fueron consideradas, en primera instancia, como los libros paradigmáticos.

Como resultado, busca obtener una o dos obras literarias recurrentes, según cada segmento poblacional. Si se basara en una investigación puramente cuantitativa, estas obras, que representan la moda de la población, serían suficientes para iniciar el análisis. Sin embargo, como se plantea una investigación cualitativa, y siguiendo el paradigma subjetivista de la investigación, se propone indagar más en esta lista, a través de entrevistas personales con sólo algunos de los encuestados. Para tal efecto se ha diseñado el Instrumento No. 2 que como se explicará más adelante, será desarrollado con directores y profesores.

Idealmente, la moda surgida en la tabulación de las obras literarias, debería ser ratificada a través de estas entrevistas personales. Sin embargo, podría no coincidir y tomar relevancia otra obra literaria. El objetivo de estas entrevistas, además de obtener otros datos útiles para la investigación, es llegar a designar un solo libro paradigmático según cada segmento poblacional. Ese libro será el objeto de un análisis discursivo, hermenéutico y de la estética de la recepción para establecer cuáles son los discursos de poder que subyacen de esa lectura, y cuál es la ideología que se transmitió con ese libro. Esto no bloquea la posibilidad de que también se incluya el análisis de otros títulos, pero se tomará como base solo uno.

2.6 Las unidades de análisis

Según la relación entre objetivos y preguntas de investigación, se establece que para su cumplimiento y respuesta es necesario determinar quién o quiénes se constituirán en las unidades de análisis en las que recaerá la ejecución e incidencia del tema planteado. En tal sentido se formularon como unidades de análisis o actores:

- Ministerio de Educación y Ministerio de Cultura (en representación del Estado de Guatemala)
- Directores de establecimientos educativos
- Docentes
- Estudiantes
- Editoriales
- Egresados de secundaria y/o diversificado
- Expertos
 - En educación
 - En literatura
 - En historia
 - En filosofía
 - En políticas educativas
 - En edición de libros educativos

De acuerdo con lo anterior se formuló un cuadro que ubica las preguntas de investigación con sus respectivos actores:

Tabla No. 1: Preguntas de investigación *versus* unidades de análisis

Pregunta de investigación	Unidad(es) de análisis
¿Qué criterios han regido el establecimiento de lecturas obligatorias en el ciclo de educación secundaria?	Directores, maestros, Ministerio de Educación.
¿Qué se entiende por lectura literaria, lectura comercial, lectura pedagógica?	Docentes, expertos en literatura
¿Qué motiva a realizar cambios en las lecturas obligatorias?	Docentes, Ministerio de Educación, Experto en Historia
¿Quién realiza u ordena estos cambios?	Ministerio de Educación
¿Qué se toma en cuenta para establecer las lecturas?	Ministerio de Educación, docentes, expertos en literatura
¿Qué constituye la base social de este	Experto en Literatura-historia

fenómeno de asignación de lecturas?	
¿Quiénes cumplen con la norma oficial?	Directores, Docentes
¿Qué papel desempeñan los grupos de poder en la asignación de las lecturas?	Ministerio de Educación, experto en literatura - historia
¿Qué papel desempeñan las editoriales y/o los autores?	Ministerio de educación Directores, docentes
¿La literatura es un arma ideológica?	Expertos en literatura
¿Cuáles han sido los libros y autores más seleccionados en estas listas?	Docentes, estudiantes-lectores, experto en literatura
¿Qué libros han tenido mayor impacto en el lector?	Estudiante, lector, docente
¿Qué incidencia tienen las ideologías políticas en el establecimiento de las listas oficiales?	Experto en literatura
¿Qué porcentaje de lecturas fueron a) guatemaltecas, b) hispanoamericanas, c) otros?	Docente, experto en literatura

Con la combinación de objetivos, preguntas de investigación y unidades de análisis o actores se procedió a la redacción de la batería de preguntas. Como base se siguieron los modelos presentados por Grinnel y Mertens, citados por Hernández (598). Así, se formularon preguntas de tipo:

- General. Parte de planteamientos globales que deben generar más preguntas: ¿Le gusta leer?
- Ejemplificación. Que proporcione ejemplos de eventos: ¿Cuáles podrían ser los autores más gustados?
- Estructural. Pedir lista de conceptos a manera de categorías: ¿Qué tipo de libros se editan?
- Contraste. Cuestionar sobre similitudes y diferencias: ¿Es mejor leer a escritores vivos o a escritores muertos? ¿Es preferible leer a autores clásicos o a los que están surgiendo?
- Opinión. Expresarse respecto a algo o alguien: ¿Cuál cree que es el mejor libro de lectura? ¿Quién es el más notable escritor guatemalteco?
- Expresión de sentimientos. Sentimientos respecto de alguna situación. ¿Cómo se siente cuando lee relatos de tradiciones guatemaltecas?

- Conocimientos. Acerca del manejo de bases teóricas: ¿Qué tendencia literaria dominó el panorama guatemalteco por los años treinta?
- Sensitivas. Referidas a los sentidos y emociones: ¿Qué le gusta leer en la primera hora de clases?
- Antecedentes. Sobre lo que pasó antes de un fenómeno: ¿Qué se leía con mucho interés antes de la irrupción de la literatura motivacional?
- Simulación. Suponer qué hacer en caso de... ¿Si usted fuera Ministro de Educación que obras no autorizaría para que fueran objeto de lectura en diversificado?

Luego de determinar los tipos de preguntas posibles, se procedió a elaborar una matriz generadora de cuestionamientos que se ejecutará a través de los actores que conforman el fenómeno por analizar. Ahí se establecen las preguntas mínimas que se proyecta cuestionar a los actores, para que éstos generen la información que se deberá analizar, posteriormente, para las conclusiones del trabajo de tesis. El discernimiento de las preguntas para cada actor ofrece, de manera natural, un paso hacia los instrumentos de medición.

Un punto importante es que, en buena medida, muchas de las preguntas se deberán realizar a uno o más actores, ya que cada uno podría ofrecer una visión distinta, y por lo tanto complementaria, del tema que se está estudiando, lo cual permite dar un enfoque integral a la investigación.

Tabla No. 2 Preguntas básicas según unidad de análisis

Actor o unidad de análisis	Información que se quiere obtener	Tipo de instrumento posible	Preguntas básicas
Ministerio de Educación y Cultura (en representación del Estado de Guatemala)	<ul style="list-style-type: none"> • Listas de libros oficiales. • Políticas públicas sobre selección de lecturas literaturas. • Decretos, acuerdos gubernativos o ministeriales; programas. • Legislación alusiva al tema. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionario con preguntas directas y abiertas. • Cartas de solicitud de información oficial. 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué políticas históricamente ha tenido el Ministerio para el impulso de la lectura escolar? • ¿Se ha definido listas de lecturas obligatorias? ¿En qué épocas? • En caso de dejar a discrecionalidad del profesor o centro educativo, ¿cuáles son los criterios mínimos que recomiendan?
Directores de establecimientos educativos	<ul style="list-style-type: none"> • Prácticas sobre establecimiento de listas de lecturas. • Experiencias sobre políticas públicas sobre lectura en la educación. • Negociaciones entre editoriales comerciales y centros educativos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionario con preguntas directas y cerradas. • Entrevistas personales con algunos directores paradigmáticos (por su edad, experiencia o por labor del centro que dirigen) 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Usualmente reciben del Gobierno listas de libros obligatorios? ¿En qué épocas? • En caso de no recibir listas oficiales, ¿cómo determinan las obras por leer? • En caso de no haber listas oficiales, ¿existen acercamientos de editoriales comerciales para ofrecer libros para las lecturas obligatorias?

Actor o unidad de análisis	Información que se quiere obtener	Tipo de instrumento posible	Preguntas básicas
Docentes	<ul style="list-style-type: none"> • Prácticas sobre establecimiento de lecturas. • Experiencias sobre políticas públicas sobre lectura en la educación. • Experiencias directas con los estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionarios de preguntas directas y cerradas. • Entrevistas con algunos docentes paradigmáticos (por su edad, su experiencia, o por su labor). 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Usualmente reciben del Gobierno listas de libros obligatorios? ¿En qué épocas? • En caso de no recibir listas oficiales, ¿cómo determinan las obras por leer? • En caso de no haber listas oficiales, ¿existen acercamientos de editoriales comerciales para ofrecer libros para las lecturas obligatorias? • Además del hábito de la lectura, ¿qué otras enseñanzas usualmente extrae de las lecturas? • Considera que las lecturas también enseñan a los estudiantes valores (morales, políticos, económicos.)?
Estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> • Libros que se han leído. • Valoraciones afectivas sobre los libros leídos. • Prácticas de lectura. • Libros favoritos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionario de cien libros mínimos que usualmente se registran como leídos. • Preguntas abiertas sobre valoraciones de libros. • Ejercicios de lectura para que interpreten ideologías en libros. 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Ha leído alguno de los siguientes libros (lista de cien libros)? • ¿Le gustó tal obra? • De la lectura del siguiente fragmento, ¿qué valores (morales, políticos, económicos) logra interpretar?

Actor o unidad de análisis	Información que se quiere obtener	Tipo de instrumento posible	Preguntas básicas
Editoriales	<ul style="list-style-type: none"> • Producción de libros destinados al mercado escolar. • Convenios con establecimientos educativos. • Tirajes, títulos, 	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionarios de preguntas simples y directas para encargados de editoriales. 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué proceso se lleva a cabo para definir la publicación de un libro con destino al público escolar? • ¿Cómo se maneja el equipo de ventas para posicionar sus libros dentro de establecimientos educativos? • ¿De cuánto es el tiraje de los libros que publican con destino al público escolar?
Egresados de secundaria y/o diversificado	<ul style="list-style-type: none"> • Libros leídos. • Libros que retienen en el inconsciente. • Valoraciones afectivas de los libros. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionarios de preguntas simples y directas para encargados de editoriales. • Entrevistas con egresados paradigmáticos de distintas épocas. 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Leyó el siguiente libro en secundaria y/o diversificado (lista de cien libros)? • ¿Qué libro le gustó más? • ¿Recuerda alguna enseñanza (moral, política, económica) de algún libro leído en secundaria? • ¿Qué otros libros leyó? • ¿Conserva el hábito de lectura?
Experto en educación	<ul style="list-style-type: none"> • Información especializada sobre el fenómeno, visto desde la pedagogía. 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas abiertas, con preguntas guías. 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles son los criterios pedagógicos que han dominado la selección de textos? • ¿Cómo han cambiado las políticas educativas en cuanto a la selección de textos?

Actor o unidad de análisis	Información que se quiere obtener	Tipo de instrumento posible	Preguntas básicas
Experto en literatura	<ul style="list-style-type: none"> • Información especializada sobre el fenómeno, visto desde la literatura. 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas abiertas, con preguntas guías. 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles son los criterios estético-literarios que han dominado en la selección de textos? • ¿Cómo considera que debería ser la literatura para estudiantes de básico? • ¿Ha habido autores dominantes en las lecturas escolares? • ¿Cómo logra colarse un autor para que se le oficialice a través de lecturas obligatorias?
Experto en políticas educativas	<ul style="list-style-type: none"> • Información especializada sobre el fenómeno, visto desde la políticas educativas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas abiertas, con preguntas guías. 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles son los criterios pedagógicos que han dominado la selección de textos? • ¿Cómo han cambiado las políticas educativas en cuanto a la selección de textos? • ¿Cómo se maneja internamente dentro de los Ministerios las lecturas oficiales? • ¿Quién decide dentro del Estado qué se debe leer? • ¿Cómo impacta la ideología de un sector poderoso en el establecimiento de contenidos en el currículum y acerca de los libros?

Actor o unidad de análisis	Información que se quiere obtener	Tipo de instrumento posible	Preguntas básicas
Experto en historia	<ul style="list-style-type: none"> • Información especializada sobre el fenómeno, visto desde la historiografía. 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas abiertas, con preguntas guías. 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué grupos de poder han dominado a lo largo del siglo XX? • Políticamente, ¿cómo se manifiesta la ideología de los grupos dominantes dentro de las políticas de Estado? • ¿Se evidencia la ideología dentro de los contenidos educativos a lo largo del siglo XX?
Experto en filosofía	<ul style="list-style-type: none"> • Información especializada sobre el fenómeno, visto desde la ideología. 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas abiertas, con preguntas guías. 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué es ideología? • ¿Es posible transmitirla a través de lecturas? • ¿Cómo influye el papel de los intelectuales para formar o hacer perdurar las ideologías?
Experto en edición de libros de texto	<ul style="list-style-type: none"> • Información especializada sobre el fenómeno, visto desde la edición de textos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas abiertas, con preguntas guías. 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué criterios rigen en un editor para establecer una publicación dirigida a un público escolar? • ¿Qué tanto prevalece el factor comercial para editar libros escolares?

Las unidades de análisis se elegirán a través de un cotejo entre las obras frecuentemente incluidas dentro de las listas de libros obligatorios, y los libros cuyo promedio de mención en el instrumento de validación sean los más altos.

Para elegir los libros para analizar, se tomarán los más representativos de cada época, según los períodos anunciados en el marco contextual. Los títulos más mencionados

serán tomados en cuenta para realizar el análisis discursivo, con el objetivo de establecer las ideologías y universos simbólicos de cada lapso.

2.7 Caracterización del contexto

“En literatura no hay nada escrito”
Eduardo Torres, en *Lo demás es silencio*
de Augusto Monterroso

En este apartado se explican los procesos reales y efectivos de la estrategia de recolección de información. Se consigna lo que en verdad tuvo lugar, y que presentó ciertas variaciones de acuerdo con lo planteado inicialmente. En todo caso, este documento presenta la información relacionada con el trabajo de campo, el cual incluye en sí la recolección de información y su interpretación y discusión. La importancia de este capítulo puede resumirse en que sienta las bases para realizar el otro trabajo, el de escritorio en donde sí ha de procederse a entresacar o desvelar, a partir de la información aquí expuesta, cuáles son esos discursos ideológicos hegemónicos presentes en la literatura leída en los ciclos de básico y de diversificado.

La tarea de recopilar información se llevó a cabo por medio de una encuesta, organización de un grupo focal, entrevistas e investigación documental. A continuación se exponen las circunstancias y la forma en que se obtuvo la información requerida para esta tesis doctoral.

Las unidades de análisis se eligieron a través de un cotejo entre las obras frecuentemente incluidas dentro de las listas de libros obligatorios, y los libros cuyo promedio de mención en el instrumento de validación sean los más altos.

Para definir los libros que se analizaron, se tomó a los más representativos de cada época, según los períodos anunciados en el marco contextual. Los títulos más mencionados fueron tomados en cuenta con el objetivo de establecer las ideologías y universos simbólicos de cada lapso.

Como unidades de análisis se tomaron las siguientes:

- Estado
- Docentes
- Currículo oficial
- Estudiantes
- Libros
- Editoriales

2.7.1 Ministerio de Educación

Se eligió a este Ministerio como unidad de análisis porque actúa como representante directo del Estado de Guatemala, es el Estado mismo, en materia educativa. Este ministerio fue creado en 1924 en sustitución de la Secretaría de Instrucción Pública, que era la encargada de velar por los asuntos educativos. Se localiza en la 6ª. calle 1-87 de la zona 10, ciudad capital. Actualmente, el puesto de Ministro lo desempeña Oscar Hugo López Rivas⁴. A este lugar se acudió para obtener información documental sobre los libros de lectura obligatoria. Se consultó en la Dirección General de Currículum y en la Biblioteca del Ministerio.

2.7.2 Docentes

Dentro de la unidad “docentes”, se establecieron dos categorías: docentes que laboran en centros educativos públicos y docentes que laboran en centros educativos privados. Del sector público se entrevistó a un profesor que labora en el Instituto Doctor Carlos Federico Mora (Calzada San Juan, zona 7). El profesor tiene 30 años de edad y cuenta con cuatro de experiencia laboral. Se identificó como EDPu-1. Del sector privado se entrevistó a dos docentes, el primero, hombre, tiene cuarenta y dos años de edad y doce años de servicio, ha laborado en el Colegio La Preparatoria, Colegio Lehnsen y Colegio Santa Teresita; se identificó como EDpri-1. La otra persona entrevistada es mujer, tiene treinta y tres años de edad y tres años de servicio; se identificó como EDpri-2.

⁴ Cuando se inició la investigación, fungía como ministra Cynthia del Águila.

2.7.3 Estudiantes/lectores

La unidad de análisis “estudiantes/lectores” fue dividida en dos categorías: la de quienes estudiaron en centros educativos públicos y la de quienes lo hicieron en centros privados. Asimismo, otras categorías establecidas fueron las que corresponden a los años de estudios: 1920-1931, 1931-1944, 1945, 1954-1986, 1986 en adelante. Al respecto de esta unidad es importante anotar que se concedió la misma importancia al estudiante de 1963, por ejemplo, que al de 2003, porque lo que se está analizando es su condición de lector.

Lo anterior es importante de tomarlo en cuenta, porque este estudio es longitudinal y retrospectivo, ya que se trata de encontrar generalizaciones válidas a través del tiempo, esto porque los fenómenos sociales son cambiantes, de ahí sea menester “... acudir a este tipo de diseño porque es demandante de (...) registros a lo largo de un período temporal más o menos extenso”, (Restrepo, 2002, p. 129) lo cual hace que, necesariamente, se abarque esta unidad: estudiante/lector en sus diversas manifestaciones a lo largo de más de un siglo. Mayor información de esta unidad aparece en la contextualización.

Como estudiantes de mayor edad, se entrevistó, además, a manera de grupo focal, a una mujer de 83 años con estudios de secretariado (en centro privado) y magisterio (en instituto público), se identifica como EA-83. También se entrevistó a una mujer de 96 años que cursó hasta tercero básico, EA-96. La otra persona entrevistada es una maestra egresada del Instituto Nacional para Señoritas Belén, cuya edad actual es de 72 años y que se graduó en 1957, EA-72. Otro segmento de población se cubrió con cinco personas que estudiaron en la década de 1960 y que se reunieron en un grupo focal identificado como GF60.

2.7.4 Editoriales

La unidad “editoriales” se dividió en dos categorías, públicas y privadas. En la primera categoría se contempló la indagación acerca del material producido por la: Tipografía Nacional (18 calle 6-72 zona 1), fundada en 1892 y la Editorial del Ministerio de Educación, creada en 1948.

Respecto de la Tipografía Nacional destaca el lanzamiento de las colecciones dedicadas a la literatura guatemalteca, aquí cabe mencionar que esta editorial se ha hecho cargo, desde 2006, de la edición de los libros que en la década del cincuenta formaron parte de la Editorial del Ministerio de Educación, específicamente de la colección de “Biblioteca de Cultura Popular 20 de octubre” que, según se expresa párrafos más abajo, reprodujo obras de interés científico y cultural. Asimismo, el fin expreso de que: “... dentro de nuestros objetivos está la incursión en el lector de educación media”

Esta información, de la cual todavía no puede medirse la incidencia, permite prever en los próximos años, un cambio en cuanto al mercado editorial, particularmente, porque los libros son de autores nacionales (antiguos y contemporáneos, en todo caso ya clásicos, muchos de ellos de lectura obligatoria recurrente) y porque, además, se consiguen a bajo costo. Por ejemplo, vende un libro de José Batres Montúfar, más barato de como lo ofrece la editorial Piedra Santa.

Al momento de su fundación en 1948 la editorial del Ministerio de Educación pretendió cubrir los distintos aspectos de la cultura y editar libros para varios campos del conocimiento, de ahí que se hayan instituido las colecciones siguientes: a) Contemporáneos; b) Libro Escolar; c) Científico-Pedagógico; d) Documentos; e) Biblioteca Popular ‘20 de Octubre’, f) Mínima. Además, figuraba entre su plan de trabajo la edición de documentos escolares tales como programas, folletos, pruebas objetivas anuales, Revista del Maestro, Revista Infantil Alegría. (González, 2011, p. 380)

De las mencionadas, la que más interesa para este estudio, por su vinculación con la literatura, es la Colección Popular ‘20 de octubre’, con libros de formato pequeño (18 x 20 centímetros) y con una extensión entre 100 y 180 páginas. Sin lugar a dudas, lo fundamental de esta colección fueron sus objetivos:

- a) elevar el nivel cultural del pueblo, toda vez que contenía magnífica literatura al precio de Q. 0.15 ejemplar; b) ofrecer al público extractos de obras literarias y científicas que fueran de difícil adquisición y comprensión; c) recoger las obras de carácter literario y científico que pudieran servir para la orientación cívica,

estética y práctica del pueblo; d) combatir el prejuicio y la superstición e) exaltar las bellezas y riquezas naturales y culturales del país y reconocer y estimular sus conquistas sociales. (González, 2011, p. 381)

Entre los autores publicados por esta editorial se puede citar a: Simón Bergaño y Villegas, Juan Diéguez Olaverri, Flavio Herrera y Virgilio Rodríguez Macal. De este narrador, la publicación de *La mansión del pájaro serpiente* constituyó el volumen No. 45 de la colección.

Para este trabajo es importante la información aportada por Carlos González Orellana y consignada en el estado del arte, la referida a que, quien entonces tuvo a su cargo las ediciones fue el catalán Bartolomé Costa Amic (1911-2002). Este personaje llegó a México en 1940, en calidad de exiliado, luego de la Guerra Civil española. Ocho años más tarde inicia sus vínculos con Guatemala, al participar en los proyectos editoriales: "... del gobierno de Juan José Arévalo y editó, entre muchos otros, los primeros libros de Miguel Ángel Asturias, incluido *El señor presidente*." (González, 2011, p. 382)

En lo privado destacó la editorial nacional Piedra Santa, que a partir de 1960 se consolidó en el mercado nacional del libro escolar. Un dato relevante al respecto de su presencia en el mercado editorial guatemalteco lo constituyen los tirajes, por ejemplo, en 1982 se consigna una segunda edición, sexta impresión de 5,000 ejemplares de *Historia de un Pepe* de José Milla y Vidaurre. Cabe mencionar también a Editorial Óscar de León Palacios.

De incursión más reciente, son las editoriales extranjeras: Grupo Editorial Santillana (Santillana Compañía Global) fundada en España en 1960, y que desde 2000 forma parte del grupo PRISA (Promotora de Informaciones, Sociedad Anónima). Su orientación ha sido principalmente el sector educativo, al punto que tiene presencia en 22 países iberoamericanos. A esta editorial se suma la presencia de Alfaguara, también española, una idea original de Camilo José Cela, cuya fundación se remonta a 1964. Su incursión en el mercado trajo como consecuencia que en 1980 la comprara el Grupo Santillana, y a partir de ahí se conoció como Alfaguara Infantil y Juvenil,

aunque no ha dejado de existir la Alfaguara general. Finalmente, destaca la presencia de la editorial colombiana Norma, fundada en 1960.

2.7.5 Expertos

Otro elemento importante para esta investigación y, por lo tanto, necesario de considerarlo como unidad de análisis es el tema referido a los expertos. Se ha subdividió en dos categorías, en expertos en literatura y en edición de textos.

Se realizó una entrevista semiestructurada con el escritor y crítico literario Arturo Arias. La entrevista se realizó vía Internet, ya que el escritor radica en Estados Unidos. La otra persona entrevistada es conocedora del mercado editorial así como de la literatura guatemalteca.

Se contactó con Irene Piedra Santa, a quien se le realizó una entrevista semiestructurada. Ella, además de dirigir una de las editoriales más grandes de Guatemala en cuanto al texto escolar se refiere, es experta en temas educativos relacionados, sobre todo, con la educación primaria.

2.8 Métodos empleados para el análisis

La tesis doctoral: discursos ideológicos hegemónicos en la literatura leída en los ciclos básico y diversificado (1900-2010), se ubica en el campo de la investigación sobre educación porque se analiza un componente educativo particular (la literatura) desde ciencias afines, de tal manera que se pueda entender como un fenómeno cultural. En este caso concreto, la lectura escolar es analizada a la luz de la teoría y crítica literaria y también como parte de una serie de condicionantes históricas y en función de su carácter de transmisión de ideologías. Como parte de los campos de acción, se sitúa en lo socioeducativo porque su objetivo fue establecer si la educación, mediante su especificidad, la enseñanza de la literatura, cumple un papel en el aparato ideológico del Estado.

La ubicación dentro de un paradigma de investigación social se concretizó a través de un encuadre cualitativo cuya lectura de la realidad siguió un enfoque holístico, en tanto que se buscó la percepción del fenómeno desde múltiples aristas, en lo individual, pero siempre visto como un todo, y también según el enfoque inductivo,

porque más que verificar un conocimiento preexistente se formuló una teorización en función de lo que se vaya encontrado. Al situar la investigación en el campo cualitativo lo que se buscó fue: "... determinar las visiones seguidas para contemplar las variadas realidades que componen el orden humano y evaluar, asimismo, la trayectoria seguida para producir el conocimiento sobre dichos fenómenos." (Sandoval, 2002, p.27) Para esta tesis se construyó un universo ideológico que surgió inductivamente del análisis de las obras que se asignaron como lecturas obligatorias.

Sandoval siguió a los teóricos de la investigación Taylor y Bogdan, para indicar que lo que define la metodología empleada al momento de realizar una investigación es la forma en que se enfocan los problemas y como se busca darles respuesta (2002, p. 27) ello a partir de la resolución de tres preguntas básicas: 1.¿cómo se concibe la naturaleza, tanto del conocimiento como de la realidad?, 2. ¿cómo se concibe la naturaleza de las relaciones entre el investigador y el conocimiento que se genera? y 3.¿cuál es el modo en que se construye el conocimiento por parte del investigador? (Sandoval, 2002, p.28)

Con respecto a la primera pregunta, (Sandoval, 2002, p.28) se parte de la diferencia que hay entre la realidad empírica y el conocimiento que se puede construir de ésta y que corresponde a la realidad epistémica, ya que la empírica existe independientemente del sujeto que la estudie y conozca, mientras que la realidad epistémica sí necesita al llamado sujeto cognoscente que está influido por la cultura y, por lo tanto, para comprender y analizar esa realidad se requiere del conocimiento del cómo percibe, siente, piensa y actúa ese sujeto cognoscente. Si se piensa en la investigación ejecutada, la doctoranda reconstruyó ese campo social, conformado por el universo de lecturas, y analizar cómo este fue percibido y al mismo tiempo cómo esa percepción es captada por la óptica del sujeto actual.

En cuanto a las formas de entender la naturaleza en las relaciones entre el investigador y el conocimiento que este genera, se partió de la idea de que el conocimiento es una creación compartida a partir de la interacción entre el investigador y lo investigado, lo cual implica que el investigador se "meta en la realidad" que es objeto de su análisis para poderla comprender. Por lo tanto, en este accionar "... interviene la subjetividad como un elemento enriquecedor. " (Sandoval,

2002, p. 29) Esta tesis realizó una especie de “buceo histórico”, un sumergirse en la realidad concreta que es la literatura escolar y el entorno histórico que la rodeó para interaccionar según es el esquema: investigador + contexto histórico + obras literarias para así formular un conocimiento a partir de ese enlace: = discurso ideológico hegemónico.

Y con respecto a la última pregunta, acerca del modo en que se construye el conocimiento, no existe un diseño previo sino que la estructura se realiza en función de los hallazgos que se vayan localizando. Lo anterior no implica una arbitrariedad, sino que se fundamenta en un diseño emergente, es decir, que se estructura “... a partir de los sucesivos hallazgos que se van realizando.” (Sandoval, 2002, p.30) Por lo tanto, no es que se parta de la nada, no obstante, en este tipo de investigaciones la carga principal o el grueso de los trabajos va a consistir más que en planteamiento teórico en la búsqueda de material y en la interpretación que se haga del mismo.

La tesis doctoral que se presenta se ubica perfectamente dentro de este esquema, porque si bien existe un diseño y bases teóricas que lo fundamentan, la riqueza principal de la investigación se presenta en la medida en que se construye esa realidad mediante los hallazgos literarios o las referencias educativas o históricas que se realicen, por lo tanto, se tendrá una realidad socialmente construida a través del método inductivo, porque los descubrimientos realizados son los que permiten la formulación de un nuevo conocimiento, el universo ideológico impuesto por medio de la literatura.

La construcción de la realidad social remite a abordajes teóricos desde el enfoque hermenéutico, la estética de la recepción, la sociocrítica, A continuación se explicará cada uno de estos enfoques.

2.8.1 Hermenéutica

Jean Grondin explica la hermenéutica a partir de Nietzsche, cuando éste formula que: “... no hay hechos, sino solo interpretaciones”, (Grondin, 2008, p. 14) pero censura que, a partir de esta idea se haya generalizado en la actualidad el hecho de aligerar el conocimiento al punto en que no hay verdades sino solo interpretaciones. Por ello,

resulta pertinente conformar un concepto de hermenéutica a partir de sus tres acepciones (Grondin, 2008, p. 17) que se refieren a:

- Sentido clásico: arte de interpretación de los textos. Originalmente los bíblicos y, por extensión, otros. Tenía una finalidad normativa, proponía reglas, preceptos, cánones que permitían interpretar correctamente los textos.
- La de Wilhelm Dilthey, quien fundamentándose en la hermenéutica formula que, ya que esta estudia las reglas y los métodos de comprensión, puede servir de fundamento metodológico para todas las ciencias del espíritu, hoy ciencias sociales como las humanidades, filosofía e historia.
- A partir de Martin Heidegger, cuando se va a ver a la hermenéutica como una interpretación de la existencia misma, es decir, una filosofía de la comprensión.

Como puede leerse, el concepto pasa por tres momentos que, posteriormente, se vuelven enfoques hermenéuticos: interpretación bíblica, interpretación de las ciencias sociales y la interpretación de la existencia. Cuando Friedrich Scheleiermacher había explicado la hermenéutica, lo había hecho desde la lingüística y por ello había establecido dos niveles de interpretación, uno el gramatical y sintáctico y el otro el psicológico o técnico. (Grondin, 2008, p.29) Por lo tanto, la razón de la hermenéutica va a ser la comprensión del discurso a partir del lenguaje, de ahí que deba llevar a cabo una reconstrucción "... a partir de sus elementos como si fuera el propio autor". (Grondin, 2008, p.33) En todo caso, lo esencial que va quedando del concepto y objeto de la hermenéutica es el hecho de ser una interpretación que tiene sus peculiaridades.

Al respecto, Eric Donald Hirsch afirma que: las significaciones (interpretaciones) pueden variar a través de la historia, pero los significados permanecen constantes. Los autores ponen los significados pero las significaciones las ponen los lectores. El significado literario es absoluto e inmutable, perfectamente capaz de resistir los cambios históricos. (Eagleton, 2009, p. 87)

De lo anterior se desprende el gran problema de la hermenéutica, el cual ha sido (y es) saber qué hace que una interpretación sea verdadera, pues a juicio de Terry Eagleton: "... la objetividad absoluta no pasa de ser una ilusión (...), ya que para la comprensión completa de un sentido hay que conocer situaciones tan improbables como la intención y, en opinión de Gadamer "las intenciones del autor nunca agotan el significado de una obra literaria". (Eagleton, 2009, p. 91) Asimismo, también implica el conocimiento de situaciones complejas como las relaciones de la obra con la historia.

Este problema de la hermenéutica, acerca de la validez de su interpretación, confirma, entonces, que "... a medida que la obra pasa de contexto en contexto, cultural o histórico, se pueden extraer de ella nuevos significados, quizá nunca previstos ni por el autor ni por el público lector de su época" (Eagleton, 2009, p. 91)

El primero que quiere darle un carácter científico a la hermenéutica es Dilthey, pues para él el papel de la hermenéutica es "... fundar teóricamente la validez universal de la interpretación sobre la que descansa toda la seguridad de la historia", (Grondig, 2008, p.41) es decir, que siempre el problema es saber si lo interpretado es realmente el sentido último y, a la vez, primigenio de las cosas. Comprender un texto es para Heidegger una acción que tiene una triple estructura, que él denomina: *Auslegung* o sea "interpretación explicitante", la cual tiene tres momentos:

- Un "haber previo" (Vorhabe), un horizonte a partir del cual comprende;
- Una "manera previa de ver" (Vorsicht), porque se lleva a cabo con una cierta intención o un determinado punto de vista;
- Una "manera previa de entender" (Vorgriff), ya que se despliega en el seno de una conceptualidad que se anticipa a lo que hay que comprender y que quizá no es inocente" (Grondig, 2008, p. 57)

Esto conduce a observar que Heidegger piensa que toda comprensión tiene su origen en una anticipación, es decir, que para interpretar-comprender, el lector parte de una base. Lo anterior, una base contextual o del entorno, también lleva una manera previa de lo que se quiere ver, quizá un prejuicio. Finalmente, hay un anticipo conformado por ideas y pensamientos propios que van a condicionar el acto interpretativo, lo cual hace que la interpretación no se deje completamente al azar, sino que está, desde un

inicio, condicionada por una información previa que impide la desviación del conocimiento original.

Max Weber quiere darle a la hermenéutica un matiz más objetivo que elimina la anticipación que es, a su juicio, ya un sesgo para la interpretación. Así, a través de la combinación de estrategias que provienen de métodos científicos y de métodos humanísticos quiere expresar que hay “pruebas” que pueden guiar la comprensión hermenéutica. En esta apreciación admite como prueba, tanto lo racional como lo emotivo, aunque siempre queda la duda acerca de la posibilidad de que lo interpretado corresponda a lo real. Al respecto, Gadamer (1993) afirma:

la comprensión no se basa en un desplazarse al interior del otro, a una participación inmediata de él. Comprender lo que alguien dice es ponerse de acuerdo en la cosa, no ponerse en el lugar del otro y reproducir sus vivencias. Ya hemos destacado también cómo la experiencia de sentido que tiene lugar en la comprensión encierra siempre un momento de aplicación. Ahora consideraremos que todo este proceso es lingüístico. No en vano la verdadera problemática de la comprensión y el intento de dominarla por arte –el tema de la hermenéutica– pertenece tradicionalmente al ámbito de la gramática y de la retórica. El lenguaje es el medio en el que se realiza el acuerdo de los interlocutores y el consenso sobre la cosa (p. 461)

Según esta cita, si se parte del pensamiento de Gadamer, para quien la clave hermenéutica está en el lenguaje, surge una vez más el problema, esta vez desde la óptica lingüística, al pensar en que muchas obras llegan ya traducidas al lector. En ciertos casos, es necesario acudir a un proceso que Heidegger denomina desmontaje o destrucción a través del cual “... se pretende retrotraer determinaciones conceptuales fosilizadas hasta la experiencia de pensamiento en la cual nacieron en su momento y así hacerlas hablar de nuevo” (Gadamer, 2001, p.81) De ahí se desprende que hay que volver y dismantelar las palabras para encontrar sus esencias o como dice Gádamer, lo que se busca con esta idea de destrucción es hacer “que el texto hable, otra vez, un lenguaje vivo” Por lo tanto, la hermenéutica va a definirse como hacer hablar a un texto.

Para esta tesis doctoral, la teorización hermenéutica es de utilidad porque se recurrió a la interpretación de textos en sus contextos, con la intención de encontrar las motivaciones ideológicas que se esconden en las obras literarias.

2.8.2 Discursos del poder

Bajo esta denominación se engloban los distintos postulados teóricos que desarrolló Michel Foucault. Se adoptó este título, con el único fin de que, después de explicada la teoría, se pueda utilizar este término como una metodología para criticar un texto literario, especialmente por el hecho de que una obra es, ante todo, un discurso.

Foucault no fue crítico literario, ni siquiera un filósofo puro. Su obra podría estar catalogada en varios campos de la ciencia: filosofía, historia, psicología, sociología, medicina, política, estudios de género, crítica literaria. Sin embargo, toda su obra estaba basada en un concepto: el poder.

A través de sus múltiples estudios, especialmente los históricos, reconoció que el poder era ejercido por un grupo de personas dentro de una sociedad, que compartían la mismas características: monopolizaban la fuerza y el conocimiento (o al menos tenían los mayores recursos para ejercerlos). De acuerdo con Foucault, durante la historia de la humanidad se creía en frases como: “Saber es poder” o “La fuerza da derecho”; sin embargo, no se reconocía que siempre era un grupo minoritario quien ejercía este poder o derecho. Foucault, por ejemplo, interpreta la frase “Saber es poder”, y dictamina que, tomando en cuenta que la humanidad está de acuerdo en que no existe una verdad universal, y que tal vez el saber sea solo lo que un grupo de personas comparte y decide que es verdad.

Asimismo, Foucault observó que la frase “La fuerza da derecho” es de la misma naturaleza que la anterior, por lo que, no importa si es a través del saber o de la fuerza, en la historia de la humanidad siempre se han utilizado discursos para fundamentar el poder: En un caso: fuerza física; en el otro: fuerza mental, siempre es ejercida por una minoría poderosa capaz, entonces, de imponer su idea del derecho, o de la verdad, a la mayoría. De hecho, para Foucault, la historia de la humanidad se

puede construir a través del análisis de cómo un grupo de gente hace creer a una mayoría sobre qué es la verdad.

Esta capacidad de convicción suele venir estar ejercido por los grupos que poseen la fuerza, ya sea ésta física o mental. O, como en muchos casos, estos dos tipos de fuerza vienen juntos. Por ejemplo, a un niño al que se le desea hacer entender una lección, usualmente el regaño (fuerza mental) viene acompañado de una pequeña palmada (fuerza física). Aunque se considere que la palmada es la que provoca el cambio, ésta no daría mucho resultado sin el regaño.

Es por ello, que la fuerza mental es la que más fuerza tiene a la hora de ejercer el poder. Por tal razón, Foucault, a lo largo de su obra, demostró que, en distintos campos de la ciencia, los grupos de poder utilizan discursos que, junto con la fuerza física, provocan un establecimiento permanente en la cumbre de la sociedad. Específicamente, Foucault demostró que los grupos de poder son los que determinan quién tiene la razón y quién no, y esto lo logran a través de clasificar a las personas (o sus comportamientos) en normal o anormal. Lo normal siempre está constituido como una unidad; sin embargo, para lo anormal existen varios matices, los cuales desarrolló a lo largo de sus estudios, cuyos resultados pueden observarse a través de los libros. Por ejemplo, entre lo anormal puede existir la locura (*Historia de la locura en la época clásica*), la enfermedad (*El nacimiento de la clínica*), la criminalidad (*Vigilar y castigar*) y la sexualidad pervertida (*Historia de la sexualidad*), entre otros.

Sin embargo, para Foucault, la constante de los grupos “normales” es que ninguno de ellos se definen por sí mismos, sino que es con el contraste con la anormalidad que surge la identidad de este grupo. Es decir, lo normal es lo que no es anormal. Esto constituye el principal mecanismo de discriminación entre los dos grupos, ya que el grupo de poder es el que pone en la mira a un grupo diferente, y expone las reglas por lo que no pueden entrar entre la normalidad, o, más bien, indica por qué este grupo es anormal, y, por ende, por qué el grupo de poder es “normal”.

En todos los tiempos, y probablemente en todas las culturas, la sexualidad ha sido integrada a un sistema de coacción; pero sólo en la nuestra, y desde fecha relativamente reciente, ha sido repartida de

manera así de rigurosa entre la Razón y la Sinrazón, y, bien pronto, por vía de consecuencia y de degradación, entre la salud y la enfermedad, entre lo normal y lo anormal. (Foucault, 1976, p. 64)

Este es el mecanismo, de acuerdo con Foucault, por el cual se ha desarrollado la historia de la humanidad, y ha provocado vencidos y vencedores, gobernantes y gobernados. Algunos de los ejemplos más claros son: nazis-judíos, blancos-negros, ladino-indígena, libre-esclavo, cristiano-musulmán.

Sin embargo, Foucault también se dio cuenta de que estos conceptos de anormalidad ni siquiera son constantes a lo largo de la historia. Lo que hoy es locura, enfermedad, criminalidad o sexualidad desviada, hace algunos siglos no lo era como tal. Por ejemplo, los locos no siempre fueron condenados a estar encerrados en manicomios, o los delincuentes no siempre fueron condenados a estar en un encierro, sino que los mataban de una vez.

He aquí, pues, un suplicio y un empleo del tiempo. No sancionan los mismos delitos, no castigan el mismo género de delincuentes. Pero definen bien, cada uno, un estilo penal determinado. Menos de un siglo los separa. Es la época en que fue redistribuida, en Europa y en los Estados Unidos, toda la economía del castigo. Época de grandes "escándalos" para la justicia tradicional, época de los innumerables proyectos de reforma; nueva teoría de la ley y del delito, nueva justificación moral o política del derecho de castigar; abolición de las viejas ordenanzas, atenuación de las costumbres; redacción de los códigos "modernos": Rusia, 1769; Prusia, 1780; Pensilvania y Toscana, 1786; Austria, 1788; Francia, 1791, Año IV, 1808 y 1810. Por lo que toca a la justicia penal, una nueva era. (Foucault: 2000, p. 6)

Uno de los ejemplos más claros para Foucault fue que Jesucristo fue ejecutado como un criminal, y hoy existe una religión que lo exalta como una divinidad; el concepto de criminalidad cambió, según la sociedad, el tiempo y el lugar.

A lo largo de su obra, Foucault se centra en la dualidad normal-anormal, para explicar cómo el poder hace el esfuerzo por establecerse en una sociedad. Su primer libro publicado fue *Historia de la locura en la época clásica*, una síntesis de su tesis doctoral. En él, observó que la locura no siempre fue mal vista, y ni siquiera encerrada. En la Edad Media, los considerados “locos” podían convivir con la sociedad, incluso ser considerados parte de ella. Pero, con la desaparición de la lepra, los grandes espacios confinados para los enfermos de este mal, quedaron desocupados. Hecho curioso: bajo la influencia del mundo del internamiento tal como se había constituido en el siglo XVII, la enfermedad venérea se ha separado, en cierta medida, de su contexto médico, y se ha integrado, al lado de la locura, en un espacio moral de exclusión. (Foucault, 2000, p. 106)

Poco a poco fue surgiendo la idea de encerrar a los locos, sobre todo que ya en la Edad Media existía la práctica de pagar a marineros para que se llevaran a los locos sin familia a otra ciudad. Sin embargo, para ese entonces, la locura no era aún mal vista, y para Foucault basta con referir que gran parte de las obras literarias de la época, eran protagonizadas por “locos”, que en su condición eran muy sabios (*Don Quijote de La Mancha* de Miguel de Cervantes, *El Rey Lear* de William Shakespeare, *Elogio de la locura* de Erasmo de Rotterdam). El vacío de los hospitales para leprosos ejerció una gran presión sobre las sociedades medievales, y los locos fueron confinados. El problema residió en que alguien tenía que determinar quién era loco y quién no. A pesar de que fueron confinados, el morbo que despertaban estas sociedades de locos se extendió, sobre todo entre los estudiosos, que buscaban darle “solución” a la locura. Un amplio aparato para controlar este “mal” se fue desarrollando, hasta la llegada de los médicos a los manicomios, quienes definieron el papel máximo de la autoridad. Así, de esa cuenta, Foucault refiere que, para cualquier relación de normalidad-anormalidad, existe una máxima autoridad, como para la locura, el médico; la criminalidad, el juez, entre otras relaciones.

La continuación natural de *Historia de la locura en la época clásica* es *El nacimiento de la clínica*, en donde el médico sigue teniendo el papel de la “autoridad” que decide quién es anormal (enfermo, en este caso) y quién es normal, y, además, indica cuál es el procedimiento para atacar esa enfermedad, aunque, como se ha probado, muchas veces se equivocaron en los procedimientos. Luego de estos libros, Foucault

desarrolla en *Las palabras y las cosas* y en *La arqueología del saber* que los conocimientos son los que fundamentan a los grupos de poder. El poder determina qué conocimientos son los verdaderos, aunque no lo sean, y determina quién es la autoridad para indicar estos conocimientos. Sin embargo, para Foucault, la idea de que una persona sea la que determine la “verdad” es repugnante, ya que concibe que las ideas no son propiedad de una persona, sino que es el resultado de la evolución de una sociedad.

En este punto, retoma la idea de Roland Barthes que declara la muerte del autor. Para demostrarlo, en *Las palabras y las cosas* Foucault compara a dos naturalistas de distintos siglos Buffon y Darwin, y los funde en un mismo pensamiento. Ante la duda de que cómo dos autores de distinta época pueden compararse, Foucault muestra que las ideas de ambos se basa en el mismo conocimiento, y que la estructura de sus formulaciones son una misma. En otras palabras, Foucault indica que tienen el mismo discurso: “El discurso tendrá desde luego como tarea el decir lo que es, pero no será más que lo que dice”. (Foucault, 1974, p. 29)

El concepto de discurso es fundamental dentro de la ideología de Foucault, ya que son estos los que van determinando los comportamientos de las personas. De esa forma, no son los autores los que determinan los comportamientos, sino los discursos, que son más bien un hecho social, de grupo. En este sentido, los discursos que realiza la autoridad con relación a la anormalidad, determinan y condicionan a la normalidad. Luego de esto, Foucault publicó el libro que más influye en el pensamiento actual, *Vigilar y castigar*, el cual realiza una historia de las cárceles, y los mecanismos de castigo que han tenido los grupos de poder a lo largo de la historia. Para Foucault, la cárcel es la cumbre del desarrollo del castigo por parte de los grupos de poder, los cuales se dieron cuenta de que la marginación y la disciplina son mejores persuasivos que los castigos públicos que se llevaban a cabo en épocas antiguas.

Casi sin tocar el cuerpo, la guillotina suprime la vida, del mismo modo que la prisión quita la libertad, o una multa descuenta bienes. Se supone que aplica la ley menos a un cuerpo real capaz de dolor, que a un sujeto jurídico, poseedor, entre otros derechos, del de

existir. La guillotina había de tener la abstracción de la propia ley.
(Foucault, 2000, p. 10)

Antes, el dolor infringido a una persona, tras supuestamente cometer un delito, y que el castigo sea mostrado en público, era una estrategia para mantener el poder. Sin embargo, con el surgimiento de las cárceles, se desarrolló un amplio sistema, que no solo afectó a los presuntos criminales, sino que a toda la sociedad en sí.

Este sistema se basaba en los siguientes principios:

- espacialización: la cárcel era el lugar para los criminales, tal como cada persona tenía un lugar, y el lugar definía a la persona (manicomio: loco, cárcel: criminal, hospital: enfermo, escuela: estudiante, fábrica: obrero);
- uso de horarios: el control estricto de los horarios en los distintos lugares, era el mejor mecanismo de control; asimismo, como en la espacialización, el horario definía la actividad;
- ejercicios repetitivos: suficientes repeticiones crean reacciones automáticas a los estímulos;
- jerarquías representativas: cada jerarquía era capaz de mantener su nivel con respecto a las jerarquías inferiores, formando, además, un amplio sistema de vigilancia, y
- normalización de juicios: las cárceles requieren de leyes que indiquen qué no es normal y qué merece el encarcelamiento; las leyes se codifican de manera negativa, es decir, indica qué es anormal, y cuál de estos comportamientos merece el castigo.

Pero, de todas las obras de Foucault, en el libro que mejor desarrolla el concepto del poder es en *Historia de la sexualidad*. Nuevamente, retoma la doble función normalidad-anormalidad, vista a través de una “autoridad” que determina qué es correcto y qué no. En este caso, la dicotomía está establecida a través de normalidad-sexualidad desviada (casi siempre representada por una mujer), y la autoridad, un psiquiatra, que indicaba qué era lo normal. Además, es en este libro que realiza una verdadera definición sobre lo que es poder: la multiplicidad de relaciones de fuerza inmanentes a la esfera en la que operan y que constituyen su propia organización.

Existe una noción tradicional, aceptada y errada del poder en la sociedad; en esa idea, el poder es monolítico, jerárquico y claramente visible. El poder está representado en la ley, puesto por escrito, y casi siempre negativo, consistente en prohibiciones y tabúes. Durante la Edad Media, el poder era puesto de manifiesto a través de severo control y castigos; sin embargo, en las épocas posteriores, se desarrollaron nuevas estrategias del poder, que no están garantizados por derecho sino por la técnica, por normalización en lugar de ley, por el control en lugar del castigo.

En *La historia de la sexualidad*, observa que las relaciones de placer son también comparables con las relaciones de poder. Entre el psiquiatra y el anormal, existen mecanismos para que éste confiese (o no). Entre el juego de la cooperación y la no cooperación de esta pareja, se puede equiparar con otras relaciones, como maestro-alumno, padre-hijo, sacerdote-penitente, juez-procesado.

Por tal razón, Foucault cree que no existe un poder absoluto, ejercido por una sola persona (o grupo) desde lo más alto de las jerarquías. Sino que, más bien, el poder está focalizado en cada relación, aunque en cada nivel se trate de emular lo que se da en nivel más altos de las jerarquías. Es decir que, entonces, existe una gran red de sistemas de poder que están siguiendo un mismo esquema. Al principio de la teoría, se hacía ver sobre la existencia de un grupo minoritario que ejercía el poder; sin embargo, este grupo no es tan visible hoy día, ya que, como se mencionó, las relaciones de poder están focalizadas, por lo que no se puede hablar de un “grupo supremo”.

Esto se debe a que el poder está justificado por un enorme sistema, que define la dicotomía entre normalidad y anormalidad. Los que logran identificarse como “normales”, tienen el derecho de marginar a los anormales. Es decir, que los normales tienen el poder, y los anormales no. Sin embargo, la otra cara de la moneda del poder, sería la resistencia, ya que las posiciones de anormalidad, solo queda el querer aceptar o no lo que indica el poder.

En una definición más clara, la resistencia sería la no aceptación de lo dispuesto por el poder. Este juego muchas veces ha favorecido los cambios de la historia de la

humanidad, cuando las posiciones de resistencia cambian a una posición de poder, marginando a los grupos hegemónicos.

2.8.3 Estética de la recepción

De acuerdo con Eagleton, la hermenéutica ha derivado en otra teoría, la estética de la recepción⁵, en donde lo fundamental es estudiar el papel del lector en la literatura. Su origen se remonta a la Universidad alemana de Constanza y de 1965 a 1980 “... orienta sus principales esfuerzos a dilucidar (...) de qué manera la recepción propicia unos constituyentes formales que se inmiscuyen en el desarrollo de la textualidad” (Gómez, 2001, p. 235) A partir de Constanza se va a tomar el papel del receptor ya no como un elemento aislado de la construcción literaria sino como una “... perspectiva que interviene en la formación del proceso textual.” (Gómez, 2001, p. 236)

Según en esta teoría, “... el lector concretiza la obra literaria la cual (...) no pasa de ser una cadena organizada de signos negros en una página. Sin esta continua participación activa por parte del lector, no habría obra literaria”. (Eagleton, 2009, p. 98) o bien: “... no habría propiamente literatura (...) si solo existieran conjuntos de textos (...) repitiéndose en un monólogo interminable. (García, (2005, p.149) De aquí se desprende la concepción del proceso de lectura como una unidad dinámica, en donde ni siquiera puede hablarse de un trayecto lineal ni acumulativo porque en el acto de leer, el lector hace suposiciones que después resuelve, luego reflexiona sobre ellas, retrocede, subraya, reinterpreta, es decir, que las estrategias de lectura modifican el texto y, a su vez, el texto transforma al lector. También es importante anotar que con esta teoría se está incluyendo un tercer componente al momento de realizar análisis literario, antes de la estética de la recepción, los análisis planteaban el estudio de la obra en función del autor (contexto y circunstancias) o bien en función de la obra como tal (forma y contenido), quedando excluido ese otro tercer elemento compuesto por el lector.

¿Y quién es el lector? En todo proceso de lectura hay un lector implícito y uno real. El implícito es aquel a quien, hipotéticamente, el autor destinó la obra, para él formuló: “... un conjunto de estructuras que permiten que sea leído de un modo determinado

⁵ Conocida también como “teoría del efecto” por teórico literario alemán Wolfgang Iser (1926-2007)

(...) su significado potencial aparece ya organizado y, sobre todo, personificado en una suerte de modelo”. (Gómez, 1996, p. 250) Este lector en ningún momento corresponde con un lector concreto. El lector real es aquel de carne y hueso que “... pone en funcionamiento una determinada cantidad de experiencias para reconstruir las imágenes de que el texto es portador”. (Gómez, 1996, p. 250) El equilibrio entre estos dos tipos de lector se logra a través de las estrategias, que no son más que recursos o referencias extratextuales que condicionan y guían la lectura.

Hans Robert Jauss explica que en este tipo de enfoque (desde la recepción) ha de estudiarse los condicionantes culturales en los cuales el texto se produce y luego las relaciones entre ese contexto y la obra leída por un nuevo lector histórico, “... la meta de esa labor consiste en producir un nuevo tipo de historia literaria, centrada no en los autores, influencias y corrientes, sino en la literatura tal como es definida e interpretada por sus diversos momentos de “recepción” histórica”. (Eagleton, 2009, p. 105) Lo anterior admite que cada sociedad en su devenir histórico “reescribe”, aunque sea de manera inconsciente, todas las obras literarias que lee: “... más aún, leer equivale siempre a reescribir.” (Eagleton, 2009, p. 26) Además de tomar en cuenta el contexto, las respuestas a las preguntas que plantea una obra literaria han de buscarse también en el propio material textual: espacios en blanco, negrillas o distintas grafías. (Selden, 2004, p. 68)

Al admitir que se deba tomar en cuenta al lector, se está siguiendo la teoría planteada por Umberto Eco, quien afirma que:

una obra de arte, forma completa y cerrada en su perfección de organismo perfectamente calibrado, es asimismo abierta, posibilidad de ser interpretada de mil modos diversos sin que su irreproducible singularidad resulte por ello alterada. Todo goce es así una interpretación y una ejecución, puesto que en todo goce la obra revive en una perspectiva original.(Eco, 1990, p. 74)

La estética de la recepción plantea el relativismo de la obra de arte, Eagleton, por ejemplo, refiere que a Karl Marx le preocupaba saber por qué el arte de la antigüedad griega conserva su encanto eterno, aun cuando hace mucho tiempo que

desaparecieron las condiciones que lo produjeron, y el teórico inglés se cuestiona afirmando: "... puesto que aún no termina la historia ¿cómo podríamos saber qué va a continuar siendo eternamente encantador?" (Eagleton, 2009, p.23) Es decir, que aunque todo parezca que ya está dicho, escrito o consagrado, se admite la posibilidad de que en un futuro lo que hoy se considera como bello o artístico pueda no serlo en otro momento.

Se puede recordar que en un momento de la historia, el cubismo fue considerado anti artístico y ahora las obras surgidas en el contexto de esa escuela pictórica se cotizan a precios altísimos. En la literatura un caso muy nombrado es el del dramaturgo español Jacinto Benavente (1866-1954), quien fue galardonado con el Premio Nobel de Literatura del año 1922 y fue en su época un autor muy aplaudido y apreciado en los círculos intelectuales de España. En la actualidad, se discute si realmente merecía tan alto premio y su obra continúa siendo agradable pero ya no es vista desde lo académico como una obra "genial". Estos ejemplos confirman que:

... no debe suponerse a priori, que lo que hoy se denomina 'literatura' consistirá siempre y en todas partes el centro de atención más importante. Tampoco es probable que los textos que actualmente se clasifican como 'literatura' sigan siendo percibidos y definidos como sucede hoy... inevitablemente serán reescritos, reciclados, destinados a otros fines, insertados en diferentes relaciones y prácticas (Eagleton, 2009, p. 254)

Este relativismo del arte en donde una obra literaria puede ser bien recibida y luego aborrecida implica, necesariamente, que no existe una interpretación única ni verdadera, hecho que enlaza esta teoría con la hermenéutica. Tampoco debe dejarse de lado el hecho de que en un mismo tiempo cronológico, pero distinta posición geográfica un texto pueda ser considerado desde perspectivas diferentes, incluso opuestas. Asimismo, ha de comprenderse que, desde esta óptica, ha quedado atrás el análisis literario circunscrito solo a la obra (postura fenomenológica y semiótica) sino que deben tomarse en cuenta: "... las condiciones textuales y extratextuales, estéticas y sociales, en que la interacción entre los miembros del campo engendra y renueva el sentido" (García, 2005, 150) No puede olvidarse para no caer en la completamente

arbitrariedad, que el autor suele incluir instrucciones más o menos escondidas, o bien mecanismos retóricos para guiar al lector y delimitar su actividad receptora.

Otro elemento importante es que no debe dejarse de lado, entonces, el fuerte vínculo entre la hermenéutica y la estética de la recepción, hecho que ha dado pie a las denominadas hermenéutica histórica del significado literario y a la hermenéutica literaria. Lo esencial, en todo caso, será anotar que la estética de la recepción se asienta en la hermenéutica "... al convertirse en un estudio de todas las circunstancias que intervienen en el proceso de la lectura, tanto los procedimientos de interpretación como las condiciones de comprensión que pone en juego un sistema de textos" (Gómez, 2001, p. 238)

Aunque propiamente no lo contempla la estética de la recepción, el antropólogo y crítico cultural Néstor García Canclini explica que para una mejor comprensión del fenómeno literario, se debe incluir:

...estrategias de condicionamiento, las operaciones editoriales y museográficas, la publicidad y la crítica, (...) el conflicto por la consagración de la lectura legítima (...) los 'pactos de lectura' que se establecen entre productores, instituciones, mercado y público para hacer posible el funcionamiento de la literatura. En la medida en que se logran estos pactos se reduce la arbitrariedad de las interpretaciones, los desencuentros entre la oferta y la recepción. Se definen acuerdos acerca de lo que podemos llamar la comunidad hermenéutica posible en una sociedad y un tiempo dados, que permiten a los artistas y escritores saber qué grados de variabilidad e innovación pueden manejar para relacionarse con qué públicos, a las instituciones definir políticas de comunicación, y a los receptores entender mejor en que puede consistir su actividad productora de sentido. (García, 2005, p.151)

El objetivo de la estética de la recepción es, pues, ver a la literatura no como un fenómeno aislado dentro de las solapas de un libro, sino partir del libro-texto para reconstruir un entorno social en que surgió y comprender por qué se le leyó con

pasión o por qué el texto fue ignorado. Esta apreciación resulta pertinente para este trabajo de investigación doctoral, porque los libros que fueron asignados a leer como lecturas obligatorias durante el período que va de 1900 a 2011 si bien fueron impuestas dentro de una normativa estatal, también es cierto que enfrentaron una respuesta por parte del lector que, en ciertos momentos, validó esas lecturas y luego pudo haberlas desechado.

Asimismo, se reconstruyó e interpretó ese fenómeno literario tomando en cuenta no solo lo formal como es en sí el Ministerio de Educación, sino las circunstancias históricas, situación editorial, publicaciones, premios y certámenes, grupos literarios, que, según el caso, influyeron para que se eligieran unas lecturas y no otras. Por lo tanto, en la investigación acerca de las obras literarias, conceptualizadas aquí como obras abiertas, se deberá entender esta apertura como un "... instrumento de pedagogía revolucionaria". (Eco, 1990, p. 83)

2.8.4 Metodología de la sociocrítica

El eje de educación y cultura se muestra como el marco ideal para analizar el fenómeno planteado, ya que a través de él se puede evidenciar cómo un fenómeno de la educación, el de las lecturas escolares obligatorias, tiene un impacto directo en la sociedad, específicamente en la ideología del educando. Para ello, se establece seguir una corriente teórica desde la sociocrítica, la cual ha sido utilizada por diversos teóricos, desde marxistas como Georg Lúkacs, Lucien Goldmann y Terry Eagleton, así como Jean Paul Sartre, y perfeccionado por Pierre Bourdieu.

La sociocrítica, o sociología de la literatura, es un método de estudio de las obras literarias de los llamados trascendentes, es decir, aquellos que analizan las obras en virtud de una clave interpretativa que está más allá de la configuración lingüística del texto. En concreto, establece conclusiones que parten de la consideración de la literatura como realidad, fenómeno o institución social, en tanto que relaciona las obras literarias y sus creadores, la sociedad y el momento histórico en que nacen, y la orientación política que las inspira. La sociocrítica fue una disciplina surgida dentro de la *Nouvelle Critique* francesa, y buscaba distanciarse de la estética marxista tradicional a través del uso de principios metodológicos propios de la semiótica, la neorretórica y la hermenéutica. En este sentido, la sociocrítica se concentra

exclusivamente en las estructuras textuales y su relación con la sociedad. También se le vincula a procesos como la producción, distribución, reedición y recepción de las obras.

Son diversas las relaciones que se pueden establecer entre literatura y sociedad, aunque básicamente se reducen a dos: el análisis puede pretender ilustrar la sociedad utilizando el texto literario como un documento de época o establecer conclusiones acerca de la obra basadas, en último término, en las relaciones que se presumen entre las estructuras literarias y las sociales. Normalmente, esta segunda línea se adscribe filosóficamente al ámbito del marxismo. La sociocrítica se interesa por la procedencia y condición social de los autores, así como por sus ideas políticas y sociales como ciudadanos y su grado de integración en el proceso social; se interesa también por el grado de dependencia de los escritores respecto de la clase dominante o las fuentes económicas que le permitían subsistir, y la necesidad de trazar una historia del autor en la sociedad.

El estudio de la base económica de una sociedad que en un tiempo histórico da origen a la literatura y de la condición social del escritor aparece unido al conocimiento del público al que se dirige y del cual depende económicamente. También se estudia dentro de la sociocrítica el papel desempeñado por instituciones sociales y asociaciones como el salón, el café, la academia y la universidad, y, desde luego, el papel del Estado y su intervención en el apoyo o en la prohibición de la lectura, su control mediante la censura o quema de libros.

El origen de la relación entre literatura y sociedad puede buscarse en la crítica literaria marxista que pretende explicar la influencia de razones económicas en las motivaciones literarias y en el objeto terminado, es decir, el libro y a señalar cómo este debía ayudar en el camino hacia el socialismo. Sus figuras más relevantes son Gramsci, Lukács, Goldmann, Adorno, Althusser, Williams, Macherey y Galvano della Volpe, que, aunque se diferencian entre sí de forma notable, comparten la misma preocupación por los problemas generales de una teoría del arte: el juicio estético debe relacionarse con el mundo social e histórico, que proporciona la matriz de las significaciones. El valor estético no puede ser aprehendido sino en relación con la dimensión social del texto.

El precepto del realismo socialista, según el cual la literatura debería reflejar la realidad y mostrar ciertas actitudes políticas, está profundamente arraigado en la crítica marxista. Esta teoría es uno de los argumentos con los que esta crítica hizo frente a las teorías formalistas. La idea de que el arte es reflejo de la estructura social aparece en numerosos textos marxistas y recibió su mejor formulación en las obras Georg Lukács.

Cuando este analiza la literatura, parte de la convicción de que no se dedica a materias de opinión, sino a una realidad que es fruto de condicionantes políticos y sociales objetivos. Lo esencial de la práctica lukácsiana, por ejemplo, es el estudio detenido de un texto literario a la luz de cuestiones sociales de largo alcance. El punto de arranque es el escritor, una obra concreta, y a partir de aquí la argumentación del crítico húngaro se desplaza a niveles muy superiores mediante divagaciones muy complejas. La categoría esencial en el pensamiento de Lukács es la de totalidad, concepto establecido por George Friedrich Hegel de acuerdo con el cual "... la esencia del todo se expresa en todas sus partes" (Selden, 2004, p. 133) que resulta también esencial en Goldmann.

El sociólogo de la literatura busca develar las conexiones entre la vida cambiante y las obras literarias. Primero Lukács, luego Goldmann, inspirado por los escritos de aquél, y después Bajtín, han teorizado acerca de la relación literatura-cultura. Los tres han encontrado que al variar las relaciones hombre-destino-mundo, las tomas de posición del hombre también se modifican: "... La poesía representa las conexiones últimas entre el hombre, el destino y el mundo, y sin duda ha nacido de la correspondiente profunda toma de posición, aunque a menudo no se sabe nada de su origen".

Lukács considera que el novelista no debería renunciar a la totalidad como perspectiva, pues solo en este caso la obra artística supone no ya un reflejo del mundo sino su descubrimiento y su conocimiento. En este sentido, la verdadera literatura refleja la realidad, es decir, las objetivas circunstancias históricas y sociales anteriores a su representación artística. Cualquier obra literaria verdadera salta por encima de estilos o temas para presentar al lector una visión totalizadora de la realidad.

Es por la particularidad de la visión de mundo en la literatura que, para Goldmann, la relación entre literatura y sociedad resulta un instrumento ideal, objetivo y controlable, que hace parte del análisis científico de la obra literaria. El autor define la concepción del mundo como: "...conjunto de aspiraciones, de sentimientos y de ideas que reúne a los miembros de un grupo (o lo que es más frecuente, de una clase social) y los opone a los demás grupos" (Lukács, 1971, p. 75) lo que hoy no es otra cosa que la cultura y el concepto de identidad a partir de ella.

Para Lukács y para una parte del pensamiento marxista, el realismo determina el valor de las obras artísticas. El artista debe tender a la creación de obras que reflejen la realidad tal y como las concebía la ciencia del socialismo.

La forma que toma la obra debe ser aquella que con mayor inmediatez permita acceder al contenido, no debe funcionar como obstáculo, no debe servir de distracción de la realidad que cuenta el autor. El escritor debe aspirar a la máxima transparencia y no deformar los objetos que represente. Desde este punto de vista, el ideal sería que no existiera forma, lo que supondría identificar o superponer ambos planos: el mundo y la literatura. A partir de esta postura marxista se desprende la sociología de la literatura o la sociocrítica.

La compleja relación que une y separa al individuo con la sociedad es uno de los grandes temas de la investigación de origen marxista. Entre quienes mejor teorizaron sobre los vínculos que unen las ideas políticas y sociales con la literatura está Lucien Goldmann y su propuesta de sujeto colectivo. En 1955 Lucien Goldmann intenta: "... demostrar la dependencia de las estructuras económicas y de los fenómenos literarios." (Gómez, 1996, p.122)

Goldmann estudia los textos para comprobar en qué medida recogen la visión del mundo, de la clase o grupo social a que pertenece su autor. Cuanto más se acerque un texto a la articulación más completa de esa visión, más clara será su validez artística. Las obras literarias no deben verse solo como creaciones de individuos sino de un sujeto colectivo, de unas estructuras mentales transindividuales, es decir, de las ideas y valores que comparte un grupo. De acuerdo con estos principios, la interpretación de una obra literaria no consiste en señalar sus rasgos lingüísticos inmanentes. Para

entenderla en su más amplio sentido debe recurrirse a las estructuras sociales, que dan cuenta de su génesis en una situación concreta.

Goldmann afirmó que la validez y riqueza de una obra residía en ser una afirmación coherente y unitaria de una visión de mundo. Pero en *Sociología de la creación literaria* (Goldmann, 1985, p. 29) "... acepta la posibilidad de que dentro de la obra se plasme más de una concepción del mundo". Esta multiplicidad de voces, este diálogo de posiciones frente a la vida, constituiría también la particularidad de la literatura.

Goldmann llamó estructuralismo genético a este modo de abordar el estudio de la literatura, en el sentido de: la relación que en él alcanzan conceptos como la historia y la sociología, pues según él, "... no hay hechos sociales que no sean históricos y no puede pensarse en la historia sin las motivaciones sociales que la determinan", (Gómez, 1996, p.122) de ahí que establezca como necesario un método que sea, a la vez, histórico y sociológico.

El filósofo francés Louis Althusser (1918-1990) se opone a esta idea al proponer que el arte y, por ende, la obra literaria, "... no es una forma de ideología, sino un estado intermedio entre la ideología y el conocimiento científico, ya que toda obra literaria no podrá nunca otorgar un conocimiento cierto y riguroso de la realidad a la que se dirige y tampoco podrá reflejar, directamente, una ideología de una determinada clase social" (Gómez, 1996, p. 127) Althusser define la ideología como "... una representación de la relación imaginaria de los individuos con sus condiciones reales de existencia", (Selden, 2004, p.134) de tal suerte que al hablar de ideología está pensando, sobre todo, en los "... sistemas de representación que pueden ser estéticos, religiosos, sociales, que configuran la imagen mental que cada persona tiene de la experiencia vivida." (Selden, 2004, p.137)

Pierre Macherey, autor de *Para una teoría de la producción literaria*, muestra al texto enmarcado en el esquema de que este "... se constituye en base a un cúmulo de situaciones o materiales que se articulan pero no de un modo consciente, sino en un estado de conciencia que él llama ideología" (Selden, 2004, p.134) y que al mezclarse o fundirse con el texto asume una nueva forma. Según Macherey, esto se da de forma

natural, pero al analizarlo con detalle se advierte lo que él denomina "... incoherencia del discurso ideológico" en donde "para decir algo hay cosas que deben no ser dichas", (Selden, 2004, p. 134) de tal manera que el crítico lo que ha de buscar es entender el "... inconsciente del texto, ver lo que no se dice, lo que ineludiblemente se reprime". (Selden, 2004, p.135) Posteriormente, este planteamiento se traslada a un elemento clave "... dentro del sistema educativo, donde servía para reproducir la dominación de clase en el lenguaje" (Selden, 2004, p.136)

Dentro del marco de la nueva izquierda se puede citar al inglés Terry Eagleton (n. 1943) quien concibe que la relación entre literatura y sociedad "... tiene como problema central definir la relación entre literatura e ideología, y que los textos no reflejan la realidad histórica, sino que modelan la ideología para producir un efecto de realidad" (Selden, 2004, p. 137) El texto no es libre respecto de la ideología.

Estas formas que presenta la literatura no son un mero reflejo de la sociedad, sino una crítica ante el mundo: esa es la esencia de todo arte, lo que lo hace ser especial. Lukács afirma que "... con relación a la vida, el arte es siempre un 'a pesar de todo'; la creación de formas confirma de la manera más profunda la existencia de esa disonancia" (Eagleton, 1994, p. 231) Terry Eagleton concluye afirmando que todas las esferas del pensar y actuar humanos, incluyendo la literatura, la teoría y la crítica literarias, están determinadas por "... la forma en que organizamos nuestra vida social en común [y por] "... las relaciones de poder que ello presupone" (Lukács, 1985, p.21)

Para ello, propone conocer, en primer lugar, el modo general de producción que es dominante en la sociedad que produce unos textos; en segundo lugar, se refiere al modo literario de producción, que se define como una unidad de ciertas fuerzas y relaciones sociales de la producción literaria en una determinada formación social (en los estudios sobre la imprenta, por ejemplo). En tercer lugar, destaca la ideología general, constituida por los discursos acerca de creencias y valores que están relacionados con las estructuras de producción material, y que reflejan las relaciones entre las experiencias vividas de sujetos individuales con las condiciones sociales en que se producen.

Esta ideología general no siempre estará de acuerdo con el modo literario de producción y el modo general de producción. La clase social, el sexo, la nacionalidad, las creencias, componen la ideología del autor, que se insertará o no de manera armoniosa en la ideología general, pues entre ambas puede haber homología efectiva o una profunda contradicción (así podría ocurrir entre la ideología del autor y la expresada en la obra literaria).

La ideología estética sería el estrato más complejo, que interesa desde el papel de la estética o de la cultura dentro de una determinada formación social, el carácter más o menos avanzado de algunas realizaciones literarias. Y finalmente, el texto, que es el producto que nace de la convergencia de los elementos mencionados.

Junto a estos planteamientos está el dialogismo de Mijaíl Bajtín, quien establece que la obra posee diferentes voces, independientes pero interrelacionadas, siendo el lector quien finalmente genera la coherencia.

En sus escritos, Bajtín delimita muy bien su objeto de estudio. El método planteado por él es exclusivo para el análisis de lo estético, una de las esferas que integran el conjunto de la cultura humana. Lo estético se da plenamente en el arte y de manera no pura en otras formas híbridas. Para Bajtín -en contraposición a Goldmann, quien no hace una clara diferenciación al aplicar su método a la literatura o a la filosofía-, la estética se debe orientar primordialmente al estudio del arte y luego a los híbridos.

Como parte de sus conceptos plantea la estética de la creación verbal, la cual establece que la mayoría de novelas anteriores a Dostoievski (uno de los principales objetos de estudio de Bajtín), están relatadas únicamente por una voz, por la del autor. Sin embargo, a partir del novelista ruso, se crea una nueva forma de novelar, en la que confluyen varias voces, lo cual denomina novela polifónica:

La pluralidad de voces y conciencias independientes e inconfundibles, la auténtica polifonía de voces autónomas, viene a ser, en efecto, la característica principal de las novelas de Dostoievski. En sus obras no se desenvuelve la pluralidad de caracteres y de destinos dentro de un único mundo objetivo a la luz

de la unitaria conciencia del autor, sino que se combina precisamente la pluralidad de las conciencias autónomas con sus mundos correspondientes, formando la unidad de un determinado acontecimiento y conservando su carácter inconfundible. Los héroes principales de Dostoievski, efectivamente, son, según la misma intención artística del autor, no sólo objetos de su discurso, sino sujetos de dicho discurso con significado directo. Por eso la palabra del héroe no se agota en absoluto por su función caracterológica y pragmático-argumental común, aunque tampoco representa la expresión de la propia posición ideológica del autor [...]. La conciencia del héroe aparece como otra, como una conciencia ajena, pero al mismo tiempo tampoco se vuelve objetual, no se cierra, no viene a ser el simple objeto de la del autor. (Bajtín, sf: p.15)

La importancia de la polifonía es que se presentan varios planteamientos del mismo hecho, realizados desde distintas ideologías. Cabe decir que no es un simple perspectivismo, el cual, solo describe un hecho desde distintos puntos de vista, pero en este, no confluyen varias ideologías. Según Bajtín, la polifonía es la forma que representa la lucha de clases. Con ello formula su idea de estudio narrativo desde tres perspectivas, una de ellas es la contextual, "... que permite valorar el conjunto de las ideologías y de las opiniones que se expresan en la obra creada" (García Redondo, 2001: p.136)

4.9 Metodología para análisis de libros

Para desarrollar un análisis de las obras seleccionadas, se formuló un método propio basado en tres herramientas metodológicas: la hermenéutica, los discursos de poder y la estética de la recepción.

Estas metodologías, en sí mismas, representan análisis completos de los diferentes significados en los fenómenos culturales. Sin embargo, se tomaron algunos aspectos

de los métodos para resaltar algunos valores de análisis que se hicieron en las dualidades autor-obras.

Se formuló una plantilla con pasos metodológicos, que sirvió para el análisis de cada uno de las dicotomías autor-obras. Esta metodología se detalla en el capítulo 4 de la Parte III de la tesis doctoral, que versa sobre el Marco Teórico.

Para obtener cierta coherencia en la aplicación de estas tres metodologías, se eligieron cinco puntos básicos en los cuales hacen referencia. Cada método posee su propio enfoque y procedimiento, pero se sintetizaron en lugares comunes para poder evaluar sobre una misma base. De cada metodología, se analizó el objetivo general del libro, la intención del autor, el contexto de la obra, la forma de la obra y la conclusión.

En cuanto al objetivo general de cada método, se hace la diferencia en la finalidad. Mientras para la Hermenéutica es primordial el reconocer el sentido global del texto, para los Discursos del Poder se deben establecer grupos de poder que actúan en la obra literaria y los mensajes que cada uno da; para completar, para la Estética de la Recepción, es percibir los diferentes mensajes que se pueden analizar desde distintas perspectivas, como desde la óptica del autor o de diferentes sociedades.

Sobre la intención del autor, para la Hermenéutica es fundamental identificar la intencionalidad del autor, para los Discursos del Poder se debe identificar la inclinación ideológica del autor hacia determinado grupo de poder, a través del análisis del discurso oficial, o de formas paródicas textuales, como la ironía o la carnavalización. Por último, para la Estética de la Recepción, se debe identificar cuál es el mensaje del autor que se interpretaría desde el contexto en que escribió la obra.

Para analizar el contexto de la obra, la Estética de la Recepción requiere enumerar las condicionantes culturales en las que el texto produce sus relaciones con el autor y el lector. Desde los Discursos del Poder, se debe reconocer todas las imágenes, no solo en sus simbolismos, sino en todas las intertextualidades que se puedan obtener. Y desde la Hermenéutica, se debe hacer un análisis de los antecedentes históricos del autor, así como determinar la consistencia de la sociedad en que escribió la obra y mirar otros textos contemporáneos.

Para analizar la forma de la obra, la metodología de los Discursos del Poder requiere realizar una tabla binaria en la cual se identifiquen a los actores del texto, oponiéndose según la identificación de su contrario, lo cual va dando como resultado los grupos de poder. Desde la perspectiva de la Estética de la Recepción, la forma se analiza no solo en la obra, sino en el contexto del fenómeno cultural en que se escribió y se lee la obra, incluyendo aspectos extraliterarios, tales como operaciones editoriales, publicidad, crítica. Y para la Hermenéutica, se analiza por separado cada una de las partes que componen la obra (por ejemplo, los capítulos de una novela) y luego se cotejan todos los análisis para evidenciar si éstos tiene relación con el mensaje global del texto.

Por último, las conclusiones de cada método también difieren según su enfoque. Para la Estética de la Recepción, el resultado serán los diferentes significados de la obra, según se analizó desde la perspectiva de los lectores y el autor. Desde la Hermenéutica, la conclusión será la síntesis de todas las partes, observando el sentido global del texto, enriqueciéndolo con el sentido de cada una de las partes. Y, para los Discursos del Poder, se concluye con la identificación de los diferentes grupos de poder y cuál es el mensaje de cada uno de ellos. Luego de esta breve explicación de la metodología de análisis de los libros-autor, se explican algunos de los resultados y conclusiones de los objetivos de la tesis doctoral.

2.10 Conclusiones del capítulo

- La investigación es de tipo epistemológico, panorámico y comparativo. Su carácter es mixto, por contemplar análisis cuantitativo y cualitativo.
- En cuanto a lo cuantitativo, se basó en la elaboración de una encuesta, con el objetivo de encontrar los libros que más se han leído en el sistema educativo entre 1900 y 2010.
- Además, se consultaron fuentes como: el Ministerio de Educación, docentes, estudiantes, expertos y editoriales, para complementar el análisis.
- A continuación, se sintetiza este análisis según los cinco aspectos definidos, en la siguiente tabla:

Tabla No. 7: Unificación de criterios de tres metodologías para análisis de libros

Metodología/ Aspecto	Hermenéutica	Discursos del poder	Estética de la recepción
Objetivo general	<ul style="list-style-type: none"> Reconocer el sentido global del texto. Preguntarse: ¿Qué quiso decir su autor? 	<ul style="list-style-type: none"> Establecer los discursos de poder, separando el componente en dos partes: grupos de poder, y mensajes de los grupos de poder. 	<ul style="list-style-type: none"> Percibir en los diferentes significados en que una obra pudo haber sido interpretada por distintos lectores, según la época, sociedad, valores.
Intención del autor	<ul style="list-style-type: none"> Identificar la intencionalidad del autor del texto; determinar a qué pregunta trató de responder el autor del texto. 	<ul style="list-style-type: none"> Identificar la inclinación ideológica del autor hacia determinado grupo de poder, a través del análisis del discurso oficial, o de formas paródicas textuales, como la ironía o la carnavalización. 	<ul style="list-style-type: none"> Establecer cuál fue el mensaje del autor según la época en que la escribió.
Contexto de la obra	<ul style="list-style-type: none"> Pensar en los antecedentes históricos del autor del texto. Personales o autobiográficos, epocales. Por ejemplo, estilo literario epistolar, cartas políticas, filosóficas. Determinar la consistencia del sentido del texto a partir del contexto o entorno sociocultural e histórico. Mirar otros textos contemporáneos. 	<ul style="list-style-type: none"> Reconocer todas las significaciones que tienen las imágenes dentro del cuento. Incluir incluso los simbolismos que están fuera del contexto del texto. A esto se le llamará huella o intertextualidad, que es todo aquello que evoca el símbolo, aunque no tenga relación con la coherencia del texto. 	<ul style="list-style-type: none"> Condicionantes culturales en las que el texto se produce sus relaciones entre ese contexto y la obra leída por el lector histórico.

Metodología/ Aspecto	Hermenéutica	Discursos del poder	Estética de la recepción
Forma general de la obra	<ul style="list-style-type: none"> • Analizar el sentido de cada una de las partes de la obra. • Analizar el sentido entre cada una de las partes, tomando en cuenta el sentido global de la obra. 	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar una tabla binaria con las parejas de opuestos dentro del texto. Incluso, si una figura no tiene su opuesto, ésta puede tener su peso por su omisión. 	<ul style="list-style-type: none"> • Además de la obra, establecer el contexto del fenómeno cultural (literario) en que se escribió/leyó la obra: operaciones editoriales, publicidad, crítica, conflicto por consagración de la lectura.
Conclusión	<ul style="list-style-type: none"> • Sintetizar todos los análisis, observando y modificando el análisis primario sobre el mensaje y la intencionalidad del autor. 	<ul style="list-style-type: none"> • Integrando los simbolismos de las huellas y las intertextualidades, y tomando en cuenta las relaciones binarias, definir cuál es el tema central del texto. • Establecer, basándose en las dicotomías, los grupos de poder que actúan en la obra, e identificar cuál fue el mensaje de cada uno de los grupos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Exponer las diferentes significaciones, estableciendo las interpretaciones que se pudo dar en los diferentes contextos (de escritura y de lectura).

PARTE II ANTECEDENTES DEL ESTUDIO

CAPÍTULO 3 ANTECEDENTES RELACIONADOS CON LA INVESTIGACIÓN



3.1 Surgimiento del problema y su evolución

A partir de la revisión del estado del arte se afirma que lo usual ha sido, primero, separar el estudio de la literatura de todo aquello que tenga que ver con la escuela, es decir, se le ha visto como un fenómeno aislado sin mayor interrelación y enmarcado únicamente dentro del plano arte-estética, así como su desarrollo histórico y no como vinculado a la educación. Como ejemplo pueden verse textos como la *Historia de la literatura guatemalteca* (1981) de F. Albizúrez Palma y Catalina Barrios o la *Literatura guatemalteca* de David Vela.

En este proceso evolutivo incursionan posteriormente estudios ya no solo de índole historiográfica (textos que estudian la historia literaria) sino también de crítica literaria en donde lo que se busca es analizar contextos históricos, técnicas, análisis discursivo; tal es el caso de obras como *Vocación de herejes* de Aída Toledo. Cabe resaltar que en estas dos perspectivas el estudio se ha enfocado hacia la literatura para adultos o sea la llamada también literatura universal o general (quedando excluidos para este trabajo los libros sobre literatura infantil e infantojuvenil). Se anota también que en los libros sobre crítica literaria y análisis de textos, hay trabajos que aunque tangencialmente han abordado temas como ideas políticas, sociológicas, en ningún momento han logrado establecer o al menos orientar el estudio al establecimiento de una relación entre lo que se lee como literatura en la escuela y lo que ideológicamente transmiten los textos, ni quién está detrás de esa imposición ideológica.

En segundo lugar, se ha estudiado la literatura infantil, entendiéndola como aquella que es dada a leer a niños cuyas edades están entre 4 a 11 o 12 años. Un ejemplo es la obra *Han de estar y estarán... literatura infantil en Guatemala* de Frieda Morales Barco.

En tercer lugar, se ha estudiado la educación en Guatemala sin profundizar en una materia en particular, tal es el caso de la obra, ya clásica, *Historia de la educación en Guatemala* del Doctor Carlos González Orellana. En todo caso, del libro citado es posible obtener información vinculante con la enseñanza de la literatura guatemalteca, pero no es este el objetivo de dicho libro.

La doctora Frieda Liliana Morales Barco presentó en julio de 2011 un libro editado en el 2010 *Balzac para niños o la literatura infanto juvenil guatemalteca en foco*, texto en donde compila artículos relacionados con el tema de la literatura infantil o juvenil en Guatemala y desvela lo que a su criterio es esta literatura. Si bien es cierto que este tipo de estudios resulta novedoso en cuanto que ya se intenta integrar a la literatura con el fenómeno educación y establecer una posible relación entre la historia de un país, Guatemala, la literatura y la escuela, las variaciones en su enfoque están en que su estudio se centra en la literatura infantil y, por lo tanto, la que se lee en el nivel primario.

De tal suerte que hasta en la investigación que aquí se presenta no se había considerado la relación que en concreto tiene la literatura como medio de transmisión de ideología en la escuela. Por lo tanto, no se le ha valorado desde la perspectiva de ser una imposición hegemónica que no es más que un mecanismo ideológico legitimado para mantener las cosas en su lugar.

Lo anterior es válido, sobre todo, si se piensa en los estados modernos en donde la ideología del grupo de poder dominante es viable a través del control escolar como Aparato Ideológico del Estado. Esto, porque según Althusser, la escuela es quien mejor ejecuta la función de reproducción ideológica según la clase social a la que va encaminada la reproducción. La evolución del enfoque en el contexto guatemalteco va a ser, entonces, el pasar del estudio aislado de tres aspectos:

- a. Historia, pensamiento e ideología en Guatemala
- b. Educación en Guatemala
- c. Literatura

A ser un enlace o fusión entre estos tres elementos.

A lo largo de la historia educativa, los entes rectores de la enseñanza pública se han encargado de determinar lecturas obligatorias dentro del sistema de educación. Sin embargo, los criterios para normar estas lecturas han variado según diferentes factores que van desde un simple gusto personal hasta una política de Estado. Estas prácticas

educativas en la lectura afectan al influyen en el grueso de la población, al punto de formar parte del inconsciente colectivo de la nación, ya que, al ser leídas por la mayoría, se reproduce una base común de conocimientos que luego forma valores y actitudes claramente visibles en la sociedad.

La idea inicial de realizar la tesis: “Discursos ideológicos hegemónicos en la literatura leída en los ciclos de básico y diversificado (1900 a 2010)”, surgió de la percepción que se tiene sobre la obligatoriedad de leer ciertos textos en los niveles de básico y diversificado. Aunque por el momento no se ha encontrado una referencia oficial sobre el hecho de que “siempre” se ha establecido un ciclo de lecturas básicas, de manera consuetudinaria, se han seleccionado libros para ser leídos por los escolares y, de una forma u otra, han sido casi siempre los mismos títulos, tales como *La mansión del Pájaro Serpiente*, de Virgilio Rodríguez Macal; *La hija del Adelantado*, de José Milla, o *El tigre*, de Flavio Herrera.

Esta influencia estatal ha ocurrido casi siempre en todos los países, a veces, motivados por coyunturas particulares, usualmente vinculadas a asuntos políticos, tal como ocurrió tras el triunfo de la Revolución Rusa (1917) cuando se planteó un modelo de literatura social (realismo socialista) que expusiera en la literatura conflictos y situaciones de índole social y base realista. Esta visión fue plasmada por el húngaro Lukács (1885-1971) con su realismo crítico, fundamentado en que el objeto de la literatura es: “La sociedad, la vida social del hombre en su continua reciprocidad con la naturaleza que le rodea y que forma la base de su actividad social, con las diversas instituciones y costumbres sociales por las que se efectúan las relaciones mutuas de los miembros de una sociedad”. (Lukács, 1966. P. 166)

Similar situación se planteó en Cuba partir de la Revolución (1959) cuando el Gobierno impulsó programas de lectura con textos tendientes a la construcción de un estado libre y con altos valores cívicos, razón por la cual se dio a la tarea de dignificar la figura del poeta prócer José Martí y se proyectó una masiva difusión de libros:

La Imprenta Nacional llevará cultura a todos los rincones de Cuba, editará libros a precios popularísimos... todo el mundo podrá hacer su biblioteca en su casa... habrá una serie juvenil que incluirá

Robinson Crusoe, La isla del tesoro, La cabaña del tío Tom... Las aventuras de Tom Sawyer... una serie de obras clásicas incluirá las de Martí, Cervantes, Máximo Gorki, Dostoievski, Tolstoi, Víctor Hugo, Shakespeare, Galdós, Goethe... se editarán otras series sobre vidas de grandes hombres y otras sobre viajes ilustrativos... (Gill, 1960, p. 291)

O bien podría mencionarse el caso reciente ocurrido en El Salvador, en donde diversos grupos se han opuesto al decreto legislativo que obliga a leer la *Biblia* en las escuelas, como un "... medio para fomentar valores morales y prevenir la violencia en las aulas" (Agencia AFP, 2010)

En Guatemala, en algunos momentos, ha sido un decreto gubernativo el que ha regido las lecturas que se han de leer y analizar, o, al menos, establecido las características temáticas de los libros. Asimismo, se establecen los criterios educativos, así como los libros de texto, que incluyen lecturas completas o fragmentos de éstas que han sido sugeridos por la autoridad rectora en la educación.

En un artículo publicado el 26 de mayo de 2010, titulado "A leer se ha dicho", el doctor Olmedo España expuso acerca de los programas de impulso de lecturas que han provenido desde el oficialismo y también hace mención a conocidas editoriales involucradas desde hace varios años en el tácito condicionamiento de qué leer en los centros de estudio:

Ahí está el ejemplo pionero de José Antonio Villacorta, que en la década del treinta del siglo veinte, empujó una labor editorial sin precedentes. O bien, el trabajo que concretó la primavera del cuarenta y cuatro en la edición de colecciones de libros para maestros y alumnos, o el rescate que hace el Ministro de Educación Guillermo Putzeys de la Editorial Pineda Ibarra, hasta los miles de libros que publicó el programa de Bibliotecas Presidenciales para la Paz en los años del 2000-2004.

Pero no todo se ha hecho desde las instancias gubernamentales, sino que también están las editoriales, como la de Óscar De León Palacios, Piedra Santa, Artemis Edinter, entre otras, que triplican sus voluntades para ofrecer libros a miles de personas. A su vez, la Universidad de San Carlos coadyuva ampliando en los últimos cuatro años su trabajo editorial. (España, 2010)

España tuvo por objetivo en su artículo anunciar el programa “A leer se ha dicho”, vigente hasta 2012-2013, cuando se lanzó la propuesta de “Leamos juntos”. España explicó así este programa:

Así, el programa “A leer se ha dicho”, conforma ese aliento de sensibilidad humana que debe transmutarnos hacia un estadio en el cual podamos extirpar esos vicios que intentan agotar a los niños, niñas y jóvenes en el vacío de la desilusión. La lectura de un verso enaltece y estimula las virtudes. Hace crecer la imaginación creadora. Inhibe las voluntades de quienes pretenden el acabamiento de nuestra sociedad. (España, 2010)

El programa “A leer se ha dicho” tenía por objetivos:

Promover el hábito de la lectura en la comunidad educativa de todos los sectores y niveles educativos formando personas lectoras independientes.

Fortalecer los esfuerzos de la afirmación del aprendizaje de los idiomas maternos a través de la publicación de textos y traducciones.

Mejorar las competencias lectoras en todos los niveles educativos y establecer la relación con la escritura, la comunicación creativa, las humanidades y la tecnología.

Fortalecer el desarrollo de la ciudadanía multicultural mediante el fomento de la literatura y los escritores guatemaltecos.

Promover desde el Estado una política que conduzca a una revolución cultural en Guatemala a favor de la niñez, la adolescencia y la juventud.

Fortalecer las acciones de alfabetización y de la educación para toda la vida mediante la promoción de la lectura para todas y todos.

(Ministerio de Educación, 2010)

Como se desprende de la cita anterior, el elemento central del programa era que las personas leyeran para que logaran desarrollarse a plenitud en el ámbito nacional. El problema o la duda que se desprende de esto es qué se propuso/impuso como lectura ¿qué ideología prevalecía en los textos seleccionados? y cómo esa ideología va a condicionar a las generaciones futuras de guatemaltecos, así como se hizo en épocas pasadas con otros libros.

En un reportaje publicado en el diario guatemalteco *elPeriódico*, se ofrecieron más detalles sobre este programa: "... estos libros corresponden a la primera colección de tradición oral y popular, la segunda colección es de poesía, la tercera es de cuento, la cuarta de teatro y la última de esta serie, es de mitos y leyendas populares", (Sandoval, 2010) explica Gloria Hernández que trabajó en la compilación y edición del material para primaria. "Es un plan piloto para ir afinando en el camino las directrices, la filosofía y las acciones concretas. Se intenta llevar, por primera vez, libros de primera calidad a los niños de edad escolar de toda la República, totalmente gratis", agrega Hernández, como parte de las declaraciones vertidas en dicho reportaje (Sandoval, 2010) Al respecto, conviene mencionar que no se aclara a qué se refieren los términos: "libros de alta calidad", ¿al libro material en cuanto a su estructura física: calidad de impresión y formato? ¿O al libro como ente espiritual y artístico?

Las evaluaciones realizadas por el Ministerio de Educación en 2006 demostraron que solo el 24 % de los alumnos que egresa de sexto primaria alcanza los niveles de comprensión lectora esperados, los demás consiguen simplemente una comprensión literal y una velocidad muy baja. Esto sucede, en parte, por el poco acceso a material escrito.

Los textos para educación básica fueron antologías de poesía compiladas por el poeta Francisco Morales Santos. Se incluyeron obras de Luis Cardoza y Aragón, Alaíde Foppa, Miguel Ángel Asturias, Javier Payeras, Maurice Echeverría, Isabel de los Ángeles Ruano, Alan Mills, entre otros. Los de diversificado son compilaciones de literatura centroamericana, para presentar lo más destacado de cada país de la región. La colección para primaria y preprimaria está compuesta por rimas, trabalenguas, adivinanzas, canciones, cuentos cortos, poemas y retahílas. La selección estuvo a cargo de Hernández y Frieda Morales. Las ilustraciones fueron realizadas por Liliana Aldai, Teresa Fonseca y Julia Lara.

El Ministerio de Educación de Guatemala (Mineduc) dispuso que jóvenes, entonces participantes del programa "Escuelas Abiertas",⁶ fungieran como maestros de ceremonias del lanzamiento de "A leer se ha dicho", el Programa Nacional de Lectura del país. Con este proyecto, iniciado en mayo de 2010, se pretendía mejorar las competencias lectoras en todos los niveles educativos a nivel nacional, incentivando el hábito de la lectura de los estudiantes. Para su inauguración, las autoridades educativas afirmaron que: "Este programa percibe sembrar en todos los estudiantes del país, el hábito de la lectura con el propósito de que éste les sirva de puerta para nuevos conocimientos" (Infancia Internacional, s.f.), expresó Denis Alonzo, entonces ministro de Educación.

Con una primera inversión de Q68 millones 472 mil 914, el programa "A leer se ha dicho" enmarcaba la elaboración y reproducción de libros, con contenidos de tradición oral y popular en Guatemala, así como antologías de escritores nacionales y centroamericanos, los cuales fueron distribuidos a los estudiantes, en diferentes idiomas mayas. Una vez más cabe plantearse que el trasfondo es: qué leyó ese grueso de la población y qué aparato ideológico estatal permeó la selección de textos, los resultados pueden tenerse a partir de evaluaciones que se realicen en el año 2016 cuando el programa tendría que haber dado sus frutos. No obstante, el hecho de que

⁶ Escuelas Abiertas surgió como un Programa Presidencial coordinado por el Consejo de Cohesión Social (CCS) y ejecutado por el Ministerio de Educación. Llegó a constituirse como un espacio para que la juventud, niñez y adolescencia de las comunidades beneficiadas usaran adecuada y constructivamente su tiempo libre los fines de semana, en un proceso de educación integral que incluyó desde sus orígenes el desarrollo artístico, deportivo y cultural, y el fortalecimiento de las relaciones con la comunidad.

parte del programa no se cumpliera y que se gestara uno nuevo para la enseñanza de la lectura, resulta difícil tener resultados certeros acerca de su logros.

“Cada libro le deja a uno, una herencia, los libros siempre le dan a uno elementos para evolucionar, para comparar, para corregir, para imitar y a veces para evitar” resaltó el presidente Álvaro Colom durante la inauguración del programa. Escritores como la guatemalteca, Ana María Rodas y el español Use Lahoz, se unieron al llamado realizado por el mandatario, para cosechar el hábito de la lectura, como parte de las acciones que mejoran la calidad de vida de las personas.

“Hay dos cosas que no se pueden hacer a la fuerza y es amar y leer, pero son acciones que nos transforman y nos hacen crecer como seres humanos y como profesionales” dijo el escritor Use Lahoz quien compartió su testimonio de cómo la lectura transformó su vida. En tanto que la escritora nacional Ana María Rodas, recordó la quema inmensa de libros, ocurrida en el parque Central hace 56 años, como parte de las políticas de ese entonces, para truncar un movimiento democrático surgido del pueblo para enfrentar las dictaduras gubernamentales. “Más de medio siglo ha tenido que pasar para que surja con gran fuerza un plan destinado a devolverle a los ciudadanos, comenzando por los niños y los jóvenes, la certeza de un mejor futuro, de un mejor destino, mediante el programa nacional de lectura que hoy se inaugura”, resaltó la escritora nacional.

Este fue, pues, el escenario actual que dio pie para esta investigación doctoral. Aunque a la fecha, se hayan implementado otros programas como “Leamos juntos”, por ejemplo, se puede exponer que los esfuerzos del Estado han estado encaminados en dos sentidos. Uno el sustancial referido a la enseñanza de la lectura (alfabetización) que en años recientes se define más como el desarrollo de la capacidad o competencia lectora y otro, una vez que ya se posee la competencia, a proporcionar libros para leer. Sin embargo, a lo largo de la historia del país, y como se leerá más adelante en esta tesis, ha habido otros esfuerzos y políticas gubernamentales que han intentado formular la obligatoriedad de los libros, o al menos sugerirlos.

En este problema, existen numerosos actores, aunque en líneas generales se pueden referir cinco grandes conjuntos de actores: Estado, establecimientos educativos, autores, editoriales y lectores.

El Estado, a través del Gobierno central –específicamente por medio del Ministerio de Educación-, es el encargado de establecer las políticas de lectura, y, por tanto, a través de decretos puede definir la obligatoriedad de lecturas, o bien declararlas a discreción de los establecimientos educativos; también puede resultar el caso en que, en vez de decretar ciertas lecturas como obligatorias, se limite a sugerirlas, aunque esto no implique su imposición.

Además del Ministerio de Educación o su equivalente, otras instituciones estatales también pudieron haberse apropiado del papel de declarar obligatorias ciertas lecturas, como podría ser el caso de las municipalidades, el Congreso de la República, el Consejo Nacional de Libro, por enumerar algunas posibilidades. Sin embargo, con el objetivo de no ofrecer mayor complejidad a este actor, se le agrupa como Estado.

Otro actor se agrupa en las instituciones educativas, que deben acatar la obligatoriedad de las lecturas decretadas por el Estado, o bien evaluar sus sugerencias. La institución educativa también pudo haber tomado decisiones como de no acatar el mandato, o acatarlo parcialmente.

En el caso cuando las lecturas han quedado a discreción de las instituciones educativas, estas se convierten en actores fundamentales para decidir qué títulos leerán, y pueden conjugarse con otros actores (autores y editoriales) para determinar qué libros se leerán.

Dentro de esta agrupación, se deben contemplar dos subtipos de actores: autoridades de los establecimientos educativos (directores, dueños, accionistas, consejo educativo, entre otras figuras), así como profesores. Los primeros pueden ser fundamentales para decidir si se acata o no la obligatoriedad de los libros, o bien decidir qué libros se impondrán, en caso de que no haya obligatoriedad. En acciones más limitadas, los profesores usualmente se limitan en acatar la orden estatal y/o del establecimiento para establecer y evaluar las lecturas.

A pesar de que son dos subactores que pueden influir en las lecturas de forma independiente, el papel y la decisión de cada uno se diluye y resultaría difícil determinar finalmente si han sido las autoridades o los profesores quienes terminan por decidir, por lo que resulta conveniente agruparlos en un solo actor.

Aunque con un papel limitado, tanto autores como editoriales pueden o no haber realizado un papel de cabildeo entre los actores que declaran obligatorias o sugieren los libros de lectura para los ciclos básico y diversificado. En algunos casos, los autores han logrado incluir dentro de estas lecturas sus propias creaciones, con la finalidad de favorecer el consumo de sus obras y, por consecuencia, sus ventas. En esta misma línea, las editoriales también pudieron haber influido entre los actores para favorecer libros de su sello, a fin de favorecer sus ventas.

En algunos casos, se pueden encontrar convenios Estado-editoriales privadas, en los cuales se hacen contratos para que las empresas provean los libros que se declaran obligatorios o sugeridos.

En ambos casos, acuerdos autor-Estado o editorial-Estado, no se debe descartar también que se hayan producido por medio de actos anómalos y penados por la ley, como tráfico de influencias, licitaciones viciadas, clientelismos, compadrazgos, amiguismos, entre otras prácticas de corrupción, sin que necesariamente se haya tomado en cuenta criterios sobre la idoneidad de los libros y su contenido.

En el caso cuando el Estado ha liberado la obligatoriedad, tanto los autores como las editoriales tienen un campo de acción más amplio para poder realizar contratos directamente con establecimientos educativos, ya sea autoridades o profesores, para poder impulsar obras de su interés. En este caso también pueden regir criterios mercadológicos, mercantilistas o de compadrazgo y amiguismo, pero, a diferencia de cuando editoriales y autores intentan influir directamente a través del Estado, en el caso de los establecimientos educativos no se califica como corrupción, debido a que no hay de por medio dinero público.

Sin embargo, sí es posible identificar algunos fenómenos como especulación de precios, alza en el precio de los libros y sobrevaloración de los mismos, debido a que es más fácil en la relación establecimientos-editoriales-autores el aumentar el valor de los títulos. Otro fenómeno que se da es el de dejar a un lado los criterios ideológicos sobre la idoneidad de los libros, a cambio de criterios mercantilistas.

En lo que respecta al lector cuando es estudiante, quizá sirviera decodificarlo en dos componentes: el estudiante y su tutor legal, ya que este puede ser importante en el momento de decidir si accede o no a comprar el libro, aunque ello no implica nada relevante para la presente tesis, al igual que si un estudiante decidiera leer o no la obra señalada.

Solo en casos excepcionales, se puede encontrar que tanto el Estado como el establecimiento educativo, liberan la lista de obras obligatorias, provocando que recaiga sobre el estudiante la decisión sobre qué libro leer.

3.2 El estado del arte

Tabla No. 4: El estado del arte

Historia, historia de la literatura, historia de la educación		
Título/publicación	Autor	Enfoque/contenido
<i>Historia general de Guatemala</i> (1996)	Fundación para la Cultura y el Desarrollo FUCUDE	Mención de algunas lecturas oficiales para primaria.
<i>Historia de la Educación en Guatemala</i> (1960)	Carlos González Orellana	Referencias a ediciones y creaciones de colecciones como la del “Libro escolar” o Biblioteca “20 de octubre”.
<i>Han de estar y estarán... Literatura infantil en Guatemala. Una propuesta en una sociedad multicultural</i> (2004)	Frieda Morales Barco	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de la literatura escrita para niños: calidad literaria y aspectos extraliterarios (ilustraciones). • Recomendar lecturas para crear conciencia multicultural. • Incidencia de Reforma Liberal al “usar” la literatura para transmitir ideología.
Historiografía literaria		
<i>Literatura guatemalteca</i> (1942-1944)	David Vela	Contextos históricos, biográficos, enumeración de obras y aproximaciones al análisis estadístico.

<i>Historia de la literatura guatemalteca</i> (1981)	Francisco Albizúrez Palma y Catalina Barrios y Barrios	Enumeración biobibliográfica desde lo prehispánico hasta la década de los setenta del siglo XX. Tendencias, características y estudios estilísticos.
<i>Historia crítica de la novela guatemalteca</i> (1960)	Seymour Menton	Sucesos literarios vinculados a la novela; análisis argumental.
Crítica literaria		
<i>Los senderos del volcán</i>	Ramón Luis Acevedo	Contextos históricos y estilística
<i>Visión crítica de la literatura guatemalteca</i>	Dante Liano	Análisis sociológico y semiológico.
<i>La identidad de la palabra</i>	Arturo Arias	Análisis sociológico, posformalista, deconstrucción y otras tendencias de crítica literaria.
<i>El Cometa y Los Tepeus</i>	Juan Fernando Cifuentes	Historización, constancia antológica y comentario de texto
<i>Vocación de herejes</i>	Aída Toledo	Análisis del discurso paródico, carnavalización y visión posmoderna.
<i>Hacia un nuevo canon de la vanguardia en América Central</i>	Francisco Alejandro Méndez	Revisión de la vanguardia.
<i>Signos de fuego</i>	Ronald Flores	Panorámica de las últimas cuatro décadas del siglo XX. Sucesos literarios, catálogo de autores recientes.
<i>Intersecciones y trasgresiones: propuesta para una historiografía literaria en Centroamérica</i>	Werner Mackenback (editor)	Análisis del discurso de poder en la literatura centroamericana.
Hermenéutica y discursos del poder		
<i>Por qué y cómo hacer análisis de discurso</i>	Pedro Santander	Tesis que ofrece una metodología para aplicar la hermenéutica en el análisis de los discursos del poder.
<i>Hermenéutica y discurso: el decir de las palabras en la construcción de identidad anormal</i>	Sergio Emilia Manosalva Mena y Patricio Alberto Guzmán Muñoz	Tesis doctoral en el que analizan la influencia del lenguaje para la construcción de identidad.
<i>Hermenéutica del poder</i>	Georges Reyes	Análisis sobre las teorías de Foucault y Calvino aplicadas en la hermenéutica.
<i>El discurso escolar de la ciudadanía: una mirada desde la hermenéutica</i>	Graterol Villegas Aura	Análisis hermenéutico sobre las construcciones de identidad desde las escuelas en Venezuela.
<i>Pedagogía y hermenéutica. Más allá de los datos en la educación</i>	Jordi Planella	Una metodología para la aplicación de la hermenéutica en la interpretación de discursos pedagógicos.

<i>Poder y palabra: mentira implícita y accidentes en discursos presidenciales</i>	Maritza Montero	Aplicación de la teoría de los discursos del poder en la metodología de la hermenéutica para analizar discursos presidenciales en Venezuela.
Hermenéutica y literatura escolar		
<i>(Im)posibilidad de la literatura infantil: hacia una caracterización estética del discurso</i>	Luis Sánchez Corral	Análisis hermenéutico en obras destinadas para niños.
<i>La condena hermenéutica: Ambivalencia educativa en la modernidad líquida</i>	Joaquín Esteban Ortega	Un análisis multidisciplinario, con énfasis en la hermenéutica, sobre el sistema educativo.
<i>Hermenéutica y pedagogía. La práctica educativa en el discurso sobre la educación</i>	William García Bravo y Miguel Á. Martín Sánchez	Tesis doctoral sobre la relación entre práctica educativa y discurso teórico de la práctica, a través de un “círculo hermenéutico de interpretaciones”.

3.2.1 Historiografía general, educativa, y de literatura infantil

En una revisión primaria, se ha establecido que no existe una investigación similar a la que se realiza en esta tesis doctoral; sin embargo, existen estudios sobre la historiografía de la educación y las políticas educativas en Guatemala, y dentro de los contenidos se establecen de forma escueta algunos parámetros para el establecimiento de las lecturas literarias obligatorias.

La primera referencia, de carácter historiográfico, se encuentra en la *Historia General de Guatemala* (Fundación para la Cultura y el Desarrollo FUCUDE, 1996), sobre todo, en los dos tomos que estudian el siglo XX (tomos V y VI). En esta historia, se hace mención a diversos ámbitos de la vida nacional, como la política, la sociedad, la economía y la cultura; este último aspecto tiene un apartado especial en donde se hace la relación de cómo ha sido la educación. En el tomo V (de 1898 a 1944) Josefina Antillón Milla, encargada del capítulo sobre la educación, evidencia parte de la información de interés para la presente tesis. No obstante, lo hace de un modo muy escueto. Por ejemplo, enumera algunos de los libros que se imponían, de manera oficial, a los niños de primaria:

Durante la década de los años 20 el recuerdo del cabrerismo no desapareció fácilmente. Ya no se celebraron las Fiestas de Minerva,

pero se siguieron usando libros de texto utilizados antes, como la Historia de Centroamérica, de J. Antonio Villacorta; los libros de Lectura de José María Vela Irisarri; y la Aritmética, de Lucas T. Cojulún. (FUCUDE, 1996, Tomo V, p. 567)

Como puede leerse, solo se anuncian ciertas lecturas, sin profundizar en su contenido; se limita a mencionarlas. En los dos tomos de la *Historia General de Guatemala* no se agota el tema propuesto, y solo se da algunos indicios de ciertas lecturas obligatorias dentro del sistema educativo oficial.

De un modo más específico, se cita la publicación *Historia de la Educación en Guatemala* de Carlos González Orellana. Este libro ofrece una panorámica de los cambios y visiones en materia educativa a lo largo de la historia del territorio, desde la educación en tiempos prehispánicos (término utilizado por el autor), hasta 1954. Algunos aspectos que se detallan se refieren al desarrollo de la visión pedagógica coyuntural de cada período analizado, así como la educación en sus distintos ámbitos: popular, rural, especial, primaria, secundaria, parvularia, universitaria, técnico vocacional, entre otros aspectos.

Asimismo, recoge información de interés en torno a temas varios de la educación, como programas para la protección de la infancia, actividad sindical magisterial, desarrollo tecnológico y ámbito cultural. En la confluencia de este último tema, el cultural, con el eje transversal de la educación, es posible identificar parte del tratamiento que se plantea para el presente trabajo de tesis. Sirva de ejemplo la siguiente cita:

La Editorial del Ministerio de Educación Pública se creó por acuerdo gubernativo del 31 de enero de 1948, y en su plan de trabajo figuraba la edición de obras de distinta naturaleza, sin descuidarse el libro de texto propiamente dicho. Los talleres quedaron bajo la dirección del competente editor español Bartolomé Costa-Amic, y la orientación de la editorial estuvo a cargo del profesor Edelberto Torres.

Con el objeto de cubrir los distintos aspectos de la cultura y elaborar el tipo de libro adecuado a cada género, se instituyeron las colecciones siguientes: a) Contemporáneos; b) Libro Escolar; c) Científico-Pedagógico; d) Documentos; e) Biblioteca Popular “20 de Octubre”, f) Mínima. Figuraba además entre su plan de trabajo la edición de documentos escolares tales como programas, folletos, pruebas objetivas anuales, Revista del Maestro, Revista Infantil Alegría. (González Orellana, 2011, p. 380)

Aunque menciona una relación entre literatura, educación y libros impulsados desde el aparato estatal, no se enumera ni un solo libro impreso para este fin. Mucho menos se analiza el impacto que estos libros oficiales pudieran haber tenido en la educación y formación de los jóvenes.

Otra publicación que se acerca a este trabajo de tesis es el escrito por Frieda Morales Barco, titulado *Han de estar y estarán... Literatura Infantil de Guatemala. Una propuesta en una sociedad multicultural*. Este libro es una versión reducida y con mediación pedagógica de la tesis doctoral de Morales Barco. Su trabajo consistió en profundizar en la literatura escrita para niños en Guatemala, analizar la calidad literaria de lo publicado, así como evaluar otros aspectos extraliterarios, pero importantes para este tipo de manifestación de las letras dirigido a niños; tales como los colores, las ilustraciones, el tipo de papel, el grosor del gramaje.

Como parte de la investigación, buena parte de sus hallazgos se produjeron en el sistema de lecturas obligatorias del sistema educativo nacional. Sin embargo, su corpus no se limitó únicamente a las lecturas escolares, sino que incluyó otros ámbitos extraescolares.

A pesar de que gran parte de su trabajo se vincula al presente, existen diferencias entre el trabajo de Morales Barco con el planteado para esta ocasión. Esencialmente, como parte de la delimitación de la presente tesis, se deja a un lado la literatura infantil *per se*, ya que el campo de estudio se enfoca en las lecturas obligatorias o sugeridas para el nivel de educación del ciclo básico de secundaria. Asimismo, el objetivo de la doctora Morales Barco, en el momento de su redacción, consistía en

ofrecer un análisis sobre la literatura para niños y brindar recomendaciones para la implementación de lecturas a fin de contribuir a que el individuo (niño o niña) sea un ser multicultural. En la siguiente cita, se puede evidenciar parte de la esencia de su trabajo y de su objetivo:

La escuela, desde la implantación del proceso de reforma liberal en los años 70 del siglo XIX, ha sido una de las instituciones clave que ha garantizado la formación de un sector de la sociedad: la infancia y ha contribuido a la ascensión social de un determinado grupo de la población guatemalteca: el ladino. En un sentido más amplio, ha desempeñado el papel esencial de mostrar buenos ejemplos a los futuros ciudadanos y transmitir una confianza social en ellos sobre su valor como tales. La educación allí vehiculada constituyó la piedra fundamental para construir la nación sobre bases homogéneas de identidad cultural.

Para lograr estos objetivos, el Estado invirtió levantando un aparato institucional que se tradujo en infraestructura, implementación de material y formación de maestros. También buscó mecanismos metodológicos que ayudaron a realizar la tarea con éxito. Es en este instante, entonces, que entra la literatura infantil en escena. Ella haría posible, en parte, la puesta en marcha de este proyecto de identidad. No sólo porque abastecería de material didáctico para la enseñanza de la lectura y la escritura, como también de textos de contenido y temas de corte patriótico, nacionalista, moralista y, en especial, de representación de símbolos que facilitarían en mucho la propagación de la idea de un sentimiento nacional en la población.

La creación de la fórmula escuela/literatura infantil, por un lado, dio lugar a la emergencia de una serie de problemas que incidieron directamente en la cualificación y autonomía del género literario en cuestión, cuyos efectos aún resuenan en la actualidad. Pero, por otro, esta combinación también trajo implícita la formación de lectores y la disminución de la tasa de analfabetismo. Un impacto

positivo en este último aspecto debería traducirse en el buen desempeño del proyecto Estado-Nación recién implantado.

(Morales, 2004, p.123)

De la cita anterior hay elementos aplicables también al trabajo de tesis aquí presentado. Por ejemplo, la incidencia de la Reforma Liberal, el “usar” la literatura, en cualquiera de sus manifestaciones y niveles, para transmitir de manera oficial (vía el Estado) una serie de valores particulares al servicio de causas específicas, o la evidente orientación hacia textos patrióticos y moralistas. Estos aspectos que la doctora Morales aplica a la literatura infantil (preescolar, preprimaria y primaria) están latentes en las lecturas para básicos y diversificado, en todo caso, la diferencia fundamental entre su investigación y la que se propone aquí, es el objeto de estudio, así como la delimitación que tiende hacia otro enfoque, lo cual separa el trabajo *Han de estar y estarán... Literatura Infantil de Guatemala*, de la propuesta planteada en esta tesis doctoral.

3.2.2 Historiografía literaria

Más rica es la bibliografía encontrada para establecer vínculos en el análisis literario, más que en un estudio de la educación y la literatura en el sistema educativo nacional. Libros que ofrecen una visión panorámica de la literatura guatemalteca se han realizado a partir de la segunda mitad del siglo XX, y constituyen una base importante para esta investigación.

Inicialmente, cabe mencionar los dos tomos de la *Literatura guatemalteca* de David Vela, publicados originalmente en 1942 y 1943. El autor organiza su estudio con criterio cronológico, inicia con los textos más antiguos (*Popol Vuh*, *Memorial de Sololá*), continúa con los cronistas e historiadores, las instituciones coloniales que promovieron el desarrollo cultural, la literatura neoclásica, la independentista hasta llegar al Romanticismo. Aunque las obras de autores mencionados en su *Literatura guatemalteca*, como José Batres Montúfar y José Milla y Vidaurre, fueron lecturas importantes y obras emblemáticas del siglo XX, el criterio seguido por Vela difiere, ya que se basa esencialmente en describir contextos históricos de los autores,

proporcionar datos biográficos, enumeración de obras literarias y aproximaciones al análisis estilístico. De igual forma, no hay coincidencia en el campo de estudio, pues no incluye a autores del siglo XX.

Seguidamente, es de mencionarse la *Historia de la literatura guatemalteca* (1981) publicación de Francisco Albizúrez Palma y Catalina Barrios y Barrios, en la que se ofrece una visión panorámica de la literatura guatemalteca, desde sus inicios llamados por estos autores como prehispánicos, hasta la década de los setenta del siglo XX. Su aporte es valioso debido a que ahí se encuentra enumerada la mayoría de autores y publicaciones que se han registrado a lo largo de la historia del territorio. Sin embargo, su objetivo no es similar siquiera al de este trabajo de tesis.

Los tres tomos de la *Historia de la literatura guatemalteca* se enfocan en mencionar los sucesos literarios: autores, movimientos y tendencias, características y referentes históricos así como estudios estilísticos. Es decir, que carece de análisis del discurso y tampoco se adentra al tema de las lecturas obligatorias o sugeridas dentro del sistema educativo, aunque, cabe decirlo, dentro de sus páginas refiere varios de los libros que han sido vinculados a estudiantes por medio de la obligatoriedad estatal. Incluso el aporte de Albizúrez Palma y Barrios ha resultado influyente como referente para ediciones escolares.

Otro libro similar, aunque enfocado exclusivamente a la novela guatemalteca, es la *Historia crítica de la novela guatemalteca* (1960) de Seymour Menton. Esta publicación, al igual que la anterior, intenta recopilar todos los sucesos literarios (publicaciones, sobre todo) con relación a las novelas guatemaltecas. Sin embargo, a diferencia de los tres tomos de Albizúrez y Barrios, Menton ofrece en sus líneas análisis literarios de las principales novelas. Algunos de estos trabajos implican también la vinculación de ciertas novelas dentro del sistema educativo nacional, por lo que la publicación de Menton ofrece algunos elementos, pero con objetivo distinto, lo cual, no implica que no se puedan retomar.

3.2.3 Crítica literaria

A partir de la última década del siglo XX, el estudio de la literatura adquirió un mayor academicismo, sobre todo, debido a los nuevos enfoques de crítica literaria. Es por ello, que a partir de la década de 1990 es posible ubicar historiografías literarias más elaboradas y que adquieren otros modelos de análisis así como otros enfoques, tales como los estudios culturales, deconstrucción y otros como el del discurso de poder, el cual se plantea para esta ocasión.

Grosso modo, se enumeran, en orden cronológico de publicación, a continuación las obras que se pueden considerar representativas de esta tendencia de historiografía literaria.

- *Los senderos del volcán*, de Ramón Luis Acevedo, doctor en Filosofía y Letras por la Universidad de Puerto Rico⁷;
- *Visión crítica de la literatura guatemalteca*, de Dante Liano, doctor en Literatura por la Universidad de Florencia;
- *La identidad de la palabra*, de Arturo Arias, doctor en Estudios Culturales y Sociología por la Universidad de París;
- *El Cometa y Los Tepeus*, de Juan Fernando Cifuentes Herrera, quien dejó pendiente sus estudios de Maestría en Literatura Hispanoamericana en la Universidad Rafael Landívar al momento de su muerte;
- *Vocación de herejes*, de Aída Toledo, doctora en Literatura Hispanoamericana por la Universidad de Pittsburgh;
- *Hacia un nuevo canon de la vanguardia en América Central*, de Francisco Alejandro Méndez, doctor en Artes y Letras en América Central por la Universidad de Costa Rica;
- *Signos de fuego*, de Ronald Flores, magister en Literatura Comparada por la Universidad de Austin, Texas, e
- *Intersecciones y transgresiones: Propuesta para una historiografía literaria en Centroamérica*, compilación de ensayos de distintos autores, editados por Werner Mackenbach (Alemania), doctor por la Universidad Libre de Berlín.

⁷ Ver datos completos de los libros citados en la bibliografía

Cabe resaltar que ninguna de las obras presenta análisis u objetivos similares al planteado para el presente trabajo de tesis. Sin embargo, sus aportes historiográficos, así como datos sobre la obligatoriedad de algunas lecturas y, sobre todo, la metodología de análisis de obras literarias, sí pueden ser aportes y tomados como antecedentes parciales de la presente investigación. Para detallar el carácter de cada publicación, se describe brevemente cada una de ellas.

Los senderos del volcán, de Ramón Luis Acevedo, es el análisis de obras narrativas centroamericanas paradigmáticas en la primera mitad del siglo XX. Su estudio es temático: la dictadura, lo grotesco y lo absurdo, lo fantástico y lo maravilloso, coloquialismo o la violencia. Según la prospección inicial, algunos de los autores ahí trabajados han sido de los más leídos según el sistema de educación nacional, tal es el caso de Rafael Arévalo Martínez, de quien se analizan en concreto el cuento “Las fieras del trópico” y la novela *Las noches en el palacio de la nunciatura*.

Destaca en este libro el análisis de la influencia alemana, manifestada en personajes de nacionalidad alemana que con frecuencia aparecen en esos relatos como dueños de fincas, así como la ideología en la novela criollista guatemalteca, esto porque el autor estudia a autores y obras que han sido objeto de lectura en los niveles básico y diversificado del sistema de educación nacional, tal es el caso de Carlos Wyld Ospina (*La gringa*), Flavio Herrera (*El tigre*) y Virgilio Rodríguez Macal (*Carazamba, Jinayá y Guayacán*).

Dante Liano en *Visión crítica de la literatura guatemalteca*, ofrece análisis sociológicos y semánticos de las letras nacionales, desde el período prehispánico, hasta, aproximadamente, la década de los setenta del siglo XX. Su metodología, así como la relación sociedad/literatura, será útil para el presente trabajo. También se resalta que el autor analiza a escritores y obras que forman parte de la “gran” tradición del texto escolar como el *Popol Vuh* y el *Rabinal Achí*; Flavio Herrera, Miguel Ángel Asturias y Mario Monteforte, así como a los de tradición escolar más reciente como Augusto Monterroso, Rigoberta Menchú, Luis de Lión y Francisco Morales Santos.

La identidad de la palabra, de Arturo Arias, al igual que el anterior libro de Dante Liano, es un análisis literario a partir de los estudios culturales, de obras y autores

fundamentales de la literatura guatemalteca, solo que Arias se enfoca en el siglo XX, desde sus inicios hasta, aproximadamente, la década de los ochenta. Así como los autores ya mencionados, Arias estudia también obras y autores presentes el *corpus* literario de los ciclos básico y diversificado durante aproximadamente sesenta años, por ejemplo Rafael Arévalo Martínez, Carlos Wyld Ospina, Flavio Herrera, Mario Monterforte, Miguel Ángel Asturias. El autor hace mención a autores que, posteriormente, se incorporaron al panorama escolar como Luis de Lión, Augusto Monterroso y Dante Liano.

Juan Fernando Cifuentes Herrera inició el proyecto de historiar la literatura guatemalteca del siglo XX por décadas a las que llamó “generaciones”. Únicamente alcanzó a publicar dos libros: *El Cometa*, la historia de la generación literaria de la primera década del siglo XX, y *Los Tepeus*, la historia de la generación de la década del treinta. El aporte de Cifuentes se enfoca, sobre todo, en historiar y dejar constancia antológica de la obra de cada uno de los autores que incluye en las generaciones. Otro aporte lo constituye al análisis estilístico de los textos incluidos. Algunos de los detalles que expone se refieren a la coincidencia de algunas obras dentro del ciclo de lecturas obligatorias o sugeridas en el sistema de educación. Baste la siguiente cita para evidenciar su aporte para el presente trabajo de tesis:

La mansión del pájaro serpiente en un libro de relatos en los que los personajes son animales. Fue traducido al Húngaro y en Guatemala, aunque solo aparece con dos ediciones, es el libro más leído por los estudiantes de nivel medio, con varias reimpresiones que deben alcanzar un tiraje de más de cien mil ejemplares, en los cincuenta años transcurridos desde que se hizo la primera edición. (Cifuentes, 2003, p. 238)

El resaltado de la anterior cita es personal, para evidenciar que Cifuentes vierte estos detalles, que son de utilidad para la presente investigación.

Asimismo, otro libro anunciado fue *Vocación de herejes* de Aída Toledo, quien analiza la literatura guatemalteca desde Miguel Ángel Asturias hasta finales del siglo XX. Destacan en este libro, además del capítulo dedicado a Asturias, la interpretación

que hace sobre el indigenismo de Mario Monteforte, ya que este autor ha sido muy leído por los escolares guatemaltecos, y también sus estudios sobre la obra de Augusto Monterroso y Luis de Lión. Su trabajo incluye análisis del discurso paródico, carnavalización y visión posmoderna.

Francisco Alejandro Méndez, en *Hacia un nuevo canon de la vanguardia en América Central*, no intenta hacer una simple historiografía, sino de desviar algunos criterios que se han sostenido de la literatura nacional y centroamericana, y da nuevos valores y criterios para entender las letras de la región. Específicamente el autor pretende ubicar dentro de la corriente vanguardista a más autores de los que oficialmente se han considerado como pertenecientes a ese movimiento. Interés particular ofrecen sus estudios sobre Rafael Arévalo Martínez y Rubén Darío.

Signos de fuego, de Ronald Flores, es quizá el estudio panorámico más concreto y condensado que existe sobre la literatura de los últimos años en el país. Pretende dar una visión general, pero a la vez bastante completa, de los sucesos literarios en Guatemala en las últimas cuatro décadas del siglo XX y se adentra, por medio de dos anexos, en la literatura del siglo XXI en sus primeros cinco años. Evalúa aspectos relacionados con las consecuencias literarias de la concesión del premio Nobel a Miguel Ángel Asturias; el surgimiento de las literaturas “rebeldes” desde lo étnico, formal y sexual y el fin del mito guerrillero. Su obra resulta importante para esta investigación en cuanto que presenta un catálogo de libros destacados del período de 1960 al 2005, ya que algunos de los autores que menciona constituyen “las nuevas caras literarias” del sistema educativo nacional.

Por último, se anunció el libro *Intersecciones y transgresiones*, compilado y editado por Werner Mackenbach, quien reúne a una serie de investigadores que aplica las últimas corrientes de crítica literaria y de análisis de los discursos de poder, para comprender la literatura centroamericana.

Esta publicación resulta enriquecedora, ya que introduce las tendencias más modernas para la comprensión de textos, y vincular estos no sólo a referentes literarios, sino que también a lo económico, político, social, entre otros ámbitos, lo cual pretende realizar también el presente trabajo.

3.3 Contexto de la educación guatemalteca

Esta tesis doctoral tiene como escenario los niveles educativos de básicos y diversificado, es decir, la llamada educación media. Su origen se remonta a los inicios de la colonia, cuando surge la necesidad de continuar la formación de la juventud, pues para tal efecto solo se contaba con los colegios conventuales, la cual, lógicamente se destinaba a los religiosos. En 1545 El obispo Marroquín dirige una carta al rey en donde le solicita ayuda para la fundación de la cátedra de Gramática Latina en la ciudad de Santiago; el rey autoriza y dicha cátedra se convierte en la “Primera piedra de la educación media y superior” (González, 2011, p. 97)

No obstante, la educación secundaria no funcionó de manera independiente sino que era impartida en “... los colegios mayores y en la Universidad, (...) en el gobierno de Gálvez se instituye la segunda instrucción, como parte de la Academia de Estudios y durante el gobierno conservador es suprimida, quedando incorporada (...) a la Universidad de San Carlos” (González, 2011, p. 229)

González Orellana hace referencia a que la educación secundaria se consolida durante el régimen liberal cuando el 28 de enero de 1875 se promulgó la Ley Reglamentaria de Instrucción Secundaria, la cual dio pie para la creación de los llamados centros de segunda enseñanza. Un hecho importante en este período, pues se organizan dos instituciones señeras: el Instituto de Varones en el antiguo colegio Tridentino y el Instituto Belén, en el otrora convento de Belén.

Hacia 1882, la Ley Orgánica de la Instrucción Pública indica que:

...la educación secundaria tenía un carácter preparatorio para el ingreso en la Universidad, comprendía cinco años durante los cuales se estudiaban las materias siguientes: Gramática Castellana, Inglés y Francés; Aritmética, Álgebra, Geometría y Trigonometría, Teneduría de Libros, Cosmografía y Geometría Física, Geometría Descriptiva, Geografía e Historia de Centro América, Elementos de Historia natural, Fisiología e Higiene, Historia Universal, Filosofía

Positiva, Gramática General y Retórica, Elementos de Mecánica y Física y elementos de Química. (González, 2011, p. 230)

Igualmente resulta fundamental para explicar el desarrollo de la historia de la educación en Guatemala, la creación de la Secretaría de Instrucción Pública que tenía entre otras atribuciones fijadas el 11 de noviembre de 1879 las siguientes: inspección de institutos de segunda enseñanza, escuelas primarias y complementarias, academias, sociedades científicas y literarias. (González, 2011, p. 234)

En los primeros años del gobierno de Manuel Estrada Cabreda (iniciado en 1898) comienza a desmoronarse el sistema liberal que, para la educación media traerá como consecuencia organizacional más notoria la "... fusión de los centros destinados a formar maestros (...) fueron reunidos en un solo centro el Instituto de Indígenas (...) la Escuela Normal Central de Varones y la Sección de Normal que funcionaba en el Instituto Nacional Central de Varones". (González, 2011, p. 269)

El citado historiador de la educación consigna como momentos importantes para la educación media en Guatemala, durante los gobiernos de Jorge Ubico y Juan José Arévalo los siguientes: Promulgación de la Ley Orgánica y Reglamento del personal Docente de la República, decreto 938 (1927) en donde se estimaban las categorías docentes basadas en cualidades y tiempo de servicio. Ley Orgánica de Instrucción Pública (1935) en donde se determina que la educación "... tiene como fin el desarrollo integral de la personalidad humana" (González, 2011, p. 290) Anteproyecto de Ley Orgánica de Educación (1952), que contaba entre otras disposiciones la denominación de la educación media como post-primaria, dividida en dos ciclos, prevocacional y vocacional: "Al primero de estos se le asignaron tres años de estudios, con materias básicas y optativas y al segundo, un número indeterminado de años según la rama de que se tratara. La educación vocacional comprendía tres campos de estudio: magisterio, bachillerato y educación técnica". (González, 2011, p. 319)

3.4 La política educativa en Guatemala

Se entiende por política de Estado aquella diseñada para una perdurabilidad que se extiende más allá del gobierno de turno que la haya dispuesto. Es decir, que busca proyectarse en un espectro temporal que no debería estar condicionado por las autoridades que la dispusieron sino diseñada para una durabilidad mayor, según circunstancias determinantes para el desarrollo del país. Visto así, medidas como las tomadas por los gobiernos a partir de la Reforma Liberal de 1871 en cuanto a la educación laica, (aunque Mariano Gálvez la estableciera durante su mandato), han de tomarse como políticas de estado, pues trascendido por encima de los gobiernos de corte conservador. Por política de gobierno, en cambio, se entiende aquella que no va a durar más de cuatro años porque es proyectada por el gobierno de turno según lo diseñado en su plan o programa de gobierno.

Asimismo, cuando se habla de política educativa se la define como “... el resultado de un trabajo conjunto realizado por los representantes de cada una de las instituciones y organizaciones que conforman el Consejo Nacional de Educación” (http://www.mineduc.gob.gt/estadistica/2011/data/Politica/Politic%20Educativas_CNE.pdf recuperado 16 de enero de 2016) con miras a fortalecer y dar sentido a todas aquellas medidas que se tomen en materia educativa.

Actualmente, el Consejo Nacional de Educación lo conforman:

El Ministerio de Educación -MINEDUC- , Universidad de San Carlos de Guatemala, SAC, Universidades Privadas, Academia de las Lenguas Mayas de Guatemala, Comisión Nacional Permanente de Reforma Educativa, Consejo Nacional de Educación Maya, Consejo Nacional para la Atención de las Personas con Discapacidad, Alianza Evangélica de Guatemala, Conferencia Episcopal de Guatemala, Asamblea Nacional del Magisterio, Comité Coordinador de Asociaciones Agrícolas, Comerciales, Industriales y Financieras, Sector de Mujeres Organizadas, Organizaciones del Pueblo Xinka, Organizaciones del Pueblo Garífuna y la Asociación de Colegios Privados.

Al respecto, hay que tomar en cuenta que, aunque durante un determinado período gubernamental se establezca una medida, puede que esta se ejecute hasta posteriores gobiernos. Por ejemplo, la educación laica establecida por el gobierno de Mariano

Gálvez (1831-1838), pasa a ser durante el gobierno de Rafael Carrera (1844-1848 y 1851-1865), otra vez materia religiosa pues este le vuelve a dar potestad a las órdenes religiosas para que impartan clase (con el imperativo de lo laico) y es hasta que asume Miguel García Granados (1871-1873) que se establece, ya como definitiva, la educación laica. Asimismo, en cuanto a la gratuidad, esta se estableció desde la Constitución de 1985, pero no cobra vigencia hasta el gobierno de Álvaro Colom (2008-2012).

A continuación, se exponen las políticas educativas que surgieron a partir del gobierno de Ramiro de León Carpio (1993-1996) hasta la fecha y al final se incluirá un análisis crítico de las mismas.

Ramiro de León Carpio (1993-1996)

- Regionalización de la educación: cobertura en los niveles de primaria y preprimaria y área rural.
- Aprestamiento acelerado
- Reforma educativa que comprende: transformación curricular, respeto a la interculturalidad, calificación profesional del magisterio para logro de mejoras salariales.
- Fomento del bilingüismo.
- Gestión descentralizada y participativa. Descentralización administrativa
- Creación de direcciones departamentales
- Participación sistemática de padres de familia y autoridades
- Integración de juntas escolares
- Eficiencia en el uso de recursos
- Gestión de programas de educación escolar y alfabetización
- Participación, en materia educativa, de instituciones privadas

Álvaro Arzú Irigoyen (1996-2000)

- Contribución a la incorporación técnica y científica

- Establecimiento de PRONADE, Programa Nacional de Autogestión para el Desarrollo Educativo
- Programa de Telesecundaria
- Programas de apoyo: permanencia de los alumnos en la escuela, desayunos y refacciones escolares, becas de estudio, subsidio al transporte escolar, educación de la niña
- Programas de alfabetización y postalfabetización que permitieron reducir en un 32% el analfabetismo
- Mayor cobertura escolar, ampliación al área rural
- Fortalecimiento del sistema de educación intercultural
- Modalidades innovadoras: desarrollo de destrezas y habilidades para la formación de hábitos
- Reforma educativa: diseño que diagnostique y actualice la situación educativa, diseño curricular que incorpore teorías mayas, priorización de la enseñanza de los derechos humanos, educación para el trabajo, educación ambiental de la paz
- Participación comunitaria: creación de juntas escolares y jurados con personalidad jurídica cuya función es el manejo de fondos públicos; decisión en la escogencia del personal docente
- Calidad educativa: tecnificación de maestros, organización de círculos de calidad, entrega de material educativo, fortalecimiento de la educación cívica y de educación en valores
- Educación formal: desarrollo de tres ejes: matemática, lenguaje y otra materia
- Educación no formal: foros temáticos, capacitación laboral, reforzamiento escolar, ejecución de proyectos comunales
- Educación y paz: atención a la población desarraigada y emigrantes, evaluación y acreditación de promotores educativos
- Infraestructura: construcción de edificios de educación básica en municipios, programa de educación al soldado, promoción de participación femenina en las escuelas militares, profesionalización acelerada de profesores en servicio
- Educación a la niña

- Educación bilingüe e intercultural, mediante la creación del Viceministerio de Educación Bilingüe, como un compromiso surgido a partir de los Acuerdos de Paz
- Establecimiento de programas sociales en cooperación con organismos internacionales: programas hogares comunitarios, plan rescate con el niño de la calle
- Capacitación al empleado público
- Escuela para padres de familia
- Formulación del programa de promoción para la mujer rural

Alfonso Portillo (2000-2004)

Durante su gobierno se estableció como marco filosófico de la reforma educativa que:

la educación es uno de los factores decisivos para impulsar el fortalecimiento de la identidad cultural de cada uno de sus cuatro Pueblos y la afirmación de la identidad nacional, así como el reconocimiento y valoración de Guatemala como Estado pluriétnico y multilingüe (Comisión Paritaria de la Reforma Educativa, 2008)

- Desarrollo de la alfabetización y postalfabetización para las personas que ya saben leer pero que necesitan un reforzamiento. En cuanto a los indígenas, se les alfabetiza en su propio idioma
- Transformación curricular
- Generalización de la educación bilingüe y multicultural
- Apertura de mecanismos de participación de la sociedad civil
- Actualización a los docentes
- Descentralización y desconcentración de la gestión educativa
- Apoyo al eje “cultura” como “expresión de la originalidad y de la libertad de cada comunidad y pueblo, como un derecho humano”
- Desarrollo de la Reforma educativa, entendida como “un proceso político, cultural, técnico y científico que se desarrolla de manera integral, gradual y permanente e implica transformaciones profundas del sector y sistema

educativos, de la sociedad y del Estado”.

(cnbguatemala.org/index.php?title=Hacia_la_Reforma_Educativa recuperado 16 de enero de 2016) Esta reforma educativa se desarrolla en cuatro ejes: vida en democracia y cultura de paz; unidad en la diversidad; desarrollo sostenible y ciencia y tecnología. Asimismo, busca llegar a las siguientes áreas: técnico pedagógica, administrativa, desarrollo de recursos humanos, legal, políticas públicas, económico

- financiera, idiomas, cultural, comunicaciones, productividad e infraestructura.

Óscar Berger Perdomo (2004-2007)

- Promoción y desarrollo educativo para las mujeres (Decreto 7-99, ley de la dignificación de la mujer)
- Garantizar una educación con estándares nacionales de calidad (educación en un mundo competitivo)
- Fortalecimiento de la participación comunitaria en el proceso educativo (la escuela en la comunidad)
- Programa de formación y desarrollo docente (Reforma Educativa en el Aula)
- Fortalecimiento de los compromisos en materia de derechos humanos, con énfasis en lo étnico y de género
- Becas y bolsas de estudio para todos los niveles
- Universalización de la educación monolingüe, bilingüe e intercultural en los niveles de preprimaria y primaria

Álvaro Colom Caballeros (2008-2012)

- Emisión del Acuerdo Gubernativo 226-2008 relativo a la educación gratuita
- Acuerdo Gubernativo 101-2008 que crea el Consejo Nacional de Educación CNE, como órgano multisectorial para coadyuvar en el despacho ministerial de educación.
- Se creó el programa de Mi Familia Progresá, el cual ofrece incentivos económicos a las familias, con la condición de que los niños, en edad escolar,

asistan sin excusa a la escuela y culmine el año escolar, así como asistir a chequeos médicos periódicos.

- Se creó el programa Escuelas Abiertas, para ofrecer educación extracurricular en las instituciones educativas oficiales los fines de semana.
- Con el Intecap, se desarrolla un programa permanente para la capacitación de jóvenes y adultos.
- También se impulsó una reforma de calidad educativa, la cual implicó, entre otros temas, la dignificación del Magisterio, a través de mejoras de las condiciones laborales, especialmente el aspecto salarial, capacitaciones constantes, y programas de apoyo, como préstamos o programas de viviendas.
- Se estableció el programa “A leer se ha dicho”, en el cual se impulsaron documentos gratuitos para la lectura.

3.5 Conclusiones del capítulo

Con el recuento de los libros más importantes y paradigmáticos vinculados al tema que se desea investigar se puede conocer que si bien contienen puntos de interés, sobre todo, para historizar y analizar en concreto obras y autores leídos por los escolares guatemaltecos, resulta evidente que los enfoques y criterios varían ya que todos se centran concretamente en el fundamento literario en sí mismo. En conclusión, este estudio no desdeña la parte literaria, esencial al momento de analizar un libro; tampoco se evalúa solo un contexto biográfico o una situación histórica del libro en su contenido o del libro en cuanto a su publicación. Esta tesis aborda esos temas, los relaciona y explica, pero, además, inserta la realidad textual y extratextual de las obras literarias en el marco de la escuela y las vincula a una política educativa o bien a una circunstancia editorial, según sea el caso.

A partir de lo enunciado en los apartados anteriores, en donde se anotaron políticas y programas, puede establecerse que en materia educativa ha privado más la aplicación de políticas de gobierno, pues si bien como conceptualizaciones o esbozos teóricos parecen repetirse: reforma educativa, mejorar la educación. En la práctica estas ideas se han asumido con programas diferentes, en algunos casos solo con cambios de nombre, pero en otros, eliminando lo sustancial.

Como políticas de Estado pueden tomarse las siguientes:

1. El hecho de que la educación sea laica, gratuita y obligatoria.
2. La alfabetización, establecida como tema de urgencia nacional, desde la Constitución de 1985.
3. La educación intercultural, que pasa a ser una política de Estado a partir del gobierno de Álvaro Arzú, pues como consecuencia de los compromisos adquiridos a raíz de la firma de la paz, se establece el Viceministerio de Educación bilingüe.
4. Otra política de Estado que se asume como compromiso a partir de los Acuerdos de Paz es asignar no menos del 5 % del presupuesto nacional de ingresos y egresos al Ministerio de Educación.

PARTE III MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 4 TEORÍAS QUE EXPLICAN EL ESTUDIO



El objetivo principal de este capítulo es desarrollar la teoría que fundamentará la tesis doctoral que responde al problema ¿Cuáles son los discursos ideológicos hegemónicos presentes en la literatura que fue obligatorio leer como parte de las currícula estatales durante el período comprendido de 1900 a 2010, en los ciclos de básico y diversificado?

Como ya se anotó, el programa de estudios de Doctorado en Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad de San Carlos de Guatemala, cohorte 2010-2012, planteó como líneas de investigación: a) educación y desarrollo humano, b) educación y sociedad, c) educación y cultura, d) historia de la educación y e) educación y currículo. De acuerdo con estas opciones, se optó por enmarcar la presente tesis dentro de las líneas de la educación y cultura; y educación y currículo.

En primer lugar, porque el fenómeno que se analizará se produce dentro del ciclo escolar del país. Y, en el segundo eje, porque la literatura es eminentemente un proceso cultural, pero que adquiere dimensiones adicionales al ser incluida dentro del ámbito de la educación. De igual manera, se parte de una base curricular porque el objeto de estudio se enmarca en un currículo escolar.

Como componente fundamental de análisis, se eligió la ideología, ya que refiere un concepto que permite identificar a los sectores de poder de una sociedad, ya que la ideología dominante -la que rige en las escuelas- se definen por ellos. En una definición puntual, Althusser refirió que la ideología es la representación de la relación imaginaria de los individuos con sus condiciones reales de existencia. Dentro de la teoría marxista, la ideología -al igual que toda la superestructura social- está encaminada a reproducir los modos de producción existentes, o, dicho en otras palabras, al mantenimiento del orden preestablecido, o *statu quo*.

Según Althusser, una de los mejores y más eficientes transmisoras de ideología es la escuela, ya que es ahí donde la mayoría de los futuros sujetos que interactúan en la sociedad, aprenden las habilidades sociales para insertarse en el modo de producción prevaleciente en ese momento.

La escuela representa grandes ventajas respecto de otros aparatos transmisores de ideología, sobre todo, por su carácter gratuito y obligatorio, lo que le confiere un carácter casi ineludible para el futuro sujeto. Si se reconoce que la escuela es el principal aparato transmisor de ideología, el presente trabajo de tesis plantea la observación de un fenómeno educativo, como las lecturas que se han propuesto como obligatorias dentro del sistema escolar.

La literatura, como todo fenómeno social, también tiene su carga ideológica. En una definición propia y elaborada de literatura, se establece que es el arte de las palabras, en el cual un autor tuvo la intencionalidad específica de crear un discurso con códigos estéticos, y que, además, al menos un receptor lo ha identificado como literatura, y cuyas cualidades artísticas podrían permanecer invariables a lo largo del tiempo y en cualquier contexto.

Es de interés, para esta tesis doctoral, hacer una revisión de las lecturas obligatorias en los ciclos básico y diversificado de la educación en Guatemala, en los años que van de 1900 a 2010, para poder discernir acerca de su ideología. Esto se basa en que detrás del establecimiento de un currículo escolar, se encuentran grupos de poder que están interesados en que se reproduzcan los modos de producción.

Para la identificación de la ideología se seguirá una metodología hermenéutica, también la de la estética de la recepción, la de los discursos del poder y la de la sociocrítica, de tal manera que se incluyen en este trabajo los fundamentos teóricos de los cuales, posteriormente, se derivarán procedimientos metodológicos. Todo ello encaminado a descubrir la ideología que alumbró la inclusión de las obras literarias en estudio, y también del currículo que permitió que estudiantes leyeran dichas obras.

4.1 Líneas de investigación

4.1.1 Educación

El concepto de educación se tomará a partir de las ideas de Ricardo Nassif⁸, quien en su *Pedagogía general* (1958) comienza explicando la definición de educación en base a su etimología. El término educación proviene del latín *educare*, que significa

⁸ Información sobre nacimiento, nacionalidad y ocupación de los teóricos mencionados en este trabajo figuran al final del documento.

“criar”, “nutrir” o “alimentar” y de *exducere*, que equivale a “sacar”, “llevar” o “conducir desde dentro hacia afuera” (Nassif, 1974, p. 5) Esto plantea dos perspectivas, para dar una definición: una la de ver a la educación como un proceso de “llenado”, en el cual hay un alguien que recibe en sí mismo el acto de ser educado por otro y así, por educación se va a entender el ser “llenado” de algo. El otro componente del término conduce a ver que en el acto de educar hay alguien que ya tiene dones o actitudes naturales y que el proceso educativo lo que hace es darle forma a esos condicionantes o dones ya existentes.

En todo caso, lo que Nassif resalta es que la adopción de un camino (sea el de influencia o el de desarrollo) no excluye el otro, es decir, que en la vida de un individuo pueden darse las dos formas como partes de un mismo acto que es la educación y que, en todo caso, el punto de referencia es el sujeto que se educa y, según sea el proceso, así podrá hablarse de heteroeducación o de autoeducación, respectivamente (Nassif, 1974, p. 6)

Posteriormente, Nassif amplía sus ideas e indica que la educación es un “Acto, un proceso dinámico que nace con el hombre y muere con él, en la medida en que este es capaz, aunque con diversos matices y grados, de formarse y de recibir influencias a lo largo de toda su vida” (Nassif, 1974, p. 8) Estas acepciones del concepto educación la explican en un sentido general, porque admiten la posibilidad de que este proceso dinámico se desarrolle en cualquier espacio y no necesariamente con la finalidad de educar.

También se le piensa como ese conjunto de actividades coordinadas que se realiza con miras a alcanzar un fin, aunque haya casos en donde el proceso de educar no sea percibido de manera consciente. De igual forma, al definirla como dinámica se le está adjudicando como rasgo importante su capacidad de estar en movimiento, en ser la actividad y energía que estimula cambios en el ser humano.

Luis Arturo Lemus en su *Pedagogía, temas fundamentales* (Lemus, 1973, p. 15) orienta acerca de las clases de educación: la asistemática o espontánea y la intencional o sistemática, el primer tipo de educación tiene lugar en cualquier parte, es inconsciente, natural y desorganizada, se da siempre porque cada acción tiene una

respuesta inmediata o futura. Este tipo de educación ocurre entre personas de todas las edades, participan de ella niños, escuela, iglesia, comunidad, ambiente. En palabras de otro educador, Paulo Freire, la educación se da en cualquier espacio en donde convivan seres humanos: "... los hombres se educan en comunión y el mundo es el mediador" (Freire, 1993, p. 86) Estas ideas, aunque remiten a una idea utópica, pues su autor piensa en esa franca armonía espiritual en donde el entorno media entre los hombres, si encierra una verdad para este tipo de educación, al pensar que el hombre⁹ se educa por medio de su relación con los demás.

Por su parte, la educación intencional o sistemática es, generalmente, la que se da en la escuela. Detrás de ella existe toda una organización que la coordina, cuenta con una planificación y, aunque admite la alternancia del rol educando-educador, se maneja dentro de lo formal según el esquema de que hay un educador que da y un educando quien recibe. Se rige por un contenido que se quiere dar a conocer, organiza a los educandos conforme a edades para así distribuirlos en grados; se ciñe a un horario y un ciclo; planifica actividades con el fin de alcanzar logros específicos, es decir, es organizada y consciente.

Para fines de este trabajo se toma en cuenta la educación denominada sistemática, es decir, aquella que tiene lugar en la escuela, porque es en esta en donde rigen las currícula oficiales, que son las que serán analizadas en tesis doctoral y porque la escuela es "... el agente educativo por excelencia" (Lemus, 1973, p. 61)

Esta apreciación del pedagogo Lemus es formulada a partir de su clasificación de los elementos educativos, respecto de los cuales afirma que, aunque intercambien de rol, pueden generalizarse en: transmisores, receptores y de relación. Así, los transmisores son aquellos que transmiten o comunican conocimiento como familia, iglesia, comunidad, educador y escuela; los receptores van a ser quienes reciben en sí la acción educativa y los elementos de relación serán aquellos que sirven de enlace entre el educando y el educador, tal es el caso de las materias de estudio, los materiales, contenidos y métodos (Lemus, 1973, p. 61)

⁹ El concepto "hombre" será utilizado en este trabajo en su sentido equivalente a "ser humano"; unifica, entonces, al género masculino y al femenino.

Lemus afirma, además, que los elementos transmisores de la educación pueden ser clasificados, según la función que ejercen, en poderes y agentes, términos que, según el autor, deben entenderse, en el primer caso como aquellos elementos que actúan con fuerza, autoridad y cierta hegemonía para determinar el contenido, los fines y medios de la educación, mientras que el agente es el brazo ejecutor, quien realiza las órdenes y determinaciones de los poderes (Lemus, 1973, p. 61)

De tal suerte, que la escuela siendo agente, asume cierto poder en tanto que adopta como propio un poder más amplio al cual debe someterse; este puede ser la iglesia y, sobre todo, el Estado¹⁰ o su forma concreta, el Gobierno¹¹: "... trátase de una sociedad democrática o autocrática, de todos modos el Estado es un poder" (Lemus, 1973, p. 68) El Estado ejerce un poder sobre las instituciones educativas, sean públicas o privadas, aunque las primeras tienen más claro ese papel de agentes, al tener que hacer efectivos los fines y objetivos del Estado-Gobierno.

Por ello, no es fácil realizar cambios profundos dentro de la organización de la escuela, ya que esta solo es una parte de la estructura estatal y tiene injerencia relativa, porque en realidad "... la educación sistemática solo puede transformarse con y desde el poder" (Freire, 1993, p. 47) y, en tal sentido, habría que analizar si al poder realmente le conviene hacer cambios y si la respuesta es afirmativa, ¿qué tipo de cambios quiere hacer? ¿A quién se va a favorecer? Los centros privados, pese a tener reglamentos propios, basados en los ideales particulares de sus fundadores, no se sustraen por completo de la influencia estatal y, en todo caso, se supeditan a otros grupos de poder, ya sean iglesias, empresas u otros.

En el esquema institucional constituido por la escuela, tiene lugar un proceso de enseñanza-aprendizaje formal que incluye, dentro de sus contenidos la literatura, por ello es que esta tesis quiere determinar la ideología implícita o explícita de las obras literarias que fueron dadas a leer como parte de los programas de enseñanza en las escuelas guatemaltecas durante el período que va de 1900 a 2010 y para ello, debería

¹⁰ El concepto de Estado se definirá con más amplitud en páginas posteriores, pero para efectos de este párrafo puede definirse como una forma de organización social, política, soberana y coercitiva que tiene el poder de regular la vida nacional-pública en un territorio determinado.

¹¹ Gobierno, en cambio, se refiere a las autoridades que dirigen, controlan y administran a las instituciones del Estado.

partir de qué es ideología, pero, siguiendo el esquema de la línea de investigación, se desarrolla primero el concepto de cultura del cual se desprende la ideología.

4.1.2 Cultura

A partir de una definición básica, como la proporcionada por el Diccionario de la Real Academia, es posible enterarse que el término “cultura” proviene de la voz latina *cultūra*, que en sus acepciones dos y tres significa: “2. f. Conjunto de conocimientos que permite a alguien desarrollar su juicio crítico. 3. f. Conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social.” (DRAE) Es decir, que desde estas citas la cultura se entiende como el grupo de conocimientos o el conjunto de modos de vida. Al ampliar esta visión se encuentran otras definiciones que contribuyen a darle forma al concepto de cultura: entendiéndola como:

“Lo que el hombre traspasa a sus hijos y lo que los hijos aprenden y asimilan del grupo (...) es creada y transmitida por la sociedad misma, consiste en todas las formas prescritas de las relaciones humanas, en todas las creencias, artes y ciencias, en todas las costumbres y tradiciones, y en todas las formas de vida y de conducta” (Rumney-Maier, 1960, p.117)

De aquí se resaltan dos puntos, uno el carácter hereditario de la cultura y otra el que esta implica todas las formas de convivencia entre los seres humanos. Esta idea se refuerza al recordar que hacia 1871 Edward Tylor afirmaba en su obra *Culturas primitivas* que: “... la cultura es ese todo complejo que incluye el conocimiento, las ciencias, el arte, la moral, las leyes, las costumbres y otras aptitudes adquiridas por el hombre como miembro de una sociedad” (Rumney-Maier, 1960, p.117) De tal suerte que la cultura comprenderá lo inmaterial como el lenguaje, la música, la literatura, así como los productos materiales tales como el televisor o el teléfono.

Fundamentalmente, estos autores están de acuerdo en que la cultura se caracteriza por tres situaciones: es transmitida, aprendida y compartida (Rumney-Maier, 1960, p. 118) es decir, todos los ambientes propician algún tipo de cultura, que lejos de nacer con ella, se aprende o asimila según el ambiente en donde se crezca. Requiere siempre

de alguien que la enseñe, ya sean los padres, los abuelos o bien la misma comunidad y de alguien que la reciba como herencia inmaterial y, a la vez, ha de verse como algo compartido, ya que adquiere su verdadera dimensión cuando más de un individuo comparte, vive y siente esa determinada cultura. A juicio de Rumney, toda cultura tiene por objeto

La satisfacción de las necesidades y deseos básicos del pueblo; por ello, se adentra en vastas zonas de la vida social: el habla, los rasgos materiales, el arte, la mitología, el conocimiento científico, las prácticas religiosas, el sistema familiar y social, la propiedad, el gobierno y la guerra. (Rumney-Maier, 1960, p.119)

En la apreciación anterior se advierte que, de manera sutil, el autor hace alusión a que la cultura puede ser “creada” adrede para poder llenar el vacío de cierto grupo social, lo cual ha servido en ciertos momentos de la historia para plantearse, incluso, un ideal de nación y crear, construir o retomar figuras y convertirlos en emblemas de algo, por ejemplo, en el caso de Guatemala, el pretender hacer de Tecún Umán un héroe nacional que unifique a los guatemaltecos.

En el caso concreto de la literatura, destaca lo planteado por la Generación de 1930, Los Tepeus¹², quienes por escribir en la época del dictador Jorge Ubico, gobernante de 1931 a 1944, optaron por realizar una literatura no confrontativa con el gobierno así que prefirieron dedicarse a otro tipo de temas, en esa época “benignos” como utilizar al indígena para convertirlo en personaje literario y como tema para “buscar” las raíces ¿supuestas? de la nacionalidad guatemalteca. Ante las situaciones así expuestas, compete a esta tesis doctoral, establecer si con esta estrategia sus obras fueron tomadas en cuenta dentro de las currícula oficiales y si así lo fue, con qué obras y qué patrones culturales ahí se reproducían.

Asimismo, cuando los referidos conceptos de cultura hacen mención a que una esta es la suma de los múltiples componentes del quehacer humano se confirma el juicio que afirma: “... el hombre es el único animal que posee cultura”, (Chinoy,1966, p.27)

¹² A esta generación pertenecieron Alfredo Balsells Rivera, Miguel Marsiocovétere, Francisco Méndez, Mario Monteforte Toledo, Virgilio Rodríguez Macal, Rafael Zea Ruano.

aseveración compartida por todos los autores que hablan y discuten sobre cultura. Por lo tanto, estas anotaciones superan la creencia de entender por “culto” o “cultura” a aquello que se encuentra en un nivel “superior” de la vida y encaminan a que por cultura se entienda el modo de vida de un grupo social.¹³ A juicio de Chinoy “... la sociedad no puede existir sin la cultura y la cultura solo existe dentro de la sociedad” (Chinoy, 1996, p.27) Lo anterior permite ir configurando ese engranaje sociedad¹⁴ y cultura en donde destaca como tal, las formas de vida de un grupo de personas, no obstante, cabe anotar que hasta el momento se entiende la cultura en y desde la colectividad, es decir, que no puede hablarse de una cultura individual aunque como uso cotidiano sí se hable de “una cultura personal”.

Estas apreciaciones respecto del concepto de cultura se han articulado también desde otros enfoques, pues para el estructuralismo¹⁵, uno de cuyos representantes es Claude Lévi-Strauss, el concepto de cultura se define como un sistema de signos, producidos por la actividad simbólica, en otras palabras, es un mensaje que puede ser decodificado tanto en sus contenidos, como en sus reglas. El mensaje de la cultura habla de la concepción del grupo social que la crea, habla de sus relaciones internas y externas. (Lévi-Strauss, 1977, p.43) es decir que, mediante un proceso de decodificación se va desvelando el significado de una cultura, así, por ejemplo ante la objetivación y análisis (decodificación) de una manera de vestir, se va a revelar el significado de una práctica cultural. Traslada a la literatura, puede entenderse en función de que, si se analiza una lectura ambientada, por ejemplo, en un área rural, esta podría reflejar el fomento de una cultura campesina en donde prevalezcan como diferentes, las imágenes del hombre de campo frente al hombre de ciudad; o bien el rechazo a alguno de estos tipos de vida, según sean las situaciones que en ella ocurran.

Desde otro enfoque, Karl Marx, debido su sistematización de la sociedad, concebida en función de dos componentes esenciales: la base (modos de producción,

¹³ El término grupo social se refiere a cierto número de personas unidas por una red o sistemas de relaciones sociales, cuyos miembros interactúan entre sí en una forma más o menos estandarizada, esto es, dentro de las normas aceptadas por el mismo grupo (Chinoy, 1966: 58)

¹⁴ El término sociedad puede verse como el conjunto de personas que interactúan entre sí y comparten ciertos rasgos en común.

¹⁵ Estructuralismo: corriente ideológica que surgió con Ferdinand de Saussure (1857-1913), lingüista suizo, quien propuso que la lengua es un sistema de signos.

herramientas, en fin, toda cultura material) y la superestructura (leyes, religión, arte, ideas, conciencia, en fin, toda la cultura espiritual), enfatizó en que era imprescindible analizar las cuestiones culturales-espirituales, sobre todo, porque consideraba que ahí estaba el componente esencial de lo ideológico, y que este es un reflejo de las relaciones sociales de producción, es decir, de la base de la sociedad.

Así se formuló un intrincado engranaje compuesto por cultura, ideología y base, en donde se observa una forma cultural-espiritual (ley, arte) que evidencia una ideología la cual, por su parte, no es más que un derivado de lo que ha permitido la cultura material. Explicada de esta manera, una concepción de cultura a la luz del marxismo es la que la define como:

conjunto de formas y resultados de la actividad humana difundidos en el marco de alguna colectividad y que son resultados de la tradición, la imitación, el aprendizaje y la realización de modelos comunes. La cultura así entendida se extiende a todas las esferas de la actividad social humana y de los resultados de éstas, y así, pues, al terreno de la producción y la organización de la vida social y a todos los géneros de la creación intelectual estética (...)se manifiesta en la forma de una actividad humana de triple género: material, espiritual y artística, abarca todos los dominios de la actividad humana dirigida directamente sobre materiales, objetos y cosas que tiendan a su transformación con el fin de satisfacer necesidades humanas, así como también los procesos mentales que rigen semejantes dominios o que realizan funciones cognoscitivas, ideológicas y estéticas. Su campo abarca tanto los procesos de producción y los bienes producidos, como los valores en la más amplia comprensión axiológica. (Kloskowska, 1975, p.17-19)

Esta visión coincide con las que se han expuesto antes en tanto que concibe la cultura solo como propia en la sociedad, en un grupo; también en que la ve como parte de una tradición que impone de manera tácita estos patrones; se analiza la cultura, visualiza a la cultura, además, en todas las formas de vida humana, siempre dividida en dos grupos, lo espiritual y lo material; la diferencia está en el énfasis que se le asigna a la función

cognoscitiva, a la ideológica y a la estética, porque dentro del esquema marxista, fue fundamental la relación entre ideología y arte.

Dentro del esquema marxista, la relación entre base y superestructura considera a la cultura, por su importancia, parte de ese triángulo fundamental en donde lo cultural se hace visible, esencialmente, a través del arte. Pero si bien es cierto que el arte es una manifestación concreta de la cultura y que esta, es portadora de ideología, esto no implica que el mundo de las ideas tenga que ser evidente, sino que, a juicio de Engels "... cuanto más escondidas se mantienen las opiniones del autor, tanto mejor para la obra del arte" (Marx, 1969, p.136) Postura que contradice al realismo socialista, que quiso ver en la obra artística un elemento transmisor de ideas, no siempre de manera oculta, sino muchas veces evidente.

En la línea del pensamiento marxista, la cultura también ha sido explicada por Herbert Marcuse, quien se refiere a la cultura espiritual al afirmar: "... el interés de la cultura por los valores del espíritu, es, por lo menos desde Herder, un elemento constitutivo del concepto afirmativo de la cultura. Los valores espirituales conforman parte de la definición de la cultura, como oposición a la mera civilización". (Marcuse, 1970, p.56) En este caso, Marcuse toma la civilización como un componente material y visible, mientras que el mundo de los valores permanece en la esfera de una realidad-ideal no visible y, por ello, el hablar de valor y de lo espiritual se acepta como centro de interés para la cultura y ya no solo el componente material.

El gran aporte del marxismo en el análisis de la cultura es que la entiende como el producto de las relaciones de producción, como un fenómeno que no está desligado del modo de producción de una sociedad. También la considera como uno de los medios por los cuales se reproducen las relaciones sociales de producción, que permiten la permanencia en el tiempo de las condiciones de desigualdad entre las clases o grupos sociales. Esto lo expresa Marcuse en sus palabras:

Hay un concepto de cultura que para la investigación social puede ser un instrumento importante porque a través de él se expresa la vinculación del espíritu con el proceso histórico de la sociedad. Este concepto se refiere al todo de la vida social en la medida en

que en él tanto el ámbito de la reproducción ideal (cultura en sentido restringido él ‘mundo espiritual’), como el de la reproducción material (la ‘civilización’) constituyen una unidad histórica, diferenciable y aprehensible. (Marcuse, 1970, p. 49, 50)

Al enfatizar en la idea de desigualdad y entender que la cultura espiritual es reflejo de un modo de producción en donde son visibles los que tienen más y los que tienen menos, se está hablando de un grupo con poder, definición que encaja con la apreciación de León Trotski, quien visualizó la cultura como el “... conjunto orgánico de conocimientos y técnicas que caracterizan a toda la sociedad o al menos a su clase dirigente, comprende y penetra en todos los espacios terrenos de la creación humana y los unifica en un sistema” (Trotski, 1971, p.115)

De acuerdo con esta cita, nuevamente aparece la cultura como un engranaje social, con el añadido de que hace la salvedad que esa cultura, visible para los otros, puede no ser la de todo el grupo sino solo la de los grupos poderosos y que, por lo mismo, es la que se impone al punto de parecer que es la de todos o la única. De igual forma, destaca que siendo la cultura un todo, el hombre al tener cultura tiene en sí, en su pequeño ser individual, un mundo. Aplicado este planteamiento a la tesis doctoral, lo que se va a analizar es precisamente la cultura de esos grupo de poder o dominantes, que se hará visible a partir del conocimiento de las obras literarias asignadas para lectura como parte de las currícula oficiales. Otro punto para comprender el concepto de cultura es desde la fenomenología¹⁶, como cuando Max Scheler la define como:

la acuñación, la conformación de ese total ser humano. Pero no como en la forma de una estatua o de un cuadro, sino modelando una totalidad viviente en la forma del tiempo, una totalidad que no consiste en nada más que en fluencias, procesos, actos. A este ser del sujeto, así plasmado, corresponde en cada caso un mundo, un microcosmos que es, a su vez, una totalidad. (Scheler, 1954, p. 93)

¹⁶ La fenomenología es la ciencia que estudia la relación entre los hechos (fenómenos) y el ámbito en que se hace presente esta realidad (psiquismo, la conciencia).

Lo anterior implica que Scheler conceptualiza la cultura nuevamente como ese todo que define y conforma a una persona, en su ser individual, pero también en su ser colectivo, así mismo, no ve la cultura como una categoría estática, sino más bien como la suma de una serie de procesos y actos, es decir, que la cultura no es inamovible y estática, sino, por el contrario, es cambiante y dinámica en el tiempo.

Ernst Cassirer en *Las ciencias de la cultura* (1942) apuesta por afirmar el carácter social o grupal de la cultura, al explicarla como: "... un mundo que no existe en mí, sino que tiene que ser accesible a todos los sujetos, dar a todos ellos la posibilidad de participar en él" (Cassirer, 1972, p. 116) Lo importante de este autor fue que concibió la cultura como un más allá del entorno inmediato y también como un explayarse del ser humano en más de una posibilidad, no solo en los campos ya mencionados como el arte, la ciencia, sino en todos: "... cuanto más se desarrolla la cultura y más se despliega en campos diversos, mayor riqueza y multiformidad van cobrando en este mundo de significados" (Cassirer, 1972, p.116) De tal suerte que para entender la dimensión cultural hay que observar más aristas para captar de manera más precisa un todo que va a ser la cultura. Otra idea importante del filósofo Cassirer es advertir que:

una cultura nos es accesible cuando penetramos activamente en ella; y esta penetración no se halla vinculada al presente inmediato... las diferencias del antes y después se relativizan en este caso... por ello resulta necesaria la historia cuya misión no consiste exclusivamente en darnos a conocer el ser y la vida pasados, sino también en que nos procura el interpretarlos... para que las palabras escritas cobren vida histórica es necesario que sepamos ver en ellas símbolos, que no solo nos permiten conocer determinadas formas de vida, sino reanimarlas para nosotros.
(Cassirer, 1972, p.118)

Con esta cita se entiende que poseer una cultura es sumergirse no solo en lo que de ella es evidente o en lo que es en la actualidad, pues como señala el autor, la cultura es la suma de muchas realidades en el tiempo, se constituye de una serie de factores a modo de capas geológicas, por tanto, si se quiere entender la cultura, deben verse sus rasgos de hoy y de antes. Estas palabras parecen visualizar lo que posteriormente

desarrollarán otros estudiosos pero ya desde la óptica de los estudios culturales,¹⁷ esto porque enfatiza en que lo importante no solo es conocer la cultura como un hecho ya consumado o solo propio del pasado, por muy valioso que así fuera, sino que lo vital es interpretar, ver qué hay tras ciertos símbolos y poderlos relacionar con hechos actuales.

Desde la perspectiva de la historia cultural, explica que el concepto cultura implicaba: "... la idea de tradición, de ciertas clases de conocimientos y destrezas transmitidos de una generación a la siguiente... solía referirse a las artes y las ciencias" (Burke, 2006, p. 41) Luego se usó para describir los equivalentes populares de las artes y las ciencias: música popular, medicina popular. No obstante, estas definiciones le parecieron incompletas porque para él la cultura no es solo un recuento de las descripciones anteriores, sino que extiende el término para abarcar al conjunto de un todo que incluye hasta las prácticas del día a día, aquellas que no son solemnes, "serias" o trascendentales, sino que, por el contrario, modestas y hasta domésticas. En tal sentido, el objeto de los estudios sobre la cultura va a ser la preocupación por lo simbólico y su interpretación.

Lo anterior permite observar que "conscientes o inconscientes, los símbolos se pueden encontrar por doquier, desde el arte hasta la vida cotidiana" (Burke, 2006, p.15) y que la riqueza está en estudiarlos y, en ciertos casos, en desenmascararlos para ver qué se oculta detrás de ciertos símbolos. Asimismo, y como ya se había esbozado anteriormente, uno de los puntos más importantes de este enfoque es el de la desacralización de la cultura, porque se asume como tal a prácticas comunes y corrientes (como hacer o no hacer siesta o algún tipo de comida) y no necesariamente otras más elaboradas como el arte o la ciencia. Esta vinculación de la cultura con prácticas diarias ya había sido esbozada por autores referidos anteriormente, como Tylor o Marx, pero es hasta el enfoque de los estudios culturales cuando en verdad se asume lo cotidiano e insignificante como un rasgo de la cultura.

¹⁷ Por estudios culturales se entiende el campo interdisciplinar que indaga acerca del cómo se producen significados varios y se difunden en las sociedades de tal manera que los significados y prácticas significantes se analizan para hacer evidente el papel de los grupos hegemónicos o de poder en las actividades cotidianas. Su objetivo es hacer visible la relación entre práctica cultural, cualquiera que sea, y poder.

Burke (2006) citando la obra *Interpretación de las culturas* (1988) de Geertz, indica que cultura es un "... patrón históricamente transmitido de significados encarnados en símbolos, un sistema de concepciones heredadas expresadas en formas simbólicas mediante los cuales los hombres se comunican, perpetúan y desarrollan su conocimiento de la vida y sus actitudes de la vida" (Burke, 2006, p. 45) Una vez más se resalta la cultura como una herencia espiritual, es decir, que su gran valor es esa capacidad de pasar de unos a otros, a veces sin que las personas se den cuenta de esa trasmisión. Esta idea la refuerza Néstor García Canclini cuando afirma que: "... toda cultura es resultado de una selección y una combinación, siempre renovada, de sus fuentes. Dicho de otro modo: es producto de una puesta en escena, en la que se elige y se adapta lo que se va a representar, de acuerdo con lo que los receptores pueden escuchar, ver y comprender" (García, 2005, p.192)

Al expresarse de esta manera García Canclini, además de referirse al proceso inconsciente que se hace de la cultura al tener que elegir "algo", combinarlo "con" y renovarlo "para", dirige su atención hacia otro punto mucho más álgido, aquel que se refiere a esta como un simulacro planeado precisamente para hacerla pervivir.¹⁸ Así el autor se expresa de crear una cultura "falsa" pero que servirá, precisamente, para que la original o verdadera permanezca. Tal es el caso de mecanismos como el de crear leyendas alrededor de sitios arqueológicos o realizar ceremonias "mayas", que si bien pueden ser o no genuinas son, en todo caso, estrategias para que sobreviva la cultura.

Junto a ese rasgo de ser transmitido de una generación a otra, en busca de su perpetuación, lo que más resalta es la dicotomía entre perpetuidad y renovación porque en la dinámica que desempeña la cultura en el desarrollo de la humanidad, aunque alguien enseña, el que aprende toma de esa cultura "madre", lo que quiere, lo procesa en su interior según sus propias condiciones y luego lo saca pero no de la manera como originalmente fue concebido, sino que regresa a la sociedad, ya revitalizado y adaptado para el nuevo grupo a quien se dirige.

Estas ideas permiten enlazar el concepto de educación con el de cultura, ello a partir del enfoque culturalista de la educación, que implica verla como un hecho cultural. Al

¹⁸ Más información sobre este enfoque puede leerse en García Canclini, Néstor (2005) *Culturas híbridas, estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Buenos Aires, Paidós.

respecto, Nassif relaciona la idea de cultura con educación y formula cinco conceptos desde este punto de vista:

Educación como:

bien de cultura: patrimonio tradicional y actual de la sociedad.

síntesis de la cultura: condensa, sistematiza o concentra los bienes culturales (...) condensación consciente de la totalidad de la cultura.

transmisión de la cultura: proceso de transmisión de la cultura dada o vigente con el objeto de reproducirla y mantenerla.

individualización de la cultura: hacer carne en cada individuo el sentido de los bienes culturales que la comunidad sostiene.

transformación de la cultura: proceso de vivificación, de renovación y de creación de la cultura (Nassif, 1958, p.27)

Con estas definiciones determina el enlace, pues afirma la educación como un rasgo de la cultura, porque la condensa, la transmite, permite su apropiación y lo más importante, acepta su renovación o recreación. En tal sentido, la educación desempeña un papel importante porque centraliza ese mecanismo de la dinámica cultural. Además, lo realiza de manera ordenada y planificada, es decir, que conduce todos sus esfuerzos hacia fines específicos.

Luego de esta sucinta revisión sobre el concepto de cultura conviene plantearse en dónde queda, entonces, el vínculo entre cultura, educación y literatura. En primer lugar, se determinará que para este trabajo, la cultura será el cúmulo de acciones humanas que tienen lugar dentro de una sociedad. Estas acciones son necesariamente enseñadas, sea a través de medios afectivos como cuando se hereda de padres a hijos, o bien, a través de mecanismos de poder más controlados y sistemáticos como es la escuela. Dentro de estas acciones humanas tiene cabida la literatura, y de forma más concreta, la literatura que fue obligatorio leer en los ciclos escolares. En segundo lugar se verá que, como la cultura puede incluir aspectos de tipo ideológico que transitan en la literatura, y que el hecho de haber leído unas obras y no otras deja una huella o marca en el lector-receptor, se procederá, a explicar con más amplitud estas

huellas manifestadas en la ideología, para lo cual se definirá este término y, posteriormente, el de literatura.

4.2 Ideología

Inicialmente, el concepto de ideología fue fundamentado por Antoine-Louis-Claude Destutt, quien puso en circulación el término en 1801, en el período de la Revolución Francesa, con el significado de ciencia de las ideas, tomando “ideas” en el sentido amplio de estados de conciencia. De ahí, el materialismo marxista profundiza en este concepto y lo extiende para fundamentar uno de los fenómenos que explica la teoría del Estado y la lucha de clases.

Por su parte, Louis Althusser, en una definición en pocas líneas sobre ideología, expresa: “...es una ‘representación’ de la relación imaginaria de los individuos con sus condiciones reales de existencia”. (Althusser, 2003, p.30) Este autor realiza, una revisión de la literatura de Karl Marx, pero sobre todo de su producción intelectualmente madura. Hace una crítica a las tendencias marxistas de las primeras décadas del siglo XX, ya que considera que no han comprendido bien sus las ideas. Por ello, diferencia su etapa de juventud, con tendencia idealista-hegeliana, con la etapa madura, en la cual habría modificado su pensamiento y solidificado su teoría del Estado. Es por ello, que la concepción de ideología, según Althusser, solo tiene sentido dentro del contexto y enmarcado dentro de la teoría del Estado, debido a que la ideología tiene una funcionalidad dentro de esta, lo cual se explicará más adelante.

Pero, para decir algo más sobre la ideología, además de su funcionalidad para la reproducción de la infraestructura, Althusser, en *Ideología y aparatos ideológicos del Estado* (1969), ofreció algunas anotaciones más sobre este término. Según este teórico, la ideología no tiene historia, pero no porque sea ahistórica, sino porque trasciende más allá de la historia. En ese sentido, resulta mejor destacar que la ideología es omnipresente, inmutable y eterna.

Asimismo, comprende la ideología como un factor que actúa entre los individuos.¹⁹ Su forma de actuar es a través de una especie de interrogatorio (o interpelación) policial, en el cual la ideología cuestiona al individuo, con la finalidad de reclutarlo

¹⁹ Cualquier miembro de la sociedad.

y/o transformarlo en sujeto.²⁰ En esta metáfora del interrogatorio policial, la ideología funciona como un agente represor y por la calle va llamando a gritos al individuo, quien, a pesar de no oír explícitamente su nombre, sabe que es a él a quien llaman:

Hay individuos que se pasean. En alguna parte (generalmente a sus espaldas) resuena la interpelación: “¡Eh, usted, oiga!”. Un individuo se vuelve, creyendo-suponiendo-sabiendo que se trata de él, a quien apunta la interpelación. En realidad las cosas ocurren sin ninguna sucesión. La existencia de la ideología y la interpelación de los individuos como sujetos son una sola y misma cosa. (Althusser, 2003, p. 24)

Esta imagen de persecución lo que más resalta es que la ideología es vista como una voz que persigue todo el tiempo, que está ahí, que busca y llama para “poseer” al perseguido. Por supuesto que hay críticos de estas teorías de la ideología desde dentro de la misma corriente marxista; críticos que van más allá de creer que la ideología es un simple conjunto de ideas. Por ejemplo, Slavoj Žižek quien realiza una crítica a la teoría marxista de la ideología de Althusser y, además, de Marx.

La definición más elemental de ideología es probablemente la tan conocida frase de El capital de Marx: ellos no lo saben, pero lo hacen”. El concepto mismo de ideología implica una especie de naïveté básica y constitutiva: el falso reconocimiento de sus propios presupuestos, de sus propias condiciones efectivas, una distancia, una divergencia entre la llamada realidad social y nuestra representación distorsionada, nuestra falsa conciencia de ella. Esta es la razón de que esta “conciencia ingenua” se pueda someter a un procedimiento crítico-ideológico. (Žižek, 2003, p. 55)

Žižek indica que el fallo de la teoría marxista, puntualizada por Althusser, consiste en que no se logra dar un enlace entre el aparato ideológico del Estado y este interrogatorio ideológico, porque, a su modo de ver, no puntualiza el papel que cada

²⁰ Miembro activo de la sociedad, que opera naturalmente dentro del sistema de los modos de producción.

componente del Aparato Ideológico del Estado va a representar en el mecanismo transmisor de ideologías:

el punto débil de su teoría es que él o su escuela nunca lograron precisar el vínculo entre el Aparato Ideológico de Estado e interpelación ideológica: ¿cómo se “internaliza” el Aparato Ideológico de Estado (...); cómo produce el efecto de creencia ideológica en una Causa y el efecto interconexo de subjetivación, de reconocimiento de la propia ideología? (Zizek, 2003, p.73)

Sin embargo, Althusser y Zizek encuentran relaciones entre la ideología como término sociológico, y explicada desde la psicología, especialmente desde el psicoanálisis. El primero toma a Sigmund Freud, y el segundo retoma la figura de Jacques Lacan, en sus teorías sobre lo Real, lo Simbólico y lo Imaginario, así como el estadio del espejo, las cuales ya habían sido intuitas por Althusser, pero detalladas de mejor forma por Zizek. Lo imaginario corresponde al período pre-edípico, en el que el niño se cree una parte de la madre, y no percibe ninguna separación entre él mismo y el mundo. En lo imaginario no existen diferencia ni ausencia, solo identidad y presencia. La crisis edípica representa la entrada del orden simbólico, fase en la cual corresponde, también, la adquisición del lenguaje.

En el orden simbólico, el padre rompe la unidad madre-hijo, y a partir de ahí, según Lacan, se inaugura el subconsciente (término que Althusser relacionaría, directamente, con la ideología, solo que en un orden social, no individual). El falo, símbolo de la Ley del Padre (o del Estado o la sociedad, en términos más amplios) representa la pérdida de “algo” para el niño. Esta fase, como se dijo, conjugada con la adquisición del lenguaje, es cuando el niño empieza a aprender a decir “yo soy”, y a distinguir esto del “tú eres” o “el es”, que se construye ante el trauma de verse separado del cuerpo de la madre y de empezar a aprender a diferenciarse y a diferenciar a los demás. “La mejor forma de traducir la frase “yo soy” es, pues, “yo soy lo que no soy”, según Lacan.” (Moi, 1999, p. 109)

Este orden simbólico da inicio con lo que llamó fase o estadio del espejo. Ante la crisis que le provoca verse separado de su madre, a quien consideraba parte de sí

mismo, está obligado a buscarse, a lo cual Lacan reflexiona sobre la facilidad de que se encuentre en un espejo. Pero, la visión en el espejo no es más que un símbolo (de ahí su nombre de orden simbólico), o más bien, en términos estructuralistas, es un componente del signo.

El signo, en la corriente estructuralista, está compuesto por dos partes (tres, según teorías recientes): significado y significante (y significación, en la teoría moderna, como tercer componente). El significante es la parte sensible o perceptible, a través de los sentidos, mientras que el significado es la idea o el concepto que conlleva ese significante. (Finalmente, la significación sería el proceso de significados diferentes que podrían percibir distintas personas de un mismo significante). Enlazando esto con Lacan, la imagen en el espejo es solo un significante, del cual el significado es el “Yo”. Es decir, el niño aprende a reconocerse a través de estímulos externos. También, es posible que se perciba a sí mismo a través de la imagen de otro niño, o bien de su madre, aunque esto lo haga para definir lo que “no es”:

La función principal de la Fase del Espejo es dotar al bebé de una imagen unitaria de su propio cuerpo. Sin embargo, este “ego del cuerpo” es una entidad profundamente alienada. El niño, al buscarse a sí mismo en el espejo -o en el regazo de su madre, o sencillamente en otro niño- solo percibe otro ser humano con el que se une e identifica. En lo Imaginario no hay, pues, ninguna sensación de un Yo separado, puesto que este Yo siempre está alienado en el Otro. (Moi, 1997, p.110)

Ahora bien, tanto Althusser como Zizek coinciden en que en el proceso de percepción de su propia ideología, el sujeto (interpelado o interrogado por la ideología) se reconoce y se adhiere a la ideología hegemónica (término que se explicará posteriormente) solo a través de la visión de otro. Es decir, como en la fase del espejo, el individuo se busca a sí mismo en significantes externos.

Este estímulo exterior proviene de la relación con otro, con los demás, quienes también están incluidos dentro de una misma ideología, que funciona para garantizar la reproducción de los modos de producción. El que intente evadir o modificar esta

ideología (análoga a la percepción del Yo), se las tendrá que ver con la figura paterna (relacionada, socialmente, a los Aparatos Represores del Estado) y, quizá, se retracte por miedo a la castración (los castigos, violentos o ideológicos, según se explicará más adelante, de los aparatos del Estado).

En resumen, para este trabajo, en concreto, la ideología se definirá como la relación imaginaria de los individuos con sus condiciones reales de existencia, es decir, a partir del concepto de Althusser. La ideología puede estar presente, como se desarrollará más adelante, en todo proceso de relación social, ya que es inherente a los seres humanos. En procesos culturales, como la literatura, se verá que estos se encuentran impregnados de ideología, por lo que es viable encontrar indicios de ella en las producciones literarias de una sociedad.

4.2.1 El Estado

Lo anterior sirvió para dar una idea general acerca del concepto de ideología, pero esta no se comprende bien si no se explica en su función dentro del Estado. Por ello, antes de continuar en los terrenos de la ideología como mecanismo para garantizar la reproducción de los modos de producción, es necesario clarificar la teoría del Estado, que aquí se continuará formulando desde la corriente marxista.

Aunque hay diferentes concepciones sobre qué es el Estado, se tomará la siguiente debido a su sencillez, definida por Max Weber en 1919, quien define al Estado moderno como:

Asociación de dominación con carácter institucional que ha tratado, con éxito, de monopolizar dentro de un territorio la violencia física legítima como medio de dominación y que, a este fin, ha reunido todos los medios materiales en manos de su dirigente y ha expropiado a todos los funcionarios estamentales que antes disponían de ellos por derecho propio, sustituyéndolos con sus propias jerarquías supremas. (Weber, 1979, p. 92)

De esta cita, se rescata que el Estado es un ente colectivo institucional y, por lo tanto, oficial o sea legítimo el cual ha utilizado mecanismos para ejercer su autoridad, y en busca de conseguirlo ha movido las piezas del ajedrez político para situar a cada quien en donde pueda cumplir la misión que él como autoridad desea. Así, el Estado se define más bien desde su relación con el llamado poder del Estado o su aparato: “... el Estado (y su existencia dentro de su aparato) solo tiene sentido en función del *poder de Estado* y toda la lucha política de las clases gira alrededor del Estado.” (Althusser, 2003, p. 103)

De esa cuenta, Althusser enumera las siguientes consideraciones en torno al Estado y a su poder represor:

1) el Estado es el aparato represivo de Estado; 2) se debe distinguir entre el poder de Estado y el aparato de Estado; 3) el objetivo de la lucha de clases concierne al poder de Estado y, en consecuencia, a la utilización del aparato de Estado por las clases (o la alianza de clases o fracciones de clases) que tienen el poder de Estado en función de sus objetivos de clase y 4) el proletariado debe tomar el poder de Estado completamente diferente, proletario, y elaborar en las etapas posteriores un proceso radical, el de la destrucción del Estado (fin del poder de Estado y de todo aparato de Estado). (Althusser, 2003, p. 55)

En este punto es necesario traer el papel de la ideología y el de los aparatos del Estado, de acuerdo con la teoría marxista, redefinida por Althusser, de tal cuenta que el Estado puede representarse a través de la metáfora del edificio, el cual está compuesto por una base o infraestructura (nivel económico, o bien, los modos de producción), y por una superestructura, la cual tiene dos niveles o instancias: la jurídico-política (el derecho y el Estado) y la ideológica (las distintas filosofías-ideologías: religiosas, morales, artísticas, jurídicas, políticas)

La infraestructura (que son los modos de producción, o bien, en otras palabras, la cultura material-económica de la sociedad), es la que determina la superestructura ideológica (o bien, cultura espiritual, compuesta por las leyes, la ideología, la religión,

el arte.) En este sentido, la base es más importante, porque sostiene a la superestructura, la cual funciona con la finalidad de reproducir los modos de producción, o bien, continuar con la estabilidad del sistema. La superestructura debe ser evaluada no por ser la parte más importante, sino por la eficacia que tiene de ser determinante:

La metáfora del edificio tiene, pues, por objeto representar ante todo la “determinación en última instancia” por medio de la base económica. Esta metáfora espacial tiene así por resultado afectar a la base con un índice de eficacia conocido por la célebre expresión: determinación en última instancia de lo que ocurre en los “pisos” (de la superestructura) por lo que ocurra en la base económica. (Althusser, 2003, p. 77)

La eficacia de la superestructura, según postula Althusser, debe ser en el modo en que garantiza que la infraestructura se mantenga, lo que, en otros términos que se explicarán posteriormente, se dice que es la *reproducción de los modos de reproducción*. En ese sentido, la superestructura solo subsiste si es capaz de mantener, a través de sus mecanismos, esta reproducción: “Pensamos que *a partir de la reproducción* resulta posible y necesario pensar en lo que caracteriza lo esencial de la existencia y la naturaleza de la superestructura.” (Althusser, 2003, p. 44) Más adelante, responde a la pregunta de ¿cómo se asegura la reproducción de las relaciones de producción? “En lenguaje tópico (infraestructura-superestructura) se dirá: está asegurada en gran parte por la superestructura jurídico-política e ideológica.” (Althusser, 2003, p. 45)

Recapitulando, la metáfora del Estado se basa en la concepción de un edificio, con una base o infraestructura (modos de producción), y la superestructura (aparato del Estado). Es interés, pues, de la lucha de clases, tomar el control del *poder del Estado*, ya que esto le garantizaría injerencia en los modos de producción. Aunque a veces lleguen a relacionarse, al punto de (con)fundirse los conceptos de Estado, poder del Estado y aparato del Estado, estos presentan diferencias, pero son características inherentes. Quien posea el control del Estado, determina su posesión del poder y del aparato represor.

El Estado es ante todo lo que los clásicos del marxismo han llamado el aparato de Estado. Se incluye en esta denominación no sólo al aparato especializado (en sentido estricto), cuya existencia y necesidad conocemos a partir de las exigencias de la práctica jurídica, a saber la policía -los tribunales- y las prisiones, sino también el ejército, que interviene directamente como fuerza represiva de apoyo (el proletariado ha pagado con su sangre esta experiencia) cuando la policía y sus cuerpos auxiliares son “desbordados por los acontecimientos”, y, por encima de este conjunto, al Jefe de Estado, al Gobierno y la administración. (Althusser, 2003, p.78)

Aunque la lucha de clases sea violenta, en un cambio en la posesión del Estado, el aparato del Estado permanece en pie, tal como lo postula el teórico francés: “Sabemos que el aparato de Estado puede seguir en pie (...) bajo acontecimientos políticos que afecten la posesión de Estado.” (Althusser, 2003, p.99)

Pero el Estado, a pesar de que se percibe como un concepto más amplio (como el concepto de Webber), las luchas de clases puján por el control del Estado, ya que esto significa tomar posesión del aparato represivo del Estado de tal suerte que este es concebido de manera explícita como “... aparato represivo, una ‘máquina’ de represión que permite a las clases dominantes (en el siglo XIX a la clase burguesa y a la “clase” de los grandes terratenientes) asegurar su dominación sobre la clase obrera para someterla al proceso de extorsión de la plusvalía (es decir a la explotación capitalista). (Althusser, 2003, p. 33)

4.2.2 Aparatos ideológicos del Estado

Como ya se ha postulado, el Estado, según Althusser, es, básicamente o entendido en un sentido muy estricto, como el aparato de Estado, el cual comprende al gobierno, a la administración, al ejército, a la policía, a los tribunales, que dentro de este enfoque reciben el nombre de Aparato Represivo del Estado (ARE²¹). Por represivo se entiende

²¹ A partir de aquí, se utilizará esta abreviatura.

que: “funciona mediante la violencia”, por lo menos en situaciones límite (pues la represión administrativa, por ejemplo, puede revestir formas no físicas). (Althusser, 2003, p.110)

Sin embargo, Althusser advierte, en su tratado sobre ideología, ya citado, que además del ARE existe un Aparato Ideológico de Estado (AIE), que cumple, básicamente, las mismas funciones, sólo que con otros mecanismos, y que, además, no se confunden:

Decimos que los Aparatos Ideológicos de Estado (AIE) no se confunden con el ARE. ¿En qué consiste su diferencia? En un primer momento podemos observar que si existe un ARE, existe una pluralidad de AIE. Suponiendo que ella exista, la unidad que constituye esta pluralidad de AIE en un cuerpo no es visible inmediatamente. (Althusser, 2003, p. 120)

Hasta el momento en que Althusser postula su teoría, se consideraba que el Estado obtenía el control del aparato represivo, y tenía el monopolio de la violencia para castigar al que está fuera del control del Estado. Los Aparatos Ideológicos del Estado AIE²² funcionan de la misma manera, solo que a través de la Ideología. Existen, en estos mecanismos de control, diferencias, aunque no exime que los ARE también utilicen la ideología, y los AIE la violencia, tal y como se explica:

De la misma manera, pero a la inversa, se debe decir que, por su propia cuenta, los AIE funcionan masivamente con la ideología como forma predominante pero utilizan secundariamente, y en situaciones límite, una represión atenuada, disimulada, es decir simbólica (no existe aparato puramente ideológico). Así la escuela y las iglesias “adiestran” con métodos apropiados (sanciones, exclusiones, selección.) no solo a sus oficiantes sino a su grey. También la familia... También el AIE cultural (la censura, por mencionar sólo una forma). (Althusser, 2003, p. 154)

²² A partir de aquí, se utilizará esta abreviatura.

En términos más exactos, esta cita quiere indicar que la lucha de clases no se da precisamente por el control del Estado, sino, más específicamente por el aparato del Estado. La lucha de clases se desenvuelve también en los AIE, y a menudo las formas más encarnizadas de esta lucha se debaten en este ámbito. La clase (o alianza de clases) en el poder no puede imponer su ley en los AIE tan fácilmente como en el ARE, no solo porque las antiguas clases dominantes pueden conservar en ellos posiciones fuertes durante mucho tiempo, sino además porque la resistencia de las clases explotadas puede en contra el medio y la ocasión de expresarse en ellos, ya sea utilizando las contradicción existentes, ya sea conquistando allí posiciones de combate mediante la lucha.

4.2.3 Hegemonía

Para Antonio Gramsci, resulta importante ver a la hegemonía, como un proceso por medio del cual, un grupo dominante se legitima ante los dominados, y estos terminan por ver natural y asumir como deseable la dominación. León Trotsky ya había intuido este punto cuando afirmó que: “Cada clase dominante crea su propia cultura, y por consiguiente, su propio arte”, (Trotsky, 1971, p.101) de tal suerte que, a su modo de ver, un grupo de poder se legitima a través de mecanismos aparentemente inocentes y ajenos a fenómenos ideológicos o políticos, cuando en realidad es lo contrario.

Por ejemplo, una clase de obras literarias, que presenta como autóctono y folclórico una escena en el altiplano guatemalteco, con sus indígenas vistiendo trajes coloridos e intentando reproducir sus hablas, puede ser visto en una primera lectura como una literatura de identidad nacional del guatemalteco, pero, ahondando en sus significados puede subyacer la idea hegemónica del indígena pintoresco, supeditado (o condenado) a ser diferente, por su traje, por su idioma, y a no poder relacionarse con otros miembros de la sociedad que no tengan sus mismos rasgos.

De tal suerte que a esta tesis doctoral le corresponde investigar si en la amenidad del relato costumbrista, tan del gusto en la lectura escolar porque es visto como muy nacionalista, no se esconde en realidad una imposición hegemónica que no es más que un mecanismo ideológico legitimado para mantener “las cosas en su lugar”: al indio con su traje, con cántaro (porque no tiene agua entubada), caminando en la tierra

(porque no hay carreteras), en otras palabras, como una manera de hacer prevalecer esas diferencias. Así, se “maquilla” la diferencia de clase haciendo ver que lo importante es lo “cultural-autóctono”, hecho que a la larga mantiene las bases de racismo y de exclusión y, por ende, de la marginalidad, ese modo inalterable del estado de las cosas.

Según Althusser, cuando la lucha de clases por el Estado tiende a reducir su intensidad, debido a la mayor fuerza de una clase, se dice, entonces, que esta clase social posee la hegemonía sobre el Estado, lo cual implica que, además, ha logrado transmitir a las AIE su ideología para poder transmitirla, además de poseer el control del ARE. Esto significaría el ideal de la clase dominante.

Enunciando este hecho en un lenguaje más científico, diremos que la reproducción de la fuerza de trabajo no solo exige una reproducción de su calificación sino, al mismo tiempo, la reproducción de su sumisión a las reglas del orden establecido, es decir una reproducción de su sumisión a la ideología dominante por parte de los agentes de la explotación y la represión, a fin de que aseguren también “por la palabra” el predominio de la clase dominante. (Althusser, 2003, p. 97)

Para Althusser, “... ninguna clase puede tener en sus manos el poder de Estado en forma duradera sin ejercer al mismo tiempo su hegemonía sobre y en los AIE.” (Althusser, 2003, p. 78) Por lo tanto, la hegemonía es un estadio en el cual se ha reconocido la ideología del grupo de poder dominante, lo cual, en los Estados modernos, es viable de manera más directa a través del control escolar, en este caso como Aparato Ideológico del Estado:

Ahora bien, con el aprendizaje de algunas habilidades recubiertas en la inculcación masiva de la ideología de la clase dominante, se reproduce gran parte de las relaciones de producción de una formación social capitalista, es decir, las relaciones de explotados a explotadores y de explotadores a explotados. Naturalmente, los mecanismos que producen este resultado vital para el régimen

capitalista están recubiertos y disimulados por una ideología de la escuela universalmente reinante, pues ésta es una de las formas esenciales de la ideología burguesa dominante: una ideología que representa a la escuela como un medio neutro, desprovisto de ideología (puesto que es... laico), en el que maestros respetuosos de la “conciencia” y la “libertad” de los niños que les son confiados (con toda confianza) por sus “padres” (que también son libres, es decir, propietarios de sus hijos), los encaminan hacia la libertad, la moralidad y la responsabilidad de adultos mediante su propio ejemplo, los conocimientos, la literatura y sus virtudes “liberadoras”. (Althusser, 2003, p. 201)

Desde un aspecto social, se entiende como hegemonía cultural a:

la dominación y mantenimiento de poder que ejerce una persona o un grupo para la persuasión de otro u otros sometidos, minoritarios o ambas cosas, imponiendo sus propios valores, creencias e ideologías que configuran y sostienen el sistema político y social, con el fin de conseguir y perpetuar un estado de homogeneidad en el pensamiento y en la acción, así como una restricción de la temática y el enfoque de las producciones y las publicaciones culturales. (Gramsci, 1978, p. 24)

Según la opinión de Gramsci, la hegemonía existe cuando la clase dominante no solo es capaz de obligar a una clase social subordinada o minoritaria a que satisfaga sus intereses, renunciando a su identidad y a su cultura grupal, sino que también ejerce control total en las formas de relación y producción de la segunda y el resto de la sociedad.

Se puede matizar este argumento señalando que el autor expresa que este proceso no posee un carácter explícito, sino que más bien se da de manera sutil. En ese sentido, la clase social subordinada o minoritaria adopta las concepciones de la clase dominante y las incorpora a su repertorio ideológico, hecho ligado a lo que comúnmente se denomina “sentido común”.

Actualmente, la hegemonía se consigue a través del control de los agentes culturales, entre los cuales destacan por su impacto social los medios de comunicación de masas. Ejemplo de ello es lo que se explica a través de la teoría del imperialismo cultural, siendo de especial interés el imperialismo de la industria cinematográfica estadounidense, y se da a entender que la tendencia actual en cuanto a hegemonización se centra en la exposición de modelos de pensamiento y conducta propios de la sociedad estadounidense para que otras sociedades adopten esos mismos modelos (fenómeno conocido como proceso definido en la teoría de la reproducción).

Por otro lado, también existen otros agentes socializadores que se están utilizando desde las entidades de poder como herramientas de hegemonización del *statu quo*, tales como la religión, la educación (mediante el establecimiento de un currículo académico que favorece el aprendizaje de aquellas materias más afines a la ideología dominante), el arte y los medios de consumo (mediante la asociación de estos medios con determinados espectáculos potenciados por la publicidad).

Teniendo en cuenta que la hegemonía se instaura a menudo mediante un conflicto entre ideologías mayoritarias y minoritarias en el que el eje es la persuasión dialéctica, cuando este proceso culmina con el dominio de una ideología sobre otras, comienza a desarrollarse un período de instauración paradigmática entendido como “poshegemonía” en el que la persuasión pasa a un discreto segundo plano, ya que no hace falta convencer, sino controlar y mantener la ideología dominante, es decir: reproducir en los sectores sometidos el modelo establecido.

Las personas que viven en el período poshegemónico han interiorizado el discurso y las prácticas de la ideología dominante (marco cultural), y las han integrado en su repertorio comportamental en los planos conductual, emocional y cognitivo (construcción simbólica de la identidad individual).

4.2.4 Reproducción

Ahora bien, se llega a un punto en que, lejos de las definiciones formales, se establece la razón de ser de la ideología, según la teoría de Althusser. Y es que, como lo

enunció Marx en su momento, el sistema de Estado se organiza para procurar la reproducción de los modos de producción; es decir, en otras palabras, el mantenimiento del *statu quo*. ¿Por qué es que se da esta relación, según la corriente marxista? La respuesta la planteó con relación a la sobrevivencia: “Aun un niño sabe que una formación social que no reproduzca las condiciones de producción al mismo tiempo que se produce, no sobrevivirá siquiera un año.” (Marx, 1952, p.229)

Para Althusser, la reproducción de los modos de producción es un concepto marxista que ha sido aceptado como correcto, sin mucho debate, por otras corrientes filosóficas, incluso las que adversan sistemáticamente al Marxismo.

Desde que Marx lo demostró en el tomo II de El Capital, todo el mundo reconoce (incluso los economistas burgueses que trabajaban en la contabilidad nacional, o los modernos teóricos “macroeconomistas”) que no hay producción posible si no se asegura la reproducción de las condiciones materiales de la producción: la reproducción de los medios de producción. (Althusser, 2003, p.15)

La idea básica es que el aparato del Estado, ya sea a través del ARE o de los AIE, reproduzca los modos de producción para que éstos se mantengan. Pero, la condición fundamental es que los sujetos (miembros de la sociedad que han sido interrogados por la ideología) creen que éstas son condiciones naturales. La ideología, pues, debe parecer una Ideología propia, y que ésta les ayude a actuar dentro del sistema de producción como si estuvieran actuando por voluntad propia. En caso de que esto no sea así, existen los mecanismos, violentos o ideológicos, para sancionar a los que no quieran reproducir este modo de producción.

Resultado: tomados en este cuádruple sistema de interpelación como sujetos, de sujeción al Sujeto, de reconocimiento universal y de garantía absoluta, los sujetos “marchan”, “marchan solos” en la inmensa mayoría de los casos, con excepción de los “malos sujetos” que provocan la intervención ocasional de tal o cual destacamento del aparato (represivo) de Estado. Pero la inmensa

mayoría de los (buenos) sujetos marchan bien “solos”, es decir con la ideología (cuyas formas concretas están realizadas en los aparatos ideológicos de Estado). Se insertan en las prácticas gobernadas por los rituales a los AIE. “Reconocen” el estado de cosas existentes (das Bestehende), que “es muy cierto que es así y no de otro modo”, que se debe obedecer a Dios, a su conciencia, al cura, a de Gaulle, al patrón, al ingeniero, que se debe “amar al prójimo como a sí mismo”. Su conducción concreta, material, no es más que la inscripción en la vida de las admirables palabras de su plegaria “¡Así sea!” (Althusser, 2003, p. 178)

En la anterior cita, se evidencia, sobre todo, una crítica a una ideología religiosa. Según los teóricos marxistas, dentro de los AIE, la Iglesia tuvo un papel fundamental en los Estados feudales, ya que dominaban el principal ámbito de la ideología, y, además, tenían injerencia en otros AIE, como la escuela o la cultura.

Anteriormente, en las sociedades esclavistas, la reproducción del modo de producción debía ejecutarse directamente en el lugar de trabajo, en cambio, con la aparición de los Estados modernos (por ejemplo, con las grandes revoluciones europeas), el liberalismo²³, se produce, sobre todo, un cambio en los AIE. Los Estados se definieron como laicos, para restar injerencia a la Iglesia dentro de la ideología. Y, para garantizar la reproducción de los modos de producción, la escuela ocupó el lugar predominante que tenía la Iglesia: “... lo que la burguesía pone en marcha como AIE número 1, y por tanto dominante, es el aparato escolar que reemplazó en sus funciones al antiguo AIE dominante, es decir, la Iglesia.” (Althusser, 2003, p.123)

En otro punto de su teoría, Althusser afirma una vez más que el AIE que ha sido colocado en posición dominante en las formaciones capitalistas maduras, como resultado de una violenta lucha de clase política e ideológica contra el antiguo aparato ideológico de Estado dominante, es el *aparato ideológico escolar*. (Althusser, 2003, p.115) Muy de acuerdo con su teoría, Althusser concibe que la escuela sabe ejecutar

²³ Liberalismo: sistema filosófico, económico y político que promueve las libertades civiles y se opone a las formas despóticas.

muy bien su función de reproducción, y que transmite todas las capacidades según la clase social a la que va encaminada la reproducción.

¿Qué se aprende en la escuela? Es posible llegar hasta un punto más o menos avanzado de los estudios, pero de todas maneras se aprende a leer, escribir y contar, o sea algunas técnicas, y también otras cosas, incluso elementos (que pueden ser rudimentarios o por el contrario profundizados) de “cultura científica” o “literaria” utilizables directamente en los distintos puestos de la producción (una instrucción para los obreros, una para los técnicos, una tercera para los ingenieros, otra para los cuadros superiores) (Althusser, 2003, p.130)

Así, y como se desprende de la cita, cada clase social está provista de la misma ideología, solo que encaminada al sector y al rol que se espera que se cumpla. Las habilidades y valores que se enseñan están íntimamente ligados con los modos de producción. A los “explotados”, según Althusser, se les llenará el currículo escolar de valores como “conciencia profesional”, “moral”, “cívica”, “nacional” y apolítica altamente “desarrollada”; pero, en cambio, si se destina la ideología a un sector que se espera sean agentes de la explotación, se les enseña valores para saber mandar y hablar a los obreros: las “relaciones humanas”.

De la misma forma, si se encamina la reproducción a los agentes de la represión, se espera que estos aprendan a saber mandar y hacerse obedecer “sin discutir” o saber manejar la demagogia de la retórica de los dirigentes políticos; o, bien, si se trata de profesionales de la ideología, se planifica una educación de reproducción para tratar a “... las conciencias con el respeto, es decir el desprecio, el chantaje, la demagogia convenientes adaptados a los acentos de la moral, la virtud, la ‘trascendencia’, la nación.” (Althusser, 2003, p. 99) Por supuesto, que esto no exonera a otros AIE de poder salirse de la ideología, ya que en otros ámbitos (familia, Iglesia, cultura, deportes), también se espera que haya vinculaciones para que se reproduzca las virtudes necesarias y las habilidades adecuadas para el modo de producción.

Pero, ¿por qué la escuela es el AIE con mayor injerencia? Con mucha coloquialidad, responde Althusser (2003): “Ningún AIE dispone durante tantos años de la audiencia obligatoria (y, por si fuera poco, gratuita...)”. Esto se hace tangible cuando se piensa en el ciclo escolar: dos años de preprimaria, seis de primaria, tres de básicos y dos o tres de formación profesional intermedia, es decir, que el resultado son cinco días a la semana durante trece o catorce años, y de los fundamentales para “marcar” al ser humano.

La labor de la AIE escolar empieza desde muy temprana edad, y va creando diferencias según el grado de escolaridad. En términos generales, desde el inicio de la educación (preprimaria o primaria) se les inculca los valores generales y las áreas predominantes de los modos de reproducción:

Toma a su cargo a los niños (...) y desde el jardín de infantes les inculca —con nuevos y viejos métodos, durante muchos años, precisamente aquellos en los que el niño, atrapado entre el aparato de Estado-familia y el aparato de Estado-escuela, es más vulnerable— “habilidades” recubiertas por la ideología dominante (el idioma, el cálculo, la historia natural, las ciencias, la literatura) o, más directamente, la ideología dominante en estado puro (moral, instrucción cívica, filosofía). (Althusser, 2003, p.77)

Para que así, al terminar la primaria (que según las Constituciones Políticas de la mayoría de países es obligatoria y gratuita), se tengan las mínimas habilidades, o bien, si es posible sigan en este AIE a fin de continuar con la ideologización de la reproducción:

Hacia el sexto año, una gran masa de niños cae “en la producción”: son los obreros o los pequeños campesinos. Otra parte de la juventud escolarizable continúa: bien que mal se encamina y termina por cubrir puestos de pequeños y medianos cuadros, empleados, funcionarios pequeños y medianos, pequeño-burgueses de todo tipo. (Althusser, 2003, p. 134)

O, bien, avanzar y llegar a una ideologización escolar más profunda:

Una última parte llega a la meta, ya sea para caer en la semidesocupación intelectual, ya para proporcionar, además de los “intelectuales del trabajador colectivo”, los agentes de la explotación (capitalistas, empresarios), los agentes de la represión (militares, policías, políticos, administradores) y los profesionales de la ideología (sacerdotes de todo tipo, la mayoría de los cuales son “laicos” convencidos). (Althusser, 2003, p. 135)

4.2.5 Ideología e imaginarios

Como derivado de la ideología existe el concepto de “imaginarios”. La idea de los imaginarios responde a la óptica de los estudios culturales, formalmente establecidos desde la década de 1960 en Birmingham, Inglaterra. Sin embargo, y aunque no alcanzaron su concretización, este enfoque ya había sido esbozado por filósofos, como el alemán Eduard Cassirer para quien la idea y, por ende una ideología, solo existe representada de algún modo material, capaz de ser percibido por los sentidos, y encarnado en una representación. La religión, el lenguaje, el arte: todo esto solo es asequible para el ser humano a través de los monumentos que cada una de esas manifestaciones va creando y que son los signos, los vestigios del pensamiento y del recuerdo, sin los cuales no se podría llegar a captar jamás un sentido religioso, lingüístico o artístico. (Cassirer, 1951, p.68) De ahí que sugiera que, socialmente, es necesaria la creación de estas entidades para poderlas materializar.

En algunos casos, más que una representación material, se recurre a realidades inmateriales como el mito, el lenguaje, el arte y el conocimiento, a través de los cuales “... el hombre crea medios peculiares para separarse del mundo, uniéndose más firmemente al mundo precisamente por medio de esta separación. (Cassirer, 1951, p.42) De tal suerte que lo no materializable o cercano se une al ser humano mediante una construcción mental que pese a su carencia de forma tangible se hace cercana y comprensible al ser humano. Otra manera de visualizar este mecanismo es referido por el mismo Cassirer (1951, p. 44) cuando explica que: La “representación”

anticipada del futuro caracteriza a todos los actos humanos. El hombre necesita representarse “imaginariamente” algo que no existe, para pasar luego de esta “posibilidad” a la “realidad”, de la potencia al acto.

Visto así el aparato de poder, o a veces un clamor íntimo de la sociedad, demanda la materialización de una idea que de otra manera resulta confusa y por ello la concretiza. En la literatura puede hablarse de que Miguel Ángel Asturias construyó un imaginario del indígena en donde fusionó por un lado, una realidad maya prehispánica que ya no existía y que él conoció, a raíz de la traducción que hiciera del *Popol Vuh*, y por el otro, con un indígena como se le entendía en su época, o sea en un sentido más bien folclórico. El resultado es un imaginario llamado “hombre de maíz” que alude a dos compuestos: uno es la imagen cosmogónica de la abuela Ixmucané moliendo maíz blanco y maíz amarillo para hacer la carne del hombre y el otro compuesto es un hombre con ciertos “ecos” de la civilización occidental, el resultado: un mestizo fortalecido.

En una entrevista realizada en Santiago de Chile en el 2007 a Néstor García Canclini, el historiador explica que los imaginarios:

... corresponden a elaboraciones simbólicas de lo que observamos o de lo que nos atemoriza o deseáramos que existiera. Una de las tensiones en que se juega el estudio de lo imaginario en el pensamiento actual es en la relación con lo que llamaría totalizaciones y destotalizaciones, considerando que no podemos conocer la totalidad de lo real y que las principales epistemologías contemporáneas desconfían de las visiones totalizadoras.(...) En este esfuerzo por producir totalizaciones -no totalidades- que se saben relativas y modificables, lo imaginario y las representaciones que nos hacemos de lo real, aparecen como componentes importantes. (...)

También es legítimo hablar, como se hace, de los imaginarios como prácticas sociales de actores que no tienen la pretensión de construir ciencia ni conocimiento científico. En parte corresponden a la misma dinámica: se trata de ocuparse -con la imaginación- de cómo

funciona el mundo y cómo podrían llegar a funcionar los vacíos, los huecos, las insuficiencias de lo que sabemos. Esta tarea la hacen los actores sociales, políticos, los individuos comunes. (www.nestorgarciacanclini.net/cultura-e-imaginarios-urbanos/66 - entrevista-lindon-alicia) consultado el 31 de mayo 2011

Según la cita, Néstor García Canclini reconoce que para las sociedades resulta necesaria esa construcción intelectual llamada imaginario, porque su presencia viene a llenar el vacío de aquellas “realidades” que no es posible conocer de forma material pero que se intuyen, se extrañan y se sienten como parte de la conformación humana. Esas totalizaciones, constituidas por los imaginarios, buscan reunir aquellas piezas sueltas del rompecabezas que son las entelequias diversas que proliferan en la mente de los hombres y que estos demandan para satisfacer demandas profundas que le permitan situarse “sólidamente” en su mundo.

Así un imaginario viene a ser una especie de constructo, es decir, una creación mental, que sirve para definir o condensar realidades que de otra manera no podrían ser percibidas. La otra apreciación de García Canclini se refiere, además, a ese juego de la mente en donde se busca completar o dar largas al pensamiento para que este divague o formule planteamientos acerca de algún tema social.

4.2.6 Ideología y educación: la reproducción en la escuela

Hasta esta parte del trabajo se ha explicado el mecanismo transmisor de ideología en un contexto social, como se analizó e interpretó desde el marxismo, pero para explicar con más profundidad los vínculos entre ideología y escuela, se utilizará parte de la teoría de Pierre Bourdieu especialmente según lo expresado en su libro *La reproducción*, del cual fue coautor. En este, y en el resto de su obra, se centra en la dinámica y estructura de los procesos de reproducción social.

Para Bourdieu, la importancia de la educación radica en el capital cultural heredado específicamente a la reproducción social y cultural que elaboran las bases educativas de esta teoría, cuya clave del éxito está en la escuela. El análisis del sistema educativo se centra fundamentalmente en la forma de evaluación de las escuelas, las que son guiadas por un sistema escolar que genera y/o forma un *habitus*, aceptando

ilegitimidad de su propia cultura (se enseña la cultura de un grupo o clase social determinado), de lo que se puede desprender claramente que el educando acepta sin objeción lo que se le esté transmitiendo, perturbando sus capacidades de pensamiento, con lo cual se debilita básicamente el incentivo propio de querer ser mas, adoptando una actitud “cómoda” y “conveniente” (desde alguna perspectiva) el educando, pues sólo se queda con lo transmitido a su persona.

En esta teoría de la reproducción de Bourdieu, se adjudican funciones o roles a los diferentes ejes directores de la reproducción en cuanto a la educación (escuela y profesor): a) Escuela: posee función cultural e ideológica, es la que rutiniza la cultura escolar, dado que; inculca, transmite y conserva la cultura sin aceptar ningún tipo de “sugerencia”, y b) Profesor: posee una función inculcadora, pues es este el encargado de transmitir la cultura actuando de esta manera como un mediador.

La cultura escolar dota a los individuos de un cuerpo común de categorías de pensamiento que hace posible la comunicación, a través de la adquisición de esquemas comunes de percepción, pensamiento y acción. La escuela tiende a asumir así una función de integración lógica. El orden de exposición que la escuela impone a la cultura transmitida, que se debe la mayoría del tiempo casi tanto a la rutina como a las necesidades pedagógicas, tiende a imponerse como necesario a la conciencia de los que adquieren la cultura según ese orden. (Bourdieu, 1997, p. 72)

Para transmitir este programa de pensamiento llamado cultura, debe someter a la cultura que transmite a una programación capaz de facilitar la transmisión metódica. Las recopilaciones de textos escogidos y los manuales son el tipo de obras subordinadas a la función de valorar y ordenar qué incumbe a la escuela. Como tiene que preparar a sus alumnos para responder a los problemas de la escuela, los profesores se ven obligados a organizar de antemano sus propósitos según la organización que sus alumnos deberán encontrar para responder a estos problemas. Es en los manuales donde se encuentran discursos organizados en función de los temas sobre los que hay que disertar.

Así, el programa de pensamiento y acción que la escuela tiene por misión transmitir debe una parte importante de sus características a las condiciones institucionales de su transmisión y a los imperativos propiamente escolares.

La escuela tiene, además de esta función de integración lógica, la función de la distinción. La cultura que trasmite separa a los que la reciben del resto de la sociedad por un conjunto de diferencias sistemáticas: los que se han apropiado de la ‘cultura erudita’ transmitida por la escuela disponen de un sistema de categorías de percepción, de lenguaje, de pensamiento y de apreciación que les distingue de los que no han conocido otro aprendizaje que los trucos del oficio y los contactos sociales con sus semejantes. Esta idea del papel ejercido por la escuela la afirma Bourdieu cuando indica que:

La escuela no solo controla personas; también ayuda a controlar significados. Como conserva y distribuye lo que se percibe como “conocimiento legítimo” –el conocimiento que “todos debemos tener”- , la escuela confiere legitimidad cultural al conocimiento de grupos específicos. Pero esto no es todo, pues la capacidad que tiene un grupo para convertir su conocimiento en “conocimiento para todos” está en relación con el poder de ese grupo en la arena política y económica más amplia. Por lo tanto el poder y la cultura han de ser vistos no como entidades estáticas sin conexión entre sí, sino como atributos de las relaciones económicas existentes en una sociedad. (Apple, 1986, p. 88)

El papel que desempeña la escuela como difusora de la cultura y, por lo tanto, de la ideología es un tema que genera mucho interés, porque se le puede utilizar para formar conciencias al servicio un poder, sea cual fuera, esto porque las escuelas “... no solo ‘procesan personas’, también procesan conocimientos. Actúan como agentes de la hegemonía cultural e ideológica, como agentes de la tradición selectiva y la incorporación cultural. (Apple, 1986, p.17)

Lo más interesante de esta práctica, y que se había anotado cuando se explicó lo referente a la hegemonía y reproducción, es que los mecanismos de poder funcionan

de tal manera en los centros educativos, que su imposición se hace de manera natural y tanto la comunidad escolar como la sociedad los llega a admitir y a defender como válidos y legales. Al respecto, Michael W. Apple refiere que "... las instituciones de conservación y distribución de la cultura, como las escuelas, crean y recrean formas de conciencia que permiten el mantenimiento del control social sin que los grupos dominantes tengan necesidad de recurrir a mecanismos manifiestos de dominación". (Apple, 1986, p.12)

Este dominio casi invisible, ya lo había notado Raymond Williams cuando explica que "... el control de la escuela, el conocimiento (...) puede ser y es más sutil, por cuanto que incluye momentos aparentemente carentes de trascendencia." (Apple, 1986, p.14-15) Esto se observa claramente en la escuela cuando, por ejemplo y para reforzar algún contenido, el maestro realiza dinámicas corporales al ritmo de una canción de moda, los estudiantes pintan un dibujo, declaman, escriben un cuento o hacen una representación teatral. En apariencia estos actos pueden no significar nada más allá del aula, pero según los intereses que el maestro haya tenido al planificar la actividad, así puede ser lo que haya buscado que los estudiantes realizaran, y con ello inculcar o reforzar una determinada manera de pensar.

Si la escuela sirve para imponer una ideología, una de las formas como lo hace es a través de la legitimación del discurso científico, que no es más que transmitir la idea de que todo lo que se dice y hace en la escuela es válido, justo y correcto, por el simple hecho de estar organizado por personas que "saben" y que "entienden". En tal sentido, se impone el principio de que nadie pueda dudar de que lo realizado en la escuela sea lo correcto, y por lo tanto, se tiende a legitimizar todo lo proveniente de la escuela. Berger y Luckmann (1984, p. 122) señalan cuatro niveles de legitimación:

Nivel 1: legitimación incipiente, surge tan pronto como se transmite un sistema de objetivaciones lingüísticas de la experiencia humana. Por ejemplo una palabra, lápiz, hecho que nombra y condiciona al objeto-lápiz.

Nivel 2: legitimación teórica rudimentaria, tiene lugar cuando se dan esquemas sencillos y pragmáticos, aplicados a acciones concretas. Al indicar "el lápiz sirve para

escribir”, lleva una definición básica para formular un concepto acerca del objeto lápiz.

Nivel 3: legitimación teórica explícita, ocurre cuando se manejan conocimientos definidos y diferenciados que fundamentan aquello en lo que cada grupo institucional se apoya. Al señalar que, si bien es cierto el lápiz sirve para escribir, no siempre se debe escribir con un lápiz; además hay otros instrumentos con los cuales se puede escribir, por ejemplo un marcador, un lapicero, un crayón; asimismo, la indicación de las limitantes del lápiz, por ejemplo que se borra, que no da color.

Nivel 4: legitimación simbólica, acontece cuando se establecen modelos teóricos para explicar el desarrollo social. Incluye procesos simbólicos que se refieren a realidades que trascienden más allá de lo cotidiano. Mediante la analogía de que el lápiz sirve para escribir y lo que se escribe no se borra y es permanente, se deriva el hecho de que el pensamiento debe escribirse, plasmarse para que tenga validez. Con ello se legitima la palabra escrita por encima de la palabra oral.

Lo fundamental de estos momentos de la legitimación es que para imponerse necesitan al especialista, a aquella persona que tiene el conocimiento y a quien la comunidad reconoce como poseedora de él, es decir, una voz autorizada y aceptada como tal. En sí misma, la escuela funciona como la especialista, no se puede dudar de lo que la escuela da como válido, por ello, si se indica como obligatoria la lectura de una obra, esta ya viene “protegida” por un halo de legitimación que la hace ser incuestionable. De ahí que, indicar que se lea una obra y no otra es, ante todo, una imposición legitimada; a esta investigación le corresponderá descubrir si también ha sido legítima.

En el caso concreto de la literatura, sin lugar a dudas, será distinto el mensaje que proporcione la lectura de un poema de Gabriela Mistral a uno de Pablo Neruda²⁴. Particularmente porque la primera se centra en el orden moral y convencional del mantenimiento de los roles que ya desempeñan los individuos en la sociedad, por ejemplo, el esquema de que la mujer solo está llamada para ser madre y pareciera

²⁴ Mistral (1889-1957) y Neruda (1904-1973). Curiosamente, ambos poetas son chilenos y recibieron el premio Nobel de Literatura (1945 y 1973, respectivamente).

desempeñar en todos los campos funciones maternas, mientras que el poeta Neruda hace de su poesía una creación de denuncia social, en donde cuestiona ideas imperialistas o bien habla de la mujer en otros roles distintos al de madre.

¿Cómo hace la escuela para validar una práctica de imposición ideológica? Una de las maneras a través de las cuales se legitima ese dominio que ejerce la escuela es por medio de un grupo de intelectuales, en este caso los educadores, quienes van a avalar estas prácticas, por lo tanto y a juicio de Antonio Gramsci, es conveniente dedicarse a la tarea de analizar esos procedimientos que emplean los ‘intelectuales’-educadores e indagar de dónde procede su formación como tales. (Apple, 1986, p. 23) En esta tesis doctoral, en la indicación de qué debía leerse en las escuelas, tiene mucho que ver la comunidad intelectual de escritores, porque canonizan o descalifican a una obra o a un autor.

4.3 Literatura

*Los poetas no hablan, tampoco se callan.
Jean Paul Sartre*

Hasta el momento, este trabajo ha desarrollado la teoría de la tesis doctoral a partir de la relación educación-cultura-ideología-aparato ideológico del estado, y se han dado algunos ejemplos referidos a la aplicación de lo expuesto desde un plano literario. No obstante, falta aún indicar el otro componente del problema de la tesis, el que se refiere propiamente a la literatura, por ello, en este apartado, se busca explicar qué se entiende por literatura y la problemática para encontrar una única definición.

El término literatura procede del término latino *litteratura* derivado de *litterae* (letras) que significa instrucción, saber relacionado con el arte de escribir y leer, (Aguiar, 1975, p. 11) Con el transcurrir de los años ha variado de significado, pasando a designar a la ciencia de las letras o a la cultura del hombre de letras. A comienzos del siglo XVIII, el término pasa de describir una cualidad de alguien a un “... objeto o conjunto de objetos que se pueden estudiar”. (Aguiar, 1975, p.12) Cerca de finalizar el tercer cuarto del siglo XVIII designa al conjunto de obras literarias de cada país; casi para concluir el siglo se acerca a la noción de literatura como una creación estética, es decir que tiene en sí el afán de comunicar belleza artística.

En el siglo XIX cobró auge definirla como el "... conjunto de obras que se particularizan y cobran forma especial por su origen, temática o intención: literatura de terror, literatura revolucionaria" (Aguiar, 1975, p.13) Surgen en esta época otras acepciones que aun perduran, como la referida a que literatura es la bibliografía existente sobre cualquier tema, o bien cuando se le emplea para designar algún tipo de expresión artificial o retórica.

En este sentido, según Terry Eagleton, literatura también sirve para expresar el conjunto de libros publicados en un tiempo y espacio determinado. Por ejemplo, literatura guatemalteca del siglo XX, o literatura hispanoamericana de la Independencia. Este teórico también hace hincapié sobre lo relativo del término literatura, pues en un tiempo una obra pudo ser literatura "buena" y en otro, literatura "mala". Esto fue lo que ocurrió con *Don Quijote de la Mancha* (1605 y 1615), libro que fue criticado por los neoclásicos y ensalzado, tiempo después, por los románticos. También se plantea que en algún tiempo y espacio puede haberse considerado un texto como literatura, y posteriormente no, o viceversa:

Un escrito puede comenzar a vivir como historia o filosofía y posteriormente ser clasificado como literatura o bien puede empezar....si la gente decide que tal o cual escrito es literatura parecería que de hecho lo es, independientemente de lo que se haya intentado al concebirlo. En este sentido puede considerarse la literatura no tanto como una cualidad o conjunto de cualidades inherentes que quedan de manifiesto en cierto tipo de obras... sino como las diferentes formas en que la gente se relaciona con lo escrito. No es fácil separar, de todo lo que en una u otra forma se ha denominado "literatura", un conjunto fijo de características intrínsecas. (Eagleton, 1998, p. 29)

Lo anotado líneas arriba sirve como ejemplo para evidenciar que encontrar una única definición para el término "literatura" no es tarea sencilla porque el concepto ha evolucionado conforme el paso del tiempo y también según cambian los intereses de quienes condicionan el fenómeno de escribir. No obstante, interesa dejar a un lado las definiciones de literatura que la vulgarizan al generalizar (como equipararla a

bibliografía) o lo hacen desde lo despectivo (al usarla como sinónimo de lenguaje adornado o vanal) pues en ambos casos, aunque de uso muy coloquial y, por lo tanto, validados por ciertos grupos, no resultan pertinentes para este trabajo.

En todo caso, se va a asumir, la que remite a los vínculos estéticos, es decir, que se va a entender como literatura, a aquella manifestación oral o escrita en donde resulte evidente e intencional el uso de la función poética del lenguaje.²⁵ Para avanzar un poco, se ofrecen, a continuación, tres definiciones que, por su naturaleza, son distintas, pero desean de igual forma conceptualizar la literatura. En primer lugar, una definición extraída de un diccionario especializado: “Género de producciones de la inteligencia, cuyo fin es la expresión de la belleza por medio de la palabra.” (Diccionario, 1980, p. 296)

Por su parte, el ya citado Terry Eagleton, la define así: “Entendemos por literatura cierto tipo de lenguaje autorreferente, en un lenguaje que habla de sí mismo.” (Eagleton, 1998, p. 19) Con un poco más de entusiasmo, Roman Ingarden la define de la siguiente forma:

La obra de arte literaria es una verdadera maravilla. Existe y vive, obra en nosotros, enriquece nuestra vida en un grado extraordinario, nos da horas de deleite, nos permite descender a las profundidades de la existencia, y, sin embargo, es solamente una formación ópticamente heterónoma que, en términos de la autonomía óptica no es nada.... Tiene una existencia ópticamente heterónoma que parece ser totalmente pasiva y que sufre sin defensas todas nuestras operaciones; y, sin embargo, por sus concretizaciones, evoca profundos cambios en nuestra vida; la amplía, la levanta por encima de lo trivial de la existencia cotidiana y le imparte una bella radiación. Es una “nada” y sin embargo, un maravilloso mundo en sí, aunque llega a ser y existe solamente por nuestra gracia. (Ingarden, 1998, p. 436)

²⁵ Las funciones del lenguaje son: referencial, fática, conativa o apelativa, emotiva, metalingüística y poética.

Como pudo leerse en las citas, el diccionario contempla que la literatura es expresión de belleza, y ahí surge la pregunta de ¿qué es lo bello? En donde quedan, entonces, personajes y situaciones grotescos como en la novela *Gargantúa y Pantagruel* de Francisco Rabelais o el espantoso enano Laureaniño usado sexualmente para ganar dinero en *Divinas Palabras* de Valle Inclán, y aún antes, desde la antigüedad, ¿qué de bello tiene el relato de un Edipo que se arranca los ojos? Tampoco aclara mucho indicar esa referencia a lenguaje que habla de sí mismo, porque no siempre en literatura se ve un metalenguaje que explique la propia obra. Y en el caso de la última cita, puede anotarse que aunque la define desde la ontología, la ciencia de las esencias, como una “nada”, en el sentido de que no “es” sino solo existe al ser leída, la sublimiza sin explicarla, al describirla como “maravillosa” y transformadora de la vida.

Visto de tal manera, ninguna de estas apreciaciones contribuye a crear una definición teórica. Uno de los problemas es, según en palabras de Eagleton, que se trata de definir la literatura como algo sensible o perceptible. Además, se tiene la dificultad de que es un término que ha adquirido significados distintos a lo largo de las sociedades, las cuales también la han definido desde sus propios puntos de vista ideológicos, desde sus patronos personales, modas, valores:

Así, lo que hasta ahora hemos descubierto (de la literatura) no se reduce a ver que no existe en el mismo sentido en que puede decirse que los insectos existen y que los juicios de valor que la constituyen son históricamente variables; hay que añadir que los propios juicios de valor se relacionan estrechamente con las ideologías sociales. (...) En última instancia no se refieren exclusivamente al gusto personal sino también a lo que dan por hecho ciertos grupos sociales y mediante lo cual tienen poder sobre otros y lo conservan. (Eagleton, 1998, p. 28)

Otro problema, como lo anunció Eagleton, es que se intenta definir la que podría ser el arte de las palabras, a través de palabras mismas. Es como si se intentase definir qué es la música a través de una canción, o qué es la pintura, a través de una sola obra de arte. “Si nos quedamos con la afirmación de que literatura es una forma de escribir

altamente estimada, significa que no se puede hablar de ella como algo objetivo, ni inmutable.” (Eagleton, 1998, p.22) y también implica reducirla solo a lo escrito, sin tomar en cuenta a la literatura oral.

Pero para apresurar un poco esta definición, Roland Barthes, en una entrevista, opina que el debate sobre qué es literatura no se ha enfocado adecuadamente, ya que lo que se intenta definir es la forma de la literatura (los cuentos, las novelas, los poemas y otras formas de expresión literarias), pero no se habla de la esencia de la literatura: “... hay carencia teórica acerca del problema de la literatura (...) se habla de géneros, análisis, pero no de filosofía de la literatura.” (Kister, 1973, p.10) En términos simplistas, Barthes ofrece una definición que podría servir como un punto de partida para comprender que la expresión literaria es:

una manifestación de tipo estético, de tipo artístico, del mismo rango que la pintura, la escultura, la música y, actualmente, el cine. Por consiguiente, podemos afirmar que es una expresión estética que opera a través de signos muy precisos: los signos escritos. La literatura es un fenómeno esencialmente escrito. Existen algunos países que poseen una literatura oral, mas, para nosotros los occidentales, la literatura es ante todo un objeto escrito. (Kister, 1973, p.11)

De conformidad con la cita anterior, al menos para este trabajo, se asumirá como literatura únicamente a la escrita porque esta sí pudo ser dada a leer como libro en las escuelas durante el período que plantea esta investigación (1900-2010), pero, en ningún sentido se niega que sí exista la literatura oral, solo que para fines de esta tesis no es pertinente su estudio. Se aclara este punto porque en la actualidad, podría ser políticamente incorrecto indicar que los relatos orales de una cultura que no llegó (o no ha llegado) a la fase de la escritura, no son literatura.

En forma de características, se ha dicho, pues, que la literatura debe ser, en una amplísima definición, el arte de las palabras, el cual se concreta específicamente a través del lenguaje escrito. Para que sea literatura, se ha dicho históricamente, debe tener las siguientes peculiaridades: ser ficción, ser universal, tener una intencionalidad

estética y ser escrita. Pero esto, más que una definición, podría parecer a primera instancia una especie de prejuicios, o bien límites que se le imponen a la literatura. “Pareciera, pues, que los juicios de valor tienen ciertamente mucho que ver con lo que se juzga como literatura y con lo que se juzga que no lo es.” (Eagleton, 1998, p. 21)

Con respecto a la ficción, cabe preguntarse si realmente esa cualidad define a la literatura, por ejemplo, el prestigioso Premio Goncourt de Francia (prestigioso porque otorga únicamente el valor simbólico de un euro al ganador, lo que hace que no se busque por su premio en metálico) se vio afectado porque en 1955 consideró que el mejor libro literario de ese año había sido *Tristes trópicos* de Claude Levi-Strauss, pero que por condiciones del concurso, sólo le podía otorgar el premio a una obra de ficción. La obra del antropólogo consistía en las memorias de sus viajes de expedición por Brasil entre 1935 y 1939, pero escritos en una exquisita prosa y filosofía profunda, que sobrepasaba los límites de la literatura. Eagleton lo enuncia tajantemente: “No sirve definirla (la literatura) como obra de la imaginación o novelístico. Tampoco funciona distinguir el hecho real de lo ficcional.” (Eagleton, 1998, p.11)

Otros teóricos también coinciden con este hecho de que no se debe circunscribir como literatura únicamente lo ficcional y que, incluso, poco importa si lo escrito es verdadero o irreal, lo valioso radica en que a aquello de lo cual se va a escribir se le extrae la esencia, una especie de *animus* que se refleja en palabras estimulantes para los sentidos, así por lo menos, lo expresa Arqueles Vela:

La literatura no trata de presentar como cierto o real un suceso incierto, un hecho imaginario, un sentimiento irreal, sino que extrae del proceso contemplativo, la imagen del objeto, la fuerza del suceso, la energética del sentimiento, separándolos mentalmente, pero sin despojarlos de sus valores sensoriales, encontrando su equivalencia por medio de la palabra que actúa como excitante y transpositivo del estímulo sensible, provocando en el ánimo del espectador la misma reacción que la realidad percibida. (Vela, 1987, p.31)

De ese modo, se puede realizar una crítica de lo que usualmente se acepta como literatura, pero en ello habría que reconocer que rigen más los prejuicios de la cultura hegemónica, que una teoría fundamentada. Es por ello que Barthes, en la ya citada entrevista, invita a abrir los límites de la literatura, para no encasillara en definiciones o características que le recortan su potencial de acción: “Actualmente, se puede imaginar la producción de cualquier cosa, y sea lo que fuere recibirá el nombre de “texto”. Lo que es útil es la palabra.

La barrera de los géneros está en trance de ser derribada.” (Kister, 1973, p.16) Y, en efecto, una definición más cercana a estos tiempos asume como texto no solo la palabra sino también la imagen o sencillamente los signos. Para esta tesis doctoral se tomará en cuenta la referencia literaria que corresponda a una obra y un autor, pero también a aquel material impreso que tuvo cabida en los cursos de literatura.

4.3.1 Una teoría desde el estructuralismo

Hasta el siglo XIX, la Lingüística, la crítica literaria y otras ciencias del lenguaje, carecían de peso científico, al no tener una fundamentación teórica. Es desde el punto de partida que supuso Ferdinand de Saussure (hacia 1916), que la ciencia del lenguaje empezó a prosperar.

El aporte básico de Saussure, *grosso modo*, consistió en ofrecer una visión de los elementos a través de estructuras básicas. En su campo fundamental, la lingüística, detalló que la unidad básica de análisis es el signo lingüístico, el cual, como ya se explicó, divide al signo en dos componentes: significado y significante. A su escuela, posteriormente, se le llamó Estructuralista, y ha tenido aplicaciones no sólo en la lingüística, sino que también en otras áreas afines, como la crítica literaria, u otras ciencias, como la antropología y la sociología, por enumerar algunas. Saussure propuso el concepto de estructura básica para el análisis de las unidades primarias de las ciencias, unidades que conjugadas forman un sistema, el cual se define de la siguiente forma:

conjunto organizado de elementos relacionados entre sí y con el todo conforme a reglas o principios, de tal modo que el estado de

cada elemento depende del estado del conjunto de los elementos, y la modificación introducida en un elemento afecta a todo el sistema. En el sistema es donde se integra el todo, el conjunto de los elementos. (Beristáin, 1992, p. 471)

De esa cuenta, el Círculo de Praga²⁶ (una de las dos escuelas, que junto al Círculo de Ginebra²⁷, que retomaron las enseñanzas de Saussure) fue más pujante en sus ideas en torno a la comunicación y a la crítica literaria. En cuestión de esta última, su corriente fue llamada formalista, debido a su preocupación por la forma de la literatura, a la cual se definió así:

Quizá por su empleo característico de la lengua. Según esta teoría, la literatura consiste en una forma de escribir, según palabras textuales del crítico ruso Roman Jakobson, en la cual “se violenta organizadamente el lenguaje ordinario”. La literatura transforma e intensifica el lenguaje ordinario; se aleja sistemáticamente de la forma en que se habla en la vida diaria. Vieron la literatura como una organización especial del lenguaje. (Eagleton, 1998, p. 13)

Es decir, que se diferenciaba a la literatura como un fenómeno especial del lenguaje. Sin embargo, la definición “organización especial” no indica nada en sí mismo de la literatura, ya que existen múltiples formas de organización, sin que necesariamente implique que sea literatura. También plantea otros problemas como explicar cuál es esa forma de hablar en la vida diaria, pues el habla va a variar según el contexto y las circunstancias, de tal forma que no podría explicarse como verdad absoluta cuál es el lenguaje ordinario y cuál no lo es.

Entre las teorías que se pueden resaltar según los formalistas, está la visión de la estructura básica de la comunicación, según la teoría de Roman Jakobson, quien planteó el esquema de Emisor (codificador o comunicante) y Receptor (decodificador

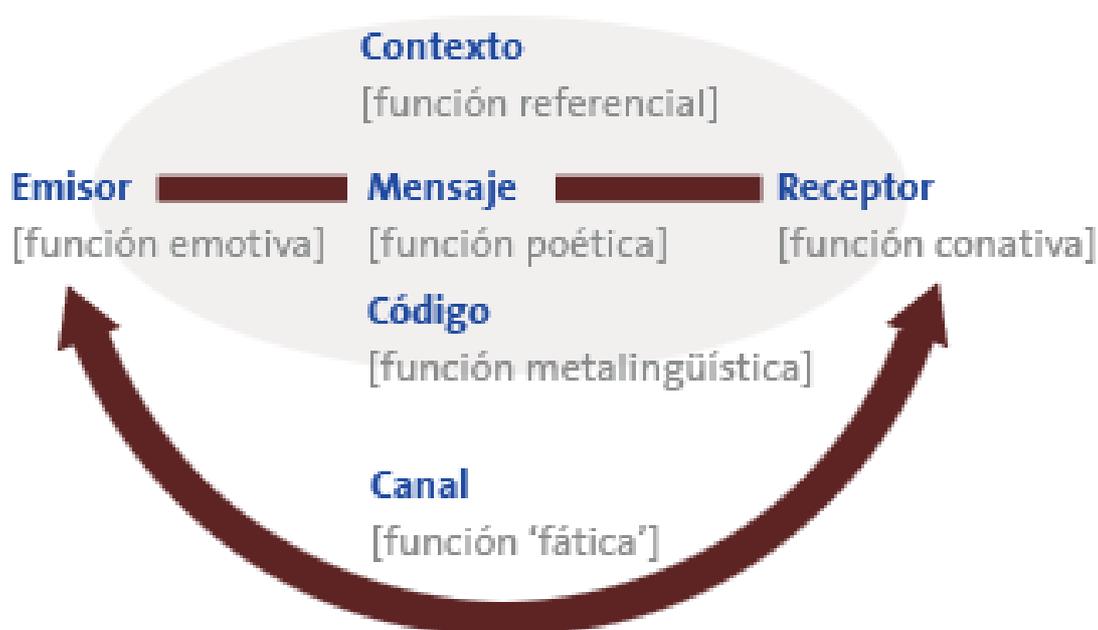
²⁶ Los integrantes más representativos de esta asociación, fundada en Praga en 1926 por estructuralistas rusos y checos, son Roman Jakobson (1896-1982) y Nocolai S. Trubetzkoi (1890-1938). En su concepción, la lengua es concebida como un sistema funcional, cuya finalidad es expresar y comunicar.

²⁷ Formado por discípulos de Saussure, destacan Ch.Balli y H. Frei

o comunicado). El primero emite un Mensaje al segundo, a través de un canal de comunicación (una carta, una llamada telefónica, un telegrama, un mensaje de humo, un mensaje de texto por celular), el cual debe ser descifrado por el Receptor. El Emisor, para transmitir su Mensaje, escoge el Canal y el Código en que lo cifrará, los cuales deben ser conocidos por el Receptor. Cuando el Canal o el Código fallan, entonces la comunicación no se produce. Asimismo, todo esto está enmarcado dentro de un Contexto, que no es más que el ambiente en que se realiza la comunicación.

Gráfica No. 06: Teoría de la Comunicación, según Roman Jakobson.

MODELO DE JAKOBSON SOBRE LOS FACTORES DE LA COMUNICACIÓN Y LAS FUNCIONES DEL LENGUAJE



Infoamerica.org

Fuente: infoamerica.org, consultado 14 de mayo de 2013

Siguiendo esta teoría, la literatura, como una forma de comunicación, se puede plantear en estos términos, si y solo si, cumple algunas condiciones excepcionales. El emisor (autor- literato) debe tener la intención de crear un mensaje con finalidad estética. Asimismo, el receptor (lector) debe percibir la intencionalidad del emisor de crear un mensaje literario. “Para que pueda ser caracterizado como poético, la construcción del discurso debe estar presidida por una intención del emisor, y el discurso debe de ser

asumido como literatura por los receptores contemporáneos del autor y/o por los que vivan en épocas subsecuentes.” (Beristáin, 1992, p. 231) Esto último resulta complicado, pues el receptor puede o no asumir como literatura algo que para otro no lo sea.

Con respecto a la intencionalidad estética del emisor, este debe estar consciente de querer crear una obra literaria, para lo cual, el código en que cifra su mensaje debe estar pensado en las reglas de la retórica o del discurso literario. Este código no es único; a lo largo de la historia de la literatura, se pueden observar distintos códigos de creación literaria. Es en esta característica como se define lo que se llama el “estilo literario”: “La forma (de un texto) es la marca intelectual, la marca individual del autor sobre su obra.” (Kister, 1973, p. 11) Sin embargo, la intencionalidad del emisor no es la única condición. Ingarden, en su concepción, le otorga más peso al receptor. “Una obra de arte literaria presupone un lector esteta.” (Ingarden, 1998, p.19)

De tal suerte que al problema de la perdurabilidad estética en tiempo y espacio se suma una condición más: que el lector sea “entendido” en arte. Esta situación plantea, a su vez, un conflicto más ya que al ubicarse en esta tesis doctoral debe partirse de que, independientemente de lo que se dé a leer, los receptores, es decir los estudiantes, pueden no ser esos lectores estetas que demanda el modelo explicado, lo cual podría implicar que un mismo mensaje sea percibido desde más de una realidad.

Pero, aun más difícil de conseguir, es que el mensaje codificado en clave estética tenga universalidad, lo cual está determinado por el contexto. En ejemplos anteriores, se ha observado cómo una obra literaria puede ser considerada como tal en cierta época, pero posteriormente no. O bien, un texto cualquiera puede ser considerado, posteriormente, literario. En estos casos, el emisor y el mensaje no han variado, pero sí el contexto, que, en otras palabras, se puede definir como las distintas sociedades que lo perciben.

Se puede dar el caso, por ejemplo, que las condiciones sociales (contexto) favorecen al emisor (autor). Como se explicará más adelante, la ideología de la sociedad y la hegemonía cultural puede hacer pensar al receptor (lectores) que un cierto grupo de obras son la única literatura posible, cuando en realidad, y en un sentido formal, no lo

sea. Dicho sea de paso, esta es una de las bases de la presente tesis, ya que se percibirán lecturas escolares que en cierto momento de la historia guatemalteca se habrán concebido como literatura y que, ahora, resultan discutibles o inapropiadas.

Pero, volviendo al tema que se trata, el contexto define en gran parte una de las principales características de la literatura, que es la universalidad. En este axioma, se dice que la literatura es percibida como tal en cualquier contexto. “La literatura alcanza sus fines supremos en cuanto convierte en imperecedero lo transitorio de la convivencia social, y en universal lo específico de una época; expresando simultáneamente lo más personal y lo más genérico de los sentimiento y pensamientos.” (Vela, 1987, p. 36)

Como parte de la metodología para la crítica literaria y el estudio del fenómeno literario, es evidente que no basta con el estudio del mensaje literario (análisis del discurso), ni con el contexto personal del emisor (aspectos biográficos). “Esto implica que la definición de su esencia poética o estética va a estar dada no por la obra en sí misma, sino por lo que determine su contexto.” (Beristáin, 1992, p. 231) Parte fundamental es, entonces, el análisis contextual, esto porque la obra literaria, como fenómeno social, no puede estar desvinculada de su entorno:

el texto literario se relaciona con una semiótica literaria que forma parte de la semiótica de la cultura pues no puede separarse de su contexto cultural y es un sistema modelizante secundario ya que está doblemente codificado: tanto en la lengua natural como una o más veces en los códigos culturales correspondientes a la época. (Beristáin, 1992, p. 301)

Eagleton también resalta la importancia del contexto para definir la literatura, mucho más que la codificación del mensaje: “El contexto me hace ver su carácter literario; pero el lenguaje en sí mismo carece de calidad o propiedades que permitan distinguirlo de cualquier otro tipo de discurso.” (Eagleton, 1998, p.17) De ahí que, retomando las características de la literatura, enmarcada dentro del modelo de comunicación de Jakobson, esta debe tener las siguientes cuatro características:

- 1) intencionalidad del emisor de crear literatura;
- 2) creación del mensaje a través de códigos estéticos, estilos literarios o retóricos;
- 3) percepción del receptor sobre que el mensaje es literario, y
- 4) universalidad del mensaje (obra literaria), definida a través de la persistencia a través de diferentes contextos.

De acuerdo con los teóricos formalistas del Círculo de Praga, estas características definen la “literariedad” de la literatura:

Esa literariedad se presenta en las obras literarias de todas las épocas; es decir, es intemporal, y depende de una serie de regularidades tanto externas como internas que hacen que un texto funcione como hecho literario en una época dada. En otras palabras, depende de que los rasgos característicos que ofrece una obra coincidan con aquellas condiciones y normas impuestas por la institución de la literatura en esa sociedad y en ese momento. (Beristáin, 1992, p. 301)

Como explica Eagleton, los formalistas-estructuralistas, a sabiendas que es incluso ocioso definir qué es literatura, se esforzaron por definir qué es “lo literario”, es decir, las características de la literatura, o bien, de otro modo, la literariedad de los textos. (Eagleton, 1998, p. 16)

Sin embargo, hubo un fallo en la teoría de los formalistas-estructuralistas, y es que insistieron en observar únicamente la codificación del mensaje. En su concepción de que, el lenguaje literario es un conjunto de reglas que se desvían de la norma, “... como una especie de violencia lingüística”. No advirtieron que eso “... implicaría que tendría que haber solo una normalidad lingüística y no la hay. Porque ‘no todas las desviaciones lingüísticas son poéticas’.” (Eagleton, 1998, p.16) En jerga formalista-estructuralista, entonces, la obra literaria es:

un sistema estructurado y jerarquizado de procedimientos artísticos. Esta jerarquía cambia con la evolución de la literatura y es diferente en cada momento histórico. Así, la literariedad, o sea aquello que

hace que una obra dada sea una obra literaria y no una obra de otra clase, de una obra sólo puede ser observada si se consideran dos tipos de fenómenos: por una parte, cómo funciona el texto en sí mismo; por otra parte, cómo funciona relacionado con su contexto histórico social en el momento de su producción. (Diccionario, 1980, p.301)

En otras palabras, el fallo de los formalistas-estructuralistas es que solo analizaron la forma del mensaje. En la concepción saussuriana, solo analizaron el significante del mensaje literario, pero no el significado. Aquí, pues, se ingresa a una quinta característica de la literatura, y que quizá le otorgue más literariedad que las cuatro características ya enumeradas.

De acuerdo con Barthes, en la entrevista ya citada, "... en la historia de la escritura, esta ha ejercido dos funciones: servía para comunicar, pero también para mantener determinadas cosas en un cierto estado de silencio, de secreto, en todo caso, de rarefacción." (Kister, 1973, p.25) Es decir, se le otorga a la literatura un sentido de lo oculto; en el mensaje cifrado, además de estar construido por normas estéticas y retóricas, también se oculta un mensaje, el cual no puede ser expresado de un modo tajante y nítidamente más decodificable por el receptor.

Debido a esta "rarificación" del mensaje, según palabras de Barthes, la codificación que utiliza el literato hace que la obra adquiera sentidos ocultos. El mayor deleite o placer estético que pudiese encontrar un receptor (lector) es encontrar ese sentido oculto, o bien, esos "sentidos ocultos".

Philip Wheelwright, citado por Vítor Aguiar e Silva, indica que una característica del lenguaje literario es la plurisignificación porque "... el signo lingüístico es portador de múltiples dimensiones semánticas y tiende a una multivalencia significativa, huyendo del significado unívoco que es propio de lenguajes monosignificativos como el lenguaje jurídico". (Aguiar, 1975, p. 21) Ello implica que el lenguaje literario va a crear su propio universo de significaciones, de tal manera que va a implicar o designar lo que el autor quiere que designe, aún cuando lo atribuido no corresponda a la realidad objetiva.

Es decir, que una quinta característica de la literatura es que su mensaje adquiere múltiples interpretaciones, debido a la rarificación del cual es objeto el mensaje. No se trata, simplemente, de crear mensajes indescifrables, porque esto no podría ser decodificado por el lector, lo que provocaría un rompimiento del sistema de comunicación. Se trata de codificar el mensaje de tal forma que rete al lector, pero que tampoco lo haga desistir de interpretarlo debido a la dificultad. Pero, a la vez, y esto también marcado por el contexto, el lector puede encontrar múltiples interpretaciones del mensaje, derivado de su experiencia propia. Para efectos de esta tesis será fundamental este rasgo del sentido oculto, porque en una práctica de rarificación del lenguaje literario está una ideología.

Si el emisor (autor) quisiese dar un mensaje directo, entonces en vez de crear una obra literaria, enviaría un telegrama, o bien un comunicado. Implícitamente, el autor sabe que el lector llevará consigo toda su carga emocional y contextual para interpretar un mensaje que es oscuro o rarificado.

4.3.2 Funciones de la literatura

Una vez dilucidadas las características de la obra literaria, conviene hablar acerca de su finalidad, pero, ¿por qué hablar de finalidad de la literatura? ¿Es realmente vinculante? Para empezar, se debe reconocer que la literatura sí tiene un objetivo o finalidad.

Ninguna obra de arte carece de finalidad: todas se proponen intensificar y extender el mundo de las ideas, o restringir y limitar las posibilidades del pensamiento. De ahí que en determinados lapsos de la historia se obstaculice la difusión de ideas que influyen en la transformación de las formas de vida culminantes, y se propaguen aquellas que servirán al sostenimiento de privilegios y prebendas de un sistema específico de la cultura. (Vela, 1987, p. 44)

Para algunos teóricos esto es discutible: “La literatura es un discurso no pragmático. Carece de un fin práctico inmediato y debe referirse a una situación de carácter general” (Eagleton, 1998, p. 18) Sin querer entrar en polémica si la literatura posee una finalidad, o no, se enumerarán las principales seis funciones que se le han otorgado a lo largo de la historia.

4.3.2.1 Función estética

Para Horacio la literatura tiene una finalidad hedonista, con lo cual su objetivo va a ser provocar placer, deleite en el lector. Posteriormente con Emmanuel Kant, en su *Crítica del juicio* (1790) se afirma la separación entre la estética y el orden práctico, esto quiere decir que la literatura y otros quehaceres humanos son autónomos de concepciones morales o religiosas. Durante el romanticismo, se retoma la expresión medieval de “arte por el arte”, que asume una vez más el tema de la autonomía del arte respecto de otras ideas y recalca que lo fundamental del arte es estar al servicio de su concepción estética y no sujetarse a dar o no un mensaje particular de cualquier tipo.

A estas ideas se suma el pensamiento de Umberto Eco, quien indica que la función estética se da cuando el mensaje se estructura de manera ambigua y se presenta como autorreflexivo al atraer la atención del destinatario antes que nada hacia su propia forma. (Beristáin, 1992, p. 233)

4.3.2.2 Función catártica

Esta definición viene de Aristóteles, quien en su *Poética* enuncia que la catarsis o purgación es provocada por el temor y la piedad que se experimenta frente a la tragedia. (Aristóteles, 1976, p. 39) Castagnino afirma que Aristóteles tomó el término catarsis del concepto médico de purgante, en lo que éste supone como factor material para que un organismo vuelva a su funcionamiento normal. De esta cuenta, la catarsis se va a entender como la liberación que experimenta el hombre al estar en contacto con el terror ante lo absoluto, hecho que lo hace consciente de su ser inferior frente a lo divino, y la conmiseración o piedad ante lo que es inferior. (Castagnino, 1969, p.19) Esto le ocasiona un choque que al liberarse motiva la reflexión.

4.3.2.3 Función utilitaria

Al servicio de intereses subjetivos y objetivos de la humanidad (Vela, 1987, p. 42) y cuando un grupo social experimenta rompimientos y resultados adversos en su ritmo de vida, necesita afianzar o modificar su destino histórico, ahí la literatura contribuye al restablecimiento de una armonía social o a la transmutación de sus valores culturales.

4.3.2.4 Función pragmática

Porque cumple una misión ritual, ceremonial, en la que el receptor halla, filtrada a través de la impresión estética que produce el texto, una profunda experiencia del mundo que se le comunica al asumir la obra ciertos modelos ideológicos que, naturalmente son históricos. (Beristáin, 1992, p. 302) Además, porque toda obra de arte se propone intensificar y extender el mundo de las ideas o restringir y limitar las posibilidades de pensamiento. De ahí que en determinados lapsos de la historia se obstaculice la difusión de ideas que influyen en la transformación de las formas de vida culminantes y se propaguen aquellas que servirán al sostenimiento de privilegios y prebendas de un sistema específico de la cultura. (Vela, 1987, p. 44)

4.3.2.5 Función formadora de la consciencia

Influye en la conciencia humana, precisando su participación individual y colectiva en la divulgación y consolidación de los principios sociales. Crea nexos en las relaciones sociales, y sostenerlos en la lucha por solidaridades ideológicas y ayuda mutua en los hechos de la cultura. (Vela, 1987, p.41)

4.3.2.6 Función de compromiso

Es aquella mediante el cual "... tiende a identificarse o a refutar una concepción del mundo" (Vela, 1987, p. 42) por ello, la literatura también es tendenciosa, porque se propone algo: influir en la conciencias individual y social de un sistema de vida. (Vela, 1987, p. 42)

De estas últimas dos funciones, formar conciencia y compromiso, se analiza que la literatura también puede ser un factor para crear ideología, o bien, estar cargada de ella. Como la literatura no puede desvincularse de su contexto, se puede inferir que el contexto ideológico influye también en la literatura, ya sea por la fuerte carga que posee, o por la ausencia de la ideología hegemónica, o bien por estar en contra de ésta.

4.4 Ideología y literatura

Esta séptima característica de la literatura, rechazada usualmente por los teóricos de la literatura que defienden el análisis de la obra literaria por sí misma- es la socialidad, debido a que está impregnada de la sociedad, de su historia, de su contexto. En términos marxistas, la literatura -como fenómeno de la cultura espiritual- también está cargada de ideología, y estaría a favor de reproducir los modos de producción, o bien ser instrumento de batalla para la lucha de clases en el Aparato Ideológico de Estado. En fin, la literatura está marcada por la sociedad que la produce:

La literatura está penetrada de socialidad. Los materiales que utiliza provienen esencialmente de la sociedad, de la historia de la sociedad. Resulta inconcebible escribir un texto más mínimo sin que por él, de un modo u otro, pase la historia y, desde luego, la sociedad, con sus divisiones, sus conflictos, sus problemas. Sin embargo, existe siempre esa mediatización de la forma, la cual determina que la obra literaria no sea jamás un reflejo puro y simple de la sociedad (...) es el estudio de esa especie de ambigüedad, de presencia-ausencia de la sociedad en la literatura, lo que privilegia el campo de la actividad literaria. (Kister, 1973, p. 16)

Con la cita anterior se confirma la socialidad, pero al mismo tiempo se refuerza la idea de que jamás llega a ser un reflejo puro de la sociedad, es decir que siempre está mediatizada por un contexto, un autor e, incluso, un receptor. Esencialmente, la sociedad que está detrás de la obra literaria es la sociedad del autor. Claro está, que para cumplir con su característica de universalidad, la obra literaria debe ser capaz de adaptarse a otra sociedad o contextos. Pero si la obra tiene una sociedad viva dentro

de su estructura, será la del autor y no, como podría interpretarse, la del lector (que podría encontrar analogías con su contexto).

Una obra literaria ayuda a precisar la posición social del autor, descubriendo afinidades y contradicciones con los hechos de la cultura de su tiempo. Asimismo, descubre las características de su sensibilidad y de su ideología, que constituyen, sin discusión, un producto social. (Vela, 1987, p. 109)

Y, aunque la sociedad que está detrás es la del autor, la sociedad del lector también está presente y vigente. Sobre todo, porque la literatura puede ser un vehículo muy poderoso para la transmisión de ideas, ya que exige de un proceso activo del lector para decodificar el mensaje: “Una batalla que la teoría cultural probablemente ha ganado es la afirmación de que no hay lectura neutral o inocente de una obra de arte”. (Eagleton, 1998, p. 279) Si no existiera la actividad decodificadora, la obra no pasaría de ser un monólogo inerte y, por lo tanto, inútil.

Conviene traer nuevamente a los formalistas, porque su manera de entender la literatura ha dado la pauta para metodologías de análisis literario, y es que para ellos, contrario a lo que aquí se está expresando, la obra literaria no era ni vehículo ideológico, ni reflejo de la realidad social ni encarnación de alguna verdad trascendental; era un hecho material cuyo funcionamiento podía analizarse como se examinaría el de una máquina. La obra literaria está hecha de palabras, no de objetos o de sentimientos, y era un error considerarla como expresión del criterio del autor. (Eagleton, 1998, p. 13)

El formalismo era esencialmente la aplicación de la lingüística al estudio de la literatura y como la lingüística en cuestión era de tipo formal, enfocada más bien a las estructuras del lenguaje que a lo que en realidad se dijera, hicieron a un lado el análisis del contenido literario y se concentraron en el estudio de la forma literaria. Lejos de considerar la forma como expresión del contenido, dieron vuelta a estas relaciones y afirmaron que el contenido era meramente la motivación de la forma, una ocasión u oportunidad conveniente para un tipo particular de ejercicio formal. (Eagleton, 1998, p.13) No negaron que el arte se relacionaba con la realidad social

pero sostenían desafiantes que esta relación para nada concernía al crítico. (Eagleton, 1998, p. 14)

Pese a ello, anteriormente se anotó que los formalistas tuvieron fallos al no tomar en cuenta todos los aspectos de la comunicación. También en otros ámbitos, sobre todo de tendencias románticas (sin que este término sea utilizado en su forma peyorativa), se quiere ver a la obra literaria como ajena de ideología, y se intenta valorarla únicamente por su valor estético.

¿Por qué una obra de arte no despierta sospechas de sus vinculaciones sociopolíticas? Habrá que recordar un concepto clave sobre la ideología, tratada anteriormente, que indica que ésta está pensada para actuar de forma natural entre la sociedad. La ideología pervive entre los sujetos de una forma tan natural, que a veces es difícil cuestionarla sobre su función de reproducir los modos de producción:

Los signos que se presentan como naturales, que se ofrecen como la única manera concebible de ver el mundo son por eso mismo autoritarios e ideológicos. Una de las funciones de la ideología consiste en “naturalizar” la realidad social, hacerla aparecer tan inocente e invariable como la Naturaleza misma. La ideología busca convertir la cultura en Naturaleza, y el signo “natural” es una de sus armas. En tal sentido, la ideología es una especie de mitología contemporánea, un campo que se ha purificado de toda ambigüedad, de toda posible alternativa. (Eagleton, 1998, p. 164)

De acuerdo con esta cita, la literatura no puede desvincularse de esta ideología, ya sea la hegemónica, la dominante o bien la de un sector que participa activamente en la lucha de clases. No obstante, como se observó en las características de la literatura, es fundamental que se cumplan ciertas reglas. Sin embargo, cuando el texto pretende pasar por obra literaria, queriendo tener una funcionalidad mayor en cuanto a la toma de conciencia, el texto corre peligro de ser tomado por un simple panfleto. Habrá que recordar que si la obra literaria se encuentra demasiado inmersa dentro del contexto del autor, a tal punto que fuera del contexto el receptor no le satisfaga decodificarlo, entonces el texto no cumplirá con el proceso de comunicación, mucho menos

cumplirá con las características literarias, esencialmente en su condición de universalidad. Aún así, no cabe duda de que la literatura puede tener dentro de sí razones ocultas e ideología que persiste en el fondo:

La estructura de valores (oculta en gran parte) que da forma y cimientos a la enunciación de un hecho constituye parte de lo que se quiere decir con el término “ideología”. Sin entrar en detalles, entiendo por “ideología” las formas en que lo que decimos y creemos se conecta con la estructura de poder o con las relaciones de poder en la sociedad en la cual vivimos”. (Eagleton, 1998, p. 27)

Por lo tanto, y según las palabras de Eagleton, la ideología salpica a la literatura, pero no la posee. Cuando el texto que pretende ser literario tiene la intencionalidad de transmitir Ideología, estaría violando la primera característica de la literatura, y es que el autor tenga la intencionalidad de emitir un mensaje literario.

Asimismo, habrá que recordar que la ideología usualmente sirve para reproducir los modos de producción. Será, pues, más viable un texto literario que apoye las ideas esenciales de estos modos de producción. Un elemento de la teoría de la comunicación que aún no se analizó fue el canal. Por este se entiende en la parte física en que se transmite el mensaje.

En el caso de la literatura, debido a sus condiciones, tiene dificultades materiales para ser transmitida. Para tener mayor difusión, requiere de mayores tirajes, los cuales sólo pueden ser ofrecidos por las grandes imprentas que, a su vez, forman parte del modo de producción de la infraestructura social. También requiere de la difusión mediática (dominada por los grandes medios de comunicación), de las grandes librerías (modos de producción) y, en fin, de un proceso de comercialización, venta y transmisión. Una literatura que puja contra la clase social que posee el Aparato del Estado tendrá, por lo mismo, menor difusión.

Ahora, bien, como se estableció en el subcapítulo de la ideología, la escuela es el Aparato Ideológico de Estado que más injerencia tiene para reproducir las condiciones y modos de producción de la sociedad. ¿Qué pasa cuando un mecanismo

de transmisión de ideología tan poderoso, como lo es la literatura, se utiliza dentro del AIE más poderoso (la escuela) que tiene el Estado para transmitir ideología? Éstas, precisamente, serán las preguntas por responder en esta tesis doctoral.

4.5 Literatura infanto juvenil

De la idea de literatura va a desprenderse la de literatura infantil, literatura juvenil o literatura infanto-juvenil o para la juventud y adolescencia, la cual tiene un surgimiento tardío, ya que por la forma en que se manejaban las relaciones entre adultos y niños, no fue "... posible que surgiese en la Antigüedad una literatura dedicada de propósito a la infancia y mucho menos a la adolescencia (...) hubo de nutrirse, por tanto, desde la edad clásica hasta el renacimiento, de las obras para adultos." (Petrini, 1963, p.47)

La entrada oficial de los personajes de cuentos de hadas al mundo de los adultos se da en 1697 con la publicación de *Contes de ma mère l'oie* de Charles Perrault, aunque el mayor empuje de la literatura infantil se da en Francia, en el siglo XVIII, con las ideas que Juan Jacobo Rousseau expusiera en *Emilio o la educación* (1762). A partir de ese momento ya se distinguen para la niñez y la juventud cuentos, fábulas y narraciones de aventuras. El origen de la literatura para jóvenes-adolescentes se sitúa hacia 1800, a ella contribuye el romanticismo con su abanico de temas que se acercan a los intereses de los más jóvenes y al hecho de dar "... alas a la novela de aventuras y de costumbres. (...) jovencitos y jovencitas tuvieron sus libros, las pequeñas bibliotecas azules o rosas, conocieron y cultivaron un clima propio, trazaron una tradición, consagraron algunos nombres". (Petrini, 1963, p.142)

Hasta aquí se ha expuesto sobre esta literatura denominándola indistintamente para niños, jóvenes, o adolescentes, las variaciones están marcadas, principalmente, por los rangos de edad, así que la literatura infantil estará destinada a los niños cuyas edades están entre 1 y 12 años y la juvenil de 12 a 18 años. En esencia, esta literatura está pensada, "... para quienes están en la edad evolutiva". (Petrini, 1963, p. 59) Una explicación más detallada se aprecia a continuación:

Tabla No. 5 Edades en la niñez y la adolescencia

Niñez	0-12 años	infantil	0-1 año
		primera infancia	1-3 años
		segunda infancia	3-6 o 7 años
		tercera infancia	6 o 7 – 11 o 12 años
Adolescencia	12-25 años	pubertad o preadolescencia	11 o 12-14 o 15 años
		adolescencia - juventud	14 o 15-17 o 18 años
		postadolescencia o madurez	18-25 años

Fuente: Nassif, 1958:200

Para este trabajo interesan las etapas de pubertad o preadolescencia y adolescencia y juventud que corresponden a los grados de 1º, 2º y 3º básico y 4º, 5º y 6º de diversificado, que es cuando al estudiante se le asigna que lea literatura. En la primaria, se le ha dado lo que suele llamársele “lectura escolar”, esta lectura no necesariamente es literatura, puede ser un compendio de oraciones creadas para ejercitar la memoria o desarrollar otro tipo de habilidades, por ejemplo, la verbal o la comprensiva.

No obstante esta reparación cronológica, hay algunas apreciaciones teóricas que fueron planeadas para la literatura infantil pero que también son válidas para la literatura juvenil, sobre todo, cuando se piensa en su definición, pues si bien es cierto que su nombre se asocia a niños y jóvenes, también hay quienes la han definido en función de quien la escribe: “... es solo aquella que se ha pensado expresamente para la infancia y a ella va dirigida” (Nobile, 1992, p. 47) o bien, como lo plantea Benedetto Croce, en función del receptor-lector, cuando afirma que “la literatura para niños no es solo la que los escritores escriben, sino también la que los niños aceptan y la hacen propia al leerla” (Nobile, 1992, p. 47)

Ambos puntos de vista presentan un problema, en tanto que pocos escritores se han dedicado realmente a escribir para la infancia o juventud en un sentido estricto. Más bien es posible hablar de adaptaciones de obras clásicas o de obras para los “mayores” cuya trascendencia, ingenio o, sencillamente, gusto, hizo que se quisiera dar a conocer a un público más joven. En cuanto a la respuesta del lector, está implicando una reacción subjetiva, desde el momento en que se espera que el niño-joven acepte una

obra y se apropie de ella, hecho que puede variar según muchas circunstancias y el no leer una obra no necesariamente invalida esa producción. Además, hay que tomar en cuenta que la actividad lectora se realiza más que todo en la escuela y, por lo tanto, no en un ambiente espontáneo en donde el niño o joven elige qué leer sino en donde se le asignan obras para su lectura.

En sentido estricto, y como ya se anotó, puede entenderse que la literatura infantil o juvenil es aquella destinada para quienes se encuentran en pleno desarrollo:

... en sus distintas fases y estadios, capaces de promover una experiencia vital en el joven lector, de dirigirlo a un crecimiento, a una maduración global, en todos los componentes de la personalidad, bien sean creaciones literarias de las que, aunque no vayan directamente dirigidas a ellos, los niños se han apropiado a lo largo de los siglos en virtud de su ‘sensibilidad seleccionadora’, en cuanto que responden, incluso a través de adaptaciones, a los gustos, intereses, expectativas y exigencias profundas de la edad evolutiva, incluso dentro de la heterogeneidad de las variables étnico-geográficas, culturales, de edad, sexo, extracción social, situación familiar, vivencias, rasgos de personalidad de cada sujeto.
(Nobile, 1992, p. 47)

De acuerdo con la cita, esta literatura puede referirse a la que en concreto se planeó para esa edad con el fin de propiciar en ese lector un crecimiento en donde el acto de leer contribuya al desarrollo de su personalidad, entendiendo esta como el “... conjunto de rasgos físicos, intelectuales, afectivos, volitivos, y morales de una persona en constante interacción unas con otras, es decir, organizadas en un sistema; no es la suma de esos rasgos, sino su organización.” (Velásquez, 1981, p. 384) De tal manera que se está pensando en una literatura concebida con un objetivo ya trazado, el de ser formativa y guiadora en un momento clave, cuando se moldea y forma la personalidad. Sin embargo, también entran dentro de este género las obras que han impactado en la mente de los niños de todos los tiempos porque “... tienen un soplo especial, una llamita única, un encanto particular que arroba e ilumina, e invita al niño de ayer, de hoy y de siempre”. (Villagrán, 1954, p. 29)

Al primer grupo pertenecen obras como *La edad de oro*²⁸, de José Martí, cuyo destinatario es expresamente un niño:

... para los niños es este periódico, y para las niñas, por supuesto. Este periódico se publica para conversar una vez al mes, como buenos amigos, con los caballeros de mañana, y con las madres de mañana; para contarles a las niñas cuentos lindos con que entretener a sus visitas y jugar con sus muñecas; y para decirles a los niños qué deben saber para ser de veras hombres. Todo lo que quieran saber les vamos a decir y de modo que lo entiendan bien, con palabras claras y con láminas finas (...) lo que queremos es que los niños sean felices (...) y que si alguna vez nos encuentra un niño (...) nos apriete mucho la mano, como a un amigo viejo, y diga donde todo el mundo lo oiga: ‘¡Este hombre de La edad de oro fue mi amigo!’ ” (Martí, 1987, p.28)

En la cita anterior se confirma que la revista – periodiquillo *La edad de oro* fue un proyecto pensado exclusivamente para niños, con la idea de enseñarles algo, para lo cual el autor va a valerse de un lenguaje sencillo y de ilustraciones. No compete aquí discutir acerca de las formas en que Martí separa a los niños y a las niñas, en términos de “caballero”, “ser hombres” y de “madre”, “para entretener y jugar muñecas”, es decir, en la adjudicación de ciertos roles para cada género.

En el segundo grupo se pueden ubicar textos como ‘Alí babá y los cuarenta ladrones’ o ‘Aladino y la lámpara maravillosa’, que forman parte de *Las mil y una noches*, obra que en ningún momento fue escrita para niños o jóvenes, pero la popularidad de los relatos hizo necesaria su adaptación y ello ha hecho que sean narraciones ampliamente conocidas y gustadas en muchos países, de tal suerte que son identificables los símbolos de la lámpara, el genio o la cueva que se abre con unas palabras mágicas, al punto que “ábrete sésamo” forma parte del recuerdo de muchos adultos y es parte del vocabulario cotidiano.

²⁸ De *La edad de oro* solo se publicaron cuatro números, en julio, agosto, septiembre y octubre de 1889 en Nueva York.

De este punto se desprende una apreciación importante cuando se habla de esta literatura y, por ello, conveniente de mencionar para esta investigación, y es la que se refiere a la adaptación de obras escritas originalmente para adultos y trasladadas a un lenguaje y situación asequible para niños o jóvenes, según sea el caso. En lo que concierne a las adaptaciones, no está de más recordar lo expresado por Augusto Monterroso sobre los “crímenes” cometidos en nombre de la literatura infantil:

... para alimentar las supuestas ingenuas mentes de los niños se adaptan, por ejemplo, los Viajes de Gulliver en veinte páginas y Don Quijote en otras tantas, con por lo menos dos resultados nefastos: reducir esos libros a su más pobre expresión visual (enanitos febriles empeñados en mantener atado a un hombre inmenso que comienza a despertar en una playa; un hombre y un caballo escuálidos lanzados al ataque de unos molinos de viento, ante la alarma de un hombre rechoncho y su burro) (...) y hacer que, de adultos, esos niños crean sinceramente haber leído esos libros e incluso lo aseguren sin pudor. (Monterroso, 1991, p.13)

Como lo expresa la cita, una adaptación podría estar formando un potencial mal lector o bien un no lector. Es cierto que la adaptación permite que el incipiente lector conozca un tema o se adentre en el mundo de la literatura universal, pero puede caerse en el error de simplificar demasiado las historias, alterar algún rasgo original, o, en el peor de los casos, darle al estudiante una obra ya “digerida” y con sentido total que no lo invite a leer en un futuro el texto original, situación que en caso de ocurrir, significaría una alteración del ideal legítimo que es hacer que el estudiante lea. De igual manera podría alterarse el contenido ideológico de una obra.

Otro punto de interés cuando se desarrolla el tema de la literatura infanto-juvenil, es el que se refiere a su sentido didáctico. Sin entrar a polemizar acerca de que si la literatura debe o no dejar una enseñanza, tema complejo cuando se habla de la literatura universal, esto aumenta en el caso concreto de la literatura infanto-juvenil, porque sí se espera de ella no un código de enseñanzas y reglas de moral pero sí la

guía que conduzca al niño o joven hacia la formación de sus propios esquemas éticos, ya que busca situar al lector:

... ante los principales problemas humanos, propician y favorecen la toma de contacto con el mundo, el de la realidad objetiva y el de su realidad subjetiva, representando de hecho, con su riqueza de verdad simbólica, una introducción a la vida . Desde el punto de vista moral, suponen un encuentro (...) con los problemas éticos fundamentales y favorecen la adquisición de un primer, embrionario código moral, llevan a una inicial definición de los conceptos de bien y mal, configurándose como una toma de conciencia inmediata y concreta, por simpatía, con la existencia de estas dos fuerzas y aseguran su participación en la positiva, en la expectativa de una profunda y más amplia problematización crítica con el paso del tiempo, en clave no tan rígidamente maniquea. Desde un punto de vista psico-analítico, permite al jovencísimo receptor, a diferencia de los medios de comunicación de masas, un impacto no traumático, en cuanto que es simbólicamente mediato, con la realidad existencial y, por tanto, con el mal, en un contexto seguro. (Nobile, 1992, p. 52)

De aquí se rescata el alto valor que se le confiere a la literatura porque ubicará al lector en su realidad inmediata, lo cual implica que llegue al mundo con conocimientos teóricos o mentales acerca de su funcionamiento, hecho que le permitirá enfrentar mejor las situaciones. Asimismo, será guía en su realidad subjetiva, en su conciencia o en sus sueños, sentando con ello sus bases espirituales y afectivas.

Un aspecto más que tiene que enfocarse es que, sin caer en el didactismo, debe guiar al joven lector hacia el conocimiento del bien y del mal, como componentes propios de su contexto, para que sepa que en la vida diaria va a enfrentarse a estas dos situaciones. Particularmente, la cita elogia el contexto seguro en que puede aprenderse el mal, pues la lectura no ofrece la “maldad” real, sino que al hacerlo dentro de la

estructura de una obra, esta incursión se realiza bajo un control y, por lo tanto, el contacto con el mal está diseñado, adrede, para enseñar cómo puede manejarse.

Visto de esta manera, se afirma que le corresponde a esta literatura un papel importante, y es que debe ser útil a la sociedad, debe contribuir a la formación de la personalidad, en tanto que debe fomentar el aprecio y práctica de ciertas virtudes como:

... el valor, la honestidad, la lealtad, la humanidad y la buena educación, el respeto a los ancianos, el espíritu de iniciativa, el dominio de las propias pasiones el rechazo de la villanía y la avaricia, así como de la inercia y la pusilanimidad, con exaltación de la inteligencia y el ingenio.(...) le ayuda a descargar ansiedad y agresividad y a eliminar tensiones y miedos (Nobile, 1992, p.53)

Sin embargo, los estudiosos del tema coinciden en que estas “lecciones” para la vida no deben constituir actos directos y obvios, sino deben ir acompañados de la función estética, esto quiere indicar aquella que, ante todo tiende a la belleza: “... lo mismo que en la moderna didáctica se querría llegar a dar clase de tal modo que los niños no se diesen cuenta de que están en la escuela, así el libro ideal para la infancia es el que es moralmente educativo sin parecerlo ni quererlo propiamente”. (Petrini, 1963, p. 68)

Según la cita, un rasgo clave va a ser que esta literatura no haya querido ser moral, claro, esa idea conduce a otra mucho más compleja cuando se discurre sobre arte y, por ende, de literatura y es la que se refiera al “arte por el arte”, es decir, cuando una obra no tiene más finalidad que servirse a sí misma y a su esencia estética. Esta apreciación ha sido objeto de muchas discusiones a lo largo de la historia de la literatura y no es materia de esta investigación, pero lo que sí orienta a este estudio es el afirmar que si bien esta literatura no buscó como fin primario el ser un tratado moral, no excluye que pueda –y es lo que se desea– contribuir a la formación de ciertos valores. Cabe resaltar aquí el cumplimiento del refrán “ni ser, ni parecer”, ya que un libro puede parecer moral ante los ojos de un lector joven solo por los títulos o cierto tipo de personajes.

En el caso concreto de la literatura para adolescentes, esta tiene, además de ese sentido moral una misión importante que se relaciona con la etapa evolutiva por la que se atraviesa, al permitirles:

... el descubrimiento de sí y la intuición de la vida y del universo. En los primeros desconciertos de las tentaciones de soledad el adolescente pide al libro, como a su mejor amigo, la posibilidad de empalmar con la condición general de los demás, le solicita alas para su esperanza; que la esperanza es el gran resorte de la vida y es en la adolescencia precisamente cuando acumula su carga máxima de tensión. (Petrini, 1963, p. 152)

La cita remite a ese valor sustancial y a la vez etéreo de un libro, al ser considerado como un amigo, un refugio, particularmente en una etapa en la que es común que el adolescente tenga relaciones sociales huidizas y por lo tanto se aísle y no encuentre a quien o en quien depositar sus conflictos, de ahí que ‘un buen libro’ leído a tiempo puede asumir ese reto de orientar y dar entusiasmo por la vida y con ello, contribuir a liberar las tensiones propias de la edad, tales como la ira, la depresión, la sobreexcitación. (Wolff, 1961, p. 302)

Junto a su matiz formativo, que le es innegable, si se pasa a un plano formal, esta literatura debe tener como característica la prevalencia de la acción. A continuación se presenta un cuadro elaborado a partir de lo expresado por Petrini (1963, p.14) y Actis (2008, p. 75) en cuanto a las temáticas de acuerdo con las edades:

Tabla No. 6: Temáticas de acuerdo con las edades, según Petrini.

11 años	13 años	14-15 años
-naturaleza, animales y plantas. -narraciones de aventuras, viajes, escenas cómicas y humorísticas. -colecciones de leyendas y breves monografías históricas. -poesía épica	-encuentro con los hombres -humanidad, patria, familia, religión, técnica, trabajo, ciencia, historia, arte. -monografías técnico-deportivas -poesía y novelas	-de la sociedad al conocimiento de sí mismo. -recuerdos, autobiografías - miscelaneas de novela, -reducción de los clásicos -inteligencia, voluntad, heroismos, empresas militares científicas, deportivas.

-personajes colectivos, pandillas	caballerescas. -aventuras, misterio y terror -poesía sentimental	- poesía lírica, rápidos guiones teatrales, confesiones y testimonios de artistas
-----------------------------------	--	---

En cuanto a la literatura para adolescentes, se enfatiza en cuatro temáticas: aventura, novela histórica, novela rosa y relato científico. El siguiente cuadro se elabora de conformidad con la información proporcionada por Petrini (1963, p.149) y Nobile (1992 p.53)

Tabla No. 7: Reacción del lector según el tipo de lectura.

Temas	Descripción	Reacción del lector
Aventura	Narración larga, acción, ritmo narrativo intenso, suspenso, misterio, sorpresa, riesgo	El joven ensaya sus propias fuerzas; la vida se le perfila como un mundo por conquistar, por descubrir, el adolescente se refleja en el héroe hasta que “encuentra la aventura del pensamiento”
Novela histórica	función patriótica, variante del relato de aventuras, es mejor para bien entrada la adolescencia, salvo que se le adapte por su complicado argumento, extensión de párrafos y por estar en un contexto ajeno al del lector.	Gusta por entretenida
novela rosa	alienta los deseos y aspiraciones afectivas, sentimentales y sexuales; lo negativo es que muestra una sociedad tradicional burguesa en donde, por lo común, se maneja una imagen de inferioridad y supeditación de la mujer respecto del hombre; tiende a fomentar importancia al hecho de poseer bienes materiales; valora la belleza-apariencia	Gusta por coincidir en cuanto a las emociones y sentimientos amorosos, evasión gratuita
información científica	huye de la fantasía, busca dar información precisa y exhaustiva en un tiempo que se caracteriza por el progreso tecnológico.	

4.6 Literatura y cultura del poder

*En el futuro, leer será no solo un acto de rebeldía,
sino también un mecanismo de supervivencia.
Alberto Manguel*

Si se relaciona el acto de leer con el mecanismo ideológico, puede vérselo en dos sentidos, uno de ellos es el que se refiere a la teoría del canon, misma que se desarrollará con más amplitud en páginas posteriores, pero que aquí se mencionará brevemente definiéndola como la teorización acerca de los modelos dignos de ser imitados dentro de un campo artístico. En la literatura van a ser las obras modélicas, aquellas que han sido encumbradas por una comunidad de intelectuales o letrados.

En la designación de qué obras pueden considerarse como canónica intervienen no solo aspectos de índole estético, es más, a lo largo de la historia literaria, son muchos los casos en donde ni siquiera se ha tomado en cuenta este rasgo, sino más bien se ha construido el canon en función de un poder dominante al servicio de muchas causas, no necesariamente las de la belleza, literatura o arte:

La idea de canon excede la cuestión del mero listado o repertorio de obras y autores, e involucra las evaluaciones sociales de dicha selección y sus condiciones de legibilidad e ilegibilidad. La cuestión se inscribe, claro, en el contexto de lo ideológico, es decir, de las ideas, creencias y valoraciones que se estructuran como la cosmovisión de determinados sectores o clases en el interior de una formación social. La formulación y, sobre todo, la imposición de un canon son fenómenos sociales, y el proceso de su constitución está íntimamente vinculado con posiciones de poder.(...) (Actis, 2008, p. 26)

El canon literario es el producto de una serie de contiendas y de negociaciones acerca de lo que se decide leer en términos de literatura y lo que se decide transmitir institucionalmente, sobre todo, a través de la escuela porque tienen una valencia predominantemente pedagógica. (Actis, 2008, p.78)

Según estas citas, se aprecia que, si bien es cierto que el canon es una lista de obras catalogadas y legitimadas por una comunidad intelectual que indica qué es “bueno” o “malo” en términos de arte, también es cierto que esta lista es política. Esto quiere decir, que está íntimamente ligada a un aparato ideológico del Estado y de manera aparentemente inocente, pues qué más inocencia que el arte, va conduciendo al lector hacia lo que quiere que este tenga como válido o como modelo, de tal suerte que cabe el cuestionarse ¿será que realmente aquella literatura que se tuvo que leer en el aula, porque así lo indicó el profesor de literatura era la correspondía leer? ¿era un “buen” o “mal” autor?

Otra manera de vincular el acto de leer con la ideología y el poder es a partir de que la literatura o los libros son formas de acercarse a la realidad para intentar comprenderla, recrearla o, incluso, mejorarla. Por ello la relación libro-poder o libro-Estado ha sido siempre cuidadosamente manejada porque de ella depende qué configuración simbólica o que ideologización tenga la persona. Alberto Manguel explica las razones por las cuales el poder ha querido frenar la lectura:

Los libros nunca se han llevado bien con el poder, por eso el escritor insiste en la necesidad de la lectura como elemento de protección: La historia del libro corre paralela a la de la censura. Una de las cosas esenciales que proporciona la lectura es aprender a pensar, y no hay nada más peligroso para el poder que un pueblo pensante. La tarea del político es más fácil frente a un pueblo idiota, educarnos en la estupidez es quitarnos los libros, y eso siempre ha sido tarea de dictadores. Pero en la actualidad Manguel subraya otras formas de censura: El editor cuya vocación era la literatura ya no puede trabajar de la misma manera porque tiene que conseguir un provecho financiero, y eso elimina el 90% de la literatura. Si Borges se presentase hoy con un nuevo libro no podría publicarlo. Ahora un editor se fija en las ventas anteriores de ese autor y si el anterior no se ha vendido, no se publica. (Blanco,2007)

De esta cita, las palabras de Manguel explican con claridad cómo se ha visto en la ausencia de lectura y, por lo tanto de educación, una manera de ejercer poder, de tal

suerte que la tristemente conocida imagen del obispo Diego de Landa²⁹ quemando los códices precolombinos por creerlos “peligrosos” o “cosas del demonio”, se repite simbólicamente en la censura que ejercen sobre la literatura los grupos hegemónicos, así el poder puede funcionar ya sea como una negación de los libros (que equivale a una negación del pensamiento) o bien como un mecanismo en donde se impone qué leer. En este caso, la censura no necesariamente es visible y puede activarse mediante un “inocente control” del libro de lectura escolar que el Estado autoriza para ser leído en las aulas.

Además del Estado como un mecanismo controlador, Manguel advierte acerca de otras maneras, “más modernas” mediante las cuales también se controla o sesga la ideología, tal es el caso del mundo editorial, esto porque el libro ha de verse no solo como el Ariel, espiritual y alado, sino como un objeto inmerso en una realidad de mercado en donde hay autores que “venden” y otros que no. En este juego de editar, imprimir y vender, un libro “bueno” puede no superar la batalla y quedarse como un manuscrito, es decir, sin difusión. Ante esta realidad presente en varios países, muchos escritores han encontrado en la Internet formas para dar a conocer su obra, por ello, en la actualidad es frecuente encontrar a jóvenes escritores dándose a conocer mediante el mundo virtual que va desde el internet hasta las redes sociales.

Según lo que pudo leerse en párrafos anteriores, teorizar acerca de la literatura no es tarea sencilla, pues su campo no se remite a un poema, narración o a una obra de teatro, aunque en un sentido estricto, sí se remita a los géneros clásicos: épica, lírica y dramática. Para esta tesis se asumirá como literatura a aquel material escrito que se asignó como texto oficial para los cursos de literatura que se impartieron en los niveles de básico y diversificado, aunque no se descarta la mención de textos utilizados en la primaria.

4.7 Currículo oficial, oculto y nulo

Otra de las prácticas más comunes y, por ende, más naturales es la que puede observarse desde la teoría curricular, porque desde el momento en que se planifica un

²⁹ El obispo Diego de Landa (1524-1579) fue el franciscano que, evangelizando en Yucatán quemó los objetos indígenas por considerarlos paganos, este suceso acaeció el 12 de julio de 1562.

contenido, desde ahí se toman en cuenta sus condicionantes. A partir de su base etimológica latina *currere*, que significa “carrera” un currículo puede entenderse como una ruta o camino que el estudiante debe recorrer para alcanzar un determinado fin; puede verse también como un programa de estudios con todos sus fundamentos, temas, recursos y evaluación, o bien la lista de contenidos organizados como un esquema, o el conjunto de habilidades que se desea alcanzar, una serie de cursos que el estudiante debe completar, o bien todas las experiencias académicas, emocionales o sociales que los estudiantes experimentan y que han sido debidamente planificadas por la escuela (Posner, 2004, p.13) En base a estas ideas se deslinda la de los cinco tipos de currículo:

Currículo oficial: se documenta en diagramas de alcance y secuencia, programas de estudio, guías curriculares. Su propósito es proporcionar a los profesores una base para planear lecciones.

Currículo operativo: consiste en lo que el profesor realmente enseña y cómo comunica su importancia al estudiante.

Currículo oculto: suele no ser reconocido oficialmente por las escuelas, pero tiene un impacto más profundo y duradero en los estudiantes que el currículo oficial. Las escuelas son instituciones y como tales representan una serie de normas y valores. Los mensajes del currículo oculto se relacionan con problemas de género, clase y raza, autoridad y conocimiento entre otros.

Currículo nulo: consiste en las materias que no se enseñan, por lo que cualquier consideración al respecto debe centrarse en por qué se ignoran estos temas.

Currículo adicional: comprende todas las experiencias fuera de las materias escolares. Contrasta con el currículo oficial por su naturaleza voluntaria y su capacidad de respuesta a los intereses de los estudiantes. (Posner, 2004, p. 13)

Para efectos de esta tesis doctoral, es importante conocer las currícula oficiales, a fin de documentar cuál literatura es la que públicamente y de manera directa se pretendió divulgar. De igual forma, será importante vincular lo oficial con evidencias de lo puramente operativo, sin embargo, la parte medular de la investigación corresponde a

mostrar cuál ha sido el currículo oculto, porque ahí radican las ideologías que se proyectaron en los escolares durante el período que va de 1900 al 2010.

Lo anterior es importante porque toda decisión que se toma en materia educativa tiene un trasfondo y “... decidir acerca de qué es deseable, justo o legítimo de un contenido o de una aproximación a un tema, tiene implicaciones históricas, sociales, políticas, morales, culturales y económicas”. (Posner, 2004, p.18) Por ello es que resultan pertinentes preguntas tales como: ¿De quién es el conocimiento o la información? ¿Quién lo eligió? ¿Cuáles fueron las razones por las que se organizó y enseñó de ese modo? Al respecto de este tema, resulta conveniente tomar en cuenta que, en opinión de M. Apple, a lo largo de la historia pueden encontrarse momentos en los que el currículo oculto no lo estaba en realidad, sino que llegó, incluso, a imponerse como parte de la función pública y abierta de las escuelas durante ciertos períodos. (Apple, 1986, p.70)

Raymond Williams enfatiza y explica que una de las principales metas del estudio curricular “estriba en relacionar los principios de organización y selección del conocimiento con sus posiciones institucionales y posicionales de la escuela, y a continuación con la arena más amplia de las estructuras institucionales que rodean las aulas” (Apple, 1986, p. 30) Por lo tanto, queda claro articulado en el seno de la escuela tiene vínculos y repercusiones con otros grupos sociales que se sitúan fuera de ella, y más aún con una nación.

El estudio del currículo oculto ha despertado gran interés por cuanto:

(...) juega un papel destacado en la configuración de unos significados y valores de los que el colectivo docente y el mismo alumnado no acostumbran ser plenamente conscientes (...) y posibilita las relaciones específicas de poder que existen en cada sociedad y que tienen su prolongación en el sistema educativo. (Torres, 1998, p.10)

Esto porque en todos los ámbitos humanos hay un grupo que tiene poder y define las formas de comportamiento de tal manera que parezca que así ha sido siempre y que

así debe seguir siendo. La historia confirma casos en donde los gobiernos dictatoriales han ejercido este poder en la escuela, controlando las obras que se van a leer, tal es el caso de un estudio realizado por Invernizzi, H. y Gociol, J. en donde se da cuenta de estas prácticas:

Uno de los campos en los que el gobierno de facto (última dictadura 1976-1983) puso mayor atención, en lo que respecta a la censura de libros, fue en el de la bibliografía escolar e infantil, ya que desde su fundamentalismo sostenía que su “obligación moral” era preservar a la niñez de aquellos libros que –a su entender- ponían en cuestión valores sagrados como la familia, la religión o la patria (...) Gran parte de ese control era ejercido a través de la escuela; para ello, el gobierno militar creó una comisión de censura previa y empezó a hacer circular públicamente documentos que explicitaban la prohibición (...) Al igual que lo que sucedió con las personas, hubo un plan sistemático de desaparición de libros. (Actis, 2008, p. 28)

En el caso referido, se confirma ese rol asignado a la escuela, en la creencia –cierta- de que ella está al servicio de una causa mucho más grande y poderosa que el sublime acto de “id y enseñad”, por ello, en un gobierno dictatorial el control ejercido sobre los libros escolares fue directo, aquí no hubo un disfraz que vedara este tipo de acciones. No obstante, cuando los países están “bien gobernados” y no suenan los ecos de guerra (en donde también se registran imposiciones francas, tal es el caso de la lectura y práctica de *Mi lucha* de Adolfo Hitler) la manera en que el Estado se impone por la vía de su aparato ideológico más sutil, la escuela, es por la vía del currículo escolar a fin de transmitir por su medio las formas de reproducción que le garanticen que su orden permanecerá inamovible.

Oportunamente, los gobiernos han sabido “una cuestión crucial, el poder, distribuido en una sociedad, funciona a favor de intereses, de ideologías y de formas de conocimiento específicas, contribuyendo así a mantener las prioridades económicas y políticas de clases y grupos sociales particulares” (Torres, 1998, p.55)

Los mecanismos mediante los cuales la escuela va a hacer prevalecer ese currículo oculto se distinguen tres posiciones. La primera es la de la reproducción social, ya explicada en páginas anteriores y que tiene su fundamento en lo expuesto en 1969 por Luis Althusser, para quien: "... toda formación social debe, al mismo tiempo que produce y, precisamente para poder producir, reproducir las condiciones de su producción" (Torres, 1998, p. 56)

La otra teoría es la de la correspondencia, formulada originalmente por Philip W. Jackson, aunque elaborada formalmente por Samuel Bowles y Herber Gintis en 1981. Este planteamiento parte de la idea de que la escuela se rige según un código de desigualdades entre docentes y estudiantes, esto aunque los primeros intentan actuar en aras del respeto a los niños y jóvenes, pero tarde o temprano terminan convirtiéndose en sus controladores: "Las exigencias académicas del currículum oficial son contempladas como directamente relacionadas con la vida productiva adulta a través del currículo oculto. (...) es de manera implícita como se construyen una serie de rasgos de la personalidad apropiados para poder trabajar en una sociedad industrializada de economía capitalista." (Torres, 1998, p. 61)

Por ello, el premiar o castigar, el obedecer dentro del marco escolar no es más que un paso previo para adaptarse a un entorno en donde no se debe llegar a ser "amo" sino dependiente. Dentro de este esquema el currículo oculto se impone haciendo que el profesor se disguste más cuando el estudiante viola las normas disciplinarias y no quiere obedecer reglas, que cuando se muestra no muy inteligente en los cursos o materias, lo cual implica que lo importante va a ser ese currículo oculto que norma y condiciona y no tanto el currículo oficial que viene señalado por las materias de clase.

En esta mecánica, el profesor puede hacer ciertos cambios en su manera de manejar las relaciones con los estudiantes, pero "... estas modificaciones no son más que adaptaciones" (Torres, 1998, p. 61) lo cual implica que todos los "cambios" ya están contemplados en ese currículo oculto, acción que confirma su funcionamiento como "... recurso para la reproducción, cohesión y estabilidad de la relaciones sociales de producción y distribución" (Torres, 1998, p. 63)

El tercer modelo que busca explicar la presencia del currículo oculto es la que entiende a la escuela como reproductora del orden cultural³⁰. Esta teoría arranca con Pierre Bourdieu y se explica en el sentido de que en toda sociedad hay clases organizadas jerárquicamente y que esta jerarquización "... se mantiene y perpetúa a través de lo que se denomina la violencia simbólica" (Torres, 1998, p. 89) En el entendido que esta "violencia" es legítima y se ejerce por medio de una acción pedagógica hecho que confirma lo expresado por Bourdieu cuando afirma: "... toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural" (Bourdieu y Passeron, 1977, p. 45)

Las acciones pedagógicas no hacen más que formar el *habitus*, es decir, la interiorización o apropiación de los principios de la cultura dominante; cuando se ha llegado a esta fase, ya se pueden reproducir los modelos. El *habitus* requiere de profesores capacitados que lo fundamenten, este cuerpo organizado de profesores recibe una especie de adoctrinamiento bajo el disfraz de acción pedagógica de tal suerte que se le está capacitando-legitimando para reproducir el modelo planteado dentro del currículo oculto.

Dentro de los aspectos que la violencia legítima debe observar como parte de la activación de un currículo oculto está la pretensión de responder a tres planteamientos:

1. Cómo la educación garantiza que algunos grupos sociales puedan mantener una posición dominante;
2. Por qué solo ciertos grupos sociales pueden participar en la definición de cuál es la cultura dominante;
3. A través de qué mecanismos la naturaleza arbitraria de ciertas normas, costumbres, contenidos y valores obtiene un fuerte grado de consenso y, por consiguiente, su legitimación y de esta manera, condiciona decisivamente los proceso de socialización." (Torres, 1998, p.89)

³⁰ También se le ha llamado "teoría de la violencia simbólica"

Las respuestas pueden verse en los contenidos culturales que se imponen, en las reformas educativas, en los métodos pedagógicos, en los procedimientos de orientación, (Torres, 1998, p. 90) En el caso guatemalteco, el Currículo Nacional Base, CNB, entraría en esta categoría de violencia legitimada, porque se impone como norma mediante un “reglamento-guía” que debe seguirse, no cuestionarse sino reproducirse por medio de los capacitadores que lo extienden en todos los ámbitos del Ministerio de Educación.

Al currículo oculto, pilar de este trabajo, se suma, por oposición, el currículo nulo, ya que también detrás de lo que no se tomó en cuenta se esconde un mecanismo ideológico que responde a las preguntas de por qué no se leyó esta obra o a este autor, por lo tanto, una indagación curricular requiere que se preste “... mucha más atención al material del currículo, al lugar de donde procede el conocimiento (...) a quién pertenece el conocimiento, a qué grupos sociales apoya. (Apple, 1986, p. 27)

Para explicarse un currículo, han de tenerse claros aspectos como los siguientes: funciones del sistema educativo recogidos en la constitución y leyes que la desarrollan; finalidades del sistema educativo que competen al conjunto de la enseñanza obligatoria y bloques de contenido seleccionados en cada una de las áreas curriculares. (Coll, 1999, p. 65) Es decir, que para comprender un currículo este ha de verse como parte de un sistema que no es aislado del desarrollo político y cultural de la sociedad y que sus componentes o motivaciones proceden, de alguna parte y eso es lo que hay que definir, porque la comprensión de motivaciones y prácticas comunes coadyuvará a comprender mejor las relaciones entre ideología, poder y escuela y, por ende, qué fue aquello que se quiso enseñar-imponer, esto en el entendido de que, como afirmó Raymond Williams: “... ni la cultura ni la educación flotan libremente” (Apple, 1986, p.60)

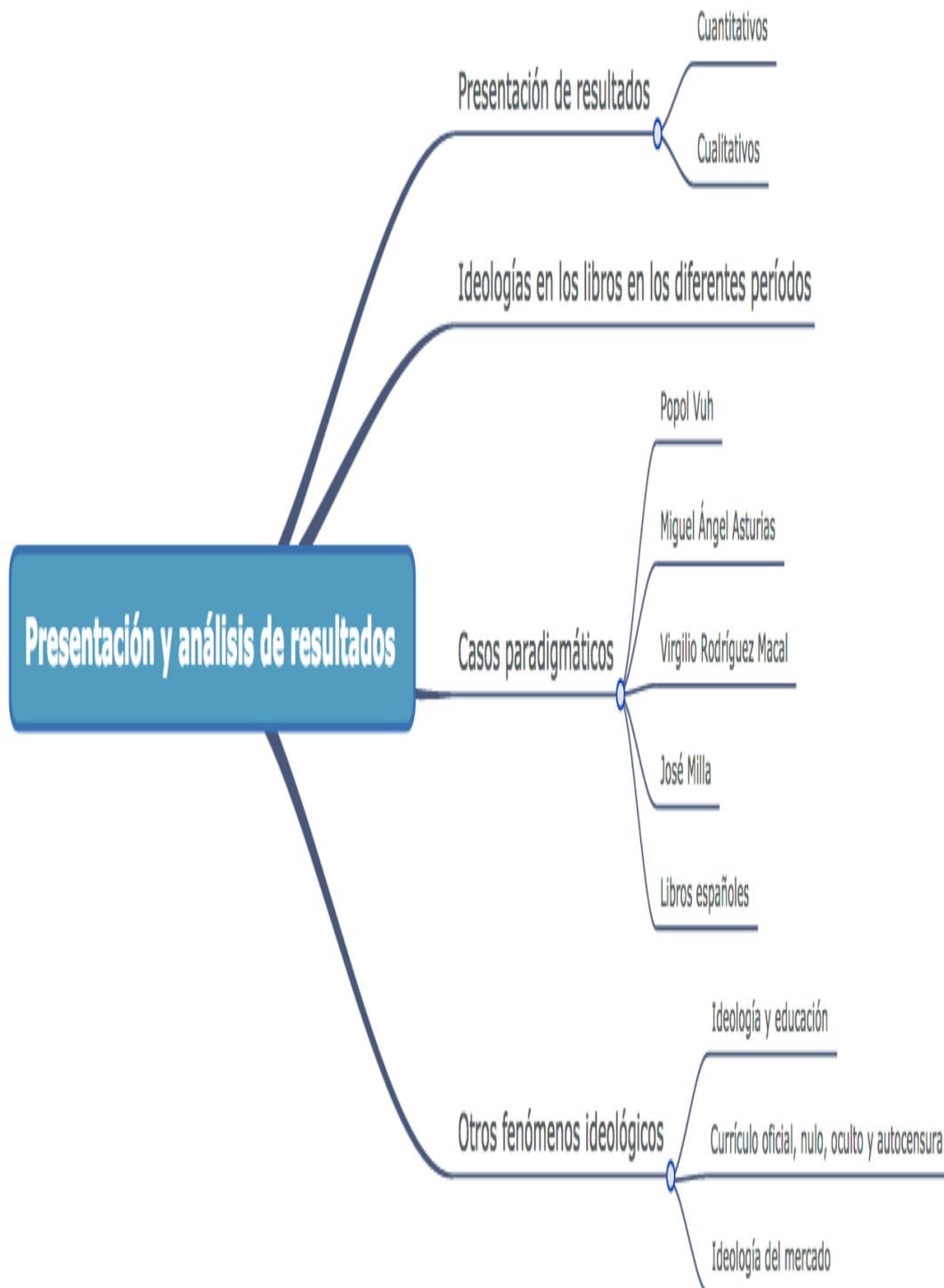
4.8 Conclusiones del capítulo

- La investigación se enmarcó en la línea de la investigación de la educación y la cultura. De tal forma, se consideró importante y necesario definir estos conceptos de acuerdo a las teorías que se manejan en la presente investigación.

- Como uno de los conceptos clave, la ideología es la ‘representación’ de la relación imaginaria de los individuos con sus condiciones reales de existencia, según el concepto de Louis Althusser.
- La escuela, es decir, el aparato educativo estatal, está diseñado por naturaleza para transmitir ideología, mantener el *statu quo* y reproducir los valores ideológicos que se mantienen vigentes en la sociedad.
- La literatura posee diferentes funciones, de las cuales la mayoría se cumplen en su objetivo al ser impuestos en el sistema educativo. Es formadora de consciencia, utilitaria y pragmática, además de que forma el compromiso.
- En todo sistema educativo existe un currículo oficial, el cual viene dado por los grupos hegemónicos, quienes tácitamente trasladan su ideología por medio de sus representantes académicos (Ministro de Educación, directores, maestros, entre otras autoridades estatales y locales).
- Pese al currículo oficial, existe otro currículo que se otorga implícitamente por medio de los mismos representantes, sin que este llegue a ser el oficial. Se le denomina a este currículo oculto y se evidencia en todos los valores y las prácticas que surgen en la educación sin que se haya contemplado en el currículo oficial.
- Asimismo, el currículo oficial no siempre se cumple a cabalidad, por lo que la parte que no llega al sistema educativo se le denomina currículo nulo. Aunque esto podría parecer un olvido por parte de los educadores, o que no se otorga por falta de tiempo en el ciclo escolar, en su mayoría representa la resistencia de los grupos contrahegemónicos a transmitir ese contenido.

PARTE IV PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

CAPÍTULO 5 PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS



5.1 Presentación de resultados

5.1.1 Resultados cuantitativos

De las encuestas realizadas, a nivel general de porcentajes, el *Popol Vuh* fue el título más mencionado. Este permanece constante aproximadamente desde la segunda mitad del siglo XX. Cabe destacar que la versión más popularizada, la traducción de Adrián Recinos, se publica en 1947, y fueron los gobiernos de Juan José Arévalo, seguido del de Jacobo Árbenz Guzmán, los que impulsan su lectura.

Don Quijote, *El Lazarillo de Tormes* y *El Mío Cid*, también fueron títulos que permanecieron constantes a lo largo de todas las encuestas. Los tres se caracterizan por ser libros españoles clásicos; antes de la publicación del *Popol Vuh* de Recinos, estos libros dominan las lecturas; aunque hacia 1980 han cedido espacio a otros textos.

Miguel Ángel Asturias es el autor con más menciones dentro de los veinte libros, ya que tres de sus libros fueron señalados entre los más recordados. *El Señor Presidente*, que se incluye entre los primeros diez, así como *Leyendas de Guatemala* y *Hombres de maíz*, entre los primeros veinte. Cabe destacar que Asturias tuvo distintos momentos, porque si bien se encuentran menciones a sus obras desde los primeros años del siglo XX (período entre 1910-1930), debido al éxito internacional de *Leyendas de Guatemala*, es la concesión del Premio Nobel de Literatura (1967) la que impulsa su lectura, en especial, de *El Señor Presidente* y, a una menor escala, de *Hombres de maíz*. No obstante la anotación anterior, es necesario hacer hincapié en que la difusión de su obra fue primero entre los conocedores o críticos literarios y a la fecha, no puede hablarse de una lectura “real” de sus obras en Guatemala, aunque sí constituye un referente en cuanto a nombre.

Otro autor nacional que resalta en los resultados es Virgilio Rodríguez Macal, con dos títulos dentro de los veinte de más menciones: *La mansión del pájaro serpiente*, entre los primeros diez, y *Carazamba*, entre los veinte más nombrados.

Otro libro es *La tentativa del León y el éxito de su empresa*, de fray Matías de Córdova, fábula que ha sido lectura recurrente en primero básico. El poema *Yo pienso*

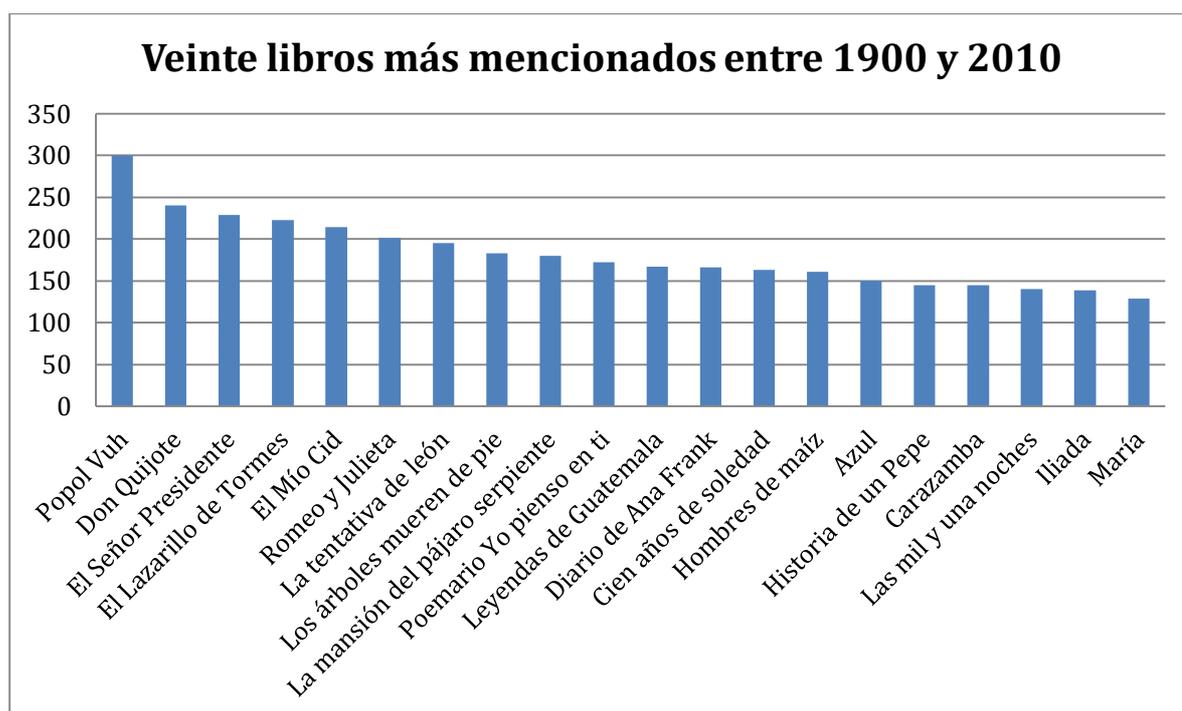
en ti, de José Batres Montúfar, y José Milla, con *Historia de un Pepe*, completan el panorama de los escritores nacionales más leídos.

Romeo y Julieta, de William Shakespeare, es el único libro de habla no española que se incluye entre los primeros diez. Al ampliar el espectro de las lecturas, dentro de los primeros veinte se encuentra el *Diario* de Ana Frank, que fuera publicado concluida ya la Segunda Guerra Mundial y que tuvo buena acogida en varios países. Junto al drama de la guerra, este texto impactó especialmente en el lector joven, quien se identifica, por asuntos de edad, con la protagonista. También está *La Iliada*, libro clásico griego, del cual se tienen registros en todas las épocas; incluso destaca que sea preferible su lectura a la *Odisea*. Otro libro de habla no castellana es *Las mil y una noches*.

Una obra de teatro se incluye entre las diez más leídas, *Los árboles mueren de pie*, de Alejandro Casona, un fenómeno que se analizará en la discusión de resultados, pero que muestra una doble “lectura”, ya que además de haber sido popular en su versión impresa, también fue representada por grupos de teatro en presentaciones dirigidas al público escolar.

Un caso similar al de Asturias, debido a que el Premio Nobel de Literatura (1983) impulsó fuertemente su lectura, fue Gabriel García Márquez, con *Cien años de soledad*, incluido entre los veinte más leídos. *Azul* de Rubén Darío y *María* de Jorge Isaacs, completan las veinte obras más mencionadas.

Gráfica 3: Veinte libros más mencionados entre 1900 y 2010



Fuente: elaboración propia según encuesta realizada a lectores en febrero-mayo de 2012.

5.1.2 Datos cualitativos

Como ya se mencionó, se realizó una serie de entrevistas con diferentes actores del fenómeno, incluyendo especialistas en literatura, edición de libros, así como a profesores y directores vinculados a la selección de obras.

Las entrevistas fueron analizadas a través del programa Atlas.ti, versión 6.2, a partir de la cual se generaron cinco categorías y sus codificaciones:

- QUIENDEF: Quién define la selección de libros
- IDEOLO: Ideologías presentes en los libros
- LIBRO: Libros mencionados
- AUTOR: Autores mencionados
- EDIT: Editoriales mencionadas, sean públicas o privadas

Según los resultados, se fueron creando las redes según estas variables. Por las coincidencias de los resultados, se fueron creando subredes para sistematizar los

resultados, los cuales se presentan a continuación, desglosando las imágenes de las redes y los comentarios analíticos de cada uno de ellos.

5.1.3 Entrevistas

Por otra parte, la entrevista abierta realizada a la mujer de 96 años EA-96 aportó la siguiente información:

Las gentes tenían en sus casas los libros y se leía no solo en la escuela sino como parte de la vida diaria (...) mis amigas me prestaban los libros (...) ya no recuerdo bien si lo que se leía era en la escuela o en la calle, lo que sí recuerdo es que *Mantilla* sí se leía en las escuelas (EA-96).

Las referencias al libro *Mantilla* habían sido evidenciadas en el estado del arte. El libro *Mantilla* fue conocido con ese nombre, debido a su autor Luis F. Mantilla, profesor de la Lengua y Literatura Española en la Universidad de Nueva York, aunque en realidad, no es un solo libro sino tres. Se revisó la edición de 1872, que es la misma que aparece como vigente hacia 1920, tiene un contenido que el autor dividió en tres secciones: Prosa, en donde incluye desde máximas y aforismos, textos de la Biblia, escritos del Padre Isla, Tomás de Iriarte, Mariano José de Larra, Gaspar Melchor de Jovellanos, Emilio Castelar, Jerónimo Feijoo, Amador de los Ríos, Quevedo, Cervantes, Luis de Góngora, Santas Teresa de Jesús y Hartzzenbusch.

La segunda sección fue llamada por su autor como “prosadores hispano-americanos” e incluye a figuras como Bolívar, Oviedo, el Inca Garcilaso de la Vega, E. Pichardo, Andrés Bello. La última sección es la de “Poetas españoles e hispano-americanos” y contiene una selección de Campoamor, Espronceda, Zorrilla, José María Heredia, Garcilaso, Fray Luis de León.

Según refirió la entrevistada: “por *Mantilla* leíamos a Andrés Bello” “Yo me sabía una parte de su *Agricultura de la zona tórrida*” (...) “recuerdo que decía “Salve, fecunda zona, que al astro enamorado circunscribe, en cada vario clima, acariciada luz concibes” (EA-96). Cuando se constató con el poema original, se pudo apreciar,

como nota curiosa, que recordaba los dos versos iniciales y omitió el tercero: “el vago curso, y cuanto ser se anima”.

EA-96 cuenta que en su tiempo existían los libros llamados “callejas”: “Me acuerdo de las Callejas, esos preciosos libritos con lindísimas ilustraciones y sus historias tan bellas”. Las callejas, conocidas popularmente con ese nombre, deben esa designación a su creador, el español Saturnino Calleja Fernández (1853-1915) quien fue editor, pedagogo y escritor de libros para la escuela primaria. Según refiere Enrique Fernández (2006: 11) F, Saturnino Calleja llevó a cabo dos tareas importantes en el campo editorial de su tiempo: grandes tirajes de libros agradablemente ilustrados, y precios bajos, hechos que contribuyeron a su popularización. El mismo autor destaca también la edición de libros dirigidos a los maestros. Esta editorial alcanzó gran difusión no solo en la propia España sino en Hispanoamérica, de ahí que fuera distribuido en Guatemala. Gracias a las Callejas, varias generaciones de niños pudieron conocer historias clásicas como cuentos de los hermanos Grimm o de Hans Cristian Andersen, así como *El Quijote y Platero y yo*.

La informante EA-83 también recuerda las callejas y, además, otro documento que era propio de la literatura infantojuvenil, la revista *Billiken*, ideada por Constancio C. Vigil y que apareció por primera vez en 1919, en Argentina.

Otro punto importante acerca de la actividad lectora, aunque no forma parte del universo escolar, es la referencia a que “dejé de leer un poco después del sesenta, aunque tengo Cien años de soledad”. (EA-96). Esta cita es importante porque la entrevista menciona gran cantidad de libros que leyó más allá de los llamados propiamente “de su época” hecho que remite a un cambio en el comportamiento de la sociedad, en donde es evidente que, años atrás, el leer era más común pese a que menos personas sabían leer, pero quienes sí sabían, tenían en la lectura una actividad más cotidiana. Otra información de interés fue la siguiente:

De los libros que leí recuerdo El viejo y el mar, que vida más aburrida la de ese hombre.(...) Antes leíamos a Tolstoi, mucho, con su Ana Karenina, a Rubén Darío, aquel librito llamado Corazón el de un niño, Don Quijote de la Mancha, también el Mio Cid y a don

Pepe Milla (...) Como me gustaba Tom Sawyer.” “También recuerdo el Collar de la reina de Alejandro de Montepin, ese libro si que me gustó mucho, salía la reina María Antonieta, lo leí más de una vez, era de los favoritos con mis amigas (...) ah sí también leí Crimen y Castigo. (EA-96)

De la cita anterior hay que explicar que libros como *El viejo y el mar* no fueron leídos en su época de estudiante, pues dicha obra de Hemingway apareció hasta 1952, época en que la entrevistada ya no estudiaba. De lo expresado por EA-96 resalta una vez la presencia de los clásicos rusos y españoles, así como una visión más universal de la literatura, por la mención de un clásico del norteamericano Mark Twain, *Tom Sawyer* y del italiano Edmundo de Amicis, *Corazón*, y una escasa vinculación con la literatura guatemalteca ya que el único mencionado es José Milla. Conviene aclarar, además, que aunque le confunde el nombre al autor, resalta el interés por el libro *El collar de la reina*, obra en realidad del francés Alejandro Dumas. EA-96 rescata la figura de la reina María Antonieta y es que la obra, fue muy famosa en su época porque recreaba el París del siglo XVIII, con los tintes novelescos característicos de Dumas: verdad histórica, enredo e intriga, algunas notas de amor. Estos rasgos son atribuibles, también, a la novelística de José Milla, tan de gusto en la época.

Curioso es que, la entrevistada recuerde, a un autor ahora casi desconocido en Guatemala, como es el francés Javier de Montepin (1823-1902), muy famoso en Francia por sus novelas folletinescas. No obstante el tipo de obras del autor sí puede situarse en las del contexto epocal, en donde dominaba aún el gusto entre los lectores por obras francesas románticas. Curioso es el dato presentado por EA2, quien recuerda haber oído de su padre “indignación porque luego del Concilio Vaticano Segundo (1962-1965) se pudo leer a Víctor Hugo en las escuelas” (EA-2)

Finalmente EA-96 refiere que “se leía mucho” al colombiano Vargas Vila, “yo lo leí pero era horrible, una cosa bien fea porque en un libro ese señor decía que le abrió el vientre a su madre para saber de dónde había nacido él”. Al rastrear información sobre este escritor poco editado en la actualidad, se encontró que José María Vargas Vila fue un colombiano nacido en 1860 y muerto en 1933. La afirmación acerca de la

figura grotesca que recuerda EA-96 se enmarca perfectamente en el estilo del autor que fue anarquista y liberal en sus ideas.

5.1.2.2 Documentación oficial

El 19 de abril, se recibió la respuesta del Ministerio de Educación ante la indagatoria de las listas oficiales en que se hubiera establecido algún libro como obligatorio, o al menos que apareciera como sugerido, de manera oficial, a los profesores de los cursos de Idioma Español (o su equivalente) y Literatura, en los ciclos básico y diversificado.

Inicialmente, guiado por expertos en educación y literatura, se indagó en la Dirección General de Currículum, ya que es allí donde se establecen los contenidos dentro de los planes de estudio. Sin embargo, se indicó que era en otra área en que se atendía. Se refirió, pues, a la Dirección General de Calidad y Entrega Educativa, en donde la perito en educación, identificada para esta investigación como EM-1, explicó que actualmente el Ministerio de Educación no establece listas obligatorias de libros, ni siquiera de textos específicos para materias. Esto proviene de un cambio de visión que se tomó en cuenta desde el cambio del Currículum Nacional Base (CNB).

Solares de Sánchez explicó, desde su experiencia como docente, que anteriormente sí se sugerían y hasta se establecían como obligatorios algunos libros, pero que de ello no se tiene registro oficial en el Ministerio, y que sólo con una búsqueda de las Guías Curriculares y las Guías Programáticas que antaño se establecían se podría establecer. Sin embargo, la experta del Ministerio advirtió sobre la dificultad de conseguir estos documentos, ya que eran muy voluminosos, y que, por el constante cambio que se hacían, usualmente se eliminaban y, salvo algunas bibliotecas que podrían haberlos guardado, consideraba muy difícil hallarlos.

Pese a la advertencia, en la misma Biblioteca del Ministerio de Educación se hallaron algunas guías curriculares de la década de los noventa, en las que sí se establecía cuáles eran los libros obligatorios y algunas sugerencias para leer.

Las guías, para cuarto y quinto bachillerato, fueron codificados con la numeración Dewey ME 373.238 G918 gl 1991 C.2. En ellas, se establecían los siguientes libros, entre obligatorios y sugeridos, los siguientes:

Tabla No. 8: Lista de libros obligatorios y sugeridos para 1991 en Bachillerato

Libro	Estado	Grado
<i>Iliada</i> de Homero	Obligatorio	Cuarto Bachillerato
<i>Odisea</i> de Homero	Sugerido	
<i>Biblia</i>	Sugerido	
<i>Ramayana</i>	Sugerido	
<i>Edipo Rey</i> de Sófocles	Sugerido	
Comedias de Plauto	Sugerido	
<i>El Cantar de Roldán</i>	Obligatorio	
<i>El Cantar de los Nibelungos</i>	Sugerido	
<i>Auto de los Reyes Magos</i>	Sugerido	
<i>Libro del Buen Amor</i>	Sugerido	
<i>La Celestina</i> de Fernando Rojas	De estas obras, se elegía una como obligatoria, y el resto se obligaba a leer fragmentos.	
<i>Decamerón</i> de Bocaccio		
<i>Divina Comedia</i> de Dante		
<i>Hamlet</i> de William Shakespeare		
<i>Otelo</i> de William Shakespeare		
<i>Sonetos</i> de Petrarca		
<i>El Príncipe</i> de Maquiavelo	Obligatoria	
<i>La vida es sueño</i> de Calderón de la Barca		
<i>Fedra</i> de Racine	Obligatoria	
<i>Don Quijote de la Mancha</i> de Cervantes	Obligatorio leer fragmentos de todas estas.	
<i>Novelas ejemplares</i> de Cervantes		
<i>El Buscón</i> de Francisco Quevedo		
<i>La Dama Duende</i> de Calderón de la Barca		
<i>Fábula de Polifemo y Galatea</i> de Luis de Góngora		
<i>Fausto</i> de Goethe		
Obras de Moliere		
<i>Crimen y castigo</i> de Fedor Dostoievsky	Sugeridas	
<i>Madame Bovary</i> de Gustav Flaubert		
<i>Rojo y Negro</i> de Stendhal		
<i>Nuestra Señora de París</i> de		

Libro	Estado	Grado	
Víctor Hugo		Quinto Bachillerato	
<i>Los miserables</i> de Víctor Hugo			
<i>El hombre que ríe</i> de Víctor Hugo			
<i>La Madre</i> de Máximo Gorki			
<i>Narraciones Extraordinarias</i> de Edgar Allan Poe			
<i>David Copperfiel</i> de Charles Dickens			
Obras de Julio Verne			
Baudelaire			Autores sugeridos, pero no se menciona obra específica
Pío Baroja			
Miguel de Unamuno			
Franz Kafka			
James Joyce			
Herman Hesse			
Virginia Woolf			
Albert Camus			
William Faulkner			
Ernest Hemingway			
<i>Popol Vuh</i>	Obligatorio		
<i>Cartas</i> de Cristóbal Colón	Obligatorio leer fragmentos		
<i>Cartas</i> de Hernán Cortez			
<i>Historia verdadera</i> de Bernal Díaz			
<i>La Araucana</i>			
Poemas de Sor Juan Inés de la Cruz			
<i>Recordación florida</i> de Fuentes y Guzmán			
<i>Rusticatio mexicana</i> de Rafael Landívar			
Poemas de Andrés Bello			
María de Jorge Isaacs	Obras sugeridas		
<i>El matadero</i> de Esteban Echeverría			
<i>Amalia</i> de José Mármol			
Obras de José Milla			
Himnos nacionales de Latinoamérica			
<i>Azul</i> de Rubén Darío	Obligatoria		
Obras de Gómez Carillo	Sugeridos		
Poemas de Gutiérrez Nájera y Asunción Silva			
<i>Doña Bárbara</i> de Rómulo Gallegos			

Libro	Estado	Grado
<i>La Vorágine</i> de José Eustaquio Rivera		
<i>El Tigre</i> de Flavio Herrera		
<i>Anaité</i> de Mario Monteforte		
<i>Guayacán</i> de Virgilio Rodríguez Macal		
<i>El Señor Presidente</i> de Miguel Ángel Asturias	Escoger tres de éstas como obligatorias	
<i>El túnel</i> de Ernesto Sábato		
Cuentos de Jorge Luis Borges y Julio Cortázar		
<i>El siglo de las luces</i> de Alejo Carpentier		
<i>Pedro Páramo</i> de Juan Rulfo		
<i>La ciudad y los perros</i> de Vargas Llosa		
<i>La muerte de Artemio Cruz</i> de Carlos Fuentes		
Cien años de soledad de Gabriel García Márquez		
Poemas de Pablo Neruda, Octavio Paz y Gabriela Mistral		

En una respuesta oficial que el Ministerio de Educación envió posteriormente, se ratifican estos resultados, exponiendo coincidencias en libros obligatorios y sugeridos, sólo que en la respuesta oficial establecían que eran para las décadas de los ochenta y noventa. (Ver Anexo 5)

Como dato interesante, es que para estas décadas, el Ministerio de Educación confiaba la tarea de establecer una lista de lecturas, obligatorias y sugeridas, a un grupo de maestros de la materia en cuestión, de establecimientos reconocidos.

5.1.2.3 Quién decide el listado

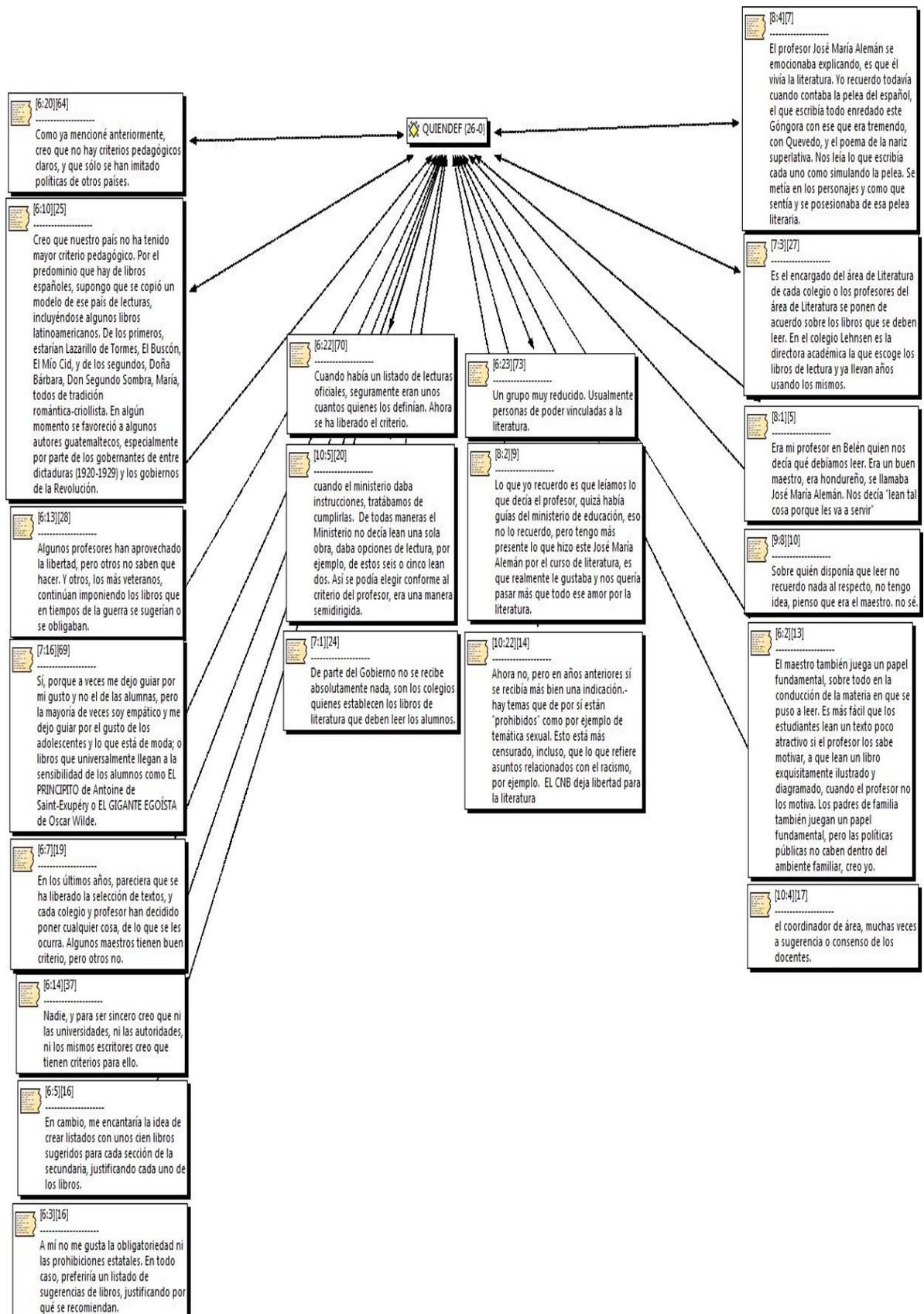
Del análisis de la variable QUIENDEF, se establecieron coincidencias en cuanto a que antaño era el Ministerio de Educación la institución responsable de establecer los textos, pero ahora no. La mayoría de entrevistados reconoce o intuye que los profesores tuvieron un papel fundamental en el establecimiento de los textos. En todo caso, el profesor de literatura es recordado, en la mayoría de los casos.

En esta categoría, también se establecieron algunos criterios para la selección de textos. Los resultados generales se pueden observar en la Ilustración 1.

Los entrevistados mencionan que, cuando definía el Ministerio de Educación los textos, a veces establecía cuáles eran los obligatorios, pero otras veces sugería de una lista. De esa forma, el profesor fungía un papel fundamental, ya que podía escoger en un amplio espectro de libros.

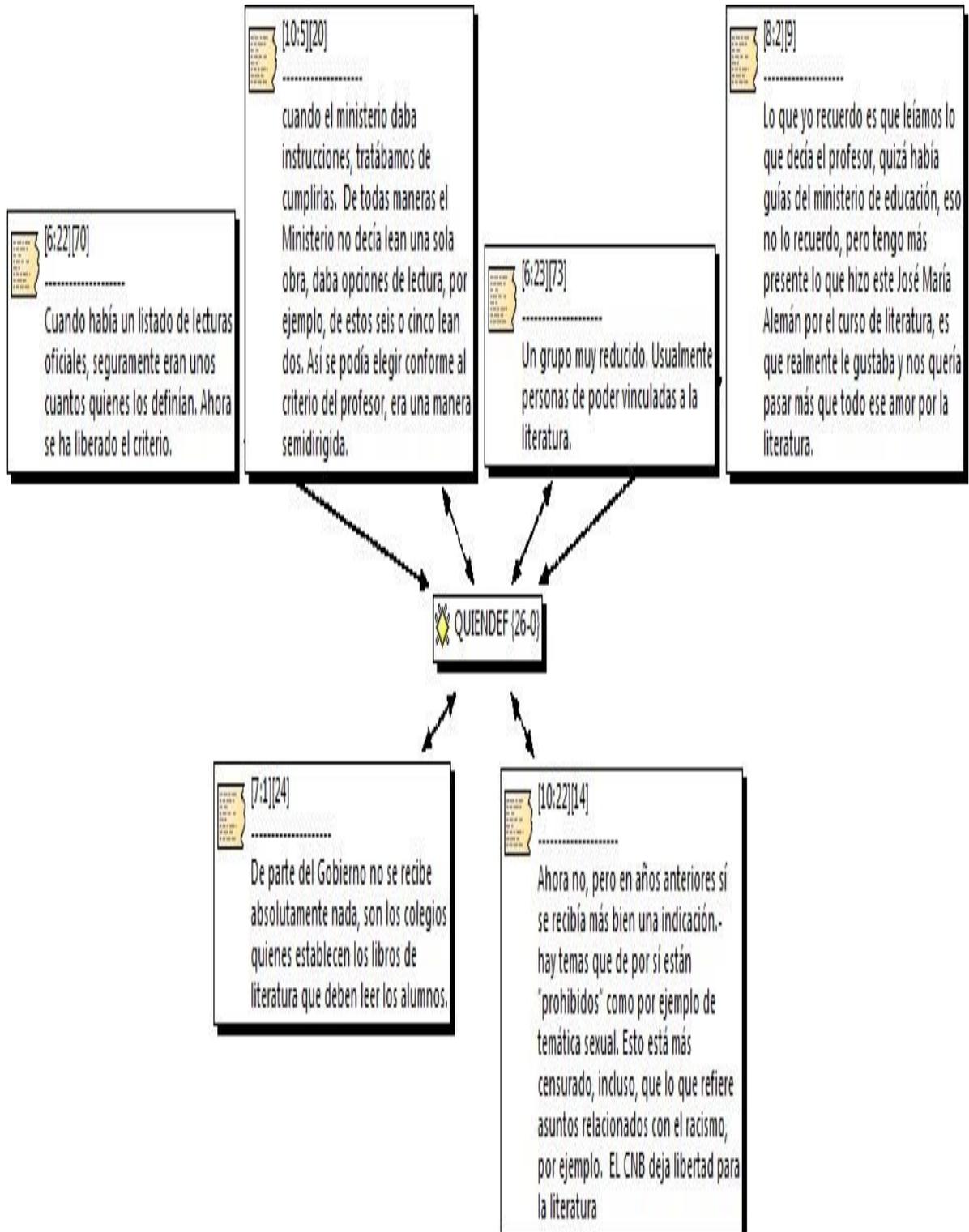
Con el Currículum Nacional Base, el Ministerio de Educación dejó de establecer los textos como obligatorios, dejando a criterio de los profesores la escogencia de un libro que se acoplara con el contenido que se establecía.

Gráfica No. 8: Quién define la selección de textos, según los entrevistados.



En forma más detallada, en la Ilustración 2, se puede observar las referencias directas a las definiciones de textos del Ministerio de Educación, y su posterior liberación.

Gráfica No. 9: El Ministerio de Educación y su papel en la definición de libros

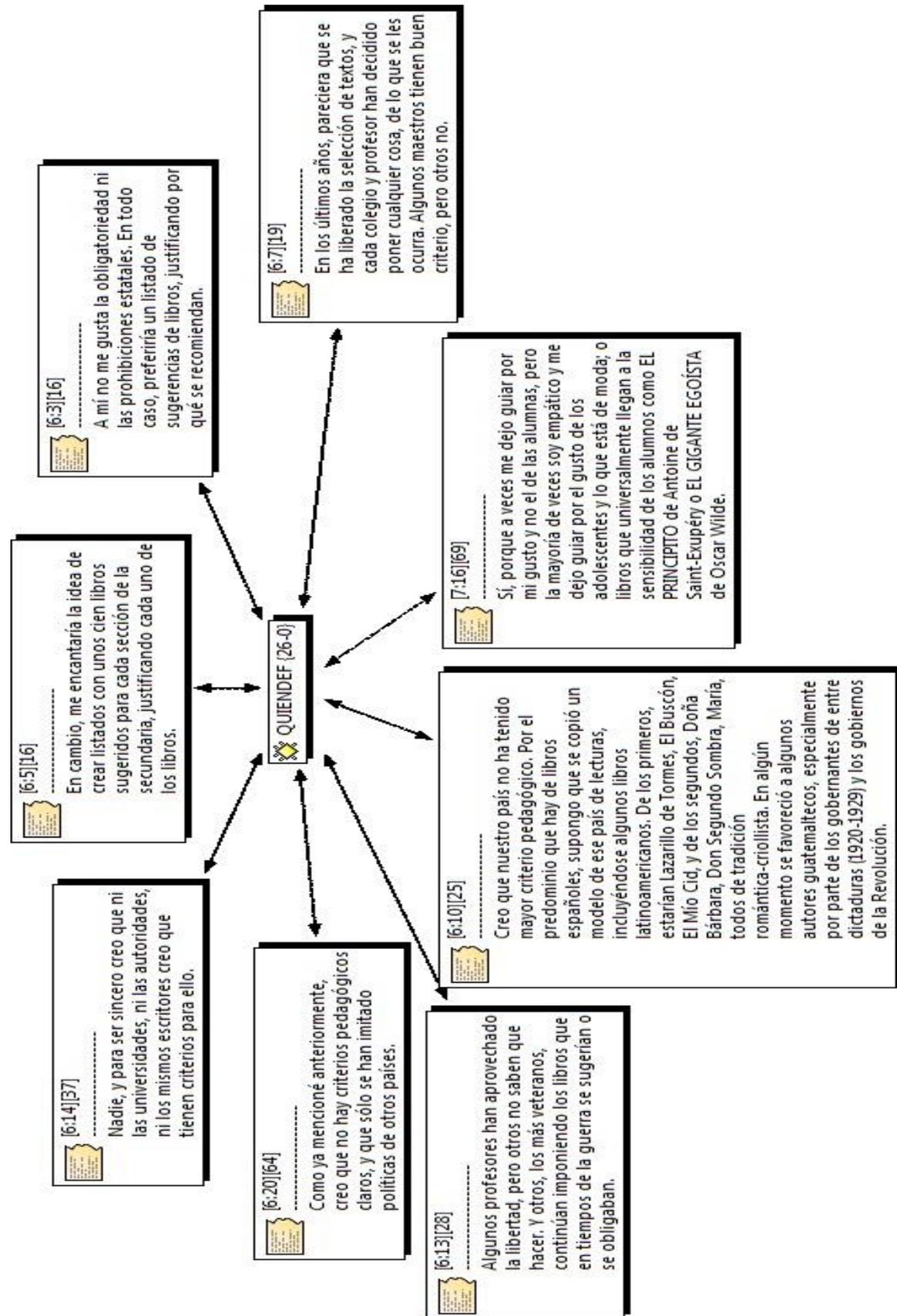


La imagen del profesor se recuerda con mucho cariño y devoción. En la mayoría de los casos, los entrevistados reconocen un papel preponderante en el docente, no solo la selección, sino la conducción hacia una buena lectura y costumbre del hábito.

En el caso de una entrevista específica (Entrevista 5), se indicó que la captura del profesor de literatura, por parte de las fuerzas de seguridad durante el gobierno de Castillo Armas, provocó que las alumnas del Instituto Belén protestaran.

En otros detalles, los entrevistados indicaron que en ocasiones existe un consejo de profesores, que definen los libros. Este consejo podría estar integrado por el director u otra alta autoridad, así como los profesores vinculados a las áreas de Comunicación, Lenguaje, Idioma Español y Literatura. Con más detalles, podrá observarse en la Ilustración 3 la construcción de la red específica sobre los profesores.

Gráfica No. 10:
El profesor,
como
seleccionador de
los textos de
lectura.



En el análisis de la definición de los textos, también se lograron extraer algunos criterios pedagógicos para la selección de textos, ya sea desde la instancia ministerial, como desde lo personal.

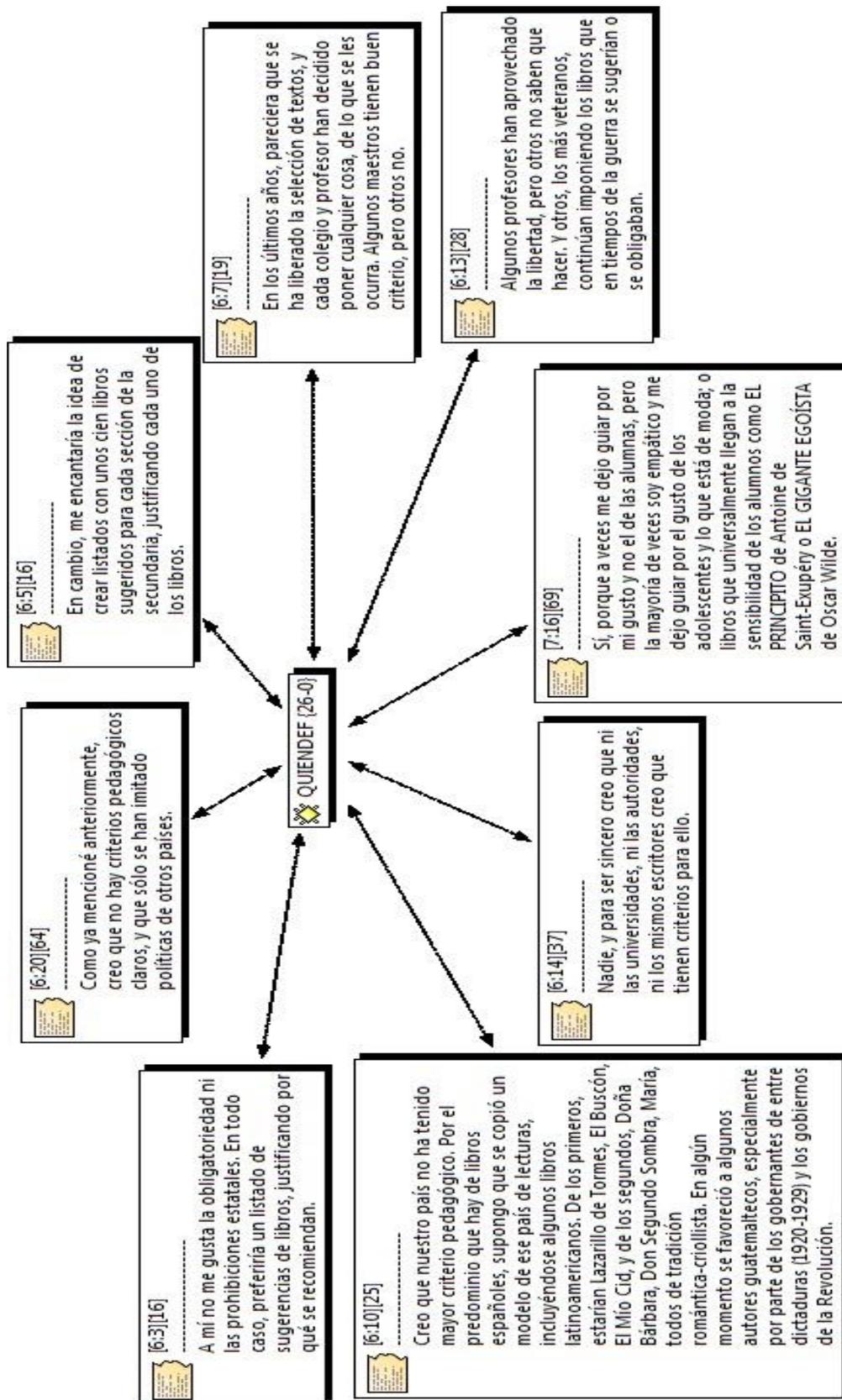
Algunos expertos consideran que no se tienen criterios reales; otros, más bien, consideran que los criterios no se conocen o no se han socializado como corresponde. De esa cuenta, ha habido alguna pérdida de criterios y se ha llegado a tener poca certeza de cuáles son los libros adecuados para la lectura.

En términos generales, existen cuatro criterios para la selección de textos. El primero está ligado a un aspecto visual, de diseño, ilustración y diagramación, del cual los consultados coinciden completamente.

Los otros tres criterios se basan en los textos en sí. Existe una tendencia de criterio de selección a autores nacionales, porque éstos son de más fácil comprensión, especialmente por el contexto y el lenguaje. Otra tendencia es la de seleccionar obras clásicas, de las cuales algunas gustan, pero la mayoría parecen incomprensibles para el lector escolar. Un tercer criterio es la de seleccionar obras más actuales, para crear empatía con el lector por la contemporaneidad. Un caso especial de este criterio es el de los libros de autoayuda, que responden a las patologías que evidencia la sociedad actual.

Finalmente, pareciera que hay un consenso en definir que el primer criterio, el visual, es necesario, mientras que en los tres siguientes debe haber una combinación. Es decir, que la selección final de textos debe incluir libros de autores nacionales, autores clásicos y autores contemporáneos con temas contemporáneos. En la siguiente ilustración se podrán apreciar más detalles de esta red.

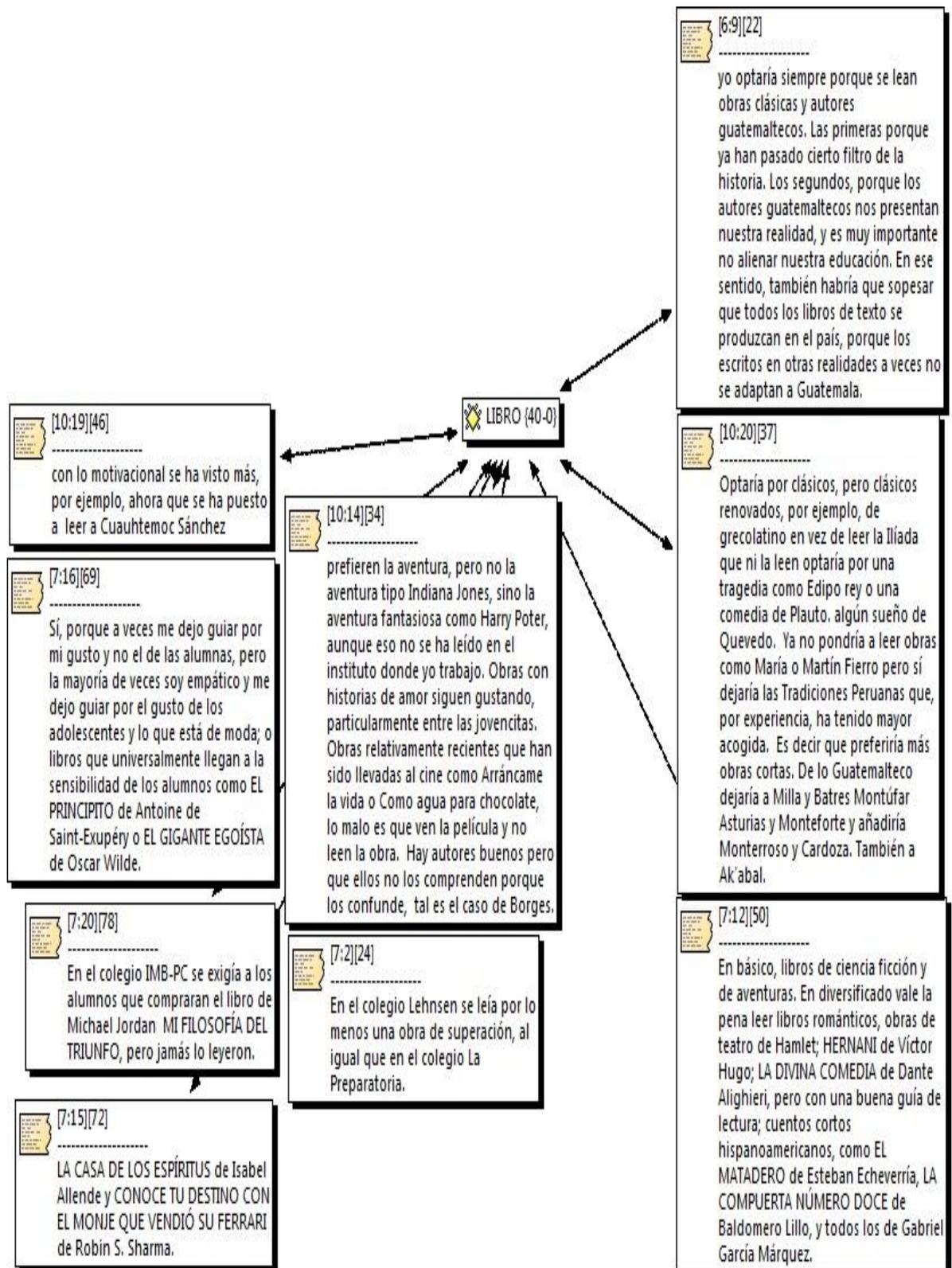
Gráfica No. 11: Criterios pedagógicos para definir las lecturas.



Basándose en la red de la variable LIBRO, también se extrajeron criterios pedagógicos. Algunos docentes y directores revelaron que hay una tendencia creciente entre instituciones privadas de educación para incluir libros de autoayuda, motivación equilibrios afectivos, o a una falsa idea de felicidad, tal es el caso de Cuauhtemoc Sánchez, Robin Sharma, entre otros. Incluso, se llegó a mencionar el libro del exjugador de baloncesto profesional de Estados Unidos, Michael Jordan, *Mi filosofía del triunfo*, el cual, según el entrevistado, fue impuesto por la dirección del establecimiento educativo, pero que finalmente no se leyó.

En cuanto a la selección de títulos, existe un criterio bastante claro para que a estudiantes de secundaria se les ofrezcan libros de aventura y ciencia ficción, para alimentar la imaginación, mientras que en diversificado tienen más éxito los libros del romanticismo y realismo europeos, porque éstos despiertan mucha empatía entre los adolescentes que ya afrontan la vida desde otro punto de vista, con más problemas y dramatismo. A continuación, la ilustración para observar con más detalle esta red.

Gráfica No. 12: Criterios pedagógicos para la selección de libros.



Fuente: elaboración propia a través de Atlas.Ti

5.1.2.4 Grupos focales

La realización del Grupo focal de los sesenta se llevó a cabo para comprender "... como los individuos forman un esquema o perspectiva de un problema". (Hernández, 1991,606) Aquí el problema es conocer las obras literarias que fueron objeto de lectura en los años escolares de 1960-1970. Pero la información no fue una lista de libros, sino que los participantes aportaron otros datos de interés, particularmente acerca del cómo percibían la realidad guatemalteca reflejada en los libros.

- El informante GF60-1 recuerda haber recibido clases de literatura con el literato Amílcar Echeverría.
- Opinión generalizada de los participantes fue mencionar *La mansión del pájaro serpiente* con todo y su autor, Virgilio Rodríguez Macal, salvo GF60-4 que no recordaba el autor. GF60-1 manifestó que dicho libro le gustaba porque menciona áreas que él recuerda de su infancia, como la Sierra de la Minas y otros lugares de Alta Verapaz y Baja Verapaz. (GF60-1 nació en San Cristóbal Verapaz) Explicó que "salían chicleros y los nombres de los animales estaban en lengua".
- GF60-2 expresó que lo que más recuerda de *La mansión del pájaro serpiente* es "la selva guatemalteca, yo soy del oriente y ahí no son las cosas como en el libro (...) ahí no hay malos, todos siguen sus instintos pero hay respeto, el malo es el hombre porque destruye.(...) La primera vez que lo leí y mencionaban al león y al tigre yo me imaginaba que eran como los africanos, el profesor explicó que eran el puma y el jaguar". (...) Exactamente no sé de qué trataba el libro, eran varios cuentos, lo que sí me acuerdo es que hablaban de nuestro país, y que decían el nombre indígena de las cosas y luego lo ponían en español o al revés, pero por eso nos daba risa". (...) "yo como que recuerdo que salían chicleros y madereros".
- GF60-3 refirió: "me gustó porque salían animalitos de aquí, como el pizote y el armadillo"... habla de Guatemala, de su naturaleza". "Todo era bueno en ese libro, se seguían las leyes naturales" "Era raro saber sobre esos lugares

boscosos, donde yo nací no hay selva y entonces me imaginaba todo como muy grande y de otro lugar, como muy lejano y lleno de secretos”(...) “Nos decían que era nuestra Guatemala”.

- GF60-4 expresó: “contaban cosas de nuestra Guatemala, de las montañas, ríos, plantas, y sobre todo de los animales” “los nombres estaban en español y también en lengua indígena, a saber cuál, pero usaban de las dos formas.
- GF60-5 dijo “recuerdo con cariño La mansión del pájaro serpiente porque decía cosas de Guatemala (...) salían los animales haciendo lo que ellos hacen (...) yo me acuerdo que nos molestábamos con los nombres indígenas de los animales, y me acuerdo también del pizote que era el anda solo, yo creo que se llamaba izul (sic) (nombre correcto Itzul). También salía un cazador que iba con su perro (esta mención corresponde a Pedro Culán el cazador indígena cakchiquel y su perro).

Un dato curioso acerca de la mención del libro es que, si bien lo recuerdan, únicamente refirieron o lograron recordar con más precisión el primer cuento: “El anda solo” y no, por ejemplo, el que da el nombre al libro. De lo expresado por este grupo focal se pueden extraer tres claves que deben ser analizadas como parte del discurso ideológico hegemónico:

- Profesiones: chicleros, madereros. La obra se desarrolla en un contexto rural, no menciona lo urbano.
- Visión del indígena: nombres en lengua, sentir extraño o bien que dé risa el que los nombres estén en un idioma indígena. Destaca aquí que lo indígena es “lo raro”, “lo exótico”.
- Guatemala: idea de “nuestra Guatemala”, “nuestro país”, “nuestra naturaleza: montañas, ríos, plantas, animales”. Es decir una visión de Guatemala asociada con el campo, y una casi anulación de la Guatemala urbana.

- GF60-1 y GF60-2 recordaron que leyeron, del mismo autor, *El mundo del misterio verde* y *Carazamba*. Según GF60-1 “aquel era como la del pájaro serpiente, salían animales pero en Carazamba era una mujer”.
- El grupo participante mencionó también como libros de lectura *La hija del adelantado* e *Historia de un Pepe* de José Milla. También el poema *Yo pienso en ti*. Aunque recuerdan tener una vaga idea de haber leído otros textos de Pepe Batres, no tienen certeza al respecto, sin embargo, sí son capaces de recitar el famoso poema *Yo pienso en ti*, por lo menos, unos ocho versos, que para un poema que tiene 14, ya es bastante lo que quedó en la memoria.
- Finalmente, aunque reconocen poca comprensión al respecto, mencionan a Miguel Ángel Asturias con sus novelas *El señor presidente* y *Hombres de maíz*.

5.2 Las ideologías en los libros en los diferentes períodos

Luego de haber determinado cuáles han sido las lecturas obligatorias recurrentes en el sistema de educación formal en Guatemala durante el siglo XX y la primera década del XXI, se procedió a determinar cuáles han sido las ideologías detrás de estas lecturas. Parte fundamental de esta tesis es que detrás de los valores predominantes que se inculcan en el sistema educativo vienen determinados por la ideología predominante, es decir, la misma que rige en las estructuras de poder político del país.

¿Por qué se considera que hay ideología detrás del sistema educativo? Porque esta es inherente a los aparatos de control ideológico, como el sistema educativo. Las lecturas obligatorias, que cada año se imponen a los estudiantes de la secundaria, buscan transmitir ciertos valores educativos que, a su vez, son también valores ideológicos del poder predominante. O, al menos, no riñen con el pensamiento de ese poder.

No importa mucho quién o qué determina cuáles serán estas lecturas obligatorias (Estado, directores, maestros, otras autoridades), ya que están involucrados dentro del

sistema educativo, que, por naturaleza, es transmisor y reproductor³¹ de los valores predominantes.

Es muy difícil determinar una ideología constante, transmitida a través del sistema educativo (especialmente a través de las lecturas obligatorias), ya que en Guatemala ha habido algunos cambios sensibles en materia política. Aunque entre cada gobernante haya diferencias ideológicas, existen conjuntos de ideas que difícilmente cambian, excepto que un hito histórico muy importante modifique los valores.

Esto, habitualmente en Guatemala, incluyó una revuelta estatal, que buscó sacar del poder a un gobernante y a sus funcionarios afines y, además, un cambio en la Constitución política.

De esa cuenta, se considera que hay seis momentos históricos entre 1900 y 2010, en que han ocurrido estas revueltas con cambios ideológicos, los cuales ya han sido expuestos anteriormente. A manera de resumen, se incluyen en esta tabla:

Tabla No. 8: Cambios sociales de 1900 a 2010

Años	Gobierno	Constitución vigente	Cambio que representó el fin
1900-1920	Manuel Estrada Cabrera fue el presidente de este período. Inició desde el siglo XIX 1898 y gobernó por 22 años en el país.	El Estado estaba regido por la Constitución de 1879, implementada desde una óptica del liberalismo.	El movimiento unionista del 20 de marzo de 1920, que derrocó a Estrada Cabrera.
1920-1931	Se trata de los gobiernos que surgieron con el Movimiento Unionista:	Se decretó una nueva Constitución el 9 de septiembre de 1921.	El triunfo en las urnas de Jorge Ubico representó el fin de los valores unionistas y el

³¹ Incluir cita de Bordieau.

			retorno al liberalismo y a ciertos valores del período de Estada Cabrera.
1931-1944	Fue el período de la dictadura de Jorge Ubico y el breve período de su sucesor, Federico Ponce Vaides.	Continuaba vigente la Constitución de 1921.	La Revolución del 20 de octubre de 1944 supuso un cambio social importante en Guatemala.
1944-1954	Se trata de los tres gobiernos de la Revolución: el Triunvirato transitorio, el de Juan José Arévalo y el de Jacobo Arbenz.	Se decretó una nueva Constitución el 11 de marzo de 1945.	La renuncia de Jacobo Árbenz por el derrocamiento norteamericano y el ingreso del Ejército de Liberación Nacional provocó un cambio en el Gobierno.
1954-1986	Aunque es un período muy extenso, este se caracterizó por una serie de sucesiones de Gobiernos de corte militar (solo uno civil), basados en el anticomunismo y, luego, en ser contrainsurgentes. Fueron diferentes	Se decretó una nueva Constitución en 1956 y luego hubo otra en 1965.	La transición a una era “democrática”, en la que se permitió que Gobiernos civiles pudieran gestionar con mayor independencia del Ejército, motivó un cambio importante.

	presidentes y jefes de Estado, pero siempre con la tutela del Ejército.		
1986-2010	Desde el triunfo en las urnas de Vinicio Cerezo, sucedieron diferentes gobiernos civiles, elegidos democráticamente.	Se decretó una nueva Constitución en 1985 y que ha sido la vigente hasta el momento del desarrollo de la presente tesis.	

Por cada uno de estos períodos, se desarrollan diferentes análisis para determinar la ideología presente en las lecturas obligatorias.

5.3 Contexto histórico

Manuel Estrada Cabrera fue presidente de Guatemala de 1898 a 1920. Asumió el cargo con la muerte de José María Reina Barrios, en su calidad de Primer Designado. Su gobierno se caracterizó por ser la dictadura más larga de la historia de Guatemala, gracias a una reforma constitucional, la cual él mismo propició al convocar a una Asamblea Constituyente en 1903, que se centró únicamente en reformar el Artículo 66, para permitir la reelección presidencial. De esa cuenta, fue reelecto en 1904, 1910 y 1916, hasta que fue derrocado por el Partido Unionista en 1920.

Además de su larga dictadura, su gobierno se caracterizó por arrestos arbitrarios, golpizas envenenamientos, torturas, muertes, actos de represión, y muchos otros castigos a los que fueron sometidos los opositores políticos. Estrada Cabrera otorgó concesiones portuarias a la United Fruit Company (UFCO), pero se resistió ante los esfuerzos de Estados Unidos por imponer un plan de reestructuración financiera. (*Diccionario Histórico Biográfico de Guatemala*, 2004, p. 389)

El gobierno de Estrada Cabrera mantuvo vigente la Ley Orgánica de Instrucción Pública Primaria establecida mediante Decreto No. 130 del 2 de enero de 1875 y reformada en 1877, 1879, 1882 y 1884. Para el nivel educativo que contempla esta tesis, la educación secundaria, es durante el gobierno de Barrios en donde comienza a formalizarse, pues anteriormente se impartía este nivel en los colegios mayores y en la Universidad. Cuando el 28 de enero de 1875 se promulga la Ley Reglamentaria de Instrucción Secundaria “[...] inmediatamente se procedió a la creación de los primeros centros de segunda enseñanza”. (González, 2011, 229) La enseñanza contempló el impulso a “[...] los estudios científicos y [...] a la Filosofía positiva dentro de los planes de estudio”. (González, 2011, p. 231) También es relevante la creación del Ministerio de Instrucción Pública. Con la instauración de los gobiernos de García Granados y de Justo Rufino Barrios “[...] la educación se consideró como un elemento fundamental de afianzamiento de las ideas liberales y de la construcción de la nueva direccionalidad del país”. (Argueta, 2004, p. 19)

El período de 1920-1944 está representado principalmente por tres gobiernos el de Carlos Herrera Luna (1920-1921), el de José María Orellana (1921-1926) y el de Lázaro Chacón (1926-1930). El primero de estos gobiernos no representó variaciones fundamentales para el espectro educativo, salvo que ya no existían las exhibiciones educativas de las Minervalias, pues estas se suspendieron tras la caída de Estrada Cabrera. Fue ya durante el ejercicio gubernamental de José María Orellana, en 1922, cuando se suprimieron las escuelas prácticas. Un hecho relevante lo constituye la realización del Congreso Pedagógico de 1923 (el congreso anterior se había celebrado en 1881). Algunas de sus disposiciones fueron:

Reforma al plan de estudios y los programas de educación primaria, procurándose que la enseñanza tuviera un carácter activo y funcional y que se tendiera a la elevación del nivel cívico de los educandos. [...] Equiparación del título de Maestro de Instrucción Primaria con el de Bachillerato en Ciencias y Letras, con el objeto de que los maestros pudieran ingresar a la Universidad Nacional. [...] reforma de los planes y programas de estudio de los distintos niveles educativos del país”. (González, 2011, p. 273-274)

El hito más sobresaliente de la época ocurrió en 1924, cuando se hicieron reformas educativas a la Ley de Instrucción Pública. La reforma educativa señaló que:

... el objeto de la educación es el desarrollo integral de la persona y que el Estado tiene el propósito de formar hombres útiles a la patria y a la sociedad para que contribuyan a la cultura general y bienestar colectivo. En este mismo sentido, se establece que la educación primaria y normal es la obligación natural del Estado, creando, sosteniendo y fomentando la educación secundaria, superior, artística, comercial e industrial. En esta ley se menciona por primera vez que el Estado debe realizar acciones a favor de la cultura indígena y la desanalfabetización del pueblo. [...] En cuanto a la metodología y áreas de aprendizaje se señala que la enseñanza deberá ser esencialmente práctica encaminada al desarrollo físico, moral, estético e intelectual, a la formación del carácter de los estudiantes con la práctica de las virtudes cívicas y el acrecentamiento agrícola, industria y comercial del país. La labor educativa es completamente ajena a sectarismos; y por lo mismo, excluye toda clase de actividades e influencias religiosas y políticas (Argueta, 2006, p.26)

De la cita anterior se desprenden ideas importantes, primero que el objetivo es formar hombres útiles, esto en clara consonancia, aun, con las ideas liberales que valoraban a los individuos en la medida en que realizaban aportes prácticos y técnicos. Aunque más adelante la misma ley indique que por mandato se fortalezcan centros que impartan clases de formación artística, dibujo o música, por ejemplo, y que así, a juicio de Argueta se le dé “[...] el mismo grado de jerarquía al desarrollo de la educación estética y a la educación para el trabajo en el marco de los desarrollos económicos de dicha época” (2006, p. 28)

También se hace mención a la pertinencia de tomar en cuenta la cultura indígena, aunque para la época esta cultura indígena fuera todavía una realidad no definida, pues poca certeza se tenía sobre sus alcances y necesidades. Al respecto, puede citarse la

tesis de licenciatura para optar al título de abogado *El problema social del indio* presentada por Miguel Ángel Asturias en 1923, documento que se constituye como uno de los pocos intentos serios –pese a ciertos juicios– de explicar Guatemala desde la perspectiva indígena. El otro punto clave va a ser que se plantea la alfabetización como objetivo fundamental. Bienvenido Argueta anota, además, que se continuó con los clisés en cuanto al género, porque “[...] las mujeres estudiarían en las escuelas de labores domésticas”. (2006, p. 28)

Más relevante para el desenvolvimiento educativo de Guatemala fue, sin duda, el gobierno del general Lázaro Chacón, pues el entonces Ministro de Educación Pública, doctor Carlos Federico Mora favoreció la promulgación de la Ley Orgánica y Reglamentación del Personal Docente de la República decreto 938 de 1927: “[...] cuyo objetivo era formar varias categorías entre los maestros, según sus aptitudes y tiempo de servicio, con el fin de estimular su labor mediante mejores salarios”. (González, 2011, p.277) Siempre en 1927 y con la idea de favorecer el desarrollo educativo, el ministro Carlos Federico Mora posibilitó la oportunidad de becas para realizar estudios pedagógicos en el extranjero; de las dos becas que se concedieron una fue para Juan José Arévalo Bermejo, quien partió rumbo a Argentina con el compromiso de “[...] alcanzar el doctorado en Pedagogía y que a su retorno al país deberían prestar sus servicios al Estado” (González, 2011, p. 278)

Otro punto importante será la promulgación de la Ley Orgánica del Ramo de Instrucción Pública, del 14 de diciembre de 1927, con la que se buscaba: “reorganizar el sistema educativo del país, incluyendo la creación de dos nuevos centros: la Escuela Normal de Maestras para Párvulos y la Escuela Normal Superior”. (González, 2011, p. 277) Bienvenido Argueta cita el Decreto No. 960 de 1927, artículos 2, 3, 5, 6 y 8 en donde se establece que:

“[...] el fin de la educación es formar generaciones capaces y útiles para la patria y las demandas del mundo laboral en las áreas agrícola e industrial, para lo cual se requiere de una educación integral, asimismo que la educación es ajena a sectarismos políticos y religiosos. También al igual que la ley de 1924, se norma que el Estado tiene que realizar una labor activa

a favor de la cultura indígena. Se vuelve a insistir en que la educación se rige bajo los principios de libertad de enseñanza y que es laica [...] En cuanto a los principios curriculares se manifiesta que la educación debe observar el orden, la higiene, la moralidad, pero particularmente "formar el concepto de ciudadanía" (Argueta, 2006, p. 29)

Al respecto de que la educación debe formar ciudadanía, es pertinente anotar que esta idea estaba latente desde 1920, aunque es hasta este momento cuando ya se formula como proyecto educativo. En el año citado "[...] se producirá un esfuerzo por definir la identidad nacional guatemalteca a partir de la reinterpretación del pasado indígena precolombino en combinación con la herencia hispana colonial, pero adicionándole un componente nuevo, el ladino". (Barrientos, 2013, p. 56)

Salomón Barrientos Leal explicará que son dos hechos los que marcaron este esfuerzo nacional, el primero de ellos fueron los hallazgos arqueológicos de 1921 que Silvanus G. Morley realizara en la zona norte del país, el otro fue la fundación de la Sociedad de Geografía e Historia de Guatemala en 1923. Esta entidad fue relevante porque buscó dar por la vía científica una explicación de Guatemala a partir de su dualidad – como en aquel entonces se conceptualizaba– precolombina y colonial. Sobre este último: "[...] como fundamento de la identidad guatemalteca, se hacían presentes figuras como Bernal Díaz del Castillo, Pedro de Alvarado y Francisco Marroquín." (Barrientos, 2013, p. 57) Uno de los artífices de este proyecto que pretendía crear y legitimar una idea de nación fue Antonio Villacorta quien:

[...] sintetizó y reprodujo la obra de los cronistas e historiadores oficiales que le precedieron. [...] Retomando los elementos del 'patriotismo criollo' heredado de los cronistas coloniales, el concepto de nación difundido por Villacorta se adueñó desde muy temprano del glorioso pasado prehispánico indígena y lo convirtió en la base de la nacionalidad guatemalteca." (Gordillo, 2001, p. 119)

Según se lee, la visión que el autor tuvo fue un hecho consciente que incluía un trabajo intelectual de darle coherencia a ese pasado prácticamente recién descubierto y, en el caso de los cronistas, si no descubiertos porque ahí estaban, sí de incluirlos en una articulación como no se les había contemplado, es decir, como parte (ya no la única) de una realidad que daba identidad, así y esta fuera –a los ojos contemporáneos- siempre vista desde la perspectiva criolla. El trabajo del historiador Villacorta es relevante porque entre 1927 y 1934 “[...] publicó desde la Tipografía Nacional obras importantes que se caracterizaron por presentar la historia de Guatemala de manera cronológica y organizada.” (Barrientos, 2013, p. 58) así que lo primero que hizo fue presentar los manuscritos indígenas, el hecho más relevante fue la publicación que Villacorta y Flavio Rodas hicieron del *Manuscrito de Chichicastenango* o *Popol Buj*. Esta versión, aparecida en 1927, fue la primera en imprimirse en Guatemala; al respecto Dante Liano refiere que Adrián Recinos, conocido por traducir el *Popol Vuh* y publicarlo en 1947 no veía con buenos ojos esa versión y: “[...] critica duramente la transcripción de Villacorta y Rodas, por sus numerosos errores.” (Liano, 1997, p.37) Otro texto publicado por Villacorta fue *Memorial de Tecpán- Atitlán* (1934) hoy conocido como *Memorial de Sololá*.

Lo referido anteriormente puede verse como un esfuerzo para responder a esa demanda educativa planteada por el Estado de Guatemala que quería formar un concepto de nación. Sin embargo, la posible fusión de cultura guatemalteca-*Popol Vuh*, no se dio en esta época y el texto de Villacorta no alcanzó la difusión que se esperaba, aun le faltaría a este texto quiché esperar veinte años para constituirse en un texto irradiador y definitivo de la cultura indígena.

Además de las anteriores medidas que tomó el gobierno de Lázaro Chacón, en 1929 se convocó al Congreso Pedagógico, en donde una de sus principales reformas fue unificar “[...] los planes de estudios de las escuelas normales con los de los institutos de bachillerato, debiéndose otorgar en adelante el título de Maestro de Educación Primaria y Graduado en Ciencias y Letras”. (González, 2011, p. 279) Poco tiempo después se deroga esta ley. Otro de sus objetivos fue buscar la “[...] formación de un espíritu nacional en el sistema educativo guatemalteco”. (González, 2011, p.279) En la misma página citada se hace mención a que también se revisaría el funcionamiento

de la Escuela Normal de Preceptores (que buscaba formar maestros rurales y maestros urbanos para los tres primeros grados de la educación primaria) y de la Escuela Normal de Maestras para Párvulos.

Paralelo a estas prácticas educativas y, en muchos casos sirviendo de sustento, se encontraban las redes teosóficas. Para explicar su influencia se utilizará como base lo expuesto por Marta Elena Casaús Arzú en *Las redes intelectuales centroamericanas: un siglo de imaginarios nacionales (1820-1920)*. A juicio de la autora la década de 1920 y 1930 contó con espacios de sociabilidad como clubes, sociedades teosóficas o logias masónicas que sometieron a discusión la conformación del estado de Guatemala y se plantearon una reformulación del concepto de nación que diera respuesta o solución a esa nación positiva (y con ello liberal) que se venía manifestando desde 1871.

El sustento filosófico de la época tendrá sus bases en “El espiritualismo, el vitalismo, el espiritismo y la teosofía [...] que trataron de encontrar en el espíritu, en la vida y en el estudio de las religiones comparadas, elementos identitarios y regeneradores del individuo y de los pueblos americanos.” (Casaús, 2009, p. 73) Una línea de pensamiento que se desprenderá de lo anterior será el arielismo, corriente inspirada en los postulados planteados por José Enrique Rodó en su obra *El Ariel*, publicada en 1900 y vinculada al movimiento literario modernista. Estos movimientos:

... partían del principio de igualdad de las razas y rechazaban los planteamientos spencerianos de jerarquización racial. [...] Esa igualdad “espiritual” o de ‘origen’ les llevaba a pensar que los hombres y las mujeres tenían los mismos derechos y obligaciones y habían de ser incorporados como ciudadanos en igualdad de condiciones. Abogaban, pues, por el acceso a la educación, al trabajo y al sufragio universal sin restricciones de género o cultura.” [...] intentaban imaginar una nación de ciudadanos iguales ante la ley, en la que se reconocían, respetaban y toleraban las diversidades de raza, credo, cultura y género. (Casaús, 2009, p. 74)

“[...] eclosionaron las elites espiritualistas y unionistas que cuestionaban seriamente el paradigma liberal y el modelo de Estado autoritario y dictatorial heredero del liberalismo e intentaron refundar el estado y la nación, revitalizando los valores morales, la regeneración espiritual y la incorporación a la ciudadanía de nuevos colectivos marginados e invisibilizados como razas o castas inferiores pos el positivismo”. (Casaús, 2009, p. 209)

La inclusión de temas de igualdad en cuanto a género, raza y clase se legaliza durante el gobierno de Lázaro Chacón, ya que durante su gobierno se formulan leyes para favorecer la educación de adultos, mujeres, indígenas y obreros. En el marco de las ideas de inclusión destaca un fenómeno literario y es el apareamiento y casi dominio de la narrativa criollista e indigenista, representada por autores de las generaciones de 1910 y 1920 como Flavio Herrera (*La lente opaca*, 1921; *Cenizas* 1923; y *El tigre* 1943) Carlos Wyld Ospina (*El solar de los Gonzaga*, 1924; *El autócrata*, 1929 y *La tierra de los Nahuyacas*, 1933) y Carlos Samayoa Chinchilla (*Madre milpa*, 1934).

Marta Elena Casaús resalta dos hechos importantes (Casaús, 2009, p. 212) que modificaron la visión de la educación en Guatemala durante el gobierno de Lázaro Chacón:

- La importancia que tuvo la Dirección de Cultura Indígena y Alfabetización que diseñó un programa de educación que “desanalfabetizara a los indígenas”.
- Impulso dado al vitalista salvadoreño Alberto Masferrer al publicar sus obras *Leer y escribir* y *La cultura por medio del libro*.

De los hechos anteriores el que resulta más notorio por dejar un rastro más significativo, es lo referido a Alberto Masferrer, quien estuvo de visita en Guatemala y en Quetzaltenango en más de una ocasión, sin embargo, destaca cuando hizo una visita oficial en 1929. En esa oportunidad:

... el gobierno de Lázaro Chacón y la Municipalidad de Quetzaltenango lo invitaron cuando era director del diario *Patria*. [...] fue recibido por Eduardo Mayora como representante oficial del presidente y por Alfredo Carrillo Ramírez como representante del Ministerio de Educación Pública. Acompañaban a la comitiva varios representantes de la Universidad Popular, de las ligas obreras y campesinas, colectivos de maestros y de mujeres. [...] Durante su estancia impartió numerosas conferencias, entre las que resaltan la que dictó en el Instituto Nacional de Señoritas de Guatemala, donde desarrolló los principios básicos de la escuela vitalista e insistió en la necesidad de fundar una escuela para el pueblo, para que la cultura dejase de ser privilegio de unos pocos y donde subrayó también la función que desempeñaban los maestros como agentes renovadores y regeneradores de la sociedad. (Casaús y Fuentes Oliva, 2012, p. 6)

De la cita anterior se desprende que Masferrer era visto por el Estado como una figura importante a tal punto que es el propio presidente quien lo invita, y acude a recibirlo el educador Alfredo Carrillo Ramírez, quien para ese entonces ya había regresado de Bélgica luego de haber sido becado por el gobierno de José María Orellana. Este hecho induce a pensar la relevancia de la visita desde el punto de vista pedagógico, pues se le convocó a impartir charlas en centros educativos clave y a exponer su temática vitalista, estas acciones muestran que como política de gobierno, sí se recibió y se quiso orientar la educación hacia ese camino.

En *Apuntes para una conferencia en el Instituto Normal de Señoritas de Guatemala*, reproducido en su totalidad por Fuentes Oliva, Masferrer comienza su discurso abordando el tema de la importancia de la escuela primaria, definiéndola: “[...] primario no es elemental, sino fundamental, indispensable. Implica la cultura del pueblo; la que todos pueden y deben adquirir”. (Casaús y Fuentes , 2011, p.243) Se explica también el valor de la cultura como necesario para hacer personas útiles y buenas. Criticó el papel de los gobiernos del continente al cometer:

... un fraude perenne y enorme [con dar] al pueblo como cultura primaria, una misérrima limosna; un simulacro de cultura [...] Si el Estado cumple: [...] no habrá parásitos, ni padres incapaces, ni masas electorales ignorantes y engañadas. No habrá plebe ni populacho, habrá pueblo. (Casaús y Fuentes, 2011, p.213).

De ahí se orienta a explicar cómo concibe él a los maestros, los critica primero por aceptar injusticias, expone que una de las causas el estado deplorable de la educación es que los gobiernos no reconocen los méritos de los educadores y sus salarios “[...] son inferiores a los de un lacayo”. (Casaús y Fuentes Oliva, 2011, p.245) y finaliza con una exhortación a la preparación, porque los maestros “[...] deberán elevar al máximo su nivel mental” (Casaús y Fuentes Oliva, 2011, p.245) esto en clara consonancia con la fuerza del poder de lo espiritual y lo intelectual, pues quien poco se ha preparado en estos aspectos, poco tiene que aportar. La visita de Masferrer continuó, esta vez a Quetzaltenango:

Durante su viaje a Quetzaltenango, la capital espiritual de Centroamérica por la gran cantidad de sociedades teosóficas y espiritistas, Masferrer contó con un auditorio fiel, posiblemente por la importancia de personajes unionistas y teósofos allí presentes, como Carlos Wyld Ospina, Alberto Velásquez y Joaquín Rodas. Fue uno de los mejores representantes de los grupos unionistas, regeneracionistas y feministas como el Grupo Vida, la sociedad vitalista y la Sociedad Gabriela Mistral. Le acompañaban Eduardo Mayora, director del *Diario de Centroamérica* y su cuñado José A. Miranda director del semanario *Orientación*”. Impartió una serie de conferencias a los gremios de obreros, a la Federación Obrera Occidental, a los club unionistas, ligas sindicales y de mujeres [...] [...] durante su gira, en mayo de 1929, ya encontramos en diferentes diarios y semanarios guatemaltecos largas listas de adhesión a esta doctrina y a la formación de la Sociedad Vitalista guatemalteca, en las que figuraba gran parte de los intelectuales del momento.

[...] El eco del vitalismo en Guatemala fue de tal magnitud que el 4 de agosto de 1929, a iniciativa de un grupo de mujeres, se fundaba la Sociedad Vitalista de Guatemala con el fin de implantar *mínimum vital*. (Casaús y Fuentes Oliva, 2012, p. 7 y 8)

La cita enfatiza en que se hicieran presentes personalidades relevantes que, vale decir, eran además escritores, tales como el narrador Carlos Wyld Ospina y el poeta Alberto Velásquez. Es lógico pensar que si el invitado es vitalista, acudieran escucharlos personas vinculadas con esta corriente y otras afines, tal es el caso de los ahí mencionados unionistas, lo particular es que le acompañaba el director del *Diario de Centro América*, el diario oficial, hecho que confirma no solo la anuencia del presidente sino también que el periódico se constituyera en un difusor de las ideas de Masferrer.

En ese mismo año, 1929, el gobierno publica dos textos de Masferrer relacionados con la educación: *Leer y escribir* (1915) y *La cultura por medio del libro* (1929), con un tiraje de diez mil ejemplares. Este hecho motivó que el autor escribiera una carta al presidente Lázaro Chacón, misma que después apareció en el prólogo de *Leer y escribir*, en ese texto, reproducido también íntegramente por Casaús y Fuentes, el autor enfatiza en la necesidad de acabar con el analfabetismo pues ve en este uno de los grandes males de los pueblos de todos los tiempos y lugares, pues un analfabeto es un mal padre, un mal trabajador, un mal consumidor y un mal ciudadano.

Asimismo, expone ante el gobernante sus soluciones, la primera es que continúe la ya obligatoria educación primaria, siempre con el carácter de gratuita; se aseguren los presupuestos para que pueda llegar a todos y que sea: “Obligación para el adulto analfabeto, aprender a leer y a escribir” [...] Impuestos u otra clase de sanciones, han de hacer sentir al analfabeto que no puede serlo impunemente, y que la ciudadanía exige un *mínimum* de cultura, que consiste en leer y escribir”. (Casaús y Fuentes, 2011, p.247). Aquí conviene anotar que si bien muchos de los planteamientos se orientan hacia la educación primaria o a la de adultos, el proyecto de desanalfabetizar masferreniano incluía a jóvenes desde los 14 años de edad.

El libro más importante que aborda la educación de adultos es *La cultura por medio del libro* escrito en 1922, texto que como ya se indicó líneas arriba fue publicado completo en Guatemala. El punto central de libro es la necesidad de crear bibliotecas en cada rincón del país, en el entendido de que: “[...] entre uno que sabe la lectura mecánica y un lector, la diferencia es enorme. Lector es aquel que tiene hábito de leer”. (Masferrer, 1950, p. 117) Según Fuentes Oliva, la finalidad de estas bibliotecas fue: “[...] crear una diversión honesta y barata, extirpar por completo el analfabetismo al crear el hábito de lectura, crear un nivel de cultura media general y procurar una extensa comunión mental que nos vincule y nos orienta.” (Casaús y Fuentes, 2012, p. 222)

Al respecto resulta interesante comprobar que quizá sin proponérselo desde un sentido literario sino únicamente como parte de una visión educativa, Masferrer se adentró en temas profundos vinculados al canon, por ejemplo, en el periódico salvadoreño *Patria*, menciona sus cuestionamientos sobre “[...] ¿qué debemos leer?, ¿qué libros son apropiados para formar el pueblo que se a capaz de transformar la situación de miseria e ignorancia?” (Casaús y Fuentes, 2012, p. 222) Estas interrogantes confirman la relación estrecha que existe entre lo que da a leer y lo que se busca crear o formar con esa lectura, hecho que a todas luces no es casualidad.

Si bien es cierto que Masferrer se plantea esto en cuanto a la educación de adultos, también es cierto que en sus sugerencias advierte: “[...] hemos de tratar a estos reacios y perezosos lectores así como a los niños”. (Masferrer, 1950, p.115) En tal sentido, parte de un criterio básico pero necesario al momento de dar a leer un libro, ese criterio es la amenidad: “[...] libros alegres, regocijados, alentadores, que traen buena digestión y buen sueño [...] libros de risa, de belleza, de fantasía, de sugestiva y honda emoción, para que el pueblo se aficione a la lectura.” (Masferrer, 1950, p.115) Esta apreciación culmina con la sugerencia de lecturas sobre viajes y poesía, así como una nómina de autores entre los que cabe citar a: Félix María Samaniego, José Zorrilla, Julio Verne, Walter Scott, Manuel Bretón de los Herreros, Alejandro Dumas (padre) y Luis Taboada.

En el marco de la teosofía de la década de 1920 surge la Sociedad Gabriela Mistral formada por:

...un grupo de mujeres, en su mayoría escritoras y poetisas [...] que se reunieron para crear un movimiento feminista que plasmó sus propuestas en una sección cultural de la revista Vida [...] Estas mujeres crearon sus propios espacios públicos, escribieron en algunas de las columnas de las revistas y periódicos de la época y contribuyeron a la educación de las mujeres en la Universidad Popular” [...]formaron un consistente movimiento social feminista y lo lideraron por dos o tres generaciones, mujeres ilustres, poetisas, escritoras [...] muchas de ellas pertenecían a sociedades teosóficas vinculadas a las redes latinoamericanas de Gabriela Mistral. (Casaús, 2012, p. 145-146)

Esta grupo creyó en el poder de la educación como medio regenerador de la sociedad, y en el caso concreto de las mujeres creyó que su educación debía: “[...] ser completa, despojada de todo falso pudor e hipocresía y que su espíritu llegase a su debido desarrollo, pudiendo así afrontar la vida serena y consciente y educar a sus hijos inculcándoles ideas sanas y ansias de progreso.”(Casaús, 2012, p. 155) Ideas como estas encontraron eco en el gobierno de Lázaro Chacón, quien como ya se anotó, incluyó en la legislación elementos que fortalecieran la educación de las mujeres y en general, manifestó una inclinación hacia el vitalismo, a partir de la aplicación de los principios masferrenianos del *Mínimum vital* que significa “... la satisfacción constante y segura de nuestras necesidades primordiales, aquellas que si no se satisfacen acarrear la degeneración, la ruina y la muerte del individuo”. (Casaús, 2009, p. 239)

Los autores que se han mencionado para explicar este período coinciden en un aspecto y es que tanto el vitalismo como el espiritualismo, asumidos en Guatemala en gran parte gracias al visión que Alberto Masferrer tuvo de estos dos movimientos, sostuvieron gran parte de las políticas educativas asumidas por Lázaro Chacón, sin embargo, la enfermedad de este y su salida del poder hicieron que prácticamente se suspendiera ese aire renovado que estaba tratando de abrirse camino en una sociedad que aun respiraba aires positivistas y liberales. Asimismo, coinciden en que es hasta el

gobierno de Juan José Arévalo Bermejo (1944) cuando se retoman estas ideas aunque en un contexto diferente.

Ahora, para los años de 1931 a 1944m Carlos González Orellana resume así el período ubiquista en lo referente a educación:

... se cierran escuelas, se militarizan los centros educativos, se cobran cuotas en los institutos de segunda enseñanza, se elimina la autonomía universitaria, se suprimen las plazas de directores de las escuelas primarias, y lo más grave, se restringe la libertad de criterio docente y se persigue a los maestros por sus ideas políticas (González, 2011, p. 287)

La militarización de los centros fue notoria a partir de 1932, año en que se iniciaron los desfiles escolares y para motivarlos se "...instituyeron premios para las escuelas que lucían mayor marcialidad[...] formaciones y movimientos [...]conservación de las distancias entre fila y fila [...] saludo al señor presidente" (González, 2011, p. 288) A esto se sumó el hecho de que los centros de enseñanza contaran con inspectores militares, que los alumnos fueran castigados con arrestos, y que se les organizara como: "... soldados, cabos y sargentos [...] los profesores estaban asimilados a tenientes [...] y se estudiaban varios cursos de carácter militar que formaban parte del nuevo plan de estudios" (González, 2011, p. 289)

Aunque se dotó a las escuelas secundaria y normales de mobiliario adecuado, esta mejora no fue notoria porque, por otra parte, se suprimió la gratuidad de la enseñanza secundaria, con el argumento de que solo la educación primaria era la obligatoria. En cuanto a la legislación lo más relevante fue:

Las Leyes Orgánicas de Educación Pública de 1933 y 1937, siguen la misma racionalidad de las reformas a la 'Ley Orgánica Reglamentaria de Instrucción Pública' de 1924 y las Leyes Orgánicas de Educación Pública de 1927 y 1929. Pareciera ser que las leyes constituyen una selección de dichas leyes. De hecho, el mismo Decreto 968 de fecha 9 de febrero de 1928 que

promulga la ‘Ley Reglamentaria de Educación Pública’ continúa vigente hasta 1938 a pesar de la Ley de 1933.” (Argueta, 2006, p. 31)

Los hechos más destacados, según Argueta serán la reorganización de la Secretaría de Educación pública que, fundamentalmente, elimina dos aspectos lo referente a párvulos y a la enseñanza rural; otro punto será que “[...] une la parte correspondiente a la extensión cultural con la sección de deportes.” (Argueta, 2006, p. 33) Se mantiene el carácter laico de la enseñanza y se determina la duración del ciclo escolar desde el primer día hábil de mayo hasta febrero del año siguiente.

El período revolucionario (1944-1954) significó para el desarrollo de la educación un gran impulso que no vio en los catorce años de instauración del régimen ubiquista. Es la propia Junta Revolucionaria de Gobierno la que entre sus medidas iniciales creó el Comité Nacional de Alfabetización porque sus integrantes sabían del estado analfabeta de grandes sectores de la población. Pese a intuir el estado de la educación, en 1946 se llevó a cabo un censo nacional sobre el tema, y cuando se conocieron los resultados –deplorables– el gobierno tomó medidas urgentes: “La educación popular ocupó el primer lugar [...] planificándose la campaña alfabetizadora, organizándose las Misiones de Cultura inicial, reabriéndose la Universidad Popular y creándose la educación rural con bases técnicas, sólidas y soporte económico adecuado.” (González, 2011, p. 296)

Aunque no es materia propia de esta tesis, que se centra en la educación secundaria, sí resulta apropiado hacer mención de los aspectos educativos que se hicieron en pro de todo el país, no se ahonda en ellos, sino solo se mencionan, porque indudablemente enmarcan el tema-objeto de estudio; la base para sintetizar estas reformas está tomada del la *Historia de la educación en Guatemala* de Carlos González Orellana.

- Reforma de planes y programas para la educación primaria
- Dotación de equipo y maquinaria para los programas de educación técnica
- “La educación secundaria y normal fue objeto de una reforma general, creándose un ciclo básico de tres años, común para los estudios de bachillerato y normal; a partir de este ciclo se bifurcaban los planes de estudio de ambas

disciplinas.” (González, 2011, p.297) Esta división también abarcó para las carreras técnicas y especiales.

- Autonomía Universitaria (decreto 17 de la Junta Revolucionaria de Gobierno)
- Creación de la Facultad de Humanidades (17 de septiembre de 1945)
- Construcción de escuelas “tipo federación”
- Establecimiento de la ley del escalafón nacional
- Aumento del número de escuelas rurales (88.97%)
- Atención a la educación de adultos a través de las escuelas primarias de completación (para quienes tenían incompletos sus estudios) y la creación del Instituto Normal Mixto Nocturno.
- Creación de escuelas Normales entre las que destaca el Instituto Normal Centro América (1946)
- Creación de las misiones ambulantes de cultura inicial que pretendían: “[...] llevar un mínimo de cultura a los más apartados lugares del país”. (González, 2011, p. 326)
- A partir de 1950 y hasta el final del gobierno de Jacobo Árbenz, el monto destinado para la educación ocupó el primer lugar en el presupuesto de la nación.
- Ley Orgánica de Educación Nacional de 1952, la cual entre otros tenía como fin: “[...] conservar y acrecentar la cultura nacional y universal, ofreciendo a los guatemaltecos un contenido educativo que encierre los más altos valores y bienes de la cultura nacional y del mundo”. (González, 2011, p. 315)
- Dentro del campo educativo, pero relacionado también con la cultura en general, durante este período resaltan: la construcción del edificio del Conservatorio de música, inicio de la construcción del edificio destinado a albergar la Biblioteca Nacional (hoy llamada Biblioteca Nacional “Luis Cardoza y Aragón”) y el Archivo de Gobierno (hoy Archivo General de Centro América); creación del Instituto de Antropología e Historia. También la organización del Departamento de Educación Estética, dependencia del Ministerio de Educación Pública que tenía a su cargo la “[...] Orquesta Sinfónica Nacional, el Coro Guatemala, el Coro de Internormales, el Conservatorio de Música, la Escuela de Artes Plásticas y el cuerpo de supervisores de educación estética y artes industriales. “ (González, 2011, p.

379) Al darse cuenta que esta dependencia estaba saturada de atribuciones se acordó crear la Dirección General de Bellas Artes y Extensión Cultural.

Bienvenido Argueta en *El humanismo espiritual como filosofía de la educación en Juan José Arévalo* explica que las reflexiones filosóficas de este tienen tres características, están:

“... estrechamente relacionadas al campo de la educación [manifiestan] preocupación constante por la reflexión de y desde lo político y [...] tienen como elemento articulador los valores [...] eso que se llama “espiritual”, que está asociado no solo a los ámbitos materiales y naturales, sino ante todo a su posibilidad de construir condiciones de dignidad”. (Argueta, 2004, p. 49, 50 y 51)

Esa reflexión acerca de los valores y de dotar a la persona de condiciones dignas conecta este pensamiento del accionar político del gobierno de Arévalo (1944-1951) con las ideas espiritualistas plasmadas por Alberto Masferrer en el *Mínimum vital*, en cuanto a que la aspiración suprema va a ser que la sociedad en su conjunto, pero primero la persona individual, gocen de lo que merecen tener por su condición de humanos y con ello una clara conciencia de lo que humano es espiritual. Por ello la importancia de diseñar una política de gobierno que abarcara esos estamentos de la condición de ser “humanos”, de tal suerte que aun con sus fallas, el empuje que tuvo la educación con el gobierno arevalista sí veía como necesario y fundamental relacionar la educación como contenido curricular y proyección material (infraestructura escolar) con su componente espiritual, humanístico y crítico que, aunque pueda colectivizarse, en esencia es individual y que incluye, entre otras áreas el arte y ahí la literatura. Argueta anota un aspecto relevante cuando se refiere a esta educación vislumbrada por Juan José Arévalo frente a las nuevas dimensiones de la educación:

“Ya las humanidades son relegadas o eliminadas de los currículos, puesto que las nuevas prioridades requieren enfatizar en las competencias dirigidas hacia el manejo de la tecnología de punta y las habilidades para la realización de un trabajo efectivo, cuestiones a las

que la historia, la literatura y la filosofía no contribuyen por su carácter crítico.” (Argueta, 2004, p. 60)

Así se explica que, si bien una meta inicial de la Junta Revolucionaria y de los gobiernos de Arévalo y Árbenz fuera la campaña de alfabetización, esta constituía el primer paso o una herramienta para desarrollar una dimensión mayor: la de la cultura o la del arte, mientras que la tendencia actual prioriza el desarrollo de la capacidad lectora y habilidades comunicativas (porque se supone que eso prepara al individuo para producir) y no tanto el conducir o guiar al estudiante hacia una formación estética que le vendría proporcionada, por ejemplo, por la literatura, de tal suerte que el Currículum Nacional Base reduce la literatura a una fusión que denomina “comunicación y lenguaje”.

Arévalo y Árbenz consideraron un proyecto político articulado, en gran medida, por la cultura y la educación, por ello, la experiencia del aprendizaje se centró en una economía nacional “independiente” que rompió con el esquema de la universidad liberal y pensó en el ser humano integral, de ahí que fuera una necesidad urgente la creación de la Facultad de Humanidades (inaugurada el 17 de septiembre de 1945) y que su núcleo fuera la filosofía. Además, como parte de su planteamiento político-ideológico, se propició una articulación de nuevos conocimientos, ahora sistemáticos como educación, psicología, literatura, e historia y para cada uno de ellos se pensó en profesores de alto nivel como José Joaquín Pardo o Hugo Cerezo Dardón. “Los estudios humanísticos pretendían vertebrar la cultura nacional, jerarquizar los valores espirituales, conocer una auténtica cultura.” (Torres, 2003, p. 22)

Tras la caída de Jacobo Árbenz (1954) que puso fin a la llamada “primavera democrática” se sucedieron los regímenes militares de Carlos Castillo Armas, Miguel Ydígoras Fuentes, Enrique Peralta Azurdia, Julio César Méndez Montenegro, Carlos Arana Osorio, Kjell Laugerud García, Romeo Lucas García, José Efraín Ríos Montt y Óscar Humberto Mejía Víctores, este período va desde 1954 hasta 1985. Dos hechos importantes marcaron al país durante esta época, el terremoto de San Gilbeto de 1976 y la guerra civil iniciada en 1963 y finalizada ya dentro de los regímenes

democráticos, en 1996. “El eje ideológico de todo este período [1954-1980], que ha repercutido en la orientación pedagógica, consiste en dar a la educación un sentido pragmático desde el punto de vista filosófico; y anticomunista desde el punto de vista político.” (González, 2011, p. 412)

Las medidas iniciales adoptadas en 1954 fueron la clausura o supresión de entidades como la Sección de Danza y Teatro y la Escuela de Artes Plásticas. También se suprimió la revista “Guatemala” y las Misiones Ambulantes de Cultura Inicial, la Ley del Escalafón Nacional (que se vuelve después Ley de Catalogación y Dignificación).

Con el fin de la década revolucionaria se produce un vacío legal en materia educativa, pues Jacobo Árbenz había enviado al Congreso un anteproyecto de Ley Orgánica de la Educación, pero, como no llegó a emitirse, automáticamente se le devolvió la vigencia a la ley de 1937, es decir, la formulada todavía en tiempos de Jorge Ubico. Es hasta casi dos años después, el 25 de febrero de 1956 cuando se formula la nueva Ley Orgánica de Educación, la cual en el artículo 10 plantea que: “[...] la educación capacitará a los guatemaltecos para la vida del trabajo; para aprovechar y conservar los recursos naturales; para convertirse en buenos productores y buenos consumidores.” (Argueta, 2006, p. 34) El Reglamento de esta ley se promulga hasta el 26 de julio de 1962. Argueta añade que:

...el espíritu de la ley consiste en definir a los ciudadanos como anticomunistas, productores y consumidores. La persona humana se convierte en capital humano cuya justificación se reduce a su capacidad productiva, haciendo girar los demás componentes alrededor de esta propuesta. (Argueta, 2006, p. 35)

Tras el derrocamiento de Miguel Ydígoras Fuentes en 1963, que llevó al poder a Enrique Peralta Azurdia, hay consecuencias legislativas relevantes, tal es el caso de la promulgación de la Constitución Política de la República el 15 de agosto de 1965 y el 12 de diciembre, la promulgación de la nueva Ley Orgánica de Educación Nacional, aprobada mediante Decreto Ley No. 317. Esta ley mantiene su postura de oposición al comunismo así como la de restricción para que tanto estudiantes como docentes se involucren dentro de los centros educativos en prácticas que insten el desorden público. Un punto importante para la organización de la cultura será que:

“Dentro del Ministerio de Educación se vuelve a crear la Dirección General de Cultura y Bellas Artes como dependencia cultural. Las dependencias que aglutina esta Dirección incluyen: la Biblioteca Nacional, el Instituto de Antropología e Historia, el Seminario de Integración Social Guatemalteca, el Departamento de Orientación y Censura de Espectáculos, el Departamento de Música, el Departamento de Danza, el Departamento de Teatro, el Departamento de Actividades Literarias, el Departamento de Artes Plásticas, el Departamento de Arte Folclórico Nacional y el Instituto Nacional de Bellas Artes.” (Argueta, 2006, p. 37)

Esta ley estará vigente hasta que se aprueba el Decreto Legislativo 73-76 de diciembre de 1976 que contiene la Ley de Educación Nacional, cuyo Reglamento se aprobará mediante Acuerdo Gubernativo 13-77 del 7 de noviembre de 1977. (González, 2011, p. 423)

5.4 Resultados de los períodos

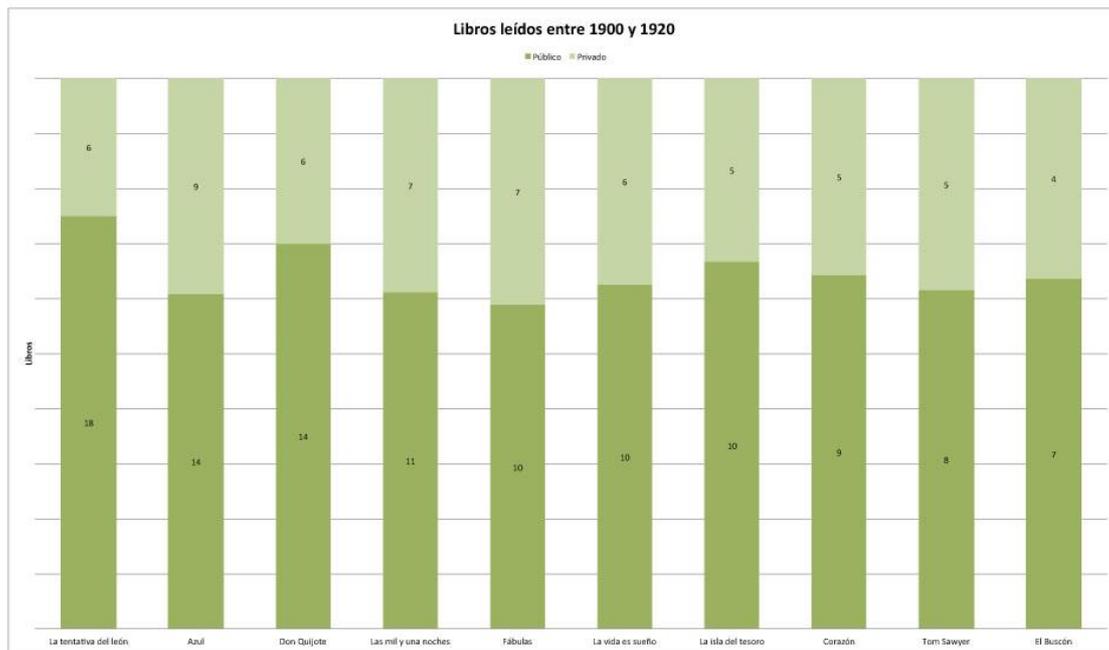
Para el período de 1900 a 1920 fue particularmente más difícil de conseguir, ya que se requerían de personas entre 80 y 100 años que hubiesen cursado el sistema de educación formal en estos años.

Finalmente, se logró obtener a 30 personas, de las cuales 20 cursaron en el sistema de educación pública, y el restante en instituciones privadas.

En este caso, el listado de 100 libros que se presentaron debió ser restringido, ya que en algunos casos los encuestados marcaron libros que aún en ese período no habían sido publicados, quizá por confusión y que ciertamente hubiesen leído posteriormente esas obras.

Los diez libros más representativos de la época fueron los siguientes:

Gráfica 13: Libros más leídos entre 1900 y 1920



El primer período del siglo XX, de 1900 a 1920, está dominado por libros clásicos. Algunos de los libros que dominaron las tendencias generales fueron publicados después de este período, por lo que no aparecen *Popol Vuh*, *El Señor Presidente*, *Los árboles mueren de pie*, o los libros de Virgilio Rodríguez Macal.

En el caso de *La tentativa del león* y *el éxito de su empresa* de fray Matías de Córdova fue el libro más mencionado, especialmente para el sector público. Le sigue *Azul* de Rubén Darío, un autor muy leído en esa época, por ser impulsado con particular esmero por los gobiernos liberales.

Le siguen varios libros de orden genéricos y que han sido clásicos que se han leído en períodos anteriores y siempre.

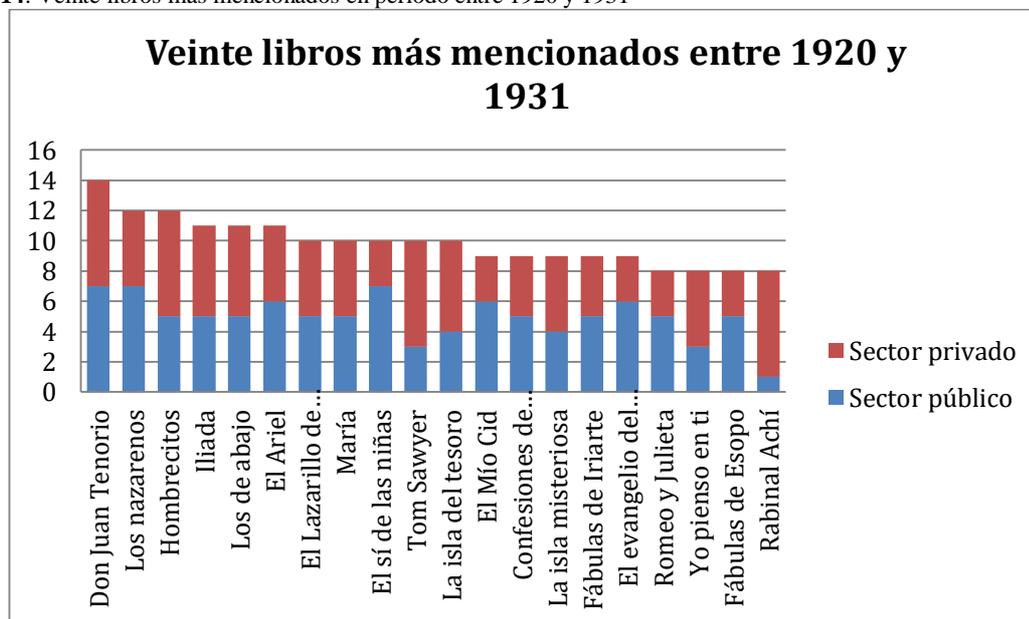
En el período siguiente, entre 1931 y 1950, como tendencia general, se evidencia que continúan dominando como material de lectura la presencia de los libros europeos y que existen pocas lecturas de guatemaltecos. Resalta que se mencione *El evangelio del amor* de Enrique Gómez Carrillo, pues la historia de la literatura guatemalteca se ha centrado más en sus crónicas de viaje y no tanto en su novelística, por abordar temas tabú para la sociedad, como el erotismo y la sensualidad. Si bien es cierto que

El evangelio del amor no aborda propiamente esta temática, si toca otra que también es delicada, la referida a las prácticas religiosas.

Además de que no aparece el *Popol Vuh*, tampoco están *Don Quijote*, una ausencia notable, y *El Señor Presidente*, que fue publicado en ese período. En cambio, otra obra española domina el período, *Don Juan Tenorio*, que también era representada en teatro.

Pepe Milla es una de las pocas tendencias generales figuran en este período, aunque no con *Historia de un Pepe*, que es su libro más mencionado en todas las épocas, sino que con *Los nazarenos*. Aparece también José Batres Montúfar, cuyo caso es especial, pues se le recuerda no con un libro completo, sino con su poema *Yo pienso en ti*. También persiste en esta tendencia, al igual que *El Mío Cid*, *Romeo y Julieta* y *El Lazarillo de Tormes*. Los demás son libros que aparecen únicamente en este período, con *Fábulas* de Iriarte, *Hombrecitos* de Loise May Alcott, *Tom Sawyer*, *La isla misteriosa*, de Julio Verne, entre otros, que por momentos pierden fuerza. Las tendencias pueden verse en la siguiente gráfica.

Gráfica 14: Veinte libros más mencionados en período entre 1920 y 1931



Fuente: elaboración propia según encuesta realizada en febrero-mayo de 2012.

En el siguiente período, entre 1951 y 1970, la tendencia es de leer, sobre todo, a autores hispanoamericanos. Siete libros surgen entre los veinte más leídos: empezando por *Cien años de soledad* de Gabriel García Márquez, *Veinte poemas de*

amor de Pablo Neruda, y *Los cachorros* de Mario Vargas Llosa, los tres de autores contemporáneos para la época, así como otros, ya para entonces clásicos, como *Doña Bárbara* de Rómulo Gallegos, *El Periquillo Sarniento* de Fernández de Lizarri, *Tradiciones peruanas* de Ricardo Palma y *Don Segundo Sombra* de Ricardo Güiraldes.

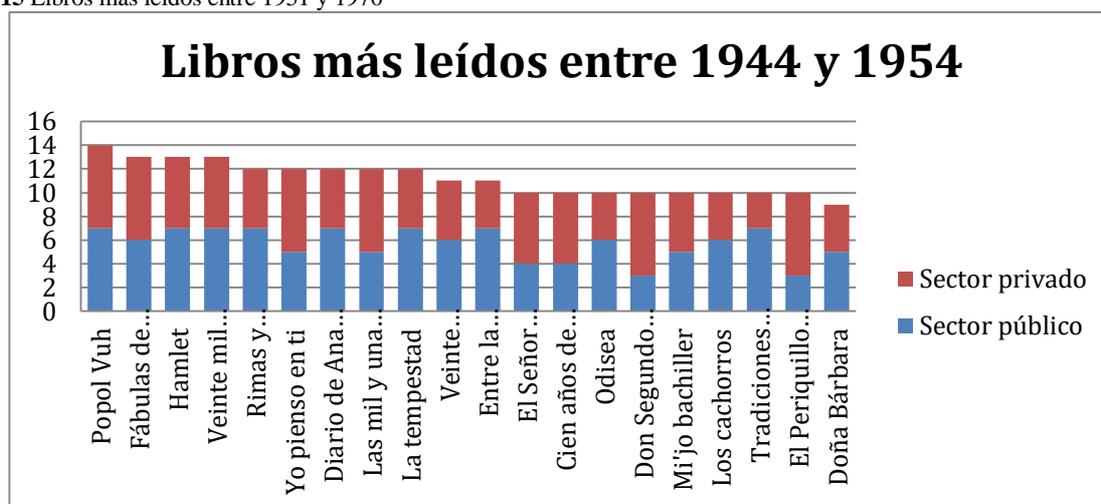
Al respecto de la lectura de textos regionalistas como los de Gallegos, Güiraldes y Mariano Azuela, resulta pertinente la reflexión que presenta José Donoso, referida a la enseñanza de la literatura en Hispanoamérica: “No solo los colegios y las universidades, sino también las editoriales, el periodismo, la crítica literaria timorata, nos atiborraban con clásicos continentales de generaciones anteriores a manera de modelos únicos, de necesarios puntos de referencia.” (Donoso, 1999, p. 23) Este fenómeno de imposición sí condicionó para que se formara ese *corpus* generalizado de obras literarias en el continente, a tal punto que es común la mención de obras como *Doña Bárbara*, *Son Segundo Sombra* o *Los de abajo* y *La vorágine* ya que su reimpresión: “No entraba riesgo alguno, ni siquiera un riesgo económico para las editoriales, puesto que se trataba de lectura obligatoria en colegios y universidades, y edición sucedía tranquilamente a edición” (Donoso, 1999: p. 23)

El *Popol Vuh* empieza a dominar la lista, pese a que poco antes de iniciarse este período, fue publicado en su traducción más popularizada, la de Adrián Recinos (1947).

Es muy evidente también la inclusión de varios libros de habla no española dentro de este período, como *Fábulas* de Esopo, *Hamlet* de Shakespeare, *Diario* de Ana Frank (de reciente publicación para ese período), *La Odisea* y *Veinte mil leguas de viaje submarino*, de Julio Verne, que aparece con fuerza.

Por primera vez figura en las tendencias de libros más mencionados, el escritor Flavio Herrera, con *La tempestad*. Destaca la inclusión de la obra *Mi'jo Bachiller* de Manuel Galich, que fue altamente difundida también, como obra de teatro. Como dato interesante cabe destacar que Galich fue Ministro de Educación durante el gobierno de Juan José Arévalo. El resto de tendencias puede observarse en la gráfica 4.

Gráfica 15 Libros más leídos entre 1951 y 1970



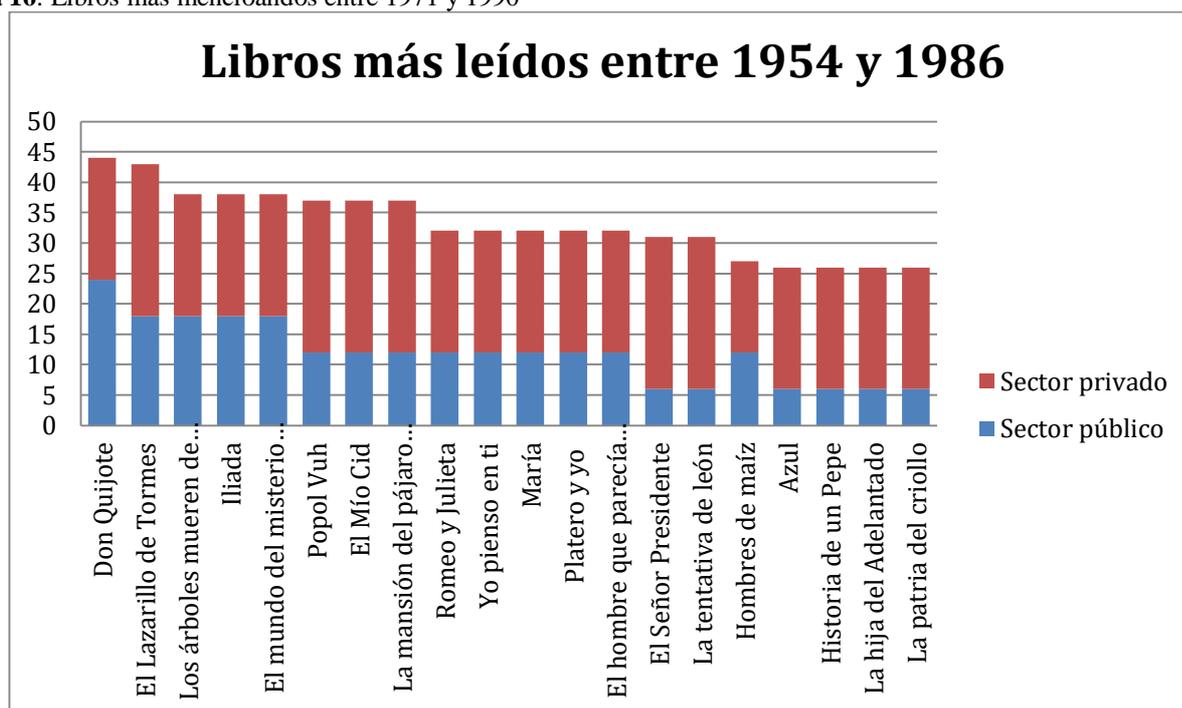
Fuente: elaboración propia según encuesta realizada en febrero-mayo de 2012.

En el siguiente sector de la población, los que estudiaron la secundaria entre 1954 y 1986, hay variantes, especialmente porque los libros nacionales pierden menciones, y los títulos españoles son los que dominan. Sin embargo, *Popol Vuh*, *El Señor Presidente* y *La mansión del pájaro serpiente* continúan entre los diez más leídos.

Pese a esa caída de los primeros lugares en mención, es cuando más dominan los títulos nacionales, con once libros incluidos entre los veinte más mencionados. Aparecen títulos como *El hombre que parecía un caballo* de Rafael Arévalo Martínez, y *La Patria del Criollo* de Severo Martínez, que sin ser propiamente literatura se tomó en cuenta por aparecer referido en el Estado del Arte. De José Milla se incluyen dos títulos en este período, *Historia de un Pepe* que casi es mencionada en todos los segmentos estudiados, y *La hija del Adelantado*.

Se puede intuir que es aquí cuando se da más impulso a las lecturas guatemaltecas, lo que puede ser también un efecto de la concesión del Premio Nobel de Literatura a Miguel Ángel Asturias en 1967. El resto de tendencias se puede observar en la siguiente gráfica.

Gráfica 16: Libros más mencioandos entre 1971 y 1990



Fuente: elaboración propia según encuesta realizada en febrero-mayo de 2012.

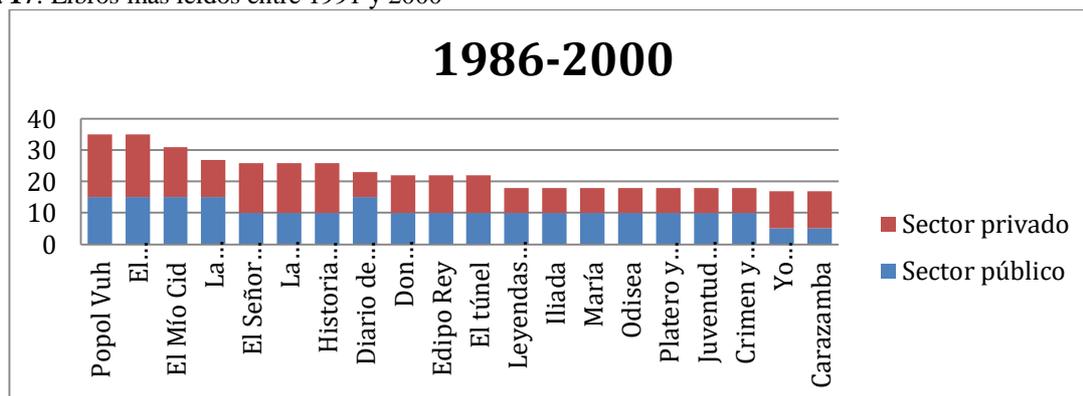
El segundo grupo más numeroso, los que estudiaron la secundaria entre 1986 y 2000, presenta resultados muy similares a los generales (1900-2010), con *El Popol Vuh* como el título más mencionado, y con *El Señor Presidente*, *El Lazarillo de Tormes*, *Don Quijote* y *El Mío Cid*, también dominando, aunque alternando el orden.

Entre los libros que aparecen como tendencia surge *Edipo Rey* de Sófocles, que también presenta una doble lectura al poder ser leída y vista como representación teatral. De igual forma, se observa la introducción de dos títulos más, como *El túnel*, de Ernesto Sábato, y *Crimen y castigo*, de Dostoievsky, que en este período se volvieron muy populares, sobre todo, por la fascinación de los jóvenes hacia el mundo interior. Ambos libros coinciden en que son novelas del estilo policíaco (hay delito que ya se definió, y la narración consiste en explicar cómo se llevó a cabo la investigación) y que son narradas desde la perspectiva del victimario, describiendo su mundo interior conflictivo. Otro factor que influyó para la popularidad de *El túnel* fue una de las películas basada en la novela, la estrenada en 1982, que motivó en muchos casos la comparación entre la versión escrita y la fílmica.

Aquí el libro *Juventud en éxtasis* del mexicano Carlos Cuauhtémoc Sánchez, aparece como uno de los más recordados en este período; fue publicado en 1993, por lo que su lectura en esta época fue cuando recién había salido de la imprenta.

La Odisea y Platero y yo, son otros de los libros que aparecen recurrentemente en este segmento. Las tendencias de esta época pueden ser observadas en la siguiente gráfica.

Gráfica 17: Libros más leídos entre 1991 y 2000



Fuente: elaboración propia según encuesta realizada en febrero-mayo de 2012.

En la primera década del siglo XXI, se separó la muestra, además, en grupos de edades, debido a que era la población más numerosa.

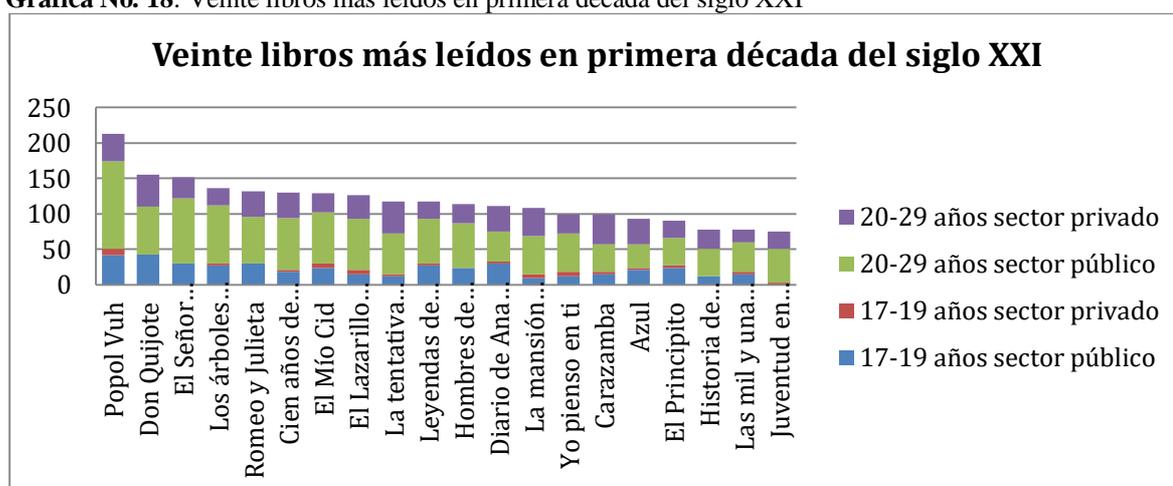
El *Popol Vuh*, en este sector poblacional, continúa siendo el libro más leído. Sin embargo, presenta diferencias entre el sector público y el privado, ya que en las escuelas públicas se leyó más, mientras que en colegios privados se relegó al segundo o tercer lugar.

Dos libros que aparecen en esta muestra, son ajenos a los veinte más mencionados a nivel general. El primero es *El Principito*, de Antoine Saint-Exupery, un libro que apareció por primera vez en Estados Unidos en 1943, tres años después fue publicado en Francia, país de nacimiento del autor y en 1951 se presenta ya en español. Desde su aparecimiento, este libro fue aceptado y alcanzó gran popularidad, pues bajo su aparente faz de libro infantil muestra rasgos eminentemente humanos propios de todas las edades, tales como el sentido profundo de la vida, del ser o valores considerados como universales: amor y amistad.

El segundo libro es el ya referido en el segmento anterior, *Juventud en éxtasis*, de Carlos Cuauhtémoc Sánchez, y que confirma con su inclusión, una vez más, el avance de los libros de superación dentro de los títulos que se leen en la actualidad.

El resto de libros marca más o menos las tendencias generales. A continuación, la gráfica 6 explica las tendencias de esta muestra, dividido por edades y por sector (público o privado) de los establecimientos educativos.

Gráfica No. 18: Veinte libros más leídos en primera década del siglo XXI



Fuente: elaboración propia con datos de encuesta.

5.5 Los discursos del poder a través de las obras

5.5.1 *La tentativa del león y el éxito de su empresa* de fray Matías de Córdoba

Fray Matías de Córdoba, autor de la fábula, la escribió en el contexto de la preindependencia de Centroamérica. Él estaría a favor de no emanciparse, o, al menos, de anexarse a México. *La tentativa del león y el éxito de su empresa* tiene un mensaje que intenta persuadir a las personas de no revelarse ante la autoridad mayor. El León, joven y fuerte, quiere destronar al Hombre, dueño de la región, pero no logra hacerlo. El mensaje, según Córdoba, es que hay que mantener el *statu quo*, mensaje que se ajusta muy bien cada vez que se intenta frenar movimientos de rebeldía, pues la lección última de la fábula aconseja, precisamente, quedarse en su lugar sin pretender atacar al poderoso o al tirano.

A pesar de que en el gobierno de Estrada Cabrera había una clara tendencia anticlerical, sobre todo, y laica, el texto de fray Matías de Córdova trascendió como un clásico. Compuesto casi un siglo con anterioridades a este período, resulta sospechoso que esta obra, escrita por un cura, haya sido una de las lecturas obligatorias.

Si algo distinguió a la educación durante la dictadura cabrerista fue su marcado sentido militar y que “[...] fue objeto de ominosas restricciones ideológicas, favoreciendo en cambio la formación de un espíritu de servilismo” (González, 2011, p.265) En toda la geografía guatemalteca los centros educativos públicos, desde la primaria hasta las escuelas facultativas tuvieron carácter militar:

Los alumnos de las escuelas secundarias y normales hacían maniobras militares con fusiles, y estaban organizados militarmente en soldados, cabos y sargentos. Las fiestas de Minerva eran oportunidad en que los establecimientos educativos hacían gala de la disciplina militar alcanzada, para cuyo efecto el gobierno les proporcionaba uniformes al estilo militar. [...] La educación militarizada que se llevó a cabo en la época [...] tenía como base el lema “orden para el progreso”, de inspiración positivista, que era sustentado por la administración cabrerista. (González, 2011, p. 266)

Junto a lo militar resalta el contraste entre las escuelas de artes y oficios que se dedicaron principalmente a enseñar a hacer trabajos artesanales y no pretendían, como podía esperarse de un gobierno de corte liberal, insertar a Guatemala en un proceso de industrialización (industria de cerveza, cemento e hilos) que, para la época, era aun incipiente. Otro de los hechos más conocidos de la administración de Estrada Cabrera fue la creación de las Escuelas prácticas “[...] especie de escuelas prevocacionales en las que, a la vez que se impartía la enseñanza se preparaba a los educandos para el desempeño de algunos oficios” (González, 2011, p. 270) Aunado a lo anterior, pervive el recuerdo de las Minervalias que tenían lugar en la última semana de

octubre, prolongándose “[...] durante un mes, ya que se unía al festejo del cumpleaños de Estrada Cabrera, a fines de noviembre”. (Luján, 2000, p. 211)

Consistían estas celebraciones en masivas concentraciones escolares que se llevaban a cabo frente al templo de Minerva, tanto en la capital como en las principales ciudades de la República; allí se desarrollaban actos que comprendían discursos saturados de servilismo, en que se destacaba la figura de Estrada Cabrera como “protector de la juventud estudiosa” y “benemérito de la patria” (González, 2011, p. 271)

Si algo distinguió a la educación durante la dictadura cabrerista fue su marcado sentido militar y que “[...] fue objeto de ominosas restricciones ideológicas, favoreciendo en cambio la formación de un espíritu de servilismo” (González, 2011, p.265)

5.5.2 *Azul* de Rubén Darío

Como un dato importante que confirma la actitud del presidente Cabrera de querer engrandecerse, resalta el hecho de que consiguiera que en 1915 el poeta Rubén Darío exaltara sus Minervalias. En ese año Darío vino a Guatemala luego de una fracasada serie de jornadas académicas en Estados Unidos de América, pues su ya avanzada cirrosis le impidió disertar en aquel país como era el plan original. En Guatemala buscó ayuda del presidente y quedó “[...] virtualmente prisionero de éste y es obligado a escribir poemas laudatorios en su honor” (Gullón, 1987, p. 38). Uno de estos poemas fue dedicado a doña Joaquina Cabrera, madre del dictador, conocida como “Primera Madre de la Nación” y llevaba por título *Mater Admirabilis* y otro, *Palas Atenea*, al presidente, en donde alaba las virtudes de Estrada Cabrera en favor de la educación:

Palas Atenea

[...]

III

Y tal sigue su culto oculto
hasta que a través del tumulto
de los siglos, su frente abreva
almas nuevas en tierra nueva,
cuando el conjuro de un Varón,
todo energía y reflexión,
el templo minervino eleva
que simboliza y que renueva
el recuerdo del Partenón.

Aquí reapareció la austera,
la gran Minerva luminosa;
su diestra alzó la diosa aptera,
y movió el gesto de la diosa
la mano de Estrada Cabrera.
Ya su voz regeneradora
se oyera cuando hacia el Atlántico
vibró como un glorioso cántico
la voz de la locomotora.

A aquella llamada sonora,
se conmovieron las montañas
y los bosques, y ente las cañas
y los troncos, los dioses viejos
de los antiguos monolitos,
los de los pretéritos ritos,
despertaron de su pasado.
Y se asomó por la espesura,
para ver al monstruo de acero,
la férrea sombra de Alvarado;
y a su lado La Sin Ventura
tiembla al trajín del tren que grita;
y no lejos, está apoyado
en un invisible cayado

el angélico Betlemita.

Luego hay otros conquistadores,
religiosos, encomenderos,
damas, alguaciles, señores,
hechiceros, saludadores,
traficantes y aventureros;
y atrás, entre mágicas brumas,
con sus pieles, oros y plumas,
las tribus hijas de Wotán,
y reyes de águilas y pumas,
los Kicab y Tecun-Umán.

Así avanza la mensajera
de la luz por la selva fiera
de nuestra América Central...:
y saluda a Estrada Cabrera
con la blanca y azul bandera
en donde brilla y reverbera
la copa de iris del quetzal.
(lo subrayado es de la autora)

Fuente: <http://www.rubendario.org/poemas/m.htm>, consultado el 26 de junio de 2016

En el poema *Palas Atenea*, escrito en clave modernista y, por lo tanto, clasicista, Rubén Darío, canta a la sabiduría encarnada en la diosa Minerva, cuyo poder sacude a todos los dioses del Olimpo y llega el eco de la sabiduría a Estrada Cabrera –Varón– con mayúscula, le llama el texto, quien –como solo pueden hacerlo los sabios– hace despertar a la nación, desde lo antiguo, representado en las figuras de los monolitos y Kicab y Tecun Umán, pasando por el período colonial, haciendo alusión a Pedro de Alvarado, Beatriz de la Cueva y al santo Hermano Pedro de Betancur, para concluir con la imagen de un saludo al “señor presidente”.

5.5.4 El Popol Vuh

El *Popol Vuh* data, aproximadamente, de mediados del siglo XVI y fue descubierto entre 1701 y 1703 por fray Francisco Ximénez en Chichicastenango. El fraile lo tradujo al castellano y su versión es la que se considera como la original. El documento quedó en los archivos dominicos como un material anexo a la Historia de la Provincia de San Vicente de Chiapa y Guatemala, escrito por el mismo Ximénez. En 1861 el abate francés Charles Etienne Brasseur de Boubourg publica en París una traducción al francés. El abate había hecho su traducción luego de que el manuscrito original saliera de Guatemala, pues le fue “regalado” por Juan Gavarrete. En 1927 se publicó una versión en Español realizada por Miguel Ángel Asturias y J. M. González de Mendoza. No obstante estas versiones, ninguna de ellas alcanzó mayor difusión en el público lector guatemalteco.

El papel de revelar el documento de una forma más amplia le correspondió a Adrián Recinos, destacado intelectual, diplomático y figura política de la primera mitad del siglo XX. Fue Canciller guatemalteco en 1922, y Embajador Plenipotenciario en Washington. Estuvo vinculado al movimiento político y social de 1920, conocido como Movimiento Unionista, que logró derrocar a la Dictadura de Manuel Estrada Cabrera. Ese movimiento tuvo un fuerte impulso de la corriente positivista, de la cual Recinos fue uno de sus mayores impulsores, y como parte de los gobiernos de la década de los veinte, es que estuvo vinculado al sector oficial.

En 1941 Recinos descubre la traducción de Francisco Jiménez en Biblioteca de Newberry, Chicago, Estados Unidos de Norteamérica, al revisar los documentos de la colección de Edwae E. Aller. El manuscrito llegó ahí ya que luego de la muerte del abate Brasseur de Boubourg parte de su colección pasó a manos de Alphonse Pinart, quien la vendió a Aller, quien, a su vez, la entregó a la biblioteca de Newberry, con lo cual, por el momento, se completa el periplo del original del Popol Vuh.

El trabajo de traducción dio su fruto cuando se publica su primera edición, en 1947, es decir, en pleno gobierno de Juan José Arévalo Bermejo. En la introducción del libro, Recinos refiere algunas de las motivaciones para hacer la traducción:

Conociendo la importancia de este documento, y con la esperanza de poder añadir algo nuevo a la interpretación de los anteriores traductores, emprendí desde aquellos años la difícil tarea de trasladar las historias de los indios de mi país al idioma castellano (...) el historiador Hubert Howe Bincroft dijo de este libro que es una de las más raras reliquias del pensamiento aborigen del nuevo mundo”. (...) la existencia de un libro de tan grandes alcances y mérito literario como el *Popol Vuh* es bastante para asignar a los quichés de Guatemala un puesto de honor entre todas las naciones indígenas del Nuevo Mundo(Recinos: 1964: 16-18)

De lo referido por Recinos hay tres ideas esenciales: contar historias de los indios de su país, ser una rara reliquia del pensamiento americano y querer dignificar a los indígenas. Estos ideales encarnan perfectamente con los preconizados por Juan José Arévalo, como el querer impulsar los valores de la cultura indígena. Este ideal compartido le valió a Recinos que, pese a ser rival de Arévalo en las elecciones presidenciales, éste respaldó y respetó su labor intelectual. En todo caso el *Popol Vuh* en la versión de Recinos se impone para esta época y se da luz para que se exprese un pensamiento hegemónico dominador occidental, pues por muy buenas intenciones que se tengan de “dar a conocer”, una lectura actual muestra que se vio e impuso el *Popol Vuh* desde la óptica de occidente, en donde la cultura dominante miraba al indígena como exótico y extraño, conceptos asociados a su condición de inferior.

Este intento de presentar ante el mundo esa cultura “rara”, Desde este gobierno, que impulsó la lectura, no sólo como programa oficial en la educación, sino a través de la Editorial José de Pineda Ibarra, inició con el impulso del *Popol Vuh*, versión de Adrián Recinos.

Posteriormente, el libro perduró, incluso durante los gobiernos militares, quizá por considerarse éste como una lectura neutralmente sin ideología “subversiva” y que podría ayudar a construir rasgos fuertes de nacionalidad.

Hoy día, expertos ven que la lectura del *Popol Vuh* es necesaria e imprescindible. A pesar de que la traducción realizada por Sam Colop (2008) ha sido calificada como

más exacta y más comprensible, aún no se ha popularizado su versión, por lo que perdurará la versión de Recinos por varios años más.

El análisis del discurso de los libros, tal y como se explicó en el capítulo del Marco Teórico, consiste en la aplicación de tres métodos, que aunque presentan algunas similitudes entre sí, tienen objetivos de análisis distintos, por lo que permiten compartir puntos de reflexión, pero con resultados diferentes, que enriquecen la comprensión de la obra dentro de las metas de esta tesis.

Se reconoce en el *Popol Vuh*, en la traducción de Adrián Recinos, como un esfuerzo de una tendencia que estuvo de moda entre los años veinte y cuarenta en el país, que consistía en volver la vista al mundo rural e indígena que habitaba en Guatemala.

Recinos perteneció a los intelectuales que participaron en el Movimiento Unionista, que se formó en torno a luchar contra la figura dictatorial de Manuel Estrada Cabrera. Para lograr este objetivo, los Unionistas buscaron apoyo entre los sindicatos y grupos campesinos del interior del país, área que estaba fuera del alcance del poder del Gobierno central.

Estos apoyos hicieron que los intelectuales sintieran el compromiso de retribuir a este mundo rural, campesino e indígena, con aportes que ayudaran al mejor desarrollo de esta otra Guatemala. En la literatura, esto impactó que la mayoría de escritores mudaran los escenarios de sus textos de la ciudad hacia el campo. Por ejemplo, Francisco Méndez escribe *Cuentos de Joyabaj*, en el cual describe la ruralidad de Quiché. O bien, Mario Monteforte publicó varias novelas en que idealizaba una relación indígena ladino y ambientaba este amorío en un contexto rural.

En ese contexto, Recinos se da a la tarea de recuperar el legado indígena maya, y como parte de su aporte se concentró en la publicación de textos indígenas. En estas investigaciones de búsqueda, este intelectual se topó por casualidad con el manuscrito del *Popol Vuh* que hiciera fray Francisco Ximénez aún en época colonial, en una búsqueda de documentos indígenas coloniales en la Biblioteca Newberry, Chicago.

Cabe destacar que para esa época el *Popol Vuh* ya había sido publicado, y se conoció primero en Europa, con su traducción al francés por parte de Charles Etienne Brasseur de Bourbourg, en 1861. Con base en esa versión, Miguel Ángel Asturias había realizado su propia traducción al español. El nombre de este libro ya sonaba como patrimonio de los mayas, pero era escasamente conocido en Guatemala. Fue hasta la traducción de Recinos que el libro empezó a tener difusión.

Cabe mencionar que en el momento en que Asturias publica su traducción, él no había adquirido aún la fama que posteriormente tendría por sus novelas *El señor presidente* o por haber ganado el Premio Nobel de Literatura.

El objetivo, pues, de Recinos era ofrecer una versión propia para que los lectores hispanos pudieran leerla, especialmente en Guatemala. Este traductor estuvo vinculado con sectores de poder, siendo diplomático de carrera durante tiempos de Estrada Cabrera y posteriores, incluso durante los Gobiernos de la Revolución. De esos vínculos políticos, Recinos siempre tuvo buena acogida, especialmente por sus aportes como folclorista, historiador y académico de la lengua.

Su traducción vio la luz en 1947, en pleno gobierno de Juan José Arévalo, quien también fue un fuerte impulsor del desarrollo rural. Es por ello que esta publicación tuvo buena acogida, no solo por una fuerte expectativa de los lectores, sino porque el Gobierno ayudó a su impulso. Recinos logró que el Fondo de Cultura Económica de México publicara su traducción. Esta editorial es y fue, para entonces, uno de los gigantes de la producción editorial en Latinoamérica, por lo que tuvo mucho apoyo también en la difusión.

Según se evidencia en las encuestas, hay registros que el *Popol Vuh* tuvo una fuerte divulgación entre los lectores escolares guatemaltecos. Esta traducción empezó a adquirir una importante significación, y se impulsaba como un libro que daba algunas claves para la identidad nacional. Incluso, se le llegó a denominar libro nacional, o también como la Biblia de los Mayas, designación que ya venía desde la traducción de Brasseur.

Dentro de la filosofía política de los gobiernos de Arévalo y Arbenz, el sentido global del texto calzaba muy bien con los esfuerzos de desarrollo rural que impulsaban desde el Palacio Nacional.

Cabe resaltar en este punto del análisis que la traducción de Recinos no fue la mejor, y hoy día la versión de Sam Colop posee mayor rigor lingüístico. Para la época, la traducción de Recinos presentaba muchas dudas en sus interpretaciones, de tal forma que hubo otras versiones, basándose siempre en la traducción de Recinos, que intentaba “clarificar” el contenido del *Popol Vuh*. Pese a ello, la versión del diplomático se siguió manteniendo como la oficial, de tal forma que existen registros de documentos ministeriales en que se hace obligatoria la lectura de este libro, pero en la versión de Adrián Recinos.

Debido a estos problemas de interpretación que presenta la versión de Recinos, el *Popol Vuh* pasó por las lecturas escolares como un libro difícil, quizá incomprensible en la mayor parte de los pasajes, pese a las notas de pie de página que se incluyeron.

En cuanto a su contenido, se pueden diferenciar cuatro grandes partes: 1) la creación de la Tierra y de la destrucción de Vucub-Caquix y sus hijos Zipacná y Cabracán; 2) la historia del nacimiento de los gemelos Hunahpú e Ixbalanqué y la destrucción de los señores de Xibalbá; 3) la creación de los primeros cuatro hombres y cuatro mujeres, y 4) los sucesos de los primeros hombres y la formación de los pueblos, y la descendencia hasta la llegada de los españoles.

Por este contenido, en forma errónea se le calificó como la Biblia de los Mayas, un prejuicio difundido y reproducido por el sistema educativo, especialmente en la secundaria, cuando se leía este libro. La pedagogía para la explicación del contenido usualmente consistía en intentar obtener comparaciones entre la Biblia cristiana y el *Popol Vuh*.

El *Popol Vuh* fue transcrito por un fraile dominico, Francisco Ximénez, en el siglo XVI. Este religioso era conocedor de la lengua quiché, por lo que accedió a transcribirlo con caracteres latinos, tanto en quiché como su traducción propia al español. Otros investigadores suponen que no fue Ximénez quien lo transcribió, sino

un indígena letrado y catequizado, y que fue el fraile quien lo archivó y autorizó su copia.

Sea como fuere, se considera que el *Popol Vuh* contiene “contaminaciones” cristianas dentro de su texto. La hipótesis predominante hoy día es que se considera que los mismos indígenas quichés buscaron darle estos toques del catolicismo, para intentar convencer a las autoridades eclesiásticas, como Ximénez, que su historia se asemejaba a la creación del hombre según el Génesis. Por ello, hay comparaciones, por ejemplo, en la creación del hombre con base en el barro, aunque este intento, según el *Popol Vuh* no sirvió. Según algunos expertos, como De la Garza, consideran que esto se incluyó para emular a la Biblia cristiana, aunque también para “burlarse” de ellos. Asimismo, se incluye la historia de los hombres de madera, que finalmente fueron arrastrados por un Diluvio, al igual que el cataclismo que refiere la Biblia, cuando solo sobrevivió Noé y su familia, además de una pareja de cada especie animal. La coincidencia entre ambos relatos es que los hombres fueron destruidos porque se habían olvidado de las deidades.

Estas contaminaciones-disfraces que sirvieron en tiempos coloniales para convencer de que el *Popol Vuh* quedase transcrito, también sirvieron en el siglo XX, puesto que se consideraba al libro como “inofensivo” y que, incluso, resaltaba algunos valores hegemónicos de la religión. En otras palabras, debido a las inexactitudes de la traducción, así como las interpretaciones desde la óptica cristiana del libro, hicieron que el mensaje de este texto pasara inadvertido. Es más, sirvió para construir un referente o un imaginario nacional en torno a su historia. Se le otorgó una categoría de “libro nacional”, y en vez de ser solamente un libro sagrado para los quichés, pasó a ser el libro sagrado de todos los mayas.

Para el ingreso de los gobiernos militares-contrainsurgentes y anticomunistas, este contenido coincidió en la visión paternalista-folclorista de estos gobernantes, quienes intentaban mantener satisfechos a los pueblos indígenas creando una visión falsa de una Guatemala maya, aunque fueran estas comunidades las que más sufrieron las injusticias y la violencia institucionalizada del Estado.

Los gobiernos militares se apropiaron de una falsa identidad indígena y se intentó que todos los pueblos mayas cazaran con ese ideario, de un pueblo noble y paciente, sobre todo que se mantuviera unido para preservar la paz, en contra de los “Señores de la Guerra”, o de Xibalbá.

Estas tergiversaciones dieron lugar a mensajes que, tomados del *Popol Vuh*, se descontextualizan, y se entiende el significado en forma distinta. El ejemplo más claro de ello es la frase: “Que todos se levanten, que nadie se quede atrás”, popularizada durante el terremoto de 1976, como mensaje de aliento ante la tragedia. En su traducción, Recinos la expresa así: “Que no haya ni uno, ni dos de entre nosotros que se quede atrás.” (1965, p. 134)

Sin embargo esta frase está descontextualizada, ya que dentro de la historia del *Popol Vuh* la refieren las tribus enemigas de los quichés, y la pronunciaron para arengar a todos para que se dispusieran para la guerra ante el pueblo protagonista de la historia. Es decir, que mientras los Gobiernos la utilizaron como un mensaje de aliento, dentro de la historia adquiere una connotación negativa en contra de los quichés.

5.5.5 Miguel Ángel Asturias

El caso del Nobel guatemalteco en Literatura es curioso, ya que desde su primera publicación, *Leyendas de Guatemala* (1930), se percibe su impacto en el país aunque, como ya se anotó es hasta la obtención del Premio Nobel, en 1967, cuando su lectura tuvo un fuerte auge, particularmente, de *El Señor Presidente* y *Hombres de maíz*, consideradas como sus obras clave.

Asturias estuvo vinculado con los gobiernos de turno, a tal punto que en la década de los sesenta fue miembro diplomático de Guatemala. Ideológicamente, su obra pudo haber sido vista como peligrosa, especialmente *El Señor Presidente*, que denunciaba los abusos de las dictaduras, y las obras centradas en el conflicto de la Revolución y Contrarrevolución. No obstante, los grupos de poder en Guatemala simplemente no estaban en la capacidad de evitar su impulso de su lectura, luego de la noticia del Nobel.

En las llamadas Bibliotecas de la Paz, durante el Gobierno de Alfonso Portillo, El Señor Presidente, así como *Popol Vuh*, eran libros clave, que se difundieron en todo el país. Hoy día, expertos consideran que debería impulsarse la lectura de Asturias.

5.5.6 Virgilio Rodríguez Macal

Este autor guatemalteco (1916-1964) creció y estudió en Estados Unidos, en donde ganó concursos literarios con sus historias sobre animales de las selvas peteneras. Ya en Guatemala, ganó otros concursos literarios, lo que le terminó por hacer valer que su obra fuera publicada, en esos difíciles años en que los tirajes eran escasos.

Con el gobierno de Juan José Arévalo, y el posterior de Arbenz Guzmán, Rodríguez Macal recibe un fuerte impulso, quizá por la ideología de estos gobiernos de impulsar lo guatemalteco, especialmente el desarrollo del mundo rural, esto en un afán de dar a conocer o difundir la realidad guatemalteca. Sus obras fueron percibidas, entonces, como literatura idónea para estudiantes, por la agilidad de sus narraciones. La mansión del Pájaro Serpiente, El mundo del misterio verde y Carazamba, tuvieron buena acogida en el público escolar.

Tras la caída de Arbenz, la persistencia de Rodríguez Macal se explica porque estos libros, con sus historias sencillas y vidas de animales parece no poner en riesgo el sistema y, además, sirvió para que los Gobiernos contrainsurgentes lo propiciaran ya que describía un mundo rural del interior como idílico y sin conflictos. Este autor formó parte de las colecciones de la editorial Piedra Santa, que dominó el mercado editorial en los años setenta y sesenta, casi monopolizando el tiraje de lo que se leía en la secundaria y básicos, de ahí que La mansión del pájaro serpiente sea, en efecto, uno de los libros más reconocidos por los guatemaltecos.

5.5.7 José Milla

Además de escritor, José Milla fue un político allegado al sector conservador de la Guatemala de finales del siglo XIX. La lectura de sus obras demuestra que era afín a la ideología de los conservadores, que buscaban mantener las estructuras de tiempos coloniales. Las novelas de Milla, que hacían eco de ese mundo colonial, se convertían en un arma poderosa para crear la añoranza por el pasado. Destaca que en las obras

que fueron mencionadas por los lectores subyace un mensaje de no alterar el orden; de dignificar a las clases criollas, en síntesis, de “lo correcto” que es mantener el sistema como está.

Milla es uno de los autores que permanece mencionado en todos los sectores poblacionales, pues la editorial se encargó en este impulso de la ubicación de toda la obra de Milla, al menos su novelística, no así su producción prosística-histórica.

Tras la caída de los conservadores, los liberales se distanciaron de Milla, pero posteriormente, su obra fue percibida como “inofensiva” porque sus ambientes no eran contemporáneos sino del pasado colonial antigüeño, de ahí que no se prohibiera su venta. Historia de un Pepe es el libro que más menciones posee.

5.5.8 Los libros españoles

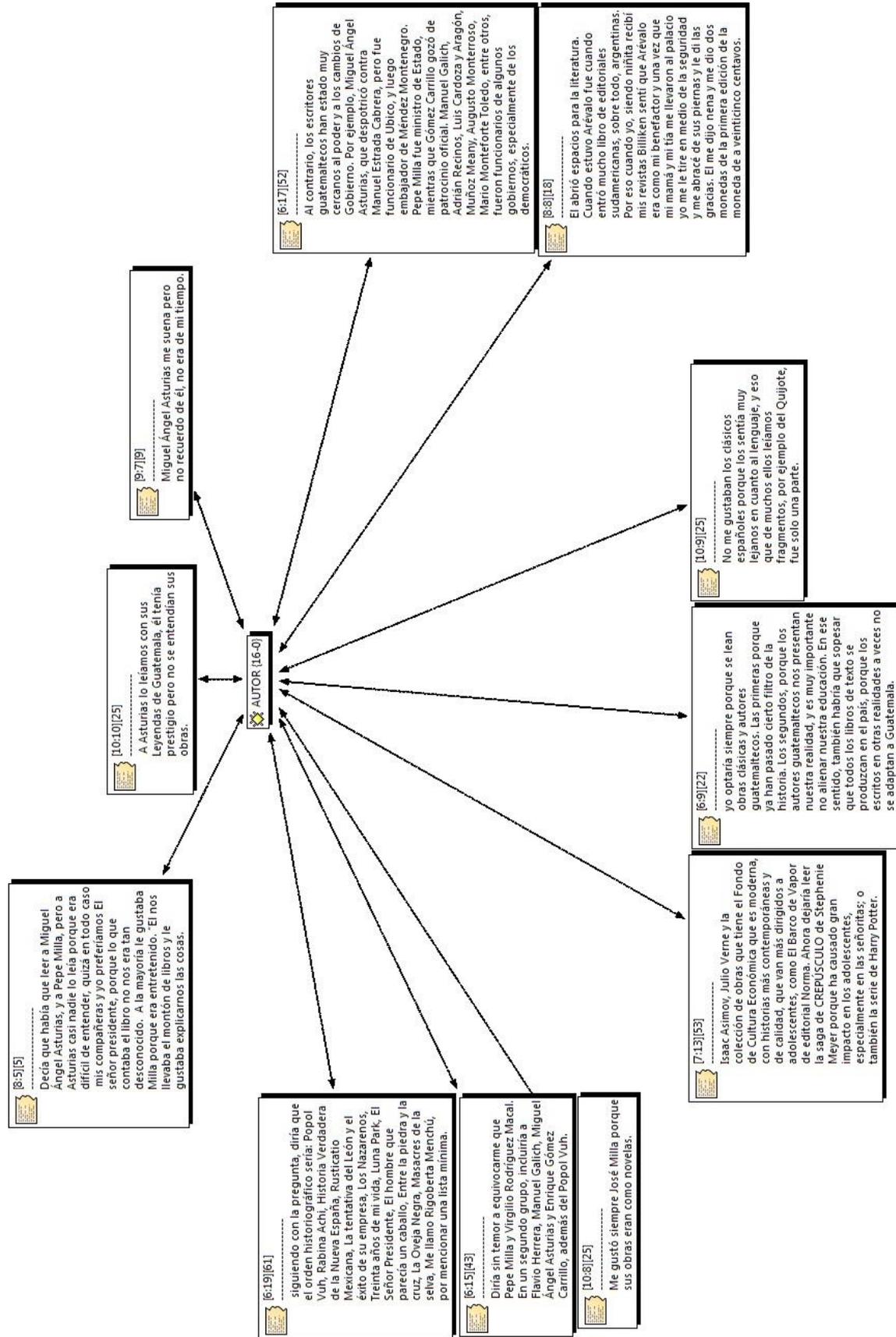
De acuerdo con entrevistados, durante la época de los sesenta, hubo un consenso para formar una Asociación de Libreros de Guatemala, que por esa época estuvo conformada por varios españoles, dueños de librerías.

Estos libreros tenían un gran poder de decisión sobre las lecturas, ya que ellos podían indicar qué libros estaban accesibles a la población. Este podría ser el caso ya mencionado de Bartolomé Costa Amic, quien en la década revolucionaria se encargó de editar libros del Ministerio de Educación. Como él era español impulsó como lecturas “sus obras” es decir las de españoles. Al ser consultados, de buena fe habrían establecido la lectura de libros españoles, y de esa cuenta habrían impulsado la lectura de Don Quijote, El Lazarillo de Tormes y El Mío Cid, que son parte de los libros que se leen en España.

5.6 Estética de la recepción de los casos paradigmáticos

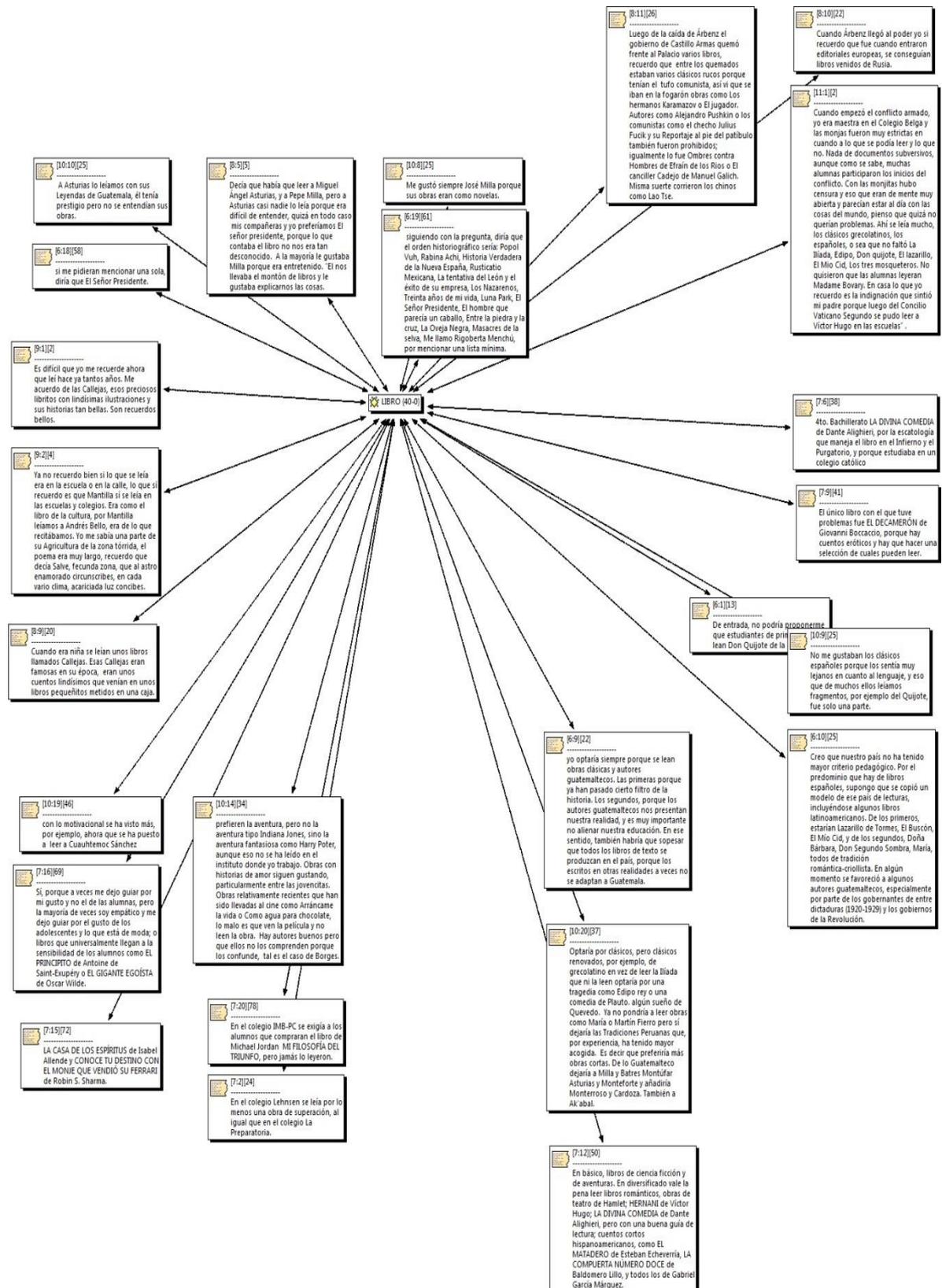
En el análisis de la variable AUTOR, se determinó que hay tres grandes grupos que dominan la selección de textos: los guatemaltecos, los clásicos y los contemporáneos. Cabe resaltar menciones de libros que funcionaron como textos escolares, que compilaban varias lecturas. Estos libros fueron considerados como entrañables. En la ilustración siguiente, se presenta la red generada por esta variable.

Gráfica No. 19:
Autores
mencionados en
entrevistas.



De la misma forma, se genera la de libros. Un detalle curioso es que se mencionaba con mayor facilidad el nombre del libro, que la del autor, que rara vez se relacionaba.

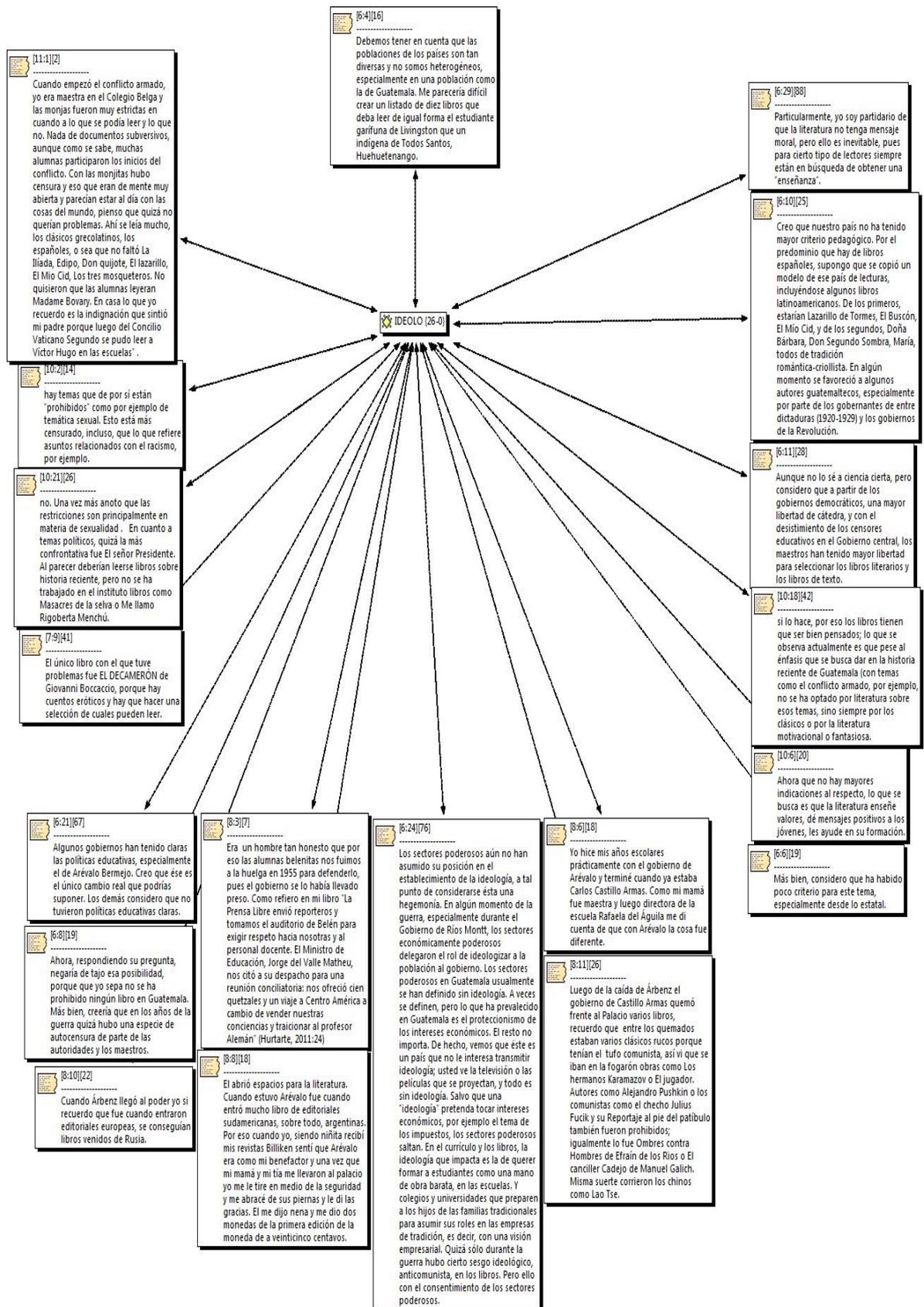
Gráfica No. 20: Libros mencionados en entrevistas.



5.9 Ideología y educación

Otra de las variables que ofreció un análisis enriquecedor fue el de la variable IDEOL, que reflejó tres grandes áreas: una ideología social, otra ideología moral y otra de criterios comerciales. En la siguiente gráfica, se puede observar, *grosso modo*, la red formada por esta variable.

Gráfica No. 21: Ideología observada en la selección de libros



5.10 Currículo oficial, nulo y oculto y autocensura

Dentro del análisis de los resultados, no hubo alguna referencia exacta en que se señalara, con nombre y apellido, a las personas que designaban las listas obligatorias. Sin embargo, sí se señaló que aunque no se obligue a ciertas lecturas, hay una fuerza externa e invisible que establece o sugiere qué libros leer, y cuáles no leer.

En Guatemala, buena parte del siglo XX, estuvo dominado por períodos difíciles, políticamente, con dos dictaduras, que juntas suman 34 años, más otros 36 años de guerra interna, lo que suma, en total, 70 años de un lapso de represión. Desde los años 30, por influencia de Estados Unidos, las políticas anticomunistas también afectaron al país, criminalizando a cualquier persona sospechosa de pertenecer a esta corriente ideológica.

Además, las políticas contrainsurgentes, tomadas durante la guerra interna, y que recrudecieron en la década de los setenta, fueron factores que marcaron a una sociedad, que sabía qué hacer para no tener problemas con la autoridad. Esa fuerza invisible, que algunos expertos y actores de este fenómeno refirieron, se concretó en una “autocensura”, en la cual, los profesores, sobre todo, sabían qué contenido era adecuado y cuál no para los tiempos que corrían. El no sólo implicaba un aspecto temático político, sino también en el terreno de la sexualidad, la economía, lo social, y otros campos.

De acuerdo con esta tendencia de autocensurarse, sabiendo que hay ciertos límites, establecidos o imaginarios, para entrar dentro de lo socialmente aceptable, es que se fueron marcando las listas de libros escolares, lo cual responde a los objetivos de esta tesis que son evidenciar que en Guatemala sí se ha manejado un currículo oculto en materia de literatura.

Por lo tanto, ha de valorarse desde la perspectiva de ser una imposición por parte de grupos de poder, que no es más que un mecanismo ideológico legitimado para mantener las cosas en su lugar. Lo anterior es válido, sobre todo, si se piensa en los estados modernos en donde la ideología del grupo de poder dominante es viable a través del control escolar como Aparato Ideológico del Estado. Esto, porque “... la

escuela es quien mejor ejecuta la función de reproducción ideológica y transmite todas las capacidades según la clase social a la que va encaminada la reproducción”. (Althusser, 2003, p. 55)

La línea socioeducativa en la que se enmarca esta tesis plantea las relaciones del currículo con el mundo externo de la escuela, por ello es que conviene traer lo presentado en el marco teórico referente al currículo oculto, es decir aquel que no es reconocido oficialmente por las escuelas pero que tiene un efecto o impacto más profundo en los estudiantes. De ahí que sea importante saber acerca de lo que se escondía tras la imposición de una lectura porque ello tiene implicaciones de tipo histórico, social, político, moral y cultural; también hay que tomar en cuenta los posibles momentos en los que el currículo oculto no lo estaba en realidad sino que se impuso como una práctica abierta en las escuelas, mediante las listas de libros “prohibidos”. Aunque en lo que respecta a una prohibición real, hasta el momento no se ha localizado el dato sobre un libro claramente censurado. Se habla de temas, particularmente los de sexualidad, pero no de otros.

De igual forma, y según lo expuesto en el marco teórico, la línea socioeducativa plantea también la existencia e indagación en ese currículo nulo que necesariamente esconde un mecanismo ideológico porque es indudable que detrás de una prohibición –tácita o no de una lectura- hay un principio generador hegemónico. Desde esta óptica resulta importante centrarse en el lugar de dónde viene un conocimiento o bien quién en quién impone determinada lectura, a qué sector social pertenecía quien haya dispuso ese qué leer. Según la información recabada, dentro del currículo nulo está la literatura escrita por mujeres, ya que tal pareciera que la formación lectora estuvo dominada por escritores y no escritoras guatemaltecas.

5.11 Ideología política y moral

En cuanto al análisis de la ideología social, llama la atención a la mención de ser Guatemala un país diverso culturalmente, lo cual debería ser tomado en cuenta para la selección de textos. Sin embargo, pareciera una referencia aislada, porque no tuvo eco en otros entrevistados.

Ideológicamente, se recuerda que fueron los gobiernos de Arévalo y Arbenz los que ciertamente tuvieron una función social predominante y que aún ahora se recuerda, quizá por el impacto y porque gobiernos posteriores no retomaron el tema.

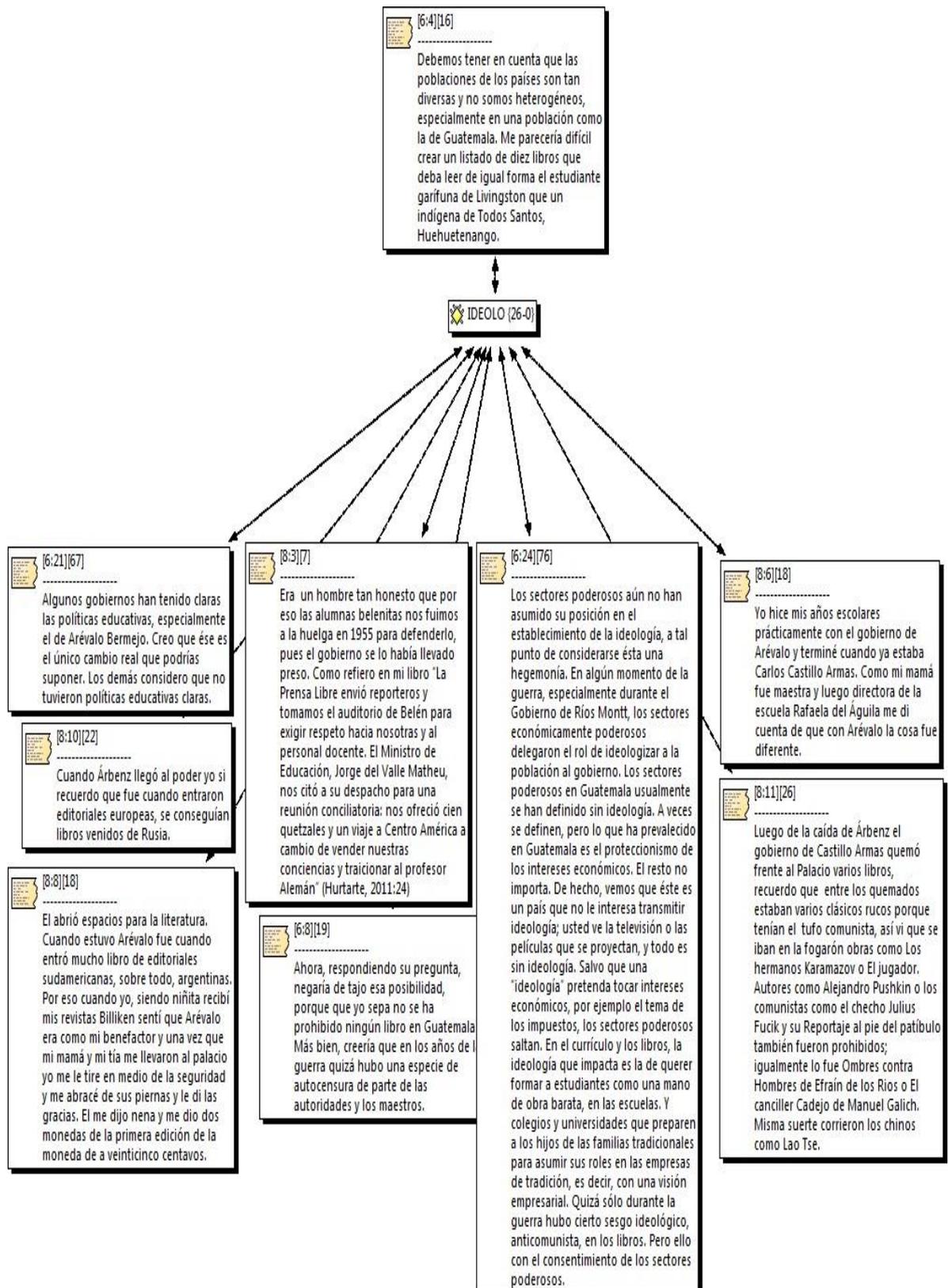
De hecho, se narró un suceso en que, durante el Gobierno posterior de Castillo Armas se quemaron, públicamente, en lo que hoy se conoce como Plaza de la Constitución, varias novelas rusas, ya que todas tenían un “tufillo comunista”. Este evento es importante para reconocer que aunque en el currículum no se conocieron libros que expresamente fueran prohibidos; sin embargo, sí es un mecanismo para provocar autocensura, porque luego de éste y otros episodios similares, difícilmente un profesor hubiese seleccionado una obra que a la vista de todos fue quemada.

Entre los libros que se recuerdan en esta quema, están también las obras *Hombres contra Ombres* de Efraín de los Ríos, y *Canciller Cadejo*, de Manuel Galich.

También se denotó que los sectores poderosos no han adquirido conciencia de poder transmitir ideología a través de las lecturas, y que la selección de textos y la ideología que se ha transmitido han sido gracias a un sistema de censuras previas y libros aceptados en sucesos oficiales.

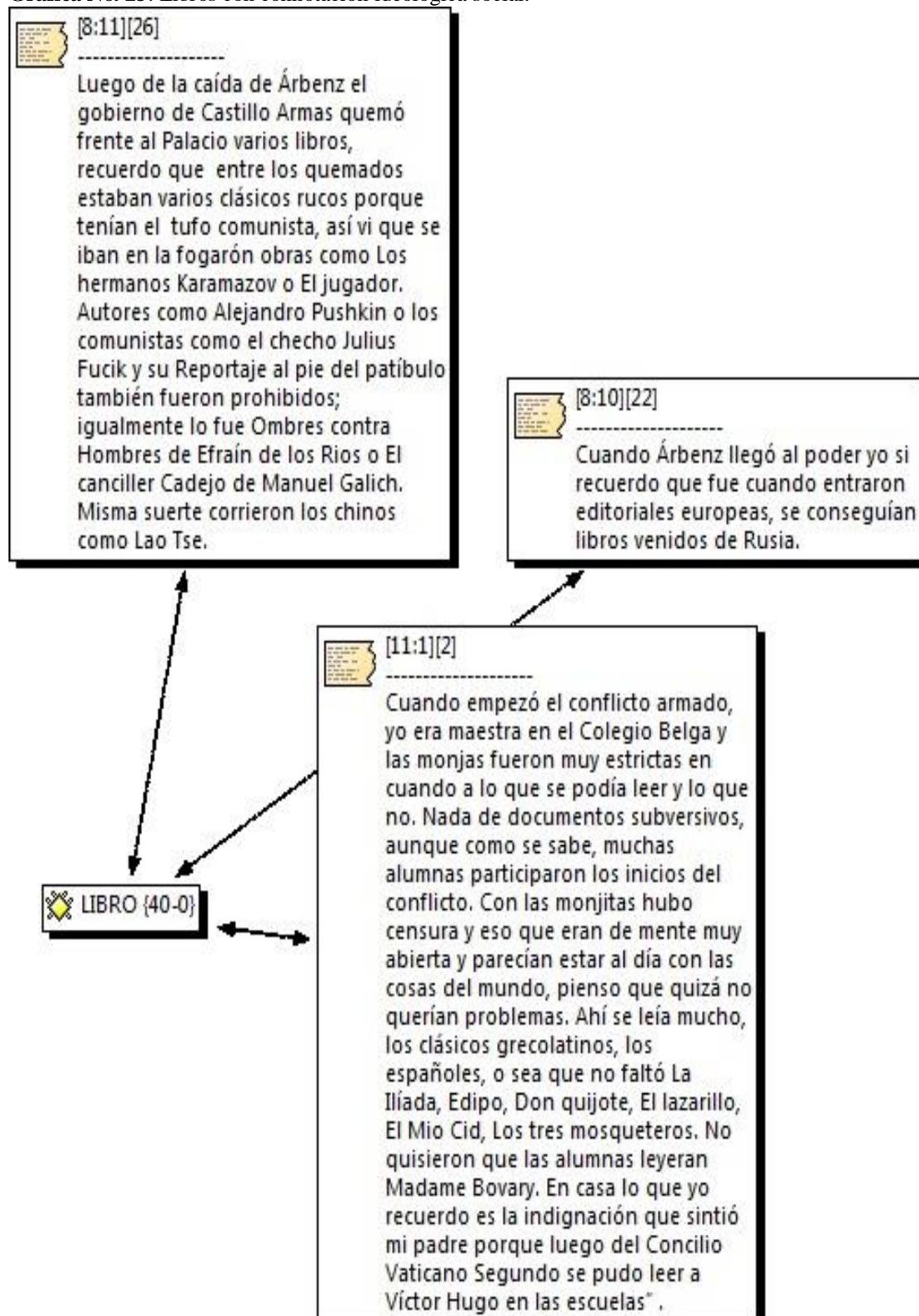
Se explicó, por parte de un experto, que no hay mayor interés en transmitir una ideología determinada. Pero, en cambio, hay un interés en que ciertos valores no se lleguen a transmitir. Especialmente, en el contexto de la Guerra Fría y la Guerra Interna en Guatemala, había una autocensura para no seleccionar libros que podrían ser considerados “comunistas” o “insurgentes”. En la siguiente ilustración, se observan más detalles.

Gráfica No. 22: Ideología social presente en las lecturas escolares.



Asimismo, en cuanto a libros, se mencionó que durante los gobiernos de Arévalo y Arbenz, hubo mayor facilidad para adquirirlos, y que con los gobiernos posteriores ocurrió el fenómeno contrario.

Gráfica No. 23: Libros con connotación ideológica social.

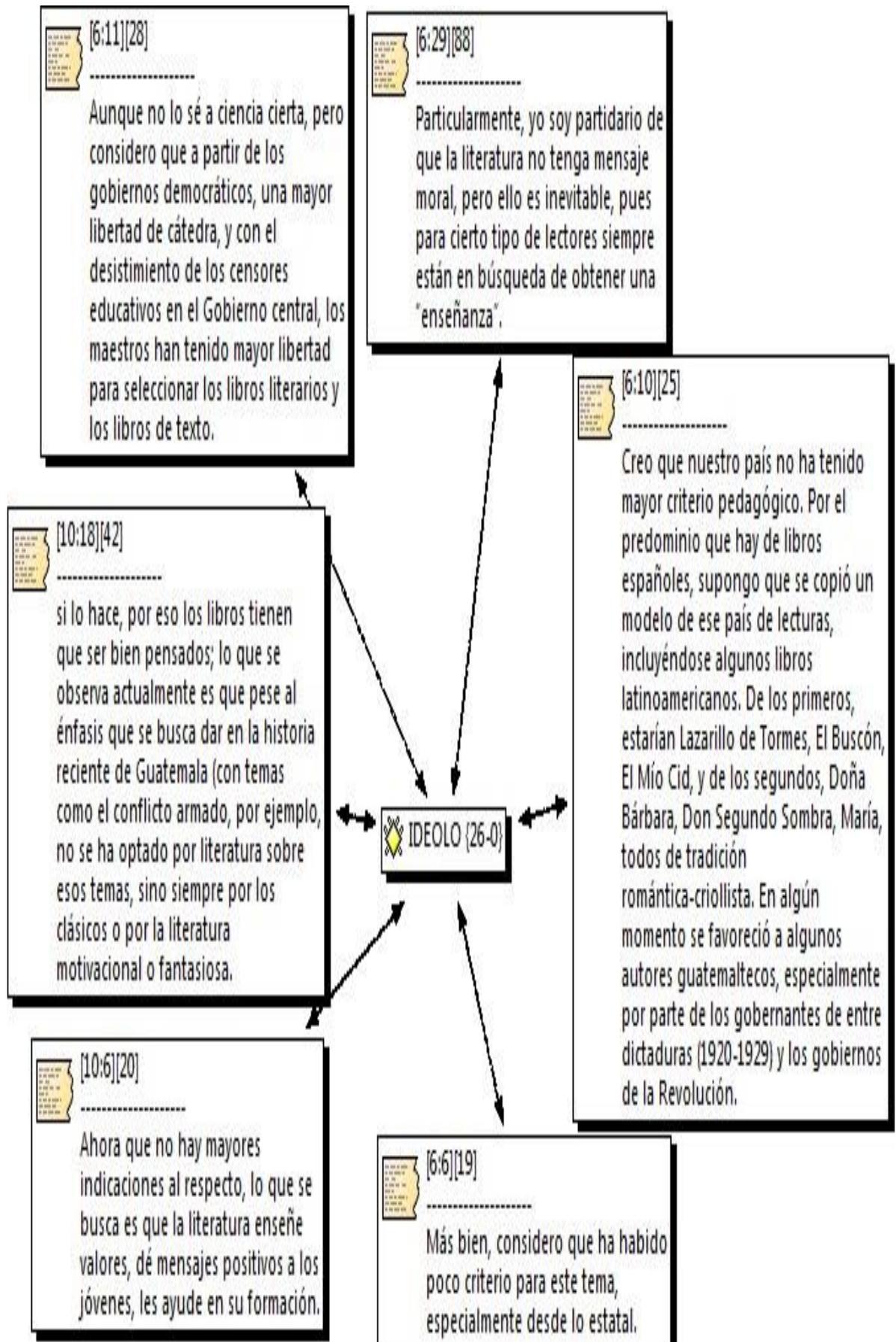


Las alusiones a una ideología social estaban más bien ocultas. Pero se habló más abiertamente, o mejor dicho hubo quejas, de los sesgos morales que sí se encontraban más fácilmente concretados y no como una simple autocensura.

Esto quizá está más relacionado al papel que fungieron los colegios católicos, especialmente, aunque en el siglo XXI ya se podría advertir el impacto de los colegios protestantes.

Los colegios para señoritas, administrados por monjas, fueron los que más alusiones presentaban en cuanto a eso, señalando, incluso, que las religiosas aprobaban o desaprobaban los libros. Otra alusión se quejó que tras el Concilio Vaticano II, la Iglesia Católica permitió la lectura de más libros, lo cual no fue bien visto por los sectores conservadores del país.

Gráfica No. 24: Ideología moral presente en lecturas escolares.



Se señaló, además, que es imposible desligar la lectura de un libro de los mensajes morales que un lector puede interpretar. Sin embargo, se recomendó que la selección de libros no se realice basado en el mensaje moral, o moraleja, que pudiera dejar.

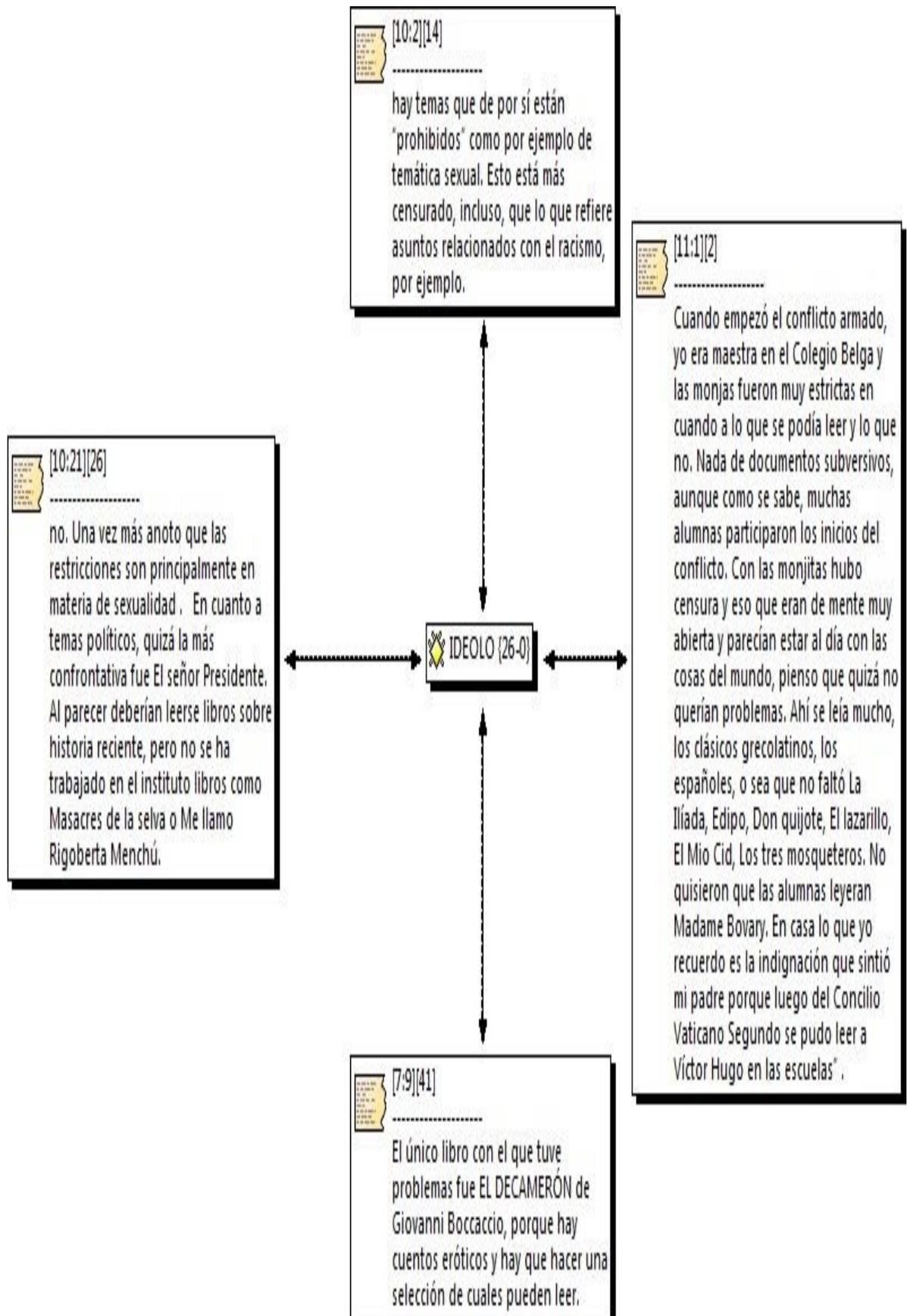
5.12 Sexualidad oculta

En un aspecto más concreto de la ideología moral, se encuentra la invisibilización de la sexualidad. Catedráticos señalaron que han optado por eliminar fragmentos de libros, o seleccionar solo algunos cuentos de una compilación, debido a que no quieren tener problemas con escenas de tintes sexuales. Aunque ellos no lo vean como una especie de pornografía, se señaló que prefieren no tener problemas.

Esto refiere una invisibilización de la pornografía, que aunque es un tema que podría ser incluido para la enseñanza, se ha optado porque permanezca en un curriculum oculto.

Sin embargo, no toda la sexualidad se encuentra invisibilizada, ya que hay libros de autoayuda, como *Juventud en éxtasis*, que lejos de ser pasado por el filtro de la censura, se anima para que sea incluido. Esto porque su contenido conduce a valores conservadores de la sexualidades, especificando algunas lecciones morales sobre este fenómeno. La siguiente gráfica desglosa algunos aspectos de este tema.

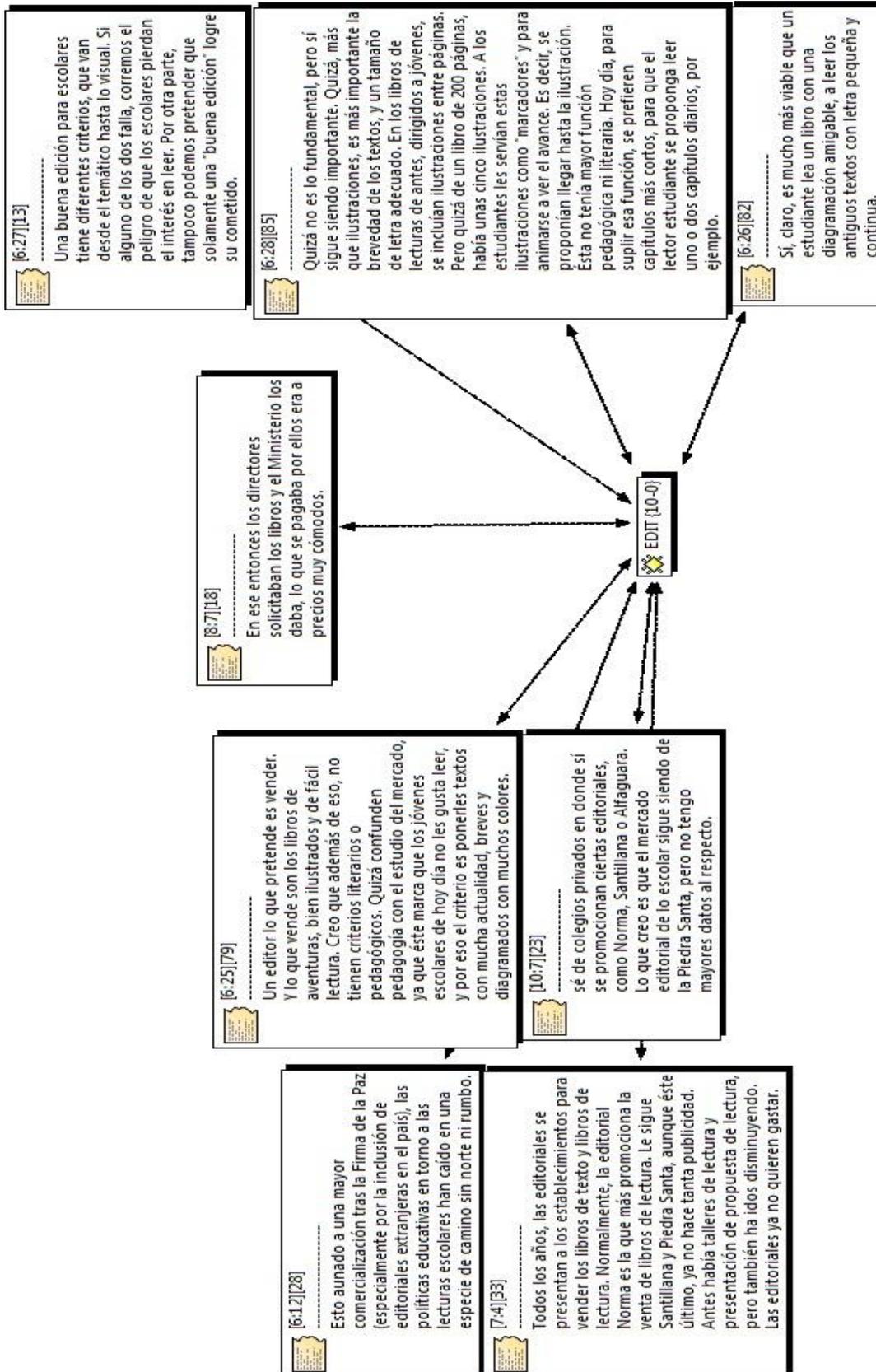
Gráfica No. 25: La sexualidad en las lecturas escolares.



5.13 Liberalización ideológica o ideología del mercado

Con la liberación de la selección de lecturas, que se produjo con la inclusión del Curriculum Nacional Base, se dio libertad para que los profesores o los colegios eligieran sus propios títulos. Ello dio cabida para que las editoriales entraran al mercado e impusieran su propia agenda. Las editoriales Santillana, Norma y Piedra Santa fueron las más mencionadas, y en menor medida el Fondo de Cultura Económica.

Gráfica No. 26: Editoriales en el proceso de selección de libros.



CONCLUSIONES GENERALES

1. Los discursos ideológicos hegemónicos presentes en las obras literarias asignadas como lectura en los ciclos de básico y diversificado, durante el período de 1900 a 2010 son, básicamente, de dos tipos: sociales y morales. Dentro de los sociales aparecen rasgos positivistas, discursos vitalistas y espiritualistas, anticomunistas, contrainsurgentes, el indigenismo folclorizante o el indigenismo desde la óptica criolla en donde la civilización y la barbarie eran los modelos que se enfrentaban, el neoindigenismo y el discurso neoliberal.

Así, en el período que va de 1910 a 1940, aproximadamente, lo relevante van a ser las lecturas que contribuyen a la conformación de un modelo de nación en apariencia incluyente (literatura regional o criollista), enmarcado en la dicotomía civilización y barbarie. Esta literatura fue útil para la conformación del ideal de nación que quería insertar al indio –dicho en términos de la época– en la realidad del país, en tanto que hacía que la mirada se dirigiera hacia lo indígena y hacia lo rural para intentar comprender esa otra realidad para el momento desconocida.

En cuanto a las ideologías morales, lo que más destaca es el conservadurismo sexual. Se manifiesta una clara invisibilización de la sexualidad en las lecturas. Catedráticos entrevistados mencionaron que tenían problemas con libros que hacían alusiones directas a coitos o contactos sexuales. O bien preferían no incluirlos dentro de las lecturas, y en otros casos, se hacían selecciones de fragmentos para evitar estas escenas. A finales del siglo XX, por influencia por la tendencia de la literatura de autoayuda, se empezaron a introducir libros de sexualidad moralizante, como fue el caso de *Juventud en éxtasis* de Carlos Cuauhtémoc Sánchez, el cual incluso fue impulsado por el gobierno de Álvaro Arzú, en los últimos años de la década de 1990.

2. Las ideologías se sustentan en el lenguaje estético que necesita ser decodificado y esta acción es la que permite que cambie en el tiempo la percepción que se tiene de un libro. Lo anterior permite comprender que lo

esencial en una época sea irrelevante para otra, esto explica los cambios en cuanto a la forma de entender y apropiarse del contenido en algunas obras recurrentes a lo largo del período estudiado. Un caso es, el del *Popol Vuh* que ha sido el libro más leído –o por lo menos es el más mencionado– durante los 110 años que se estableció como período de estudio. Ello, pese a que es hasta 1947 cuando la versión más conocida de este libro, la traducción de Adrián Recinos, fuera asignada como “obligatoria” durante el gobierno revolucionario de Juan José Arévalo.

Esta obra ha tenido muchas “lecturas”, ya que surgió primero como una novedad, en su condición de producto exótico, pero y casi paralelamente, el hecho de que una traducción en la que Miguel Ángel Asturias aparecía como coautor (aunque en años recientes se ha puesto en duda su participación) fuera conocida por los intelectuales de la época, e hizo que se le tomara como un libro que asentaba el orgullo guatemalteco que daba respuesta al movimiento de 1920 en que las élites volteaban a ver hacia los sectores indígenas del país y discutían sobre si eran incluidos o no en el debate sobre nación.

Más tarde, en la década de 1970, se le utilizó como un elemento de dominación, en la que los sectores de poder parecían brindar ciertos espacios a los indígenas, pero de forma folclórica. O bien, en 1976, cuando se le usó para hacer un llamado a la unidad nacional en tiempos de la crisis que ocasionara el terremoto de ese año.

3. En lo que respecta a la búsqueda de los valores contrahegemónicos sociales que estuvieron tácitamente censurados para su difusión a través del sistema educativo, es evidente el papel que jugaron el currículum oculto y el currículum nulo que buscaban evitar la politización de las lecturas y, sobre todo, las ideas sociales que pudieran motivar la intelectualidad del estudiante y que ello le llevara a ideas cercanas a los grupos subversivos (comunismo, socialismo). Hubo, por lo tanto, un impulso más fuerte para transmitir ideas morales en las lecturas. En ello, fue evidente la labor de los colegios católicos (en las primeras siete décadas del siglo XX) y protestantes (en las últimas décadas de la centuria). Y, lógicamente, al ser la escuela quien dispone qué

hacer y qué pautas seguir, su imposición no se cuestiona, porque la escuela como medio de reproducción tiene un aval institucional.

Así, ese currículo oculto y el currículo nulo adquirieron un valor significativo, por ejemplo, las novelas de finales de 1970, tales como *Los compañeros* de Marco Antonio Flores o *Los demonios salvajes* de Mario Roberto Morales, tuvieron una difusión en el círculo lector externo a la realidad escolar, pero hasta la fecha y pese a su trascendencia como representativas de una nueva etapa en la historia de la literatura guatemalteca, siguen siendo de lectura restringida en muchos centros educativos. Razones para ello pueden ser que los mensajes del currículo oculto se relacionan con problemas de género, clase, entre otros de los enfoques que podrían rastrearse en las novelas citadas. Asimismo, es evidente el manejo de ese currículo nulo que las ha ocultado, quizá porque cuestionan valores morales, pero también sistemas e instituciones consagradas como la Universidad, la escuela o la Iglesia.

Por lo tanto, se observa que se aplica la violencia legitimada, pues es una acción pedagógica la que dispone esconder o no un texto. Lo más relevante de estas prácticas es advertir que una disposición oficial emanada de una autoridad legítimamente reconocida como es en la actualidad el Currículum Nacional Base, en la que un mecanismo pedagógicamente autorizado e “inocente” (es decir con una violencia legitimada) establece pautas o guías del quehacer educativo, se cumpla con lo expresado por Bourdieu cuando este afirma que: “... toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural” (Bourdieu y Passeron, 1977, p. 45)

La arbitrariedad cultural es, en este caso, la de reducir o esconder la ideología de una obra literaria invisibilizándola muchas veces o reduciéndola a una explicación puramente gramatical o, cuando mucho, a un desciframiento semántico. Si bien es cierto que la literatura es en sí la manifestación más alta del lenguaje, también es cierto que una propuesta que la sujete y la ponga por debajo de un curso de Comunicación, la degrada porque la limita, aunque este

acto esté legitimado por estar impuesto con criterios pedagógicos que no hacen más que reproducir el modelo que la misma sociedad impone.

RECOMENDACIONES

A partir del establecimiento de los grandes bloques ideológicos: el social y el moral, es pertinente anotar que en ningún caso se puede afirmar que una ideología como tal sea mala o buena. La finalidad de esta investigación no es censurar que un libro contenga de forma implícita o explícita una determinada carga ideológica. Tampoco lo es el hecho de que la autoridad, sea estatal, religiosa, escolar o de otro tipo, “usen” un libro para sus determinados fines, pues la obra una vez ha salido de manos de su autor le pertenece a la humanidad, a la cultura. A lo que se encaminó este trabajo es a mostrar ese recorrido que tiene un libro a partir de que es publicado, en función de la forma en que es percibido/utilizado por la comunidad lectora.

No es posible, por lo tanto, invalidar una literatura por su carga ideológica, pero sí pueden anotarse algunas sugerencias al respecto:

1. Si bien una lista oficial de lecturas no es recomendable, sí lo es ofrecer líneas o criterios para saber qué leer. En tal sentido, el que debería privar es el estético, lo cual implica entender la poesía, la novela, el cuento, el teatro u otro género literario como una obra de arte y por lo tanto, capaz de contener categorías estéticas diversas como lo feo, lo bello, lo grotesco, lo cómico, lo sublime.
2. Asimismo, no se debe dejar de lado los elementos y estrategias para analizar e interpretar la obra de arte literaria, lo cual implica aspectos como la contextualización de la obra y su relación con otros elementos de apreciación literaria, por ejemplo, sus componentes internos como la forma en que está escrito (su estructura), los elementos que lo constituyen, entre otros. Es decir, tomar en cuenta qué se dijo, en qué forma se dijo, en qué época se dijo. También resulta útil la relación de un libro con otros a lo largo del tiempo.
3. A partir de lo expresado anteriormente en cuanto al análisis literario, se hace evidente que quien de un curso de Literatura debe ser –obviamente– un

profesor de Literatura, pero además, un lector de Literatura, de tal manera que es necesario ofrecer las herramientas a los estudiantes del Profesorado en Lengua y Literatura para que puedan guiar y evaluar desde la perspectiva estética sin dejar de lado otros campos del conocimiento y de la cultura relacionados con este quehacer, como la historia, por ejemplo.

4. El Currículum Nacional Base o su equivalente, debe incluir un curso de Literatura y no supeditarlo al área de Comunicación, porque mientras se entienda y utilice a la Literatura como una herramienta para aprender a leer o se le quiera ver solo desde sus implicaciones semántico-gramaticales y no se le aprecie como un fenómeno cultural total, se le estará subvalorando, porque se le asigna solo un valor utilitario (que ciertamente puede tenerlo), y se le valora en cuanto a ser una acción instrumental o técnica.
5. Es recomendable la lectura de clásicos y nuevos clásicos. Los nuevos autores no deben esconder a los primeros, pero tampoco estos pesar más que los nuevos. Un criterio para medir cuáles pueden ser esos textos, es la guía del paso del tiempo, un nuevo clásico es aquel que tiene ya, por lo menos, cuarenta años de publicación. O bien el caso de los autores con un *corpus* literario sólido.
6. Con los autores recientes o contemporáneos, aquellos que todavía están “construyendo” su literatura sí es posible el cambio de enfoque y trasladarlos a prácticas de comunicación y de otras áreas, sobre todo, porque el lenguaje y los temas tienen mucho impacto y gusto entre la juventud y su mismo sentido de actualidad les permite esa cercanía.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acevedo, R. (1991). *Los senderos del volcán. Narrativa centroamericana contemporánea. Guatemala: Universitaria.*
- Actis, B. (2008). *Lecturas, familias y escuelas. Hacia una comunidad de lectores y escritores.* Buenos Aires: Ediciones Homo Sapiens.
- Aguilar, V.M. (1975). *Teoría de la literatura.* Madrid: Gredos.
- Althusser, L. (2003). *Ideología y aparatos ideológicos de Estado.* Buenos Aires: Nueva Visión. Consultado en línea en mayo de 2011, disponible en www.librotauro.com.ar
- Albízurez, F. y C. Barrios. (1987) *Historia de la literatura guatemalteca.* Tomo I, II y III. Guatemala: Universitaria.
- Apple, M. W. (1986). *Ideología y currículo.* Trad. Rafael Lassaletta. Madrid: Ediciones Akal, S.A.
- Arias, A. (1998) *La identidad de la palabra. Narrativa guatemalteca a la luz del siglo XX.* Guatemala: Artemis&Edinter.
- Aristóteles. (1976) *El arte poética.* Madrid: Espasa-Calpe
- Argueta, B. (2004). “El Humanismo Espiritual como filosofía de la educación de Juan José Arévalo” en *Actas del encuentro “Juan José Arévalo, presencia viva: 1904-2004”.* Abrapalabra n. 37. Guatemala: Universidad Rafael Landívar, Ediciones Papiro, S.A.
- Argueta, B. (2006). “Una perspectiva histórica de las leyes de educación en Guatemala y los desafíos actuales para una nueva ley de educación nacional”. En *Memoria del X Encuentro Nacional de Investigadores Educativos de Guatemala: legislación e investigación educativa.* Guatemala: Universidad Rafael Landívar, Facultad de Humanidades, Depto. de Educación y el Centro de Información y Documentación Educativa de Guatemala URL-CINDEG-REDUC.
- Bajtín, M. (sf) *La cultura popular en la edad media y en el renacimiento: el contexto de François Rabelais.* en línea, consultado en mayo de 2011 [Disponible en www.librotauro.com.ar],
- Barrientos, S. (2013). *El olvido de los gobernados. El indígena en el imaginario de nación de los intelectuales guatemaltecos de la década de 1920.* Guatemala: Centro Editorial Vile.
- Beristáin, H. (1992) *Diccionario de retórica y poética.* Tercera edición. México: Porrúa.
- Berger, P. y Luckmann. (1984). *La construcción social de la realidad.* Madrid: Amorrortu-Mungía.
- Blanco, M. (2007) “Entrevista a Alberto Manguel: ‘Leer será en el futuro un acto de rebeldía’”, en *El País* del 13 de enero de 2007, consultado en línea el 25 de mayo de 2011, disponible en http://www.elpais.com/articulo/cultura/Leer/sera/futuro/acto/rebeldia/elpepucul/20070113elpepicul_3/Tes
- Bourdieu, P. (1983). *Campo de poder y campo intelectual.* Buenos Aires: Folios Ediciones.
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social.* México: Siglo Veintiuno; México.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción.* Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. y JC. Passeron. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza.* segunda edición. Barcelona: Laia.

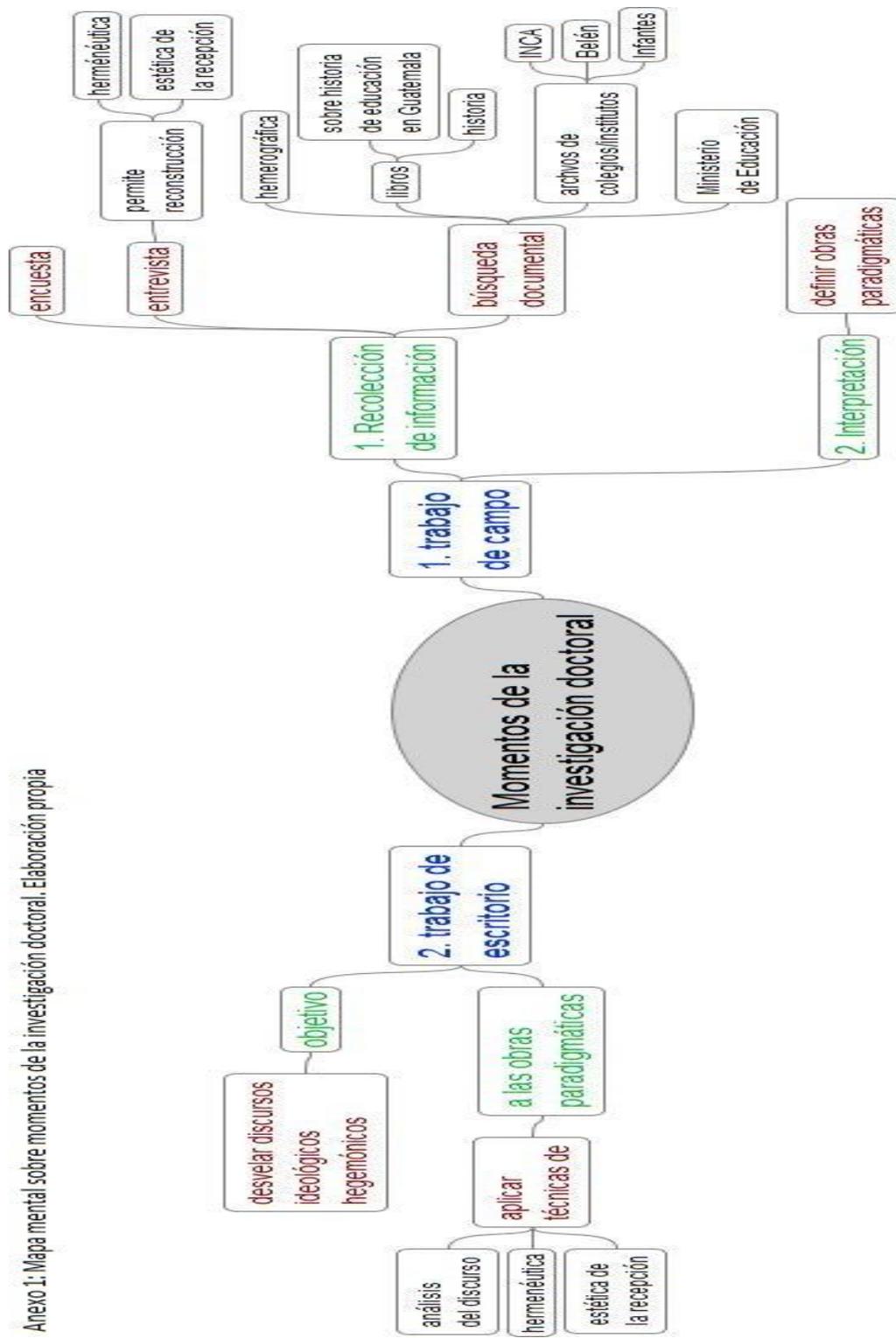
- Briones, G. (2002) *Metodología de la investigación cuantitativa en las ciencias sociales*. Composición electrónica, ARFO Editores e Impresos Ltda.
- Burke, P. (2006). *¿Qué es la historia cultural?* (Trad. Pablo Hermida Lazcano) Barcelona: Paidós Ibérica, S.A.
- Cassirer, E. (1951). *Las ciencias de la cultura*. México: Fondo de Cultura Económica, México.
- Casaús, M. y Fuentes Oliva R. (2012) *El libro de la vida de Alberto Masferrer y otros escritos vitalista*. Guatemala, F&G Editores.
- Casaús, M. y García T. (2009). *Las redes intelectuales centroamericanas: un siglo de imaginarios nacionales (1820-1920)*. Guatemala: F&G Editores.
- Casaús, M. (2012) “La influencia de la teosofía en el proceso de emancipación de las mujeres guatemaltecas (1920-1950)”, en Herrera, G. *Mujeres en el bicentenario. Aportes femeninos en la creación de la República de Guatemala*. Guatemala: Unesco-Guatemala.
- Castagnino, R. (1969). *Teatro: teorías sobre el arte dramático*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, s.a.
- Cifuentes, J. (2002) *Las generaciones literarias en Guatemala en el siglo XX. I. El cometa. Generación de 1910*. Guatemala: Palo de Hormigo.
- Cifuentes, J. (2002) *Las generaciones literarias en Guatemala en el siglo XX. Los Tepeus. Generación literaria de 1930 en Guatemala*. Segunda edición. Guatemala: Palo de Hormigo.
- Chinoy, E. (1966). *Introducción a la sociología*. Buenos Aires: Paidós.
- Coll, C. (1999). *Psicología y currículo*. Barcelona: Paidós.
- Costa Amic, Bartolomé. tomados de <http://www.fundanin.org/costa-amic.htm> consultado el 18 de septiembre de 2015.
- Cuevas, R. (1992). *Estado y cultura en Guatemala y Costa Rica*. Anuario de Estudios Centroamericanos. Costa Rica: Universidad Centroamericana, 18 (2):25-39.
- Darío, R. (1984). *Páginas escogidas*. México: Ediciones Cátedra-Red Editorial Iberoamericana REI.
- Diccionario histórico biográfico de Guatemala*. (2004). Guatemala: Asociación de Amigos del país, FUCUDE.
- Diccionario temático de términos literarios* (1980). León: Everest.
- Donoso, J. (1999). *Historia personal del “boom”*. Madrid: Grupo Santillana-Alfaguara.
- Eagleton, T. (1998). *Una introducción a la teoría literaria*. (Trad. de José Esteban Calderón) Segunda edición. México: FCE.
- Eco, U. (1990). *Cómo se hace una tesis*. Barcelona: Gedisa.
- Eco, U. (1990). *Obra abierta*. Barcelona, Ariel.
- Engels, F. *La historia de siempre*. Fragmento de la carta a Franz Mehring, fechada en Londres el 14 de julio de 1893 (en línea) Disponible en http://www.lainsignia.org/2005/octubre/cul_050.htm, consultado el 3 de febrero de 2011.
- España, O. (2010) “A leer sea dicho”, publicado en *el Periódico* del 26 de mayo.
- Flores, R. (2007). *Signos de fuego*. Guatemala: Cultura.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.
- Foucault, M. (1966). *El nacimiento de la clínica: una arqueología de la mirada médica*. México: Siglo XXI

- Foucault, M. (1974). *Las palabras y las cosas*. México: Siglo XXI
- Foucault, M. (1976). *Historia de la locura*. Tomo I. Segunda edición. Trad. Juan José Utrilla. México: Fondo de Cultura Económica
- Foucault, M. (1991). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI
- Foucault, M. (1993). *Esto no es una pipa*. Barcelona: Anagrama
- Foucault, M. (1993.) *Historia de la sexualidad, vol. 1: la voluntad del saber*. Madrid: Siglo XXI
- Foucault, M. (1993). *Historia de la sexualidad, vol. 2: el uso de los placeres*. Madrid: Siglo XXI
- Foucault, M. (1993). *Historia de la sexualidad, vol. 3: el cuidado de sí mismo*. Madrid: Siglo XXI
- Foucault, M. (2000). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Duodécima edición. Trad. Aurelio Garzón. Madrid: Siglo XXI
- Gadamer, H.G. (1993). *Verdad y método*, t. I. Salamanca: Sígueme.
- Gadamer, H.G. (1992). *Verdad y método*, t. II. Salamanca: Sígueme.
- Gadamer, H.G. (2001). *El giro hermenéutico*. Madrid: Cátedra
- García, N. (2005). *Culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Goldmann, L. (1985). *El hombre y lo absoluto*. Barcelona, Ediciones 62.
- Gómez, F. (1996). *La crítica literaria del siglo XX*. Madrid: EDAF, S.A.
- González, C. (1960) *Historia de la Educación en Guatemala*. Guatemala: B. Costa-Amic.
- González, F. *Investigación cualitativa y subjetividad*. Guatemala: Oficina de Derechos Humanos
- Gordillo, E. (2001). Hacia la formación del ‘alma nacional’: José Antonio Villacorta Calderón y la historia de Guatemala. (1915-1962) en Casaús, M. y Peláez A. *Historia intelectual de Guatemala*. Guatemala: Centro de Estudios Regionales.
- Gramsci, A. (1978). *El concepto de Hegemonía en Gramsci*. México. Ediciones de Cultura Popular.
- Grondin, J. (2008). *¿Qué es la hermenéutica?* Barcelona, Herder.
- Hernández, M. (1984). *Historia del Ministerio de Educación en Guatemala*. Guatemala: CENALTEX.
- Hernández, R. (1991). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill
- Historia general de Guatemala. Tomos IV Y V*. (1994) Guatemala: Asociación de Amigos del País, FUCUDE.
- Ingarden, R. (1998). *La obra de arte literaria*. México: Aguilar, Altea, Taurus.
- Jaspers, K. (1985). *Filosofía de la existencia*. México: Planeta-De Agostini.
- Jung, C. (2005). *Recuerdos, sueños, pensamientos*. Séptima edición. Barcelona: Seix Barral.
- Kister, P. (1973). “Entrevista con Roland Barthes” en *¿Qué es literatura?* (Cord. Juan Mañé) Barcelona: Salvat.
- Kloskowska, A. (1975). “El concepto de cultura en Carlos Marx” en *Cultura, ideología y sociedad*. La Habana: Arte y Literatura.
- Lemus, L.A. (1973). *Pedagogía. Temas fundamentales*. Buenos Aires: Kapelusz, S.A.
- Lévi-Strauss, C. (1977). *Antropología estructural*. Buenos Aires: Eudeba.
- Lévi-Strauss, C. (2001). *El pensamiento salvaje*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Liano, D. (1997). *Visión crítica de la literatura guatemalteca*. Guatemala:

- Universitaria.
- Luján, J. *Breve historia contemporánea de Guatemala*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lukács, G. (1985). *El Alma y las Formas*. México, Grijalbo.
- Lukács, G.. (1971). *Teoría de la Novela*. Barcelona, EDHASA
- Mackenbach, W.(editor) (2008). *Hacia una historia de las literaturas centroamericanas. Intersecciones y transgresiones: Propuesta para una historiografía literaria en Centroamérica*. Guatemala: F&G Editores.
- Marcuse, H. (1970.) *Cultura y sociedad*. (Trad. E. Bulygin y E. Garzón Valdés) Buenos Aires: Sur.
- Martí, J. (1987). *Ismaelillo, La edad de oro, Versos sencillos*. México, Porrúa.
- Marx K. y F. Engels (1969). *Escritos sobre arte*. Barcelona: Editorial Península.
- Marx, K. (1952) “Cartas a Kugelmann del 11.7.1868”, en anexo a *La guerra civil en Francia 1871*, París: Ed. Sociales
- Marx, K. (1859) *Contribución a la crítica de la economía política*. (en línea) Disponible en <http://www.zeno.org/Philosophie/M/Marx,+Karl>, consultado el 10 de febrero de 2011
- Masferrer, A. (1950). *El mínimo vital y otras obras de carácter sociológico*. Guatemala: ediciones del Gobierno de Guatemala, Colección Clásicos del Istmo.
- Méndez, F.A. (2006). *Hacia un nuevo canon de la vanguardia en América Central*, Guatemala: Cultura.
- Menéndez, L.A. (2000). *La educación en Guatemala 1954-2004*. Guatemala: Universitaria.
- Menton, S. (1960). *Historia crítica de la novela guatemalteca*. Guatemala: Universitaria.
- Ministerio de Educación (2010) Trifoliar explicativo del programa “A leer se ha dicho”, disponible en <http://www.mineduc.gob.gt/portal/contenido/banners/programaNacionalLectura/index.html>
- Morales, F. (2004). *Han de estar y estarán... Literatura Infantil de Guatemala. Una propuesta en una sociedad multicultural*. Guatemala: Letra Negra.
- Moi, T.(1999). *Teoría literaria feminista*. Tercera edición. (Trad. Amaia Bárcena). Madrid: Cátedra.
- Monteforte, M. (2002). *Entre la piedra y la cruz*. Guatemala: Piedra Santa.
- Monterroso, A. (1991). *La letra e*. México: Ediciones Era.
- Nassif, R. (1958). *Pedagogía general*. Kapelusz, S.A. Buenos Aires.
- Nobile, A. (1992). *Literatura infantil y juvenil. La infancia y sus libros en la civilización tecnológica*. Trad. Inés Marichalar. Madrid: Morata.
- Petrini, E (1963). *Estudio crítico de la literatura juvenil*. Madrid: Ediciones Rialp, S.A.
- Posner, G. (2004). *Análisis del currículo*. 3ª. edición. México: McGraw-Hill Interamericana.
- RAE (2010) *Diccionario de la Real Academia Española* (en línea) Disponible en http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=cultura (fecha de consulta el 9 de febrero de 2011).
- Restrepo, B. (2002). ARFO Editores e Impresores Ltda. *Investigación*

- en Educación*. Composición electrónica disponible en http://sep.usac.edu.gt/dokeos/main/document/document.php?cidReq=SIHO1&curdirpath=%2FLecturas_obligatorias
- Rumney, J. y J. Maier. (1960). *Sociología*. Paidós, Buenos Aires.
- Sandoval, C. (2002). *Investigación cualitativa*. Bogotá: Composición electrónica ARFO Editores e Impresores.
- Sandoval, M. (2010). “En marcha el Plan Nacional de Lectura”, publicado en el Periódico de Guatemala, el 29 de marzo de 2010.
- Sierra, R. (1999). *Tesis doctorales y trabajos de investigación científica*. Madrid: Paraninfo.
- Silva, V.M. (1986) *Teoría de la literatura*. Madrid: Gredos.
- Selden, R. et al (2004). *La teoría literaria contemporánea*. Barcelona: Ariel.
- Toledo, A. (2002) *Vocación de herejes*. Guatemala: Academia, Cultura.
- Torres, J. (1998). *El currículum oculto*. Madrid: Morata, S.L.
- Torres, A. (2003). *Docencia y humanismo en Guatemala*. Guatemala: Centro de Estudios Folclóricos, CEFOL, USAC.
- Trotsky, L. (1971). *Sobre arte y cultura*. (Trad. S. Alonso, J. Álvarez, F. Claudín, E. Escobar, N. Zayas) Madrid: Alianza Editorial.
- Vela, A. (1987). *Análisis de la expresión literaria*. México: Porrúa.
- Vela, D. (1985) *Literatura guatemalteca*. Tomo I y II. Guatemala: Tipografía Nacional.
- Velásquez, J. (1981). *Curso elemental de psicología*. México: Compañía de Ediciones, S.A.
- Villagrán, P.R. (1954). *Literatura infantil. Condiciones y posibilidades*. Guatemala, Editorial Popol-Vuh.
- Weber, M. (1979). *El político y el científico*. Quinta edición. (Trad. F. Rubio Llorente) Madrid: Alianza.
- Weber, M. (1992). *Economía y sociedad*. México: FCE.
- Wolff, W. (1961). *Introducción a la psicología*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Zizek, Z. (2003). *El sublime objeto de la ideología*. (Trad. Isabel Vericat Núñez) Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.

Anexo 1: Mapa mental sobre momentos de la investigación doctoral. Elaboración propia



Anexo1

Anexo 2 Instrumento No. 1

Universidad de San Carlos de Guatemala
Facultad de Humanidades
Escuela de Postgrado
Doctorado en Educación

Instrumento No. 1
Indagación sobre las obras literarias

Edad: _____

Profesión: _____

Escolaridad (marque sólo una opción):

- secundaria
- diversificado
- universitario
- maestría
- doctorado

Centro _____ de _____ estudios:

Carácter del establecimiento (marque sólo una opción): estatal privado

Época en que aproximadamente usted estudió la secundaria y/o el diversificado.

- 1910-1930
- 1931-1950
- 1951-1970
- 1971-1990
- 1991-2000
- 2001-2010

PRIMERA SERIE

INSTRUCCIONES: De los siguientes libros, ¿cuáles recuerda usted haber leído como lectura en sus clases de secundaria o diversificado? Si no está seguro de haberlo o no leído, marque la casilla “Tal vez”.

No.	Título de libro y autor	Sí	No	Tal vez
1.	Ana Karenina de Leon Tolstoi			
2.	Anaité de Mario Monteforte Toledo			
3.	Azul de Rubén Darío			
4.	Bodas de sangre de Federico García Lorca			
5.	Carazamba de Virgilio Rodríguez Macal			
6.	Casa de muñecas de Henrik Ibsen			
7.	Cien años de soledad de Gabriel García Márquez			

8. Confesiones de un pequeño filósofo de Azorín
9. Corazón de Edmundo de Amicis
10. Crimen y castigo de Fiodor Dostoieskvy
11. Cuadros de costumbres de José Milla
12. Del amor y otros demonios de Gabriel García Márquez

13. Diario de Anna Frank
14. Don Juan Tenorio de José Zorrilla
15. Don Quijote de la Mancha de Miguel Cervantes Saavedra

16. Don Segundo Sombra de Ricardo Güiraldes
17. Donde acaban los caminos de Mario Monteforte Toledo

18. Doña Bárbara de Rómulo Gallegos
19. Edipo Rey de Sófocles
20. El animalero de Humberto Ak'abal
21. El Ariel de José Enrique Rodó
22. El buscón de Francisco Quevedo y Villegas
23. El evangelio del amor de Enrique Gómez Carrillo
24. El hombre que lo tenía todo, todo, todo de Miguel Ángel Asturias

25. El hombre que parecía un caballo de Rafael Arévalo Martínez

26. El lazarillo de Tormes de autor anónimo
27. El médico a palos de Moliere
28. El memorial de Sololá de autor anónimo
29. El Mío Cid de autor anónimo
30. El mundo del misterio verde de Virgilio Rodríguez Macal

31. El Periquillo Sarniento de Joaquín Fernández de Lizardi

32. El principito de Antoine Saint-Exupery
33. El señor presidente de Miguel Ángel Asturias
34. El sí de las niñas de Leandro Fernández de Moratín
35. El tiempo principia en Xibalbá de Luis de Lion
36. El tigre de Flavio Herrera
37. El túnel de Ernesto Sábato
38. El viejo y el mar de Ernest Hemingway
39. Entre la piedra y la cruz de Mario Monteforte Toledo

40. Fábulas de Esopo
41. Fábulas de Félix María Samaniego
42. Fábulas de Tomás de Iriarte
43. Hamlet de William Shakespeare
44. Historia de un Pepe de José Milla
45. Hombrecitos de Louise May Alcott
46. Hombres de maíz de Miguel Ángel Asturias
47. Iliada de Homero
48. Juventud en éxtasis de Cuahtémoc Sánchez
49. La casa de Bernarda Alba de Federico García Lorca

50. La casa de los espíritus de Isabel Allende
51. La hija del adelantado de José Milla
52. La isla del tesoro de Robert Louis Stevenson
53. La isla misteriosa de Julio Verne
54. La mansión del pájaro serpiente de Virgilio Rodríguez Macal

55. La metamorfosis de Franz Kafka
56. La oveja negra y demás fábulas de Augusto Monterroso

57. La patria del criollo de Severo Martínez
58. La tempestad de Flavio Herrera
59. La tentativa del león y el éxito de su empresa de Fray Matías de Córdova
60. La vida es sueño de Pedro Calderón de la Barca
61. La Virgen de los sicarios de Fernando Vallejo
62. La vorágine de José Eustaquio Rivera
63. La vuelta al mundo en 80 días de Julio Verne
64. Las mil y una noches de autor anónimo
65. Leyendas de Guatemala de Miguel Ángel Asturias
66. Los árboles mueren de pie de Alejandro Casona
67. Los cachorros de Mario Vargas Llosa
68. Los compañeros de Marco Antonio Flores
69. Los de abajo de Mariano Azuela
70. Los intereses creados de Jacinto Benavente
71. Los nazarenos de José Milla
72. María de Jorge Isaacs
73. Martín Fierro de José Hernández
74. Masacres de la selva de Mario Payeras
75. Me llamo Rigoberta Menchú y así me nació la conciencia de Elizabeth Burgos
76. Mi'jo bachiller de Manuel Galich
77. Moby Dick de Herman Melville
78. Mujercitas de Louise May Alcott
79. Narraciones extraordinarias de Edgar Alan Poe
80. Odisea de Homero
81. Pedro Páramo de Juan Rulfo
82. Platero y yo de Juan Ramón Jiménez
83. Poemas de la izquierda erótica de Ana María Rodas
84. Popol Vuh de autor anónimo
85. Prohibido suicidarse en primavera de Alejandro Casona

86. Prosas profanas de Rubén Darío
87. Rabinal Achi de autor anónimo
88. Relato de un naufrago de Gabriel García Márquez
89. Rimas y leyendas de Gustavo Adolfo Becquet
90. Romeo y Julieta de William Shakespeare
91. Ruido de fondo de Javier Payeras
92. Título de los señores de Totonicapán de autor anónimo

93. Tom Sawyer de Mark Twain

- 94. Tradiciones peruanas de Ricardo Palma
- 95. Un capitán de quince años de Julio Verne
- 96. Veinte mil leguas de viaje submarino de Julio Verne
- 97. Veinte poemas de amor y una canción desesperada de Pablo Neruda

- 98. Verónica decide morir de Paulo Coelho
- 99. Versos sencillos de José Martí
- 100. Yo pienso en ti y otros poemas de José Batres Montúfar

SEGUNDA SERIE

INSTRUCCIONES: Responda a las siguientes preguntas.

1. ¿Qué otros libros recuerda haber leído?

2. De los libros que marcó como leídos durante la secundaria y/o diversificado, ¿cuáles de ellos recuerda con más aprecio? ¿Por qué?

3. ¿Quién definía qué libros debía leer durante la secundaria y/o diversificado?

- El profesor
- La dirección del establecimiento
- El Gobierno
- El estudiante
- No lo sé
- Otro (especifique): _____

Anexo 3 Instrumento No. 2

Universidad de San Carlos de Guatemala
Facultad de Humanidades
Escuela de Postgrado
Doctorado en Educación

Edad _____ Años en que cursó básicos y/o
diversificado _____
Centro de estudios _____

Instrumento No. 2

Guía de entrevista con directores y docentes

1. ¿Recibe habitualmente una lista oficial de parte del Gobierno sobre literatura que hay que leer o sobre los ejes temáticos de los libros de lectura?
2. Si no se recibe algún tipo de instrucción, ¿quién decide qué debe leerse dentro del área de literatura?
3. ¿Se cumplen las órdenes o requerimientos del qué leer?
4. ¿Ha recibido visitas de representantes comerciales de editoriales para vender paquetes de libros?
5. De los libros que leyó cuando fue estudiante, ¿recuerda algún libro en especial? ¿por qué?
6. En caso de decidir usted la lista de libros, ¿ha recibido algún tipo de presión para incluir o quitar algún libro?
7. ¿Cuántos libros lee al año el estudiante de básico y de diversificado?
8. ¿Recuerda algún libro paradigmático que haya impactado a los estudiantes?
9. ¿Cuáles cree que son los mejores libros para leer en básico y en diversificado?
10. Si usted pudiera tener la facultad de decidir qué libros deben leerse en básicos y en diversificado ¿qué obras asignaría?
11. ¿Qué cree que es mejor para lectura: literatura actual o literatura clásica?
12. ¿Cree que la literatura sirve para formar un cierto tipo de conciencia social?
13. ¿Relaciona el contexto histórico de los autores con problemas nacionales?
14. ¿Ha relacionado alguna vez una lectura con una situación nacional coyuntural? relate el caso.
15. ¿Alguna vez ha percibido que se ha encaminado a que los estudiantes lean tal o cual libro porque trata sobre ciertos temas?
16. ¿Cuál libro de los leídos en su centro de estudio es el que más le ha gustado?
17. ¿Por qué le gustó ese libro?
18. ¿Qué libro no volvería a leer?

Anexo 4. Instrumento No. 3

Universidad de San Carlos de Guatemala
Facultad de Humanidades
Escuela de Postgrado
Doctorado en Educación

Edad_____ Años en que cursó básicos y/o
diversificado_____

Centro de estudios_____

Instrumento No.3

Guía de entrevista expertos

(en literatura, historia, filosofía, educación y edición de libros)

1. ¿Existe algún consejo editorial para coordinar la edición de libros destinados a un público escolar?
2. ¿Poseen un consejo editorial para libros destinados a un público escolar?
3. ¿Qué libros ha editado para un público escolar?
4. ¿Qué autores nacionales vivos le gustaría publicar para un público escolar?
5. ¿Hay algún libro extranjero (clásico o actual) que le gustaría editar con destino a un público escolar? ¿Cuál
6. ¿Cómo es, según su criterio, una buena edición para escolares?
7. ¿Es conveniente que exista una lista oficial de lecturas obligatorias?
8. ¿Considera que hay libros que intencionalmente se han obviado para leerse?
9. ¿Hay algún autor o alguna obra que usted cree que debería leerse?
10. ¿Cuáles son los criterios pedagógicos que han dominado la selección de textos?
11. ¿Cómo han cambiado las políticas educativas en cuanto a la selección de textos?
12. ¿Qué es literatura?
13. ¿Qué no es literatura?
14. ¿Quién define, en Guatemala, los límites entre lo literario y lo no literario?
15. ¿Para qué sirve la literatura?
16. ¿Cuáles han sido los autores guatemaltecos más leídos en básicos y diversificado?
19. ¿Cuáles han sido los autores hispanoamericanos más leídos en básicos y diversificado?
20. ¿Cuáles son los momentos históricos más importantes del siglo XX en Guatemala?
21. ¿Cree usted que exista una relación entre historia y literatura?
22. ¿En su opinión, se puede seguir la historia de Guatemala en función de las obras literarias que se han asignado como material de lectura para los ciclos básico y diversificado?
23. ¿Existe una obra literaria que sea fundamental para explicar procesos históricos o condiciones particulares del país?

24. ¿Si se asume una perspectiva historiográfica, cuáles son las obras que deberían ser leídas por los estudiantes de básico y diversificado como parte de los cursos de literatura?
25. ¿Cuáles son los criterios pedagógicos que han dominado la selección de textos literarios?
26. ¿Cómo han cambiado las políticas educativas en cuanto a la selección de textos literarios?
27. ¿Cómo se maneja internamente dentro de los Ministerios las lecturas oficiales?
28. ¿Quién decide dentro del Estado qué se debe leer?
29. ¿Cómo impacta la ideología de un sector poderoso en el establecimiento de contenidos en el currículo y de libros?
30. ¿Qué criterios rigen en un editor para establecer una publicación dirigida a un público escolar?
31. ¿Qué tanto prevalece el factor comercial para editar libros escolares?
32. ¿Al momento de hacer un libro para escolares tienen importancia aspectos como la diagramación?
33. ¿Para el lector de los ciclos básico y diversificado, continúa siendo importante incluir ilustraciones en los libros?
34. ¿Es mejor que los escolares lean libros “con mensaje” y, por lo tanto, resaltarlos?

Anexo 5: EM-1 Respuesta a solicitud de información en Ministerio de Educación (transcrita textualmente)

Le brindo respuesta a la consulta que usted ingreso al sistema del MINEDUC la cual decía:

Sé que ahora el Ministerio de Educación ha dejado a discreción de los establecimientos educativos las lecturas literarias que deben leer los estudiantes de secundaria y diversificado.

Pero antes, supongo que en la década de los ochenta y noventa, hubo una lista de obras literarias que el Ministerio exigía como obligatorio, o al menos lo sugería como lo más recomendable, para que se leyeran en secundaria y diversificado.

Algunas obras de esta lista habrán sido: María de Jorge Isaac, las novelas de José Milla y Virgilio Rodríguez Macal. Don Quijote de la Mancha, El Lazarillo de Tormes, El Buscón, y otras españolas. Doña Bárbara, Dos Segundo Sombra. El Señor Presidente y el Popol Vuh, entre otras.

Rogaría por información que me diera con esta lista, ya sea con documentación oficial (decretos, acuerdos gubernativos, políticas educativas), o bien la certeza de que hubo esta lista, o de que no lo hubo. Si no fuera posible tener la documentación, me sería muy útil una entrevista con un experto del Ministerio sobre este tema. Muchas gracias.

Con instrucciones de la Licenciada Claudia Ruíz de Estrada Directora de DIGECADE me permito informarle que: para el Ciclo Básico en la guía programática que se encontraba vigente en los años 80 y 90, en Idioma Español no se encontró ninguna lista de obras obligatorias para su lectura, pero en el CNB que se está implementando desde el año pasado se les pide que lean libros de Literatura Guatemalteca e Hispanoamericana.

Para el Ciclo Diversificado, específicamente en la carrera de Bachillerato en la guía programática vigente en los años 80 y 90, en cuarto y quinto grado se encuentra obras de Literatura de la Antigüedad, Medieval Europea, Renacimiento Europeo, Edad de oro español y neoclasicismo, Romanticismo- Realismo –Naturalismo, Literatura del Siglo XX, Literatura Indígena, Literatura Barroca y Neoclásica de Hispanoamericana, Romanticismo, Realismo, Naturalismo, Costumbrismo (Siglo XIX), Modernismo, Criollismo y Vanguardismo una lista de obras sugeridas entre ellas:

- La Iliada (lectura completa y obligada)
- La Odisea, el Ramayana, La Biblia (Antigua testamento)
- Tragedias de Sófocles, (Edipo Rey), La Enciolas, Comedias de Plauto y otras.
- El Cantar de Roldán (Obligatorio)
- El Cantar de los Nibelungos, autor de los Reyes magos, el Libro de Buen Amor, otros.
- La Celestina, El Decamerón, La Divina Comedia, Hamlet, Otelo, Sonetos de Petrarca, El Príncipe y otras. (Lectura obligatoria de una obra y fragmentos de otras notas).
- El Quijote, novela ejemplares, El Buscón, La Dama obra, Polifeno y Galatea, La Vida es sueño, Fedra, Fausto, Comedias de Moliere, Fábulas, El Menor Alcalde, El Rey, Otras. (Lectura obligatoria: La vida es sueño y Fedra)
- Crimen y Castigo, Madame Bovary, Rojo y negro, Nuestra Señora de París, Los Miserables, el Hombre que ríe, La Madre, Narraciones extraordinarias, Casa coperfield, Novelas de Julio Verne, de Alejandro Dumas y otras.

- Baudelaire, Dostoievski, Unamuno, Kafka, Joyce, Hesse, Wolf, Camus, Faulkner, Hemingway, y muchos otros.
 - El Popol Vuh (Lectura completa obligatoria)
 - Rabinal Achí –Memoria de Tecpán Atilán Poesía Nahuatl – Chilam Balam y otros fragmentos.
 - Poesías de Sor Juana Inés de la Cruz, Recordación Florida de Francisco Fuente y Guzmán, Rusticatio Mexicano de Rafael Landívar, obra de Andrés Bello (fragmentos) otras.
 - Jorge Isaacs, Esteban Echeverría, José Mármol, José Batres, José Milla y otros. Himnos nacionales.
 - Axul de Rubén Darío (completa) y fragmentos de obras de Gómez Carrillo, Gutiérrez Nájera, Asunción Silva y otros.
 - Doña Bárbara de Rómulo Gallegos, La Vorágine de Rivera, El Tigre de F. Herrera, Anaité de Mario Monteforte, Guayacán de Virgilio Rodríguez y otras.
 - El Señor Presidente de Asturias, el fin de Sábado, Cuentos de Borges y Cortázar, El Siglo de las luces de Carpentier, Pedro Páramo de Rulfo, la Ciudad de los Perros de Vargas Llosa, la Muerte de Artemio Cruz de Carlos Fuentes, Cien Años de Soledad u otra de García Márquez y Poesías de Neruda, Paz y Mistral (Lectura obligatoria de tres obras como mínimo).
- Esperando haber aclarado sus interrogantes me despido de usted,

Atentamente,

Licda. Marta Lizeth Cuéllar Bances
 Subdirección Formación del Recurso Humano Educativo
 DIGECADE-MINEDUC
 Tel. 24119595 ext. 2098

Anexo 6 Estrategia de investigación y plan de análisis

ESTRATEGIA

Ruta metodológica

El trabajo de investigación de esta tesis doctoral: Discursos ideológicos hegemónicos en la literatura leída en los ciclos básico y diversificado (1900-2010), tiene dos momentos esenciales : el trabajo de campo, que se divide, a su vez, en recolección de información y en interpretación, y el trabajo o fase de escritorio, referida en sí al análisis del discurso y aplicación de la hermenéutica y estética de la recepción que desvele los discursos ideológicos hegemónicos de los textos que, de acuerdo con la fase de campo, se consideren como paradigmáticos.

El trabajo de campo tiene como objetivo definir cuáles han sido las obras literarias que con mayor frecuencia aparecen en el imaginario colectivo de los lectores que estudiaron básico y diversificado durante el período que va de 1900 a 2010, ya sea porque fueron las más leídas por mayor cantidad de personas, o porque fueron lectura obligatoria por mayor número de años, o bien porque son las más recordadas.

Para establecer esa lista de obras literarias se utilizarán tres caminos; el primero es la encuesta, concretizada en el Instrumento No. 1, que consiste en una lista preliminar, establecido por la experiencia e inmersión en el tema. Con esta enumeración de libros a priori, el encuestado deberá marcar los que hubiera leído, o bien anotar alguna que hubiese formado parte de su pensum y que no apareciera incluida. El segundo camino para la conformación de la lista será el de las entrevistas con actores involucrados en el proceso de docencia, es decir, con directores de establecimientos y con maestros (Instrumento No. 2). Asimismo, con expertos en literatura, historia, filosofía y edición de textos (Instrumento No. 3) y con representantes del Ministerio de Educación (Instrumento No. 4).

Las entrevistas tienen como objetivo elaborar y/o reconstruir la lista de obras literarias más destacadas a lo largo del período estudiado y, además, tomar nota al respecto de otros puntos relevantes para la segunda fase del proceso de investigación, por ejemplo, lo correspondiente a las circunstancias que rodearon la publicación-lectura de ciertos textos, datos acerca de quiénes sugirieron tal o cual lectura. En todo caso, y como refiere Hernández (1991:583), “lo que se busca en un estudio cualitativo es obtener datos que se convertirán en información de personas, seres vivos, contextos o situaciones en profundidad”, por ello, las entrevistas ofrecerán información que permita la reconstrucción receptiva y hermenéutica de los libros.

El tercer camino para recolectar información toma en cuenta que, como el trabajo de investigación doctoral abarca un período que se inicia a comienzos del siglo XX, es de esperarse que realizar la encuesta y entrevista a personas de mayor edad presente mayor dificultad si se piensa en el ciclo vital, que aquí se traduce en el encontrar personas que hubieran estudiado básicos y diversificado entre 1900 y 1920. En tal sentido, la reconstrucción de la lista y del entorno de los textos tendrá que basarse también en la observación y búsqueda documental, para lo cual se indagará en libros sobre historia general y de educación en Guatemala, en los archivos de colegios e institutos, así como en el Ministerio de Educación. Para llevar a cabo la búsqueda documental se deben llevar a cabo las cinco etapas mencionadas por Sandoval (2002:138): el rastreo de documentos disponibles, la clasificación de los documentos,

la selección de los más pertinentes para la investigación, la lectura a profundidad, y la lectura cruzada y comparativa.

Con la información reunida se realizará la interpretación de los datos obtenidos, en primera instancia, se cotejarán los resultados de la encuesta con los de las entrevistas para conformar la lista de obras literarias y, en segunda instancia, se ordenará lo concerniente al contexto de los libros. Al respecto, conviene recordar lo siguiente:

El proceso cualitativo no es lineal ni lleva una secuencia como el proceso cuantitativo. Las etapas constituyen más bien acciones que efectuamos para cumplir con los objetivos de la investigación y responder a las preguntas del estudio y se yuxtaponen, además son recurrentes. No hay momentos en el proceso donde podamos decir: aquí terminó esta etapa u ahora sigue tal etapa... muestreo, recolección y análisis resultan actividades casi paralelas. (Hernández, 1991:582)

Según se desprende de la cita anterior, para esta fase de recolección de datos no es que exista propiamente una secuencia cronológica que deba sucederse una a otra para que tenga validez, sino que cada uno de esos procesos puede darse, incluso, en forma simultánea ya que en la investigación de tipo cualitativo “el instrumento de investigación no es una prueba estandarizada ni un cuestionario ni un sistema de medición; es el mismo investigador que constituye también una fuente de datos. Él genera las respuestas.” (Hernández, 1991:583) De ahí que sea necesario confrontar y enlazar la información que arrojen la encuesta, entrevista e investigación documental para ir conformando los elementos de interés que definan la visión ideológica hegemónica. En todo caso, lo fundamental de la investigación será ir construyendo ese proceso histórico literario y pedagógico es decir, “que la teoría se va desarrollando durante la investigación en curso mediante el continuo interjuego entre los procesos de análisis y recolección de datos” (Sandoval, 2002:71).

El segundo momento de esta investigación, el llamado trabajo o fase de escritorio, tiene como punto de partida las obras literarias que se consideren paradigmáticas por su significación y frecuencia de lectura durante el período que va de 1900 a 2010. El objetivo de esta etapa constituye el punto central de la tesis doctoral y es el establecer los discursos ideológicos hegemónicos que encierran las obras literarias establecidas como relevantes.

Para llevar a cabo esta parte del proceso, se recurrirá a tres metodologías, cuya base filosófica ha sido expresada en el marco teórico de esta investigación: análisis del discurso, hermenéutica y estética de la recepción. Se considera pertinente recurrir a estos tres medios porque el análisis del discurso se basa única y exclusivamente en la obra literaria y lo que el sentido de las palabras indican, pero a esta apreciación válida y necesaria, deben sumarse otros enfoques, como el hermenéutico que interpreta el texto en sus contextos y desmantela palabras para encontrar su esencia y así “hacerlo hablar”. Asimismo, a la estética de la recepción, que toma en cuenta los condicionantes culturales, relación entre el contexto y la obra a fin de reconstruir un entorno social. Para realizar el abordaje hermenéutico y receptivo, será fundamental la información que aporten los instrumentos No. 2 y 3, ya que esas entrevistas tocan temas de los cuales es posible inferir contextos, gustos y modas literarias, así como posibles enfoques ideológicos.

3.1. Puesta en práctica de la ruta metodológica

La encuesta es el Instrumento No. 1. Consiste en la lista tentativa de cien obras literarias de las cuales se tiene referencia que han estado incluidas dentro del currículo estatal y que han tenido carácter de lecturas obligatorias. Las cien obras consignadas en el instrumento son guatemaltecas, hispanoamericanas y las llamadas clásicas o universales. Dicha lista es tentativa, se elaboró conforme a una inmersión inicial en el tema, la cual se basó en experiencia personal, lecturas especializadas e informes de personas conocedoras del tema.

Posteriormente, fue validado, con las sugerencias de enfatizar en que el encuestado pueda completar con las obras que él recuerde y que no están incluidas, pues, según se constató, hay autores muy conocidos, como José Milla y Vidaurre, quien en la lista tentativa aparecía consignado solo con la obra *La hija del adelantado*, y los lectores lo recordaban por otras de su misma autoría como *Historia de un Pepe* o *Los nazarenos*. Por lo tanto, y como se mencionó en la ruta metodológica, un primer momento es que las obras incluidas en el Instrumento No. 1 se revisen para incluir las que hagan falta o eliminar las que no sean seleccionadas por ningún lector.

Para tal efecto, la encuesta que constituye el Instrumento No. 1, será entregada para su resolución a personas que hayan estudiado básicos y diversificado en la ciudad capital, durante cada uno de los seis períodos históricos establecidos en el proyecto de tesis doctoral:

1. Gobierno de Manuel Estrada Cabrera (desde 1898 hasta 1920)
2. Período entre dictaduras (desde 1920 a 1931)
3. Gobierno de Jorge Ubico (desde 1931 hasta 1944)
4. Gobiernos de la Revolución (desde 1945 hasta 1954)
5. Gobiernos militares (desde 1954 hasta 1986)
6. Gobierno civiles (1986 a 2010)

Según lo expresado por Hernández (1991:562-564), la elección de la muestra será de tipo no probabilístico dirigido, porque se seleccionarán casos de interés, atendiendo a que lo relevante no es el tamaño de la muestra, sino la calidad y representatividad que ella posea. La muestra será proporcional a la población estudiantil con respecto a los seis períodos antes enumerados. En otras palabras, la primera muestra, del período entre 1900 y 1920, será menor, porque proporcionalmente la población es menor al período entre 1986 y 2010, por ejemplo. Esto también podría encasillarse en el criterio de muestra por conveniencia, ya que los miembros de esta población, por la edad, son menos, y existe mayor dificultad para localizarlos, situación que se va facilitando con los grupos más recientes.

El Instrumento No. 1 es de carácter cuantitativo, a pesar de que la investigación es eminentemente cualitativa. Lo que se espera de esta prueba es que, luego de su tabulación e interpretación, ofrezca una serie de obras que permanecen en el subconsciente social de la población. Las obras que resulten más frecuentes en esta tabulación, podrían ser consideradas, en primera instancia, como los libros paradigmáticos.

Como resultado, busca obtener una o dos obras literarias recurrentes, según cada segmento poblacional. Si se basara en una investigación puramente cuantitativa, estas obras, que representan la moda de la población, serían suficientes para iniciar el análisis. Sin embargo, como se plantea una investigación cualitativa, y siguiendo el

paradigma subjetivista de la investigación, se propone indagar más en esta lista, a través de entrevistas personales con sólo algunos de los encuestados. Para tal efecto se ha diseñado el Instrumento No. 2 que como se explicará más adelante, será desarrollado con directores y profesores.

Idealmente, la moda surgida en la tabulación de las obras literarias, debería ser ratificada a través de estas entrevistas personales. Sin embargo, podría no coincidir y tomar relevancia otra obra literaria. El objetivo de estas entrevistas, además de obtener otros datos útiles para la investigación, es llegar a designar un solo libro paradigmático según cada segmento poblacional. Ese libro será el objeto de un análisis discursivo, hermenéutico y de la estética de la recepción para establecer cuáles son los discursos de poder que subyacen de esa lectura, y cuál es la ideología que se transmitió con ese libro. Esto no bloquea la posibilidad de que también se incluya el análisis de otros títulos, pero se tomará como base solo uno.

La designación de estos seis libros, uno por cada segmento poblacional, se hará con base en una triangulación del instrumento cuantitativo y los cualitativos, que idealmente deberían coincidir, pero cabe la posibilidad de que no, por lo que se sopesará de igual forma los instrumentos para elegir la mejor opción.

Para las entrevistas se tomarán en cuenta a directores y docentes de centros educativos públicos y privados. La selección de los centros se hace tomando en cuenta dos aspectos importantes; en primer lugar, la antigüedad del establecimiento, priorizando los más antiguos. En segundo lugar se valora la tradición y reconocimiento del instituto o colegio y, por lo mismo, su papel en la formación de los guatemaltecos durante el período ya señalado.

En cuanto a la encuesta que constituye el instrumento No. 2, se entrevistará directamente a directores y docentes y de los establecimientos ya mencionados, según los requerimientos siguientes:

- A directores o bien a coordinadores académicos
- A docentes del área de idioma español o literatura. Se dará preferencia a los especialistas en el área, y como segundo criterio, a los de mayor experiencia docente.

Paralelo al hecho de reconstruir la lista de obras literarias y conocer la opinión de docentes y directores respecto de la incidencia del Ministerio de Educación en la asignación de obras literarias, es probable que surjan algunas preguntas, especialmente aquéllas relacionadas a las relaciones de poder que se llevaban a cabo para poder determinar quién o quiénes definían qué se leía, así como precisar la incidencia de ciertas obras. Para ello, es necesario consultar con expertos, en áreas como la Literatura, la Historia, la Filosofía y la edición de textos, para que ofrezcan una visión sobre ello. Para este fin se diseñó el Instrumento No. 3, general destinado a los expertos, con la finalidad de que ayuden a llenar esos vacíos de información.

Entre los expertos en el área de literatura, se entrevistó, por vía electrónica, al escritor y crítico literario Arturo Arias.

En el caso de la edición de textos, se buscó el contacto con la doctora Irene de Piedra Santa, vinculada a la editorial que lleva su apellido, y que ha sido afín al mercado del libro escolar.

Finalmente, se siguió el Instrumento No. 5, el cual consiste en una guía de observación e investigación de archivo que debe realizarse en el Ministerio de Educación. Su objetivo es rastrear los documentos que confirmen o proporcionen datos acerca de las obras literarias asignadas como libros de lectura, así como de quienes tuvieron a su cargo dicha elección; también pueden encontrarse acuerdos o disposiciones al respecto.

El instrumento No. 5 es también la base para la búsqueda documental en los centros públicos y privados ya mencionados, con miras a construir ese escenario que son las lecturas obligatorias emblemáticas de los ciclos básicos y diversificado, previo a realizar las inferencias e interpretaciones respectivas.

El análisis de estos resultados no es tabulable, ya que son preguntas abiertas, y que por lo general buscarán profundizar en divagaciones sobre el contenido. Estas entrevistas fueron grabadas con dispositivos digitales de audio, aún está pendiente su transcripción.

Anexo 6 Plan de análisis

El instrumento No. 1, de naturaleza cuantitativa, permitirá elaborar los gráficos que visibilicen los libros más leídos durante los años de investigación estudiados para este trabajo. El resto de instrumentos ofrece datos cualitativos que, a la vez, han sido recopilados cualitativamente, por lo tanto, exigen del investigador hacer uso de varias herramientas extracientíficas como la intuición, percepción y sentimientos del investigador, así como su capacidad de relacionar (Hernández, 1991: 624).

Asimismo, es pertinente anotar que el proceso de análisis no se efectúa hacia el final de toda la investigación sino que se va realizando de continuo. Incluso, muchas veces, se efectúa como un proceso paralelo a la aún emergente búsqueda de información. Por lo tanto, no se trata de pasos que se siguen cronológicamente, sino más bien de momentos, porque el análisis en la investigación cualitativa es iterativo, es decir que “se va y se regresa” (Hernández, 1991: 628) y pueda ser que hasta sea necesario volver a entrevistar a alguien con quien ya se había conversado.

Conviene, además, tomar en cuenta que como ya se había mencionado en el marco metodológico, los datos obtenidos son demasiado voluminosos y particularmente dispersos, por lo tanto, lo primero es organizarlos por tipo (entrevista abierta, entrevista semiestructurada), o bien por fuente (experto en literatura, estudiante/lector o docente) y también de acuerdo con la información que aportan (obras leídas, contexto histórico que rodeó cierta publicación, reacción ante un libro). Esta información y los otros datos que han surgido como parte de la investigación, se están procesando por medio del programa Atlas Ti.

La reflexión se plantea como método de análisis fundamental, ésta ha de hacerse constantemente acerca de los temas que se está investigando. Es decir, que por cada información obtenida o hallazgo se debe formular una reflexión escrita, la bitácora de análisis, que sirva al final del trabajo para redactar la conclusión.

La bitácora de análisis anota las ideas emergentes, analiza el método, describiendo ya no el proceso ideal sino el proceso real que se realizó; se registran problemas y sus soluciones. De igual forma, se escribe información que permita a otros validar o corroborar la investigación (proceso de credibilidad)

El proceso reflexivo se lleva a cabo consultando la bitácora de campo que documenta lo efectuado en la fase de recolección de datos. Esta reflexión implica realizar la revisión de las anotaciones, sean éstas formales o informales, de ahí se procede a encontrar categorías y relaciones. Por ejemplo, como las obras de José Milla aparecen como las más constantes, podrían agruparse en la categoría de novelas románticas y como subcategoría, novela aburguesada. A partir de esta categorización, deben encontrarse o formularse significados profundos; siguiendo el mismo ejemplo, aquí ese significado profundo sería la “sugerencia” de que el orden colonial funciona bien para la sociedad guatemalteca. Con los significados profundos es que se procede a generar una teoría explicativa o teoría fundada, la cual está basada directamente en el proceso de recolección-interpretación de información. La construcción de esta teoría está sujeta a toda una red de procesos en donde continuamente se articula buscar información, encontrarla, tabularla o reflexionarla, categorizarla y nominarla.

La investigación se puede dar por terminada (al menos en esta fase) cuando ya no hay categorías o significados nuevos, por ejemplo, llegará un momento en que se haya asignado categorías a todas las obras nominadas y ya no quede ninguna sin clasificar, en ese momento habrá llegado la “saturación” (Hernández, 1991: 649)

Un momento muy importante en el análisis cualitativo está constituido por las transcripciones de las entrevistas. Para realizar las transcripciones se ha de tomar en cuenta inicialmente todo el material, revisar su calidad, limpiar las grabaciones de “impurezas auditivas”, buscar el sentido general de los datos.

Con la información obtenida de las encuestas, las entrevistas, los grupos focales y la indagación documental se procede a realizar la triangulación que consiste en que se confrontarán esas distintas formas de recolección de datos y se les dará un orden según el criterio que se elija para ello, el cual puede ser:

- Ordenación cronológica (ordenar de la obra más antigua a la más reciente de las mencionadas)
- Tipo de datos (información sobre libros, información sobre algún suceso histórico)
- Grupo o participante (docentes, directores, expertos)
- Tema (clasificar por títulos leídos, movimientos literarios, contenido de las obras)
- Importancia del participante (si se logró entrevistar a personas “importantes” vinculadas con el tema, estas informaciones pueden colocarse primero.

La vinculación de todas las fuentes de información es la que permite que se tenga una visión macro respecto del tema que se investiga, así puede saberse si hay coherencia o relación entre alguien que señale un suceso histórico importante con la asignación de cierto libro de lectura.

Como se refirió en la estrategia, al tener la lista de obras paradigmáticas, tendrá lugar otro momento del plan de análisis, que es la aplicación de herramientas aportadas por el análisis del discurso, la hermenéutica y la estética de la recepción. En el primer caso mediante la ubicación de temas, palabras o simbologías que aparezcan en las obras consideradas como paradigmáticas. La hermenéutica será útil para desvelar sentidos ocultos y la estética de la recepción que aportará información respecto de cómo se recibió una obra u otra. Esta recepción puede ser desde lo general, es decir, su aceptación o no desde lo oficial y también desde lo particular, tomando en cuenta el anecdotario de los propios lectores.

Anexo 6 Cronograma

Tipo de instrumento	aplicado a	materiales	interpretación	duración de cada instrumento	Calendarización
No. 1 encuesta	todos	encuestas fotocopiada	análisis estadístico	30 minutos por cada grupo	Dos meses: febrero y marzo de 2012
No. 2 entrevista	directores y docentes	hoja de entrevista, transcripción de entrevista	grabadora	60 minutos por cada entrevista	Dos meses: febrero y marzo de 2012
No. 3. entrevista	expertos en literatura, historia y edición de libros	hoja de entrevista, grabadora	transcripción de entrevista	120 minutos por cada entrevista	Tres meses: de febrero a abril de 2012
No. 4. entrevista	experto del Mineduc	hoja de entrevista, grabadora	transcripción de entrevista	60 minutos	Una semana, mayo de 2012
No. 5 indagación documental	archivo de Mineduc, archivo de centros educativos públicos y privados	guía de observación, computadora	análisis de documentación	60 minutos por cada centro de documentación	cinco meses: del 1 de febrero al 21 de mayo 2012

Anexo 7

Guía de entrevista expertos en literatura

¿Cómo es, según su criterio, una buena edición para escolares?

Debemos considerar a los escolares como neonatos, es decir, como personas que recién hayan comenzado a leer y que necesitan acostumbrarse. De entrada, no podría proponerme que estudiantes de primero primaria lean Don Quijote de la Mancha. Una buena edición para escolares tiene diferentes criterios, que van desde el temático hasta lo visual. Si alguno de los dos falla, corremos el peligro de que los escolares pierdan el interés en leer. Por otra parte, tampoco podemos pretender que solamente una “buena edición” logre su cometido. El maestro también juega un papel fundamental, sobre todo en la conducción de la materia en que se puso a leer. Es más fácil que los estudiantes lean un texto poco atractivo si el profesor los sabe motivar, a que lean un libro exquisitamente ilustrado y diagramado, cuando el profesor no los motiva. Los padres de familia también juegan un papel fundamental, pero las políticas públicas no caben dentro del ambiente familiar, creo yo.

¿Es conveniente que exista una lista oficial de lecturas obligatorias?

A mí no me gusta la obligatoriedad ni las prohibiciones estatales. En todo caso, preferiría una lista de sugerencias de libros, justificando por qué se recomiendan.

Debemos tener en cuenta que las poblaciones de los países son tan diversas y no somos heterogéneos, especialmente en una población como la de Guatemala. Me parecería difícil crear una lista de diez libros que deba leer de igual forma el estudiante garífuna de Livingston que un indígena de Todos Santos, Huehuetenango. En cambio, me encantaría la idea de crear listas con unos cien libros sugeridos para cada sección de la secundaria, justificando cada uno de los libros.

¿Considera que hay libros que intencionalmente se han obviado para leerse?

Más bien, considero que ha habido poco criterio para este tema, especialmente desde lo estatal. En los últimos años, pareciera que se ha liberado la selección de textos, y cada colegio y profesor han decidido poner cualquier cosa, de lo que se les ocurra. Algunos maestros tienen buen criterio, pero otros no. Ahora, respondiendo su pregunta, negaría de tajo esa posibilidad, porque yo sepa no se ha prohibido ningún libro en Guatemala. Más bien, creería que en los años de la guerra quizá hubo una especie de autocensura de parte de las autoridades y los maestros.

¿Hay algún autor o alguna obra que usted cree que debería leerse?

Me parece que ésta es una respuesta muy amplia. Pero yo optaría siempre porque se lean obras clásicas y autores guatemaltecos. Las primeras porque ya han pasado cierto filtro de la historia. Los segundos, porque los autores guatemaltecos nos presentan nuestra realidad, y es muy importante no alienar nuestra educación. En ese sentido, también habría que sopesar que todos los libros de texto se produzcan en el país, porque los escritos en otras realidades a veces no se adaptan a Guatemala.

¿Cuáles son los criterios pedagógicos que han dominado la selección de textos?

Creo que nuestro país no ha tenido mayor criterio pedagógico. Por el predominio que hay de libros españoles, supongo que se copió un modelo de ese país de lecturas, incluyéndose algunos libros latinoamericanos. De los primeros, estarían Lazarillo de Tormes, El Buscón, El Mío Cid, y de los segundos, Doña Bárbara, Don Segundo Sombra, María, todos de tradición romántica-criollista. En algún momento se favoreció a algunos autores guatemaltecos, especialmente por parte de los gobernantes de entre dictaduras (1920-1929) y los gobiernos de la Revolución.

¿Cómo han cambiado las políticas educativas en cuanto a la selección de textos?

Aunque no lo sé a ciencia cierta, pero considero que a partir de los gobiernos democráticos, una mayor libertad de cátedra, y con el desistimiento de los censores educativos en el Gobierno central, los maestros han tenido mayor libertad para seleccionar los libros literarios y los libros de texto. Esto aunado a una mayor comercialización tras la Firma de la Paz (especialmente por la inclusión de editoriales extranjeras en el país), las políticas educativas en torno a las lecturas escolares han caído en una especie de camino sin norte ni rumbo. Algunos profesores han aprovechado la libertad, pero otros no saben que hacer. Y otros, los más veteranos, continúan imponiendo los libros que en tiempos de la guerra se sugerían o se obligaban.

¿Qué es literatura?

Es un arte que utiliza la palabra, escrita o hablada, para evocar belleza. La lectura de una buena literatura produce en los buenos lectores que sean mejores personas.

¿Qué no es literatura?

Cualquier texto no es literatura. Ni siquiera aquellos que aseguran en la portada del libro que se tratan de cuentos, poemas o novelas. Los panfletos, los textos con mensajes moralistas, y la secuencia de palabras sin sentido, eso no es literatura.

¿Quién define, en Guatemala, los límites entre lo literario y lo no literario?

Nadie, y para ser sincero creo que ni las universidades, ni las autoridades, ni los mismos escritores creo que tienen criterios para ello.

¿Para qué sirve la literatura?

Sirve para imaginar otros mundos. A veces la realidad es tan impactante, que no nos permite visualizar noticias de otras partes. La literatura no solo nos describe otras realidades posibles, sino también las realidades imposibles; he allí su utilidad.

¿Cuáles han sido los autores guatemaltecos más leídos en básicos y diversificado?

Diría sin temor a equivocarme que Pepe Milla y Virgilio Rodríguez Macal. En un segundo grupo, incluiría a Flavio Herrera, Manuel Galich, Miguel Ángel Asturias y Enrique Gómez Carrillo, además del Popol Vuh.

¿Cuáles han sido los autores hispanoamericanos más leídos en básicos y diversificado?

Jorge Isaacs, Rómulo Gallegos, Rubén Darío, José Martí, Ricardo Güiraldes, Ernesto Sábato.

¿Cuáles son los momentos históricos más importantes del siglo XX en Guatemala?

En el siglo XX considero que hay cuatro momentos fundamentales. El primero, cronológicamente, sería la caída de Manuel Estrada Cabrera. Los ideales del Movimiento Unionista buscaban un cambio radical en Guatemala, pero pronto se neutralizaron con el derrocamiento de Carlos Herrera y la vuelta al poder de gobiernos totalitarios, como el de José María Orellana y, finalmente Jorge Ubico. El segundo momento fue la Revolución del 44, que sí logró perdurar por un poco más de tiempo, sobre todo por el apoyo popular y por las alianzas que supo tejer Arévalo Bermejo. El tercer momento, el más traumático del siglo, la caída de Arbenz, que nos hizo retroceder y estancarnos. Y el cuarto fue el retorno democrático, que a mi parecer tuvo tres momentos clave: el terremoto del 76, el Golpe de Estado de Ríos Montt y las elecciones de 1985.

¿Cree usted que exista una relación entre historia y literatura?

Obviamente sí existe relación, porque los escritores no se encuentran en una burbuja aislada. Al contrario, los escritores guatemaltecos han estado muy cercanos al poder y a los cambios de Gobierno. Por ejemplo, Miguel Ángel Asturias, que despotricó contra Manuel Estrada Cabrera, pero fue funcionario de Ubico, y luego embajador de Méndez Montenegro. Pepe Milla fue ministro de Estado, mientras que Gómez Carrillo gozó de patrocinio oficial. Manuel Galich, Adrián Recinos, Luis Cardoza y Aragón, Muñoz Meany, Augusto Monterroso, Mario Monteforte, entre otros, fueron funcionarios de algunos gobiernos, especialmente de los democráticos.

¿En su opinión, se puede seguir la historia de Guatemala en función de las obras literarias que se han asignado como material de lectura para los ciclos básico y diversificado?

Una de las formas más didácticas de clasificar la historia literaria es a través de los hitos, sobre todo a nivel sociopolítico. Creo que cada gobierno promovió algunas obras que les interesaba, sobre todo por compadrazgo, pero otras subsistieron.

¿Existe una obra literaria que sea fundamental para explicar procesos históricos o condiciones particulares del país?

Supongo que no. La literatura, como dice Horacio, no debe pretender decirlo todo. Sin embargo, si me pidieran mencionar una sola, diría que El Señor Presidente.

¿Si se asume una perspectiva historiográfica, cuáles son las obras que deberían ser leídas por los estudiantes de básico y diversificado como parte de los cursos de literatura?

Creo que nos desviamos un poco del tema, porque la selección de obras debe seguir criterios pedagógicos y literarias. Pero siguiendo con la pregunta, diría que el orden historiográfico sería: Popol Vuh, Rabina Achi, Historia Verdadera de la Nueva España, Rusticatio Mexicana, La tentativa del León y el éxito de su empresa, Los Nazarenos, Treinta años de mi vida, Luna Park, El Señor Presidente, El hombre que parecía un caballo, Entre la piedra y la cruz, La Oveja Negra, Masacres de la selva, Me llamo Rigoberta Menchú, por mencionar una lista mínima.

¿Cuáles son los criterios pedagógicos que han dominado la selección de textos literarios?

Como ya mencioné anteriormente, creo que no hay criterios pedagógicos claros, y que sólo se han imitado políticas de otros países.

¿Cómo han cambiado las políticas educativas en cuanto a la selección de textos literarios?

Algunos gobiernos han tenido claras las políticas educativas, especialmente el de Arévalo Bermejo. Creo que ése es el único cambio real que podrías suponer. Los demás considero que no tuvieron políticas educativas claras.

¿Cómo se maneja internamente dentro de los Ministerios las lecturas oficiales?

Cuando había una lista de lecturas oficiales, seguramente eran unos cuantos quienes los definían. Ahora se ha liberado el criterio.

¿Quién decide dentro del Estado qué se debe leer?

Un grupo muy reducido. Usualmente personas de poder vinculadas a la literatura.

¿Cómo impacta la ideología de un sector poderoso en el establecimiento de contenidos en el currículo y de libros?

Los sectores poderosos aún no han asumido su posición en el establecimiento de la ideología, a tal punto de considerarse ésta una hegemonía. En algún momento de la guerra, especialmente durante el Gobierno de Ríos Montt, los sectores económicamente poderosos delegaron el rol de ideologizar a la población al gobierno. Los sectores poderosos en Guatemala usualmente se han definido sin ideología. A veces se definen, pero lo que ha prevalecido en Guatemala es el proteccionismo de los intereses económicos. El resto no importa. De hecho, vemos que éste es un país que no le interesa transmitir ideología; usted ve la televisión o las películas que se proyectan, y todo es sin ideología. Salvo que una “ideología” pretenda tocar intereses económicos, por ejemplo el tema de los impuestos, los sectores poderosos saltan. En

el currículo y los libros, la ideología que impacta es la de querer formar a estudiantes como una mano de obra barata, en las escuelas. Y colegios y universidades que preparen a los hijos de las familias tradicionales para asumir sus roles en las empresas de tradición, es decir, con una visión empresarial. Quizá sólo durante la guerra hubo cierto sesgo ideológico, anticomunista, en los libros. Pero ello con el consentimiento de los sectores poderosos.

¿Qué criterios rigen en un editor para establecer una publicación dirigida a un público escolar?

Un editor lo que pretende es vender. Y lo que vende son los libros de aventuras, bien ilustrados y de fácil lectura. Creo que además de eso, no tienen criterios literarios o pedagógicos. Quizá confunden pedagogía con el estudio del mercado, ya que éste marca que los jóvenes escolares de hoy día no les gusta leer, y por eso el criterio es ponerles textos con mucha actualidad, breves y diagramados con muchos colores.

¿Al momento de hacer un libro para escolares tienen importancia aspectos como la diagramación?

Sí, claro, es mucho más viable que un estudiante lea un libro con una diagramación amigable, a leer los antiguos textos con letra pequeña y continua.

¿Para el lector de los ciclos básico y diversificado, continúa siendo importante incluir ilustraciones en los libros?

Quizá no es lo fundamental, pero sí sigue siendo importante. Quizá, más que ilustraciones, es más importante la brevedad de los textos, y un tamaño de letra adecuado. En los libros de lecturas de antes, dirigidos a jóvenes, se incluían ilustraciones entre páginas. Pero quizá de un libro de 200 páginas, había unas cinco ilustraciones. A los estudiantes les servían estas ilustraciones como “marcadores” y para animarse a ver el avance. Es decir, se proponían llegar hasta la ilustración. Ésta no tenía mayor función pedagógica ni literaria. Hoy día, para suplir esa función, se prefieren capítulos más cortos, para que el lector estudiante se proponga leer uno o dos capítulos diarios, por ejemplo.

¿Es mejor que los escolares lean libros “con mensaje” y, por lo tanto, resaltarlos?

No es lo mejor ni lo peor. Un texto, un libro literario y, en realidad, cualquier fenómeno de la comunicación, implica un mensaje. Incluso aquellos que algunos creen que no dicen nada, a otras personas quizá sí. Ahora bien, si estamos hablando específicamente de un “mensaje moral”, de igual forma considero que un estudiante cualquiera podrá obtener alguna enseñanza moral, quizá sin que el escritor se lo haya propuesto. Particularmente, yo soy partidario de que la literatura no tenga mensaje moral, pero ello es inevitable, pues para cierto tipo de lectores siempre están en búsqueda de obtener una “enseñanza”.

Anexo 8

Centro en donde usted cursó básicos y/o diversificado:
LICEO GUATEMALA / VANGUARDIA JUVENIL

Centro en donde ha impartido clases de literatura:
Colegio Mixto JUAN BAUTISTA ALBERDI
Colegio IMB-PC zona 12
Colegio LA PREPARATORIA

Colegio PRÍNCIPE DE ASTURIAS
Colegio LEHNSEN zona 13
Colegio SANTA TERESITA

Instrumento No. 2
Guía de entrevista con directores y docentes

1. ¿Recibe habitualmente una lista oficial de parte del Gobierno sobre literatura que hay que leer o sobre los ejes temáticos de los libros de lectura?

De parte del Gobierno no se recibe absolutamente nada, son los colegios quienes establecen los libros de literatura que deben leer los alumnos. En el colegio Lehnsen se leía por lo menos una obra de superación, al igual que en el colegio La Preparatoria.

2. Si no se recibe algún tipo de instrucción, ¿quién decide qué debe leerse dentro del área de literatura?

Es el encargado del área de Literatura de cada colegio o los profesores del área de Literatura se ponen de acuerdo sobre los libros que se deben leer. En el colegio Lehnsen es la directora académica la que escoge los libros de lectura y ya llevan años usando los mismos.

3. ¿Se cumplen las órdenes o requerimientos del qué leer?

Es una exigencia de parte del colegio que los alumnos lean los libros y por lo tanto es necesario hacer guías de lectura, comprobaciones de lectura, o análisis literarios para verificar si leyeron.

4. ¿Ha recibido visitas de representantes comerciales de editoriales para vender paquetes de libros?

Todos los años, las editoriales se presentan a los establecimientos para vender los libros de texto y libros de lectura. Normalmente, la editorial Norma es la que más promociona la venta de libros de lectura. Le sigue Santillana y Piedra Santa, aunque éste último, ya no hace tanta publicidad. Antes había talleres de lectura y presentación de propuesta de lectura, pero también ha ido disminuyendo. Las editoriales ya no quieren gastar.

5. De los libros que leyó cuando fue estudiante, ¿recuerda algún libro en especial? ¿por qué?

Los libros que me llamaron la atención fueron los de JULIO VERNE, en 2do. Básico, por el manejo que hace el autor sobre tecnología, los elementos de ciencia ficción que usa y el ambiente de aventuras que sabe manejar con destreza; 4to. Bachillerato LA DIVINA COMEDIA de Dante Alighieri, por la escatología que maneja el libro en el Infierno y el Purgatorio, y porque estudiaba en un colegio católico; FAUSTO de Goethe, la primera parte porque la segunda era más sobre crítica de su tiempo, en cambio la otra maneja los elementos románticos en contra posición del racionalismo del siglo XVIII; HERNANI de Víctor Hugo porque es una obra de teatro histórico romántica que resalta los valores de dicha época: la pasión, el amor infausto y el honor.

6. En caso de decidir usted la lista de libros, ¿ha recibido algún tipo de presión para incluir o quitar algún libro?

El único libro con el que tuve problemas fue EL DECAMERÓN de Giovanni Boccaccio, porque hay cuentos eróticos y hay que hacer una selección de cuales pueden leer.

7. ¿Cuántos libros lee al año el estudiante de básico y de diversificado?

Logré que en el colegio JUAN BAUTISTA ALBERDI los alumnos de 4to. Bachillerato leyeran 8 libros, 6 en 3ro. Básico, 5 en 2do. Básico y 4 en 1ro. Básico. En los demás colegios sólo se lee un libro por Bimestre y me encantaría que pudieran leerse 2 libros por bimestre.

8. ¿Recuerda algún libro paradigmático que haya impactado a los estudiantes?

A parte de EL DECAMERÓN, otro libro que dejó impresionados a los estudiantes fue EL RETRATO DE DORIAN GRAY de Oscar Wilde.

9. ¿Cuáles cree que son los mejores libros para leer en básico y en diversificado?

En básico, libros de ciencia ficción y de aventuras. En diversificado vale la pena leer libros románticos, obras de teatro de Hamlet; HERNANI de Víctor Hugo; LA DIVINA COMEDIA de Dante Alighieri, pero con una buena guía de lectura; cuentos cortos hispanoamericanos, como EL MATADERO de Esteban Echeverría, LA COMPUERTA NÚMERO DOCE de Baldomero Lillo, y todos los de Gabriel García Márquez.

10. Si usted pudiera tener la facultad de decidir qué libros deben leerse en básicos y en diversificado ¿qué obras asignaría?

Las mencionadas en el inciso 9 incluyendo obras de Isaac Asimov, Julio Verne y la colección de obras que tiene el Fondo de Cultura Económica que es moderna, con historias más contemporáneas y de calidad, que van más dirigidos a adolescentes, como El Barco de Vapor de editorial Norma. Ahora dejaría leer la saga de CREPÚSCULO de Stephenie Meyer porque ha causado gran impacto en los adolescentes, especialmente en las señoritas; o también la serie de Harry Potter.

11. ¿Qué cree que es mejor para lectura: literatura actual o literatura clásica?

Hay que saber combinar ambos, y sería muy interesante hacer una literatura comparativa, para ver influencias entre obras.

12. ¿Cree que la literatura sirve para formar un cierto tipo de conciencia social?

Estéticamente una obra no tiene por qué tener un fin, para eso existen las obras de formación y superación. La obra literaria hay que tomarse como una exposición de ideas que un autor trata de trasladar a los lectores; y después de un análisis se podría sacar el tema, que no necesariamente debe tener un fin didáctico o social.

13. ¿Relaciona el contexto histórico de los autores con problemas nacionales?

Cuando leemos FUENTE OVEJUNA siempre lo relaciono con los linchamientos en Guatemala y el efecto negativo de no contar con un sistema judicial adecuado. Pero en general, es muy difícil relacionar el pasado con el presente, salvo raras excepciones. Dicen que la historia sirve para aprender, el caso es, cuantos aprendemos

de esa historia. Por ejemplo, Hitler cometió el mismo error de Napoleón, al atacar Rusia en época de invierno. Hitler no aprendió del pasado.

14. ¿Ha relacionado alguna vez una lectura con una situación nacional coyuntural? relate el caso.

Como lo dije en el inciso anterior, el mejor caso es FUENTE OVEJUNA.

15. ¿Alguna vez ha percibido que se ha encaminado a que los estudiantes lean tal o cual libro porque trata sobre ciertos temas?

Sí, porque a veces me dejo guiar por mi gusto y no el de las alumnas, pero la mayoría de veces soy empático y me dejo guiar por el gusto de los adolescentes y lo que está de moda; o libros que universalmente llegan a la sensibilidad de los alumnos como EL PRINCIPITO de Antoine de Saint-Exupéry o EL GIGANTE EGOÍSTA de Oscar Wilde.

16. ¿Cuál libro de los leídos en su centro de estudio es el que más le ha gustado?

LA CASA DE LOS ESPÍRITUS de Isabel Allende y CONOCE TU DESTINO CON EL MONJE QUE VENDIÓ SU FERRARI de Robin S. Sharma.

17. ¿Por qué le gustó ese libro?

Porque es un libro formativo que demuestra lo importante que es la autoestima, no tropezar con los mismos problemas y la búsqueda de un crecimiento espiritual.

18. ¿Qué libro no volvería a leer?

RETRATO DE UN ARTISTA ADOLESCENTE de James Joyce, porque es aburrido y complicado seguir el pensamiento narrativo del autor. Es una innovación para la literatura actual y marca nuevos pasos para la narrativa, pero una vez leído, ya no es necesario volver a leerlo. O tal vez, cuando ya sea viejo, pueda leerlo y encontrar algo nuevo y novedoso, según los parámetros de la Hermenéutica. En el colegio IMB-PC se exigía a los alumnos que compraran el libro de Michael Jordan MI FILOSOFÍA DEL TRIUNFO, pero jamás lo leyeron.

Anexo 9

Entrevista con maestra egresada de Belén en 1957 realizada al pasar el instrumento No. 1, encuesta

QUIEN DISPONÍA ACERCA DE LA LITERATURA QUE DEBÍA LEERSE EN EL INSTITUTO

Era mi profesor en Belén quien nos decía qué debíamos leer. Era un buen maestro, era hondureño, se llamaba José María Alemán. Nos decía “lean tal cosa porque les va a servir” Decía que había que leer a Miguel Ángel Asturias, y a Pepe Milla, pero a Asturias casi nadie lo leía porque era difícil de entender, quizá en todo caso mis compañeras y yo preferíamos El señor presidente, porque lo que contaba el libro no nos era tan desconocido. A la mayoría le gustaba Milla porque era entretenido. “El nos llevaba el montón de libros y le gustaba explicarnos las cosas.

El profesor José María Alemán se emocionaba explicando, es que él vivía la literatura. Yo recuerdo todavía cuando contaba la pelea del español, el que escribía

todo enredado este Góngora con ese que era tremendo, con Quevedo, y el poema de la nariz superlativa. Nos leía lo que escribía cada uno como simulando la pelea. Se metía en los personajes y como que sentía y se posesionaba de esa pelea literaria. Era un hombre tan honesto que por eso las alumnas belenitas nos fuimos a la huelga en 1955 para defenderlo, pues el gobierno se lo había llevado preso. Como refiero en mi libro “La Prensa Libre envió reporteros y tomamos el auditorio de Belén para exigir respeto hacia nosotras y al personal docente. El Ministro de Educación, Jorge del Valle Matheu, nos citó a su despacho para una reunión conciliatoria: nos ofreció cien quetzales y un viaje a Centro América a cambio de vender nuestras conciencias y traicionar al profesor Alemán” (Hurtarte, 2011:24)

Lo que yo recuerdo es que leíamos lo que decía el profesor, quizá había guías del ministerio de educación, eso no lo recuerdo, pero tengo más presente lo que hizo este José María Alemán por el curso de literatura, es que realmente le gustaba y nos quería pasar más que todo ese amor por la literatura.

Cómo se conseguían los libros, qué libros había

Con el profesor Alemán era bueno porque hasta nos prestaba libros para que leyéramos más todavía, nos los íbamos pasando. Más bien leíamos en la biblioteca. Sabíamos que teníamos que leer rápido porque otras compañeras querían o tenían que leer los libros.

Quizá mi caso sea diferente, yo casi puedo decir que nací leyendo, yo le decía a mi parentela no me regalen muñecas, sino acuarelas y libros. A los cuatro años me enseñaron a leer, casi por votación familiar, porque siempre le estaba pidiendo a mi primo que me leyera cosas, así que él prefirió enseñarme a leer. Siempre me recuerdo con un libro en las manos, cuando no tenía novelitas o cuentos aunque sea leía el diccionario. Para mi generación la lectura era importante.

Yo hice mis años escolares prácticamente con el gobierno de Arévalo y terminé cuando ya estaba Carlos Castillo Armas. Como mi mamá fue maestra y luego directora de la escuela Rafaela del Águila me di cuenta de que con Arévalo la cosa fue diferente. Mi mamá me mandó a pedir la revista Billiken, que venía de Argentina, así como otros libros para niños. En ese entonces los directores solicitaban los libros y el Ministerio los daba, lo que se pagaba por ellos era a precios muy cómodos. El abrió espacios para la literatura. Cuando estuvo Arévalo fue cuando entró mucho libro de editoriales sudamericanas, sobre todo, argentinas. Por eso cuando yo, siendo niñita recibí mis revistas Billiken sentí que Arévalo era como mi benefactor y una vez que mi mamá y mi tía me llevaron al palacio yo me le tire en medio de la seguridad y me abracé de sus piernas y le di las gracias. El me dijo nena y me dio dos monedas de la primera edición de la moneda de a veinticinco centavos.

Cuando era niña se leían unos libros llamados Callejas. Esas Callejas eran famosas en su época, eran unos cuentos lindísimos que venían en unos libros pequeñitos metidos en una caja.

Cuando Árbenz llegó al poder yo si recuerdo que fue cuando entraron editoriales europeas, se conseguían libros venidos de Rusia.

Recuerda algún tipo de censura en cuanto a los libros que podían o no leerse

Luego de la caída de Árbenz el gobierno de Castillo Armas quemó frente al Palacio varios libros, recuerdo que entre los quemados estaban varios clásicos rucos porque tenían el tufo comunista, así vi que se iban en la fogarón obras como Los hermanos Karamazov o El jugador. Autores como Alejandro Pushkin o los comunistas como el checho Julius Fucik y su Reportaje al pie del patíbulo también fueron prohibidos; igualmente lo fue Ombres contra Hombres de Efraín de los Ríos o El canciller Cadejo de Manuel Galich. Misma suerte corrieron los chinos como Lao Tse.

Libros leídos Instrumento No. 1

Azul
Cuadros de costumbres
Don Quijote de la Mancha
Don segundo sombra
Doña bárbara
El buscón
El hombre que parecía un caballo
El lazarillo de tormes
Médico a palos
El Mío Cid
El señor presidente
El sí de las niñas
El tigre
Fábulas de esopo
Fábulas de Samaniego
Historia de un pepe
Hombres de maíz
Ilíada
La casa de Bernarda alba
La hija del adelantado
La mansión del pájaro serpiente
La tentativa del león
La vida es sueño
La vorágine (sugerida)
Los de abajo
Los nazarenos
María
Martín fierro
Mobby dick
Mujercitas
Narraciones extraordinarias El cuervo
Odisea
Platero
Popul vuh
Rimas y leyendas
Tom sawyer
Poemas de José Martí

Yo pienso en ti

Otros: el príncipe, huasipungo, el mundo es ancho y ajeno, Juan Diéguez Olaverri, La celestina, Porfirio Baba Jacob, José Asunción Silva, Göngora La guerra y la paz , // autores franceses Paul Eluard, Víctor hugo con los miserables / sugeridos: Balzac, los viajes de gulliver, Nicolás guillén

Como eramos maestras era el tiempo en que se leía a Gabriela Mistral

Hurtarte, Rosa América. Retazos de una historia. Del aula a la guerrilla. Guatemala: Programa Nacional de Resarcimiento, 2011.

Anexo 10

Entrevista abierta a mujer de 96 años EA-96 aportó la siguiente información:

Es difícil que yo me recuerde ahora que leí hace ya tantos años. Me acuerdo de las Callejas, esos preciosos libritos con lindísimas ilustraciones y sus historias tan bellas. Son recuerdos bellos.

No era tarea fácil conseguir los libros pero no importaba, casi todo lo que teníamos era prestado. Las gentes tenían en sus casas los libros y se leía no solo en la escuela sino como parte de la vida diaria, o cosíamos o leíamos y leer no era castigo como ahora, era un entretenimiento, era como ahora es ver una película o una telenovela, meterse en las historias, gozarlas. Cuando no tenía qué leer mis amigas me prestaban los libros, era como un intercambio, no había aquello de que alguien no lo devolviera. Ya no recuerdo bien si lo que se leía era en la escuela o en la calle, lo que sí recuerdo es que Mantilla sí se leía en las escuelas y colegios. Era como el libro de la cultura, por Mantilla leíamos a Andrés Bello, era de lo que recitábamos. Yo me sabía una parte de su Agricultura de la zona tórrida, el poema era muy largo, recuerdo que decía Salve, fecunda zona, que al astro enamorado circunscribes, en cada vario clima, acariciada luz concibes.

Siempre leí y compré libros, dejé de leer un poco después del sesenta, si se revisa en mis se verá que el libro más moderno que tengo es Cien años de soledad. De ahí me quedan: Don Quijote, el Conde de Montecristo, Los tres mosqueteros, El lazarillo de tormes.

De los libros que leí recuerdo El viejo y el mar, que vida más aburrida la de ese hombre, metido entre el mar, pescando mi compañero. Antes leíamos a Tolstoi, mucho, con su Ana Karenina, a Rubén Darío, y gustaba con sus reinos de fantasía, hablaba de oro de piedras preciosas. Había un cuento sobre un como jarrón y una emperatriz, salín muchos pájaros.

También leímos aquel librito llamado Corazón el de un niño, que escribía un diario, ahí estaba aquella historia del niño que va buscando a su mamá, que era tristísima, esa historia después la hicieron película. Otros libros leídos en mi tiempo y que yo me acuerdo son Don Quijote de la Mancha, también el Mio Cid, que era muy difícil, y a don Pepe Milla que se leía bastante, así como a José Batres Montúfar. Me gustó mucho Tom Sawyer, porque era travieso pero ingenioso. También recuerdo el Collar de la reina de Alejandro de Montepin, ese libro si que me gustó mucho, salía la reina María Antonieta, lo leí más de una vez, era de los favoritos con mis amigas, nos imaginábamos que salíamos ahí. También leí Crimen y Castigo.

Otro que era famoso en mi tiempo fue Vargas Vila, yo lo leí pero era horrible, una cosa bien fea porque en un libro ese señor decía que le abrió el vientre a su madre para saber de dónde había nacido él.

Miguel Ángel Asturias me suena pero no recuerdo de él, no era de mi tiempo.

Sobre quién disponía que leer no recuerdo nada al respecto, no tengo idea, pienso que era el maestro. no sé.

Anexo 11

Escuela de Postgrado

Doctorado en Educación

Edad____45_____ Años en que cursó básicos y/o diversificado__1980-1985_____

Centro de estudios en donde cursó básico y/o diversificado____belen_____

Centro de estudios en donde labora____instituto nacional_____

Instrumento No. 2

Guía de entrevista con directores y docentes

1. ¿Recibe habitualmente una lista oficial de parte del Gobierno sobre literatura que hay que leer o sobre los ejes temáticos de los libros de lectura?

Ahora no, pero en años anteriores sí se recibía más bien una indicación.- hay temas que de por sí están “prohibidos” como por ejemplo de temática sexual. Esto está más censurado, incluso, que lo que refiere asuntos relacionados con el racismo, por ejemplo. EL CNB deja libertad para la literatura

2. Si no se recibe algún tipo de instrucción, ¿quién decide qué debe leerse dentro del área de literatura?

el coordinador de área, muchas veces a sugerencia o consenso de los docentes.

3. ¿Se cumplen las órdenes o requerimientos del qué leer

cuando el ministerio daba instrucciones, tratábamos de cumplirlas. De todas maneras el Ministerio no decía lean una sola obra, daba opciones de lectura, por ejemplo, de estos seis o cinco lean dos. Así se podía elegir conforme al criterio del profesor, era una manera semidirigida. Ahora que no hay mayores indicaciones al respecto, lo que se busca es que la literatura enseñe valores, dé mensajes positivos a los jóvenes, les ayude en su formación.

4. ¿Ha recibido visitas de representantes comerciales de editoriales para vender paquetes de libros?

En un instituto público esto no puede apreciarse tanto, sé de colegios privados en donde sí se promocionan ciertas editoriales, como Norma, Santillana o Alfaguara. Lo que creo es que el mercado editorial de lo escolar sigue siendo de la Piedra Santa, pero no tengo mayores datos al respecto.

5. De los libros que leyó cuando fue estudiante, ¿recuerda algún libro en especial? ¿por qué?

Me gustó siempre José Milla porque sus obras eran como novelas. No me gustaban los clásicos españoles porque los sentía muy lejanos en cuanto al lenguaje, y eso que de muchos ellos leíamos fragmentos, por ejemplo del Quijote, fue solo una parte. A Asturias lo leíamos con sus Leyendas de Guatemala, él tenía prestigio pero no se entendían sus obras.

6. En caso de decidir usted la lista de libros, ¿ha recibido algún tipo de presión para incluir o quitar algún libro? no. Una vez más anoto que las restricciones son principalmente en materia de sexualidad . En cuanto a temas políticos, quizá la más confrontativa fue El señor Presidente. Al parecer deberían leerse libros sobre historia reciente, pero no se ha trabajado en el instituto libros como Masacres de la selva o Me llamo Rigoberta Menchú.

7. ¿Cuántos libros lee al año el estudiante de básico y de diversificado?
Entre 6 y 8

8. ¿Recuerda algún libro paradigmático que haya impactado a los estudiantes? Recuerdo el gusto que sintieron con Garcia Márquez , con El coronel no tiene quien le escriba. Les aburría la historia del viejo, pero las últimas palabras del libro los remitía a su propio lenguaje y resumía su sentir.

9. ¿Cuáles cree que son los mejores libros para leer en básico y en diversificado? prefieren la aventura, pero no la aventura tipo Indiana Jones, sino la aventura fantásica como Harry Potter, aunque eso no se ha leído en el instituto donde yo trabajo. Obras con historias de amor siguen gustando, particularmente entre las jovencitas. Obras relativamente recientes que han sido llevadas al cine como Arráncame la vida o Como agua para chocolate, lo malo es que ven la película y no leen la obra. Hay autores buenos pero que ellos no los comprenden porque los confunde, tal es el caso de Borges.

10. Si usted pudiera tener la facultad de decidir qué libros deben leerse en básicos y en diversificado ¿qué obras asignaría?

Optaría por clásicos, pero clásicos renovados, por ejemplo, de grecolatino en vez de leer la Ilíada que ni la leen optaría por una tragedia como Edipo rey o una comedia de Plauto. algún sueño de Quevedo. Ya no pondría a leer obras como María o Martín Fierro pero sí dejaría las Tradiciones Peruanas que, por experiencia, ha tenido mayor acogida. Es decir que preferiría más obras cortas. De lo Guatemalteco dejaría a Milla y Batres Montúfar Asturias y Monteforte y añadiría Monterroso y Cardoza. También a Ak'abal.

11. ¿Qué cree que es mejor para lectura: literatura actual o literatura clásica?

A los estudiantes casi no les gusta la tradición clásica, les parece lejana y muy ajena a sus contextos, pero creo que no debe suprimirse. De lo actual quizá no muy reciente por lo complicado de obtener los libros.

12. ¿Cree que la literatura sirve para formar un cierto tipo de conciencia social?

si lo hace, por eso los libros tienen que ser bien pensados; lo que se observa actualmente es que pese al énfasis que se busca dar en la historia reciente de Guatemala (con temas como el conflicto armado, por ejemplo, no se ha optado por literatura sobre esos temas, sino siempre por los clásicos o por la literatura motivacional o fantásica.

13. ¿Relaciona el contexto histórico de los autores con problemas nacionales?

El señor presidente con la dictadura de Estrada Cabrera y también con la de Jorge Ubico.

14. ¿Alguna vez ha percibido que se ha encaminado a que los estudiantes lean tal o cual libro porque trata sobre ciertos temas? con lo motivacional se ha visto más, por ejemplo, ahora que se ha puesto a leer a Cuauhtemoc Sánchez

15. ¿Cuál libro de los leídos en su centro de estudio es el que más le ha gustado?

Los cachorros de Mario Vargas Llosa

16. ¿Por qué le gustó ese libro?

Por el tema tan fuerte y violento. me impactó la agresividad del libro y ese drama humano vivido en secreto.

17. ¿Qué libro no volvería a leer? La divina comedia y Martín Fierro

Anexo 12

Grupo focal de los sesenta

1. GF60-1 . Mi profesor de literatura era bueno, era don Amílcar Echeverría y con él leíamos bastantes cosas, yo me acuerdo que nos explicaba como eran las historias, sobre todo con los libros más difíciles para que las entendiéramos mejor.

2. Opinión generalizada de los participantes fue mencionar La mansión del pájaro serpiente con todo y su autor, Virgilio Rodríguez Macal.

GF60-4 . El libro que más me gustó fue el del pájaro serpiente, aunque no recuerdo quien lo escribió.

GF60-1. La mansión del pájaro serpiente me gustó porque menciona áreas que recuerdo de mi infancia, como la Sierra de la Minas y otros lugares de Alta Verapaz y Baja Verapaz. Salía la gente normal, la común y corriente, salían chicleros y los nombres de los animales estaban en lengua.

GF60-2 Me gustaba La mansión del pájaro serpiente sobre todo por la mención de la selva guatemalteca, yo soy del oriente y ahí no son las cosas como en el libro, que hasta parece otro mundo, ahí no hay malos, todos siguen sus instintos pero hay respeto, el malo es el hombre porque destruye desde hace siglos a la naturaleza. La primera vez que lo leí y mencionaban al león y al tigre yo me imaginaba que eran como los africanos, el profesor explicó que eran el puma y el jaguar”. Antes de leer ese libro, otros que conocía con personajes animales eran las fábulas, pero esas no se parecen para nada a los cuentos de La mansión del pájaro serpiente. Eso me acuerdo porque los animales no querían dar lecciones o comportarse como humanos sino que explicaban sus propias costumbres y comportamientos. Exactamente no sé de qué trataba el libro, eran varios cuentos, lo que sí me acuerdo es que hablaban de nuestro país, y que decían el nombre indígena de las cosas y luego lo ponían en español o al revés, pero por eso nos daba risa, era lógico, pues en mi contexto todo lo que supiera a indígena era desconocido, extraño, era una diferencia que implicaba superioridad e inferioridad. Otra cosa es como que recuerdo que salían chicleros y madereros, temas que eran como ajenos a nuestro entorno.

GF60-3. La mansión del pájaro serpiente me gustó porque salían animalitos de aquí, como el pizote y el armadillo propios de Guatemala, haciendo cosas simples o comunes, además habla de Guatemala, de su naturaleza. Todo era bueno en ese libro, se seguían las leyes naturales. Era raro saber sobre esos lugares boscosos, donde yo nací no hay selva y entonces me imaginaba todo como muy grande y de otro lugar, como muy lejano y lleno de secretos, quizá porque las distancias o la forma de llegar a las diferentes comunidades del país hacían que cada región se percibiera como muy distinta una de otra, de ahí que para un quezalteco saber lo que hacía uno de Zacapa o de Escuintla era casi otro mundo. Nos decían que era nuestra Guatemala pero era difícil comprenderlo, nuestra realidad era otra.

GF60-4 . En La mansión del pájaro serpiente contaban cosas de nuestra Guatemala, de las montañas, ríos, plantas, y sobre todo de los animales. Algo de lo que más recuerdo es que los nombres estaban en español y también en lengua indígena, a saber cuál, pero usaban de las dos formas, yo para ese entonces no había visto escritas palabras en idiomas mayas.

GF60-5 . Recuerdo con cariño La mansión del pájaro serpiente porque decía cosas de Guatemala , era hablar de mi país y yo no conocía muchos lugares de Guatemala. salían los animales haciendo lo que ellos hacen como subirse a los árboles o buscar sus alimentos. Yo me acuerdo que nos molestábamos con los nombres indígenas de los animales, y me acuerdo también del pizote que era el anda solo, yo creo que se llamaba izul (sic) (nombre correcto Itzul). También salía un cazador que iba con su perro (esta mención corresponde a Pedro Culán el cazador indígena cakchiquel y su perro).

- GF60-1 y GF60-2 recordaron que leyeron, del mismo autor, El mundo del misterio verde y Carazamba. Según GF60-1 “El mundo del misterio verde era como la del pájaro serpiente, salían animales, si mal no recuerdo las historias eran un poco más largas, en cambio en Carazamba salía una mujer de aquellas salvajes y ardientes.

- GF60-1 Donde eran José Milla y Pepe Batres con su yo pienso en ti, que teníamos que aprenderlo de memoria junto con aquel poema de martí el de la rosa no se qué del amigo. Pepe Milla era bueno, al menos se entendía más fácilmente que otras obras que leímos, como Leyendas de Guatemala de Asturias que por momentos no tenía ni pies ni cabeza.

- GF60-2 Como se me va a olvidar José Milla, cuando leímos Los nazarenos hicimos un viaje a La Antigua, estuvo bien alegre porque el profesor quería mostrarnos los lugares de la novela, recuerdo el convento y al profesor leyendo párrafos de la obra. Es que en mi época La Antigua era misteriosa una ciudad detenida en el tiempo, una prolongación de España, distinta a cualquier lugar de Guatemala, quien no hubiera querido vivir en ese refugio de españoles. Los nazarenos era una novela elegante, los personajes tenían abolengo. yo ya no me recuerdo bien de qué trataba la novela, pues era un relajo de tantos personajes, pero sí se que lo dejaba a uno picado por saber que iba a pasar, uno quería seguir leyendo, hasta los que no les gustaba leer.

- GF60-3 Al otro autor que leíamos y que yo recuerdo bien era a José Milla, de él leímos Historia de un Pepe y La hija del adelantado. yo después leí los nazarenos.

creo que es un autor que me encanta por sus historias como de una telenovela en donde deja como en suspenso de un capítulo a otro. Los cuadros de costumbres también los leímos, no todo el libro porque es grande, son divertidos pero a mí me atraparón más las novelas.

- GF60-4. En las novelas de José Milla siempre había una historia de amor. no puedo precisar cuál exactamente, pero recuerdo que había enamorados viviendo un amor secreto, eso me gustaba y en La Antigua que era como una leyenda viviente.

- GF60-5 Asturias ya tenía un lugar importante, pero en el lector de mi tiempo, estábamos más familiarizados con Milla porque su forma de contar las cosas era como para dejarnos con la curiosidad. hablaba con palabras comunes y tras una historia metía otra.

GF60-1 leímos a Don Quijote, no completo, y también a otros clásicos españoles como El Lazarillo y la vida es sueño, el profesor hacía de Segismundo.

GF60-2 además de los autores guatemaltecos más conocidos como Milla, Asturias, Arévalo Martínez y José Batres se hablaba de Flavio Herrera, leí El tigre. Pero era obligatorio leer a los griegos y leímos la Odisea, me gustaban las aventuras de Ulises y nos impresionaba Edipo Rey, eso de matar al padre y casarse con la madre es realmente una tragedia.

Anexo 13

Teóricos citados en el documento

Althusser, Louis (1918-1990), filósofo argelino-francés.
Apple, Michael W. (n.1942), académico estadounidense.
Aristóteles (384 a.C-322 a.C), filósofo griego.
Bajtín, Mijaíl (1895-1975), crítico y teórico literario ruso.
Barthes, Roland (1915-1980) ensayista, y semiólogo francés.
Blumer, Herbert (1900-1987), sociólogo norteamericano.
Bourdieu, Pierre (1930-2002), sociólogo francés.
Bowles, Samuel (n.1939), economista e investigador norteamericano.
Burke, Peter (n.1937), historiador inglés.
Cassirer, Ernst (1874-1945), filósofo alemán, nacionalizado sueco.
Chinoy, Ely (¿?-¿?) sociólogo.
Destutt, Antoine-Louis-Claude, conde de Tracy (1754-1836), político y aristócrata ilustrado, francés.
Dilthey, Wilhelm (1833-1911), filósofo, historiador y sociólogo alemán.
Eagleton, Terry (n.1943), teórico literario inglés.
Eco, Umberto (n.1932), semiólogo italiano.
Foucault, Michel (1926-1984), filósofo francés.
Freud, Sigmund (1856-1939), médico, padre del psicoanálisis, nacido en la República Checa.
Gadamer, Hans-Georg (1900-2002), filósofo alemán.
García Canclini, Néstor (n.1939), antropólogo y crítico cultural argentino.
Geertz, Clifford James (1926-2006), antropólogo estadounidense.
Gintis, Herbert (n.1940), educador norteamericano.
Glaser, Barney (n.1930), sociólogos norteamericano.
Gociol, Judith (sin información), periodista argentina
Goldmann, Lucien (1913-1970), sociólogo y filósofo rumano-francés.
Gramsci, Antonio (1891-1937), filósofo marxista italiano.
Grondin, Jean (n. 1955), filósofo canadiense.
Hegel, George Friedrich (1770-1831), filósofo alemán.
Heidegger, Martin (1889-1976), filósofo alemán.
Herder, Johann Gottfried (1744-1803), filósofo y teólogo alemán.
Hirsch, Eric Donald (n.1928), educador y académico norteamericano.
Horacio, Quinto (65 a.C. – 8 a.C.) poeta lírico y satírico latino.
Ingarden, Roman (1893-1970), filósofo y teórico literario polaco.
Inverzini, Hernán (sin información) periodista argentino.
Jackson, Philip W. (sin información) investigador norteamericano.
Jakobson, Roman (1896 1982), lingüista ruso.
Jauss, Hans Robert (1921-1997), filólogo alemán.
Kan, Enmanuel (1724-1804), filósofo alemán.
Lacan, Jacques (1901-1981), médico psiquiatra y psicoanalista francés.
Lévi-Strauss, Claude (1908-2009) antropólogo belga-francés.
Lúkacs, Georg (1885-1971), filósofo y esteta marxista, húngaro.
Manguel, Alberto (n.1948), historiador de la lectura argentino.
Marcuse, Herbert (1898-1979), filósofo y sociólogo alemán.
Marx, Karl (1818-1883) intelectual alemán.
Moi, Toril (n. 1953) teórica noruega.
Paulo Freire, Paulo (1921-1997), educador brasileño.

Ricardo Nassif, Ricardo (1924-1984), educador argentino.
Saussure, Ferdinand de (1857-19139) suizo, padre de la lingüística.
Scheleiermacher, Friedrich (1768-1834), teólogo y filósofo alemán.
Scheler, Max (1919-1928), filósofo alemán.
Straus, Anselm (1916-1996), sociólogo norteamericano.
Trotsky, León (1877-1940), político y teórico ucraniano.
Tylor, Edward (1832-1917), antropólogo inglés.
Vela, Arqueles (1899;? – 1977), escritor y académico mexicano-guatemalteco.
Weber, Max (1864-1920) sociólogo, historiador y filósofo alemán.
Williams, Raymond (1921-1988), intelectual gales.
Žižek, Slavoj (n. 1949), el filósofo esloveno.