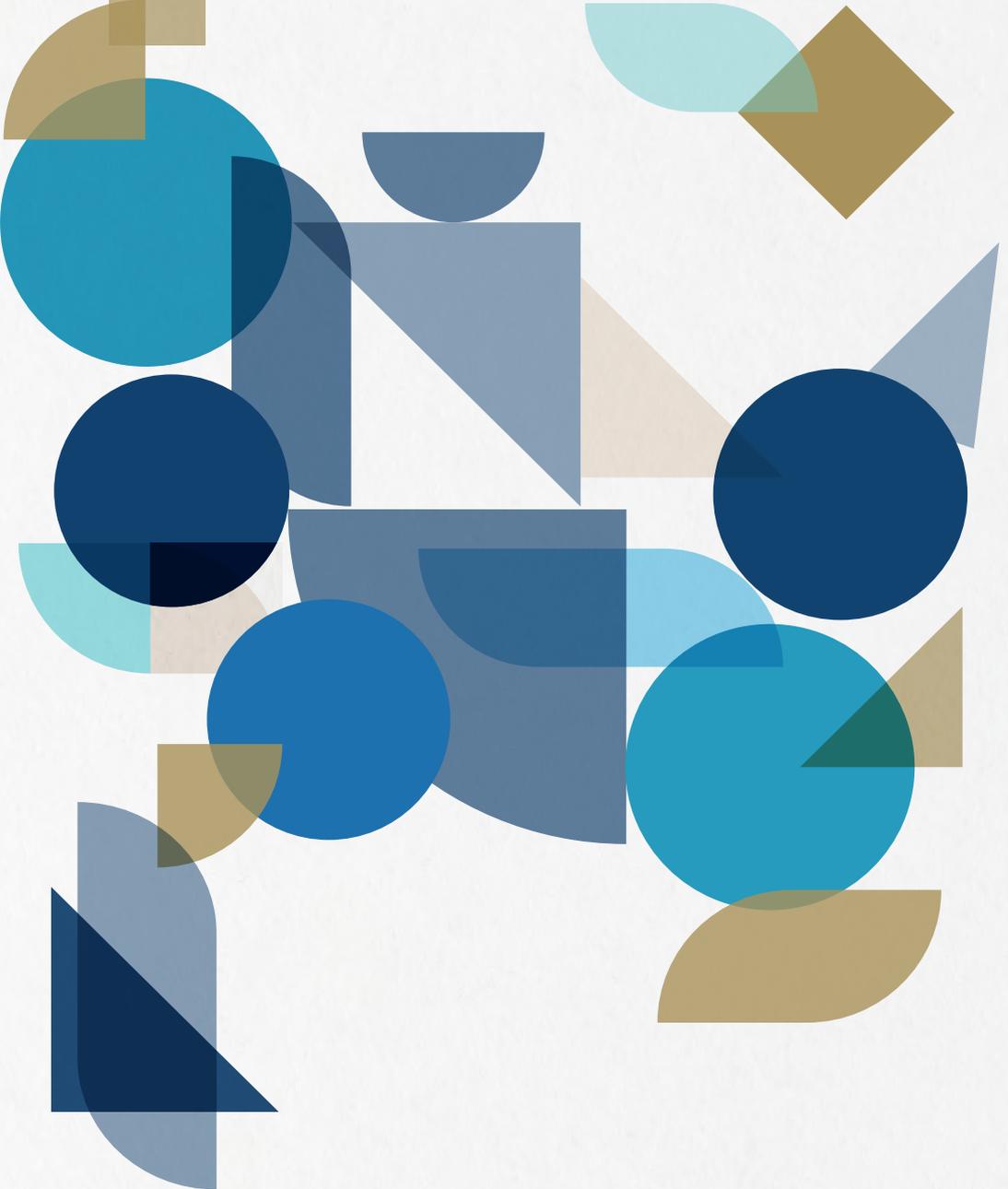


Vol. 25, núm. 32, julio de 2024

DOI: 10.22201/cepe.14059134e.2024.25.32

DECIREs



Universidad Nacional
Autónoma de México



CEPE
CENTRO DE ENSEÑANZA
PARA EXTRANJEROS

Vol. 25, núm. 32, julio de 2024

DOI: 10.22201/cepe.14059134e.2024.25.32

DECIREs



Universidad Nacional
Autónoma de México



CEPE
CENTRO DE ENSEÑANZA
PARA EXTRANJEROS



Dr. Leonardo Lomelí Vanegas
Rector

Dra. Patricia Dolores Dávila Aranda
Secretaria General

Dra. Diana Tamara Martínez Ruíz
Secretaria de Desarrollo Institucional

Dr. William Lee Alardín
Coordinador de Relaciones y Asuntos Internacionales

CEPE

CENTRO DE ENSEÑANZA
PARA EXTRANJEROS

Lic. Ana Elsa Pérez Martínez
Directora

Mtra. Ileana Betzabeth Lugo Martínez
Secretaria General

Mtro. Luis Miguel Samperio Sánchez
Secretario Académico

DECIREs

Editora responsable: Emma Jiménez Llamas
Diseño y diagramación: Brenda J. Vázquez y Francisco Ibarra
Apoyo editorial: Astrid Pantoja
Ingeniería web: Maribel Carmona Herrera

EQUIPO EDITORIAL

Emma Jiménez Llamas: ejimenez@cepe.unam.mx
Gonzalo Lara: gonlara@cepe.unam.mx
Alberto Lara: alberto.larac@enallt.unam.mx
Aban Flores: aflores@cepe.unam.mx

Decires, vol. 25, núm. 32, julio de 2024, es una publicación editada por el Centro de Enseñanza para Extranjeros • Av. Universidad No. 3002, Ciudad Universitaria, C.P. 04510, Alcaldía Coyoacán, Ciudad de México • www.decires.cepe.unam.mx • Editora responsable: Emma Jiménez Llamas • decires@cepe.unam.mx

Número de registro de reserva de derechos al uso exclusivo del título del Instituto Nacional de Derechos de Autor en trámite • ISSN 1405-9134.

Las opiniones expresadas por quienes publican en este número no necesariamente reflejan la postura de quienes editan la revista.

Los contenidos alojados en esta página pueden ser reproducidos con fines no lucrativos, siempre y cuando no se mutilen, se cite la fuente completa y su dirección electrónica. De otra forma requiere permiso previo por escrito de la institución.



CONTENIDO

ARTÍCULOS

- De la comprensión al diálogo poético
en “La vida sencilla” de Octavio Paz 7
José Luis Franco Tizcareño

NOTAS DE INVESTIGACIÓN

- El modo subjuntivo en la enseñanza del español
a hablantes de persa 31
Rozhin Razavi y Nafise Amiri Helan

PROPUESTAS DIDÁCTICAS

- Unidades fraseológicas de la variante geográfica de Costa Rica
en el aula ELE para la enseñanza de la cultura 51
Ericka Vargas Castro
- Educar desde la literatura para la equidad
con perspectiva de género: una respuesta
a la inequidad que puso de manifiesto el COVID-19 75
Rita Dromundo Amores

REPORTES DE EXPERIENCIAS DOCENTES

- Para entender a los mexicanos, conversemos sobre su historia:
una experiencia sabatina 91
Juan Pablo Vivaldo

RESEÑAS

- Tomlinson, B. (2023). Humanizing the Coursebook.
En B. Tomlinson (Ed.). *Developing Materials for Language Teaching*
(3ª ed., pp. 128-145). Cambridge University Press. 105
Jenniffer Ortega
- Molano Nucamendi, H. (Coord.). (2023).
Horizontes de asimilación cultural:
experiencias de académicos en su práctica profesional
en México. Universidad Nacional Autónoma de México,
Centro de Enseñanza para Extranjeros. 109
Humberto Guerra

De la comprensión al diálogo poético en “La vida sencilla” de Octavio Paz

From understanding to poetic dialogue in “La vida sencilla” by Octavio Paz

José Luis Franco Tizcareño
Centro de Enseñanza para Extranjeros
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad Nacional Autónoma de México
descritura@yahoo.com
ORCID: [0009-0009-3091-7155](https://orcid.org/0009-0009-3091-7155)

Resumen: La literatura mexicana es sustancial para quien estudia el español que se habla en México, porque implica comprender de modo amplio el ámbito cultural que enfrenta. Para apoyar esta tarea, el objetivo central de este breve estudio es reflexionar sobre los pasos a seguir en la comprensión y el diálogo con el texto literario desde la perspectiva de los usos de la lengua en la poesía. El ejemplo es el poema “La vida sencilla”, de Octavio Paz, escrito con el propósito de persuadirnos sobre la sencillez de la vida cotidiana. La estrategia del poeta es utilizar figuras retóricas en su discurso poético y la de quien realiza la lectura es descubrir e identificar el modo de argumentación que presenta el texto y así construir un diálogo y una reflexión sobre el tema. La literatura ayuda a que, a través del diálogo, quienes estudian una lengua extranjera adquieran las competencias lingüísticas necesarias para comunicarse y evalúen su propio aprendizaje de manera crítica.

Palabras clave: Octavio Paz; literatura mexicana; discurso poético; enseñanza de español como lengua extranjera.

Abstract: Mexican literature is of great support for those who study the Mexican variety of Spanish in this country, because it implies a broader understanding of the cultural scope. The main objective of this brief study is to reflect on the steps students should take in order to understand and establish a dialogue with the literary text, from the perspective of the uses of language in poetry. The example is the poem “La vida sencilla”, by Octavio Paz, written with the purpose of persuading us of the simplicity of everyday life. While the poet’s strategy is to use rhetorical figures in his poetic discourse, the reader’s is to discover and identify the mode of argumentation and thus carry out a dialogue and reflection on the subject. Literature helps the foreign language student to acquire through dialogue the language skills necessary to communicate and evaluate their own learning critically.

Keywords: Octavio Paz; Mexican literature; poetic discourse; teaching of Spanish as a foreign language

INTRODUCCIÓN

Cada lectura, como ocurre en los viajes reales,
nos revela un país que es el mismo para todos los viajeros
y que, sin embargo, es distinto para cada uno.

Excursiones e incursiones
Octavio Paz

Con el propósito de ofrecer una visión más amplia de la cultura mexicana a estudiantes no hispanohablantes, surge la necesidad de reflexionar sobre el papel que juega la literatura en la enseñanza del español a alguien no familiarizado con la cultura mexicana. Es una experiencia que pone a prueba la comprensión de quienes leen, pero con una estrategia clara de enseñanza-aprendizaje puede rendir resultados provechosos. En un primer momento es importante identificar que el arte de la palabra, es decir, la literatura, proporciona un conocimiento sociocultural ampliamente asequible y, por otra parte, tiende a desafiar la inteligencia cuando se intenta comprender e interpretar un texto. Por ello, la lectura atenta y el diálogo son, en sí, auténticas herramientas ligadas al conocimiento. Agreguemos que la literatura mexicana contiene una cosmovisión que introduce al lector

extranjero en nuevos contextos y puede seducirlo para que sea capaz de participar en un entorno distinto al suyo.

Este artículo tiene como objetivo recorrer el camino que lleva a la comprensión del texto literario mediante el diálogo textual. Dicho recorrido se realiza desde la perspectiva de los usos de la lengua a través de las figuras retóricas. La materia es el poema “La vida sencilla”, de Octavio Paz. La finalidad es descubrir el proceso del poeta para la construcción de su texto poético. Para ello, se trabaja con tres apartados principales: a) reconocer los aspectos contextuales y formales relativos al poema; b) conocer el manejo de los conceptos sobre las figuras retóricas que se utilizan y así descubrir el nivel argumentativo del lenguaje retórico en la práctica textual. Ambos apartados invitan a participar en la comprensión de lo que trata el poema, de aquello de lo que nos quiere convencer o persuadir el poeta Paz; y c) participar de manera activa en la comprensión textual, esto es, ejercer la práctica del diálogo siguiendo los elementos antes mencionados.

Elegir a Octavio Paz en la enseñanza del español para extranjeros se debe a que su obra, tanto ensayística como poética, según lo expresa Stanton, “es una revelación que permite el conocimiento de uno mismo, de los otros y del mundo” (2015, p. 14). Y agrega que abre caminos en el constante diálogo con la cultura mexicana. La obra del autor es una llave hacia la conversación y la conciencia del ser humano que busca ser libre. Paz ha sido el generador de una visión distinta del arte y la literatura, así como un poeta comprometido con los valores y los cambios sociales en cada presente histórico que le tocó vivir. En este sentido, escribe Santí (2016, p. 131): “no podemos hablar ya de una conciencia nacional sino del entronque de México con el desolado panorama contemporáneo de occidente”. Por otra parte, el poema “La vida sencilla” ofrece un valor estético al pensar la poesía y reflexionar sobre la condición humana hacia una experiencia más universal, puesto que, como agrega Paz, en nuestra poesía están presentes los mitos del inconsciente colectivo mexicano como la muerte.

El trabajo con el texto literario comienza con el manejo de los conceptos y la práctica de la *Retórica* de Aristóteles (2008), mediante una estrategia metodológica que sirve para verificar el uso de las figuras como arte de persuasión argumentativa. También se espera que, al realizarse el diálogo con la obra literaria, cada estudiante aumente sus competencias lingüísticas con un aprendizaje eficaz. La experiencia lectora debe convertirse en un modo de aprendizaje dirigido a un plano cultural distinto al suyo.

Mendoza Fillola (2006, p. 36) explica así la importancia de la literatura dentro de la enseñanza del español como lengua extranjera: “A través de los textos literarios, el aprendiz de LE [lengua extranjera] se enfrenta, siempre mediante la lectura, a una compleja actividad cognitiva de construcción de significados y de

atribución de interpretaciones, de reconocimientos de elementos, de formas, de relaciones”. En la realización de esta tarea recurrimos a “La vida sencilla”, de Octavio Paz (México, 1914-1998), que se ha tomado de la edición *Obra poética* (2014, pp. 84-85). Debe tenerse en cuenta que, si bien la tradición literaria de la poesía mexicana proviene desde la poesía clásica de los Siglos de Oro en España, para Paz, en su momento, implica el comienzo de una nueva visión poética, propia del devenir cultural en México al principio del siglo XX.

a) Aspectos contextuales y formales del poema

En el contexto literario de los años treinta, se tiene noticia de que en un principio, ya como poeta intelectual, la escritura de Paz gira en torno a su incursión inicial en la vida política del momento, en una ciudad llena de rebeliones estudiantiles y donde la crítica hacia el régimen revolucionario de aquellos años era dura y constante. Dice Paz en *Huellas del peregrino*: “Apenas consumada la derrota militar del antiguo régimen, el país tuvo que hacer frente al peligro que amenaza a toda revolución triunfante: la anarquía” (2010, p. 46). Ha sido entonces a la circunstancia de la historia moderna de México a la que el arte y la literatura le han dedicado infinidad de imágenes y palabras. Escribe Santí (2016, p. 66): “El análisis moral de los fenómenos que Paz observa a su alrededor intenta desentrañar las razones de ese descontento”. Por su parte, Perales (2013, p. 41) indica:

Paz señaló en el racionalismo y en el romanticismo la causa común de rechazar una realidad no ideal, [...] que no quería ser el sitio donde se asfixiaba una generación, sino el lugar donde se construía el mexicano, y se le rescataba de la injusticia, la frivolidad y la muerte.

Por estos motivos Paz fue fraguando una poesía distinta, inmerso como estaba en las luchas donde el conflicto social hacía presente el valor de lo literario. El poeta actúa también como cofundador del grupo Taller y luego de la revista *Taller poético* y en estas publicaciones enfrenta esa realidad que le dará una voz muy particular y de rompimiento con la tradición. Sobre este punto de su historia personal, el mismo Paz (1936, p. 9) comenta:

Me toca hablar de *Taller Poético*, la revista que hice yo solo o casi, y cuyo propósito era el de lograr la concordia entre todos los poetas existentes en México; era una revista de unificación. [...] Dimos con el de *Taller Poético*, que puede equivocar a los

historiadores. Era la época de la LEAR (Liga de Escritores y Artistas Revolucionarios) y todo lo proletario estaba de moda; usábamos camisas de ferrocarrilero, azules con pintitas blancas, y asistíamos a reuniones de obreros, y hasta echábamos nuestros discursos en ellas; pero la palabra “Taller” no estaba en nuestro título usada en sentido demagógico, obrero, proletario, sino en uno académico, de laboratorio; queríamos decir, con ese nombre, “lugar en que se trabaja para hacer poesía”; nos considerábamos aprendices, gente dispuesta a trabajar, a pulir, a sudar en el aprendizaje.

Esto conduce a pensar en la constante actividad no solamente literaria, sino también política de Paz en aquellos años treinta y posteriores. Fue una época convulsa y de cambios sustantivos en la cultura nacional y él fue un hombre con mucho activismo político e ideológico, acrecentado con la influencia de la guerra civil española y de los poetas intelectuales que llegaron a México. Al respecto, Castañón (2014, p. 60) comenta:

En España el poeta siente de cerca el fuego de la guerra, al volver publica un libro[,] *Bajo tu clara sombra y otros poemas sobre España*. [...] De este modo, Paz sólo supo dar nuevo aliento a las convicciones que lo inspiraban: la poesía debe comprometerse.

También realizó sus primeros trabajos poéticos ya con propuestas muy personales, de acuerdo con su modo de pensar, aun cuando acepta haber tenido una importante influencia de la generación del grupo Contemporáneos, poetas que trabajaron en favor de la libertad del arte de la palabra y del regreso de las formas clásicas en nuestra circunstancia cultural, lingüística y poética. Sin duda, estas asociaciones históricas y contextuales coadyuvan a comprender los temas de la poesía de Paz, en sus primeros momentos y, sobre todo, en su necesidad de crear una poética moderna apegada a la nueva circunstancia de la vida diaria en la cultura política y social de México.

De acuerdo con los aspectos formales de la tradición poética, “La vida sencilla” está escrito en 38 versos blancos, es decir, carecen de rima y todos son endecasílabos. El discurso poético se apoya en la argumentación sensorial y racional sobre un asunto propio de la vida cotidiana. La voz lírica, por su parte, tiene la intención de seducir para que se comprenda lo que significa contemplar la cotidianidad de la vida. Se puede intuir que el joven Paz, en este momento inicial de su oficio como poeta, se encuentra dilucidando entre el asombro y la conciencia de la poesía para visualizar las cosas que acontecen en la vida. El poeta está en una encrucijada, porque desea salir de lo íntimo de sus primeros escritos para buscar y expresar el mundo exterior, así como mirar entre lo conceptual y la experiencia viva de la poesía. En consecuencia, en este poema el autor toma como punto de

partida la relación del ser humano con el mundo inmediato, del que anhela comunicar algo. En algunos de los textos de esta sección aporta un testimonio de cómo las personas sensibles se relacionan con el mundo, como podemos observar en poemas como “Cuarto de hotel”, “La calle”, “La sombra” y “La poesía”, entre otros más, en esta etapa poética del autor.

b) El nivel argumentativo del lenguaje retórico del texto

En este segundo apartado, la intención es conocer el nivel argumentativo del lenguaje retórico del texto, lo que conduce a comprender de qué trata la voz lírica del poema y a dialogar con aquello de lo que busca persuadirnos Paz. En este sentido, sin duda, la poesía persuade porque quiere influir racional y emocionalmente en quien lee. Para ello, el autor decide hacer uso de una serie de recursos retóricos, además de los aspectos formales, con el fin de recrear un modo de expresión objetivado por el lenguaje y provocar el diálogo.

Aquí se presentan, en primer lugar, las figuras retóricas de mayor presencia, a saber: antítesis, *acumulatio*, políptoton, polisíndeton, analogía y metagoge. Para descifrar estos conceptos sirve de apoyo lo que expresa Aristóteles: “Entendamos por retórica la facultad de teorizar lo que es adecuado en cada caso para convencer” (2008, p. 173). Y este es el punto central: la persuasión, el convencimiento de algo. En primera instancia identificar de qué quiere convencer Paz con sus versos de aparente sencillez, no sólo para quienes aprenden español, sino también para hispanohablantes nativos. Sin lugar a duda, lo anterior da pie para reflexionar sobre el discurso poético, pues, al parecer, Paz quiere seducir a quien explora su texto, convencerle de que se puede contemplar poéticamente la vida sencilla.

De acuerdo con Aristóteles (2008), se debe tomar en cuenta que un texto presenta un tema que se transmite mediante una narración veraz sobre un suceso determinado. Así, quien realiza la lectura puede adentrarse en el mundo de la poesía como experiencia de vida y, de este modo, ser capaz de reconocer los recursos lingüísticos, por ejemplo, las figuras retóricas, y posteriormente reflexionar sobre el tema narrado e, incluso, sobre los recursos del discurso, elaborados con fines argumentativos y desde la estética del lenguaje.

En la Tabla 1 se exponen las principales figuras retóricas que utiliza el poeta. Las definiciones provienen del *Diccionario de retórica y poética* (1995); se presentan algunos ejemplos con el fin de que sea más claro el análisis del poema.

Tabla 1. Principales figuras retóricas utilizadas por Octavio Paz

Concepto	Definición	Ejemplo
Antítesis	Contraposición de palabras o frases que tienen significado opuesto.	“Llegó con tres heridas”, de Miguel Hernández (2023): “Llegó con tres heridas: / la del amor, / la de la vida , / la de la muerte ”.
<i>Acumulatio</i>	Se complementa la información transmitida añadiendo palabras adicionales; puede ser por gradación, entre otras formas.	“De la brevedad engañosa de la vida”, de Luis de Góngora (2005): “Mal te perdonarán a ti las horas , / las horas que limando están los días , / los días que royendo están los años ”.
Políptoton	Repetición de una palabra que aparece con diversos morfemas flexivos, ya sea en masculino, femenino, singular, plural, etcétera.	“Cuarto de hotel”, de Octavio Paz (2014): “No hay antes ni después ¿Lo que viví / lo estoy viviendo todavía?”.
Polisíndeton	Figura que consiste en la utilización de conjunciones, aunque a veces no sean tan necesarias dentro de un grupo de versos o frases.	“¡Ah de la vida!”... ¿Nadie me responde?”, de Francisco de Quevedo (2016): “Soy un fue y un será y un es cansado. / En el hoy y mañana y ayer junto / pañales y mortaja y he quedado / presentes sucesiones de difunto...”.
Analogía	Forma de comparación en la que se establece una relación de semejanza entre dos cosas distintas.	“Alturas de Macchu Picchu”, de Pablo Neruda (s/f): “ La poderosa muerte me invitó muchas veces / era como la sal invisible en las olas”
Metagoge	Figura que se utiliza cuando un objeto inanimado adquiere animación o vida, sin que necesariamente sea antropomorfizado.	“Que se cierre esa puerta”, de Carlos Pellicer (1981): “Esa puerta por donde / la cal azul de los pilares entra / a mirar como niños maliciosos”.

Fuente: elaboración propia.

Es importante señalar que Paz recrea una intención poética muy personal, a través del uso de la retórica, para darle significado a la experiencia humana. Esto lo aclara Paz (2014a, p. 151) al expresar que “El lenguaje poético revela la condición paradójica del hombre: su otredad, y así lo lleva a realizar lo que es”. Cabe mencionar que a la poética la conforman la conciencia, las emociones y la razón, por lo que Paz quiere darle sentido al relacionar el objeto del discurso con la palabra que lo nombra con estos rubros. Su experiencia parte de la idea de darle claridad al objeto señalado que, como vemos, se refiere a la vida sencilla. Este concepto puede ser significativo si se combina la experiencia verbal con la vida práctica. La orientación didáctica depende de quienes leen el poema. Es decir, dicha orientación, a nivel de experiencia en el aula, contiene tres momentos: considerar que cada estudiante a) es un agente activo en el aprendizaje; b) vincula lo aprendido en una práctica social; y c) percibe que obtuvo el aprendizaje esperado y puede desarrollar y valorar sus competencias lectoras y lingüísticas en nuevas experiencias.

Se intuye que el poema quiere comunicar algo desde un modo distinto al convencional. Podría decirse que la realidad del mundo, para el poeta, se hace visible en el texto, un tejido delicadamente bordado para hablar de la inmediatez vital de cada día y así también darle sentido al lenguaje. Es posible observar, a la vez, que un texto literario, un poema, una metáfora son universos cuyo lenguaje cifrado invita a descubrir y reconocer nuestra existencia fáctica en el espejo de vida que puede ser el poema y, para ello, contamos con la reflexión constante y la conversación de lo que pasa con el texto literario. Esta es la razón por la que se pretende encaminar el diálogo texto-estudiante con el fin de que la experiencia lectora sea una experiencia viva que promueva una visión crítica sobre la problemática de la condición humana. Dialogar con el texto significa compartir nuestras reflexiones a través del discurso retórico-poético, como en “La vida sencilla”. Este recorrido se hace mediante una doble vía: a) conocer las funciones de una lengua en el ámbito textual y b) mediante la experiencia viva de la lectura, que genera en quien lee la potencialidad de comprensión más allá del texto literario. Leer conlleva participar de otras realidades que en su justa dimensión pueden ser experiencias semejantes a las nuestras.

En suma, al analizar el poema, como haremos más adelante, se hará evidente el nivel de expresión del lenguaje que da a conocer las diversas formas de pensar y de actuar en la cotidianidad con todo aquello que nos rodea. Entre la intención literal del poema y la interpretación que se puede hacer de cada lectura surge una dialéctica: el texto invita a tomar conciencia sobre lo que pertenece tanto al imaginario colectivo como al individual. Y, por supuesto, la experiencia literaria es un gran apoyo para ubicar la realidad tangible y contrastarla con el mundo de las apariencias. Esto ayuda al estudiantado de lengua extranjera a interesarse más

en los aspectos sensibles de la cultura mexicana y, además, apoya la adquisición de las competencias lingüísticas. Padilla et al. (2008, p. 180) señalan al respecto:

Los conocimientos, destrezas y actitudes que suponen la competencia en Comunicación Lingüística permiten expresar pensamientos, emociones, vivencias y opiniones, así como dialogar, formarse un juicio crítico y ético, generar ideas y estructurar el conocimiento, además de dar cohesión al discurso y a las propias acciones y tareas y adoptar decisiones, y también disfrutar escuchando, leyendo y expresándose de forma oral y escrita.

EL RECURSO DEL DIÁLOGO TEXTUAL COMO MÉTODO

Para lograr el propósito de comprender mediante el diálogo con el texto, trabajamos con lo que llamaremos *estrategia metodológica*, la cual contiene dos posibilidades: a) que el alumnado o quien realiza la lectura descubra el contenido del discurso poético basado en el uso de las figuras retóricas y encuentre de este modo el sentido del poema, en la medida en que ha aprendido conceptos y ejemplos; b) que verifique desde su propia experiencia lectora el nivel de comprensión que ha alcanzado. Bajo este razonamiento se podrán identificar los recursos del lenguaje y se pondrá énfasis en el avance de las competencias lingüísticas y literarias.

Describiremos aquí el procedimiento que seguimos para la consecución de nuestro objetivo. En un primer momento, se le hace llegar el texto digitalizado a cada estudiante. Luego, se le pide abordar el poema mediante una lectura individual en casa, para después leerlo en voz alta en el salón de clases. El siguiente paso consiste en que el docente explique cuestiones léxicas, semánticas y los elementos formales del poema, como el hecho de estar escrito en versos blancos endecasílabos, etcétera. De inmediato se localizan las figuras retóricas para detectar el nivel argumentativo y su función persuasiva. Se trabaja con la *Retórica* de Aristóteles (2008) y, si es necesaria alguna otra fuente, se recurre a Cicerón (2010), por ser este autor uno de los más grandes estudiosos del tema. Se procede entonces a ir desglosando por grupos de versos el contenido temático y la intención del autor. Se contempla, por supuesto, expresar que las figuras retóricas no son simples adornos de la lengua, sino argumentación que pretende seducir sobre algo a quienes leen. En cuanto a la comprensión textual, se parte de algunos conceptos de Gadamer (2012), según los cuales comprender es descubrir, como sucede en el transcurso de la conversación hermenéutica, puesto que se interpretan no solo los signos, sino los aspectos contextuales y la correspondencia cultural del texto. Por otra parte, se toma en cuenta la experiencia lectora del estudiantado

y su interés por el conocimiento. Así, cada discente va creando su propio modo de comprensión, es decir, va descubriendo, con las herramientas que se le han proporcionado, lo que hay en el discurso poético. Al final de esta práctica,¹ será importante observar si el grupo de estudiantes logra el objetivo de comprender a través del diálogo textual, esto es, que con su propio lenguaje sea capaz de expresar su experiencia lectora.

A este método lo justifican tres factores: 1) Al conversar con el texto literario quien experimenta la lectura descubre su avance lingüístico. Al respecto, Padilla et al. (2008, p. 181) exponen que:

Todos los elementos del lenguaje: pragmática, semántica, sintaxis y fonología constituyen la base de la futura enseñanza de la lectura. El lenguaje es el medio por el cual se piensa, se aprende y sirve para manifestar, expresar lo que se sabe, compartirlo con otros y continuar aprendiendo.

2) El alumnado se interesa en conocer más sobre la literatura como representación de una cultura distinta a la suya. 3) Cada estudiante genera una inflexión didáctica mediante la cual se vuelve capaz de observar sus estrategias e, incluso, de crear las propias para resolver problemas de comprensión, lo que le permite valorar sus destrezas como experiencia de aprendizaje. Esto puede suceder, de acuerdo con lo que plantea Salazar (2016, p. 4), ya que

el acto del habla es el hecho social por excelencia; además de ser la capacidad que toda persona tiene para interactuar con los demás, mediante signos orales o escritos. Así, en el orden social representa un observar para descubrir, razonar y comprender la otredad que emerge para intentar una nueva mirada del mundo y de sus actores.

Esto posibilita que cada texto sea capaz de generar un interés concreto, debido a la universalidad de temas que pueden compartirse con diferentes estudiantes. La motivación individual invita a quien lee a reflexionar colectivamente desde una posición más crítica. Por lo tanto, cada persona debe ser capaz de validar el aprendizaje obtenido por medio del debate de ideas al exponer sus interpretaciones con puntos de vista muy personales. Por ejemplo, en el aula se propone el diálogo o debate sobre algún tema. Entonces, alguien del grupo expone una crítica y alguien más puede o no estar de acuerdo y opina. No se intenta ver quién tiene la verdad última, sino aprender del punto de vista del otro. Por ejemplo, los versos: “tocar la mano de un desconocido / en un día de piedra y agonía / y que esa ma-

¹ Actualmente solo se cuenta con la información recabada en el aula. Más adelante se llevará a cabo una investigación siguiendo lineamientos trazados por Padilla et al. (2008), entre otros.

no tenga la firmeza / que no tuvo la mano del amigo” han suscitado comentarios diversos sobre la amistad, hasta dónde llega, etcétera. Por el momento, la única referencia testimonial, al respecto, es la clase misma y un texto que he venido trabajando desde hace tres años aproximadamente y que lleva por título: “Hacia una filosofía práctica sobre la enseñanza de la literatura a extranjeros”.

En la aplicación de estrategias de comprensión, se parte de que frente al texto cada estudiante tenga una experiencia placentera con la lengua y con la literatura.² Para continuar con la estrategia también es necesario establecer ciertos aspectos a nivel de diagnóstico, tales como el grado de conocimiento literario del alumnado y su desempeño en distintas habilidades de la lengua. Por lo tanto, toda estrategia que busca la comprensión textual requiere del compromiso del grupo, del apoyo de la figura docente y de la buena calidad de los materiales didácticos que se utilicen. No debe perderse de vista el análisis del uso de frases idiomáticas que contengan algún referente ideológico, religioso o político. Podríamos agregar que resulta más efectivo el aprendizaje cuando se maneja la contextualización, de modo que el estudiante busque darle sentido histórico y social al texto. Es de primer orden llevar un control de las ideas principales del poema que van surgiendo con la lectura y jerarquizar lo que se considere más adecuado para el aprendizaje. Por ejemplo, distinguir entre lo literal y lo simbólico cuando se presenta una expresión como “el pan de cada día” con sus diversas interpretaciones religiosas o morales. De igual modo, enlistar lo que es importante para la comunidad estudiantil.

La finalidad de estas estrategias es que resulten de alto nivel emotivo e intelectual, y que le permitan al alumnado practicar la lengua con diferentes participantes e intercambiar puntos de vista, como lo explican Valle et al. (1998), esto es, trabajar lo que implica una cooperación grupal de integración. A esto se agrega que el propio grupo de estudiantes puede percibir su aprendizaje al ser capaz de inferir significados, como señala Peralta (2015, p. 4): “de ahí parte la necesidad de que el estudiante desarrolle y aplique estrategias de aprendizaje sin la necesidad de ser guiado paso a paso por un profesor”. Por ello, se debe fomentar la autonomía de quienes estudian en el desarrollo de las competencias lingüísticas.

Por último, no debemos olvidar que la estrategia es una invitación para apreciar la riqueza verbal de un poema y verlo con un objetivo específico, como el estudio de las figuras retóricas. De hecho, en esta actividad intervienen las referencias literarias que nutren el panorama interpretativo. Por ejemplo, se puede hacer una comparación con el poema “Mediodía”, de Torres Bodet (2017), uno de los poetas del grupo Contemporáneos. El poema dice: “Beber un agua pura, y en

² En este sentido, debe tomarse en cuenta que para evitar posibles errores ortotipográficos o de otra índole provenientes de sitios web, se recomienda trabajar con textos de ediciones originales.

el vaso profundo / ver coincidir los ángulos de la estancia cordial. / Palpar, en un durazno, la redondez del mundo. / Saber que todo cambia y que todo es igual”. Más adelante se podrán ver ciertas semejanzas entre ambos poemas y que la influencia del texto de Torres Bodet es innegable, por lo menos en estilo y manejo de las imágenes con los verbos en infinitivo. Por ello, cabe recordar que un poema se comprende mejor y más profundamente con el apoyo de contextos y referentes.

c) La comprensión textual

La finalidad de conversar es aprender de otras personas. Atento a este continuo de condiciones intrínsecas de la conversación, Gadamer (2012) establece una serie de parámetros dirigidos a la práctica lectora. Cabe recordar que, si bien este autor aborda el tema en el siglo XX, en el Barroco español del siglo XVII ya Quevedo (2016, p. 188) lo planteaba en su poema “Desde la torre”, donde expresaba: “con pocos, pero doctos libros juntos, / vivo en conversación con los difuntos / y escucho con mis ojos a los muertos”. Por su parte Gadamer señala:

Si intentamos considerar el fenómeno hermenéutico según el modelo de la conversación que tiene lugar entre dos personas, entre estas dos situaciones en apariencia tan distintas como son la comprensión de un texto y el ponerse de acuerdo en una conversación, hay un aspecto común fundamental: que toda comprensión y todo acuerdo tienen presente alguna cosa que uno tiene ante sí. Igual que uno se pone de acuerdo con su interlocutor sobre una cosa, también el intérprete comprende la cosa que le dice su texto. (2012, p. 457)

Por estas razones, no podemos olvidar que dicho procedimiento conversacional conduce libremente a la comprensión y a la interpretación de un texto determinado y, posteriormente, a la creación personal de criterios y conceptos bajo un conocimiento que se personaliza y se vuelve cada vez más independiente desde valoraciones demostrables del aprendizaje. De esta manera, propone Gadamer las siguientes libertades del saber:

En consecuencia, está plenamente justificado hablar de una *conversación hermenéutica*. La consecuencia será que la conversación hermenéutica tendrá que elaborar un lenguaje común, igual que la conversación real, así como que esta elaboración de un lenguaje común tampoco consistirá en la puesta a punto de un instrumento para el fin del acuerdo, sino que, igual que en la conversación, se confundirá con la realización misma del comprender y el llegar a un acuerdo. (2012, p. 466)

Fundamentos para el diálogo textual o de cómo el poema de Paz invita a la conversación

Desde los comienzos de la escritura de Paz, es notorio que, como escritor, crea una preceptiva distinta para construir una tradición poética individual y única en su momento, que luego se colectiviza. En *El arco y la lira* se lee: “El poema es creación original y única, pero también es lectura y recitación: participación” (2014, p. 55). A esto agrega Paz que quien escribe poesía crea y quien lee poesía recrea el poema. De hecho, ya desde los años treinta y cuarenta, etapa en que escribió “La vida sencilla”, se planteaba una mirada crítica con respecto a la participación social en la cultura, en sus distintas manifestaciones. En esencia, ya perfila algunos de los temas de su obra como la conciencia de la soledad, el erotismo, el tiempo, el instante, la palabra, entre los más frecuentes. Es entonces cuando las imágenes más deslumbrantes de su obra poética se basan en símbolos muy específicos, como el agua, la transparencia y la luminosidad. Desde joven Paz ya ofrecía una concepción muy clara de su oficio. En una reflexión escrita en su libro *La otra voz*, se lee:

En la experiencia misma del poeta —en esto semejante a la de todos los hombres— aparece de una manera constante la interpretación entre lo que se siente, lo que se piensa y lo que se dice. Nuestra experiencia diaria no está hecha de ideas o sensaciones sino de ideas-sensaciones que, a su vez, son inseparables de la emisión verbal correspondiente. (2014, p. 538)

Esto deja ver que, para él, cada poema expresa algo que está más allá de la mirada y que, por ende, conduce a otra forma de interpretar la existencia. Además, el lenguaje crece en la medida en que el conocimiento permite, desde la lectura, una postura dialéctica, no para tener la razón, sino para fundamentar qué razonamientos se ofrecen como argumento en el diálogo. Cada texto, como dice Paz, enriquece el saber porque siempre es distinto en cada lectura. Incluso la relectura le otorga nuevos valores a lo que suponíamos ya conocido. Hoy sabemos que conversar es recrear un espacio sensible e intelectual en el cual se ahonda sobre lo leído; podemos estar o no de acuerdo con quien lee o con el/la autor/a, pero, sobre todo, lo que importa es la experiencia lectora, mediante la cual aprendemos a relacionarnos con el texto y con el mundo.

La *quaestio* retórica viene desde la antigüedad clásica; luego en la Edad Media, en el Barroco y en la actualidad ha sido fundamental en el proceso significativo del saber. Para Violante (2012, p. 306), “es un método para reforzar las habilidades y el conocimiento”. Por lo tanto, conviene indagar y confrontar lo percibido contra la realidad como principio metodológico natural de la conversación humana.

Conversar es un ir y venir entre acuerdos y desacuerdos donde van mediando la inferencia y la razón. Es decir, que dicha actividad se convierte en una constante labor didáctica y dialéctica a un mismo tiempo.

Aristóteles (2008, p. 182) ha dicho que el discurso tiene la facultad de convencer según cada caso y con quien se trate un asunto cualquiera, y agrega: “Puesto que lo convincente lo es en relación con alguien y, o bien es convincente y persuasivo inmediatamente y por sí, o bien parece serlo porque puede ser demostrado mediante argumentaciones”. Esta propuesta resulta significativa porque puede ser aplicada en la lectura, actividad donde se encuentran contenidas las propiedades que giran en torno al discurso y que compartimos con los otros. En esta práctica lectora, el acto de persuadir al oyente (lector) es para que se interese, converse y realice el hecho interpretativo de manera colectiva. Para sustentar lo anterior, es necesario reiterar que la retórica es parte natural del habla cotidiana, de la gestualidad y de las intenciones del discurso, por ejemplo, los refranes no son otra cosa que metáforas de uso popular para reforzar un decir y un modo de pensar. De hecho, la retórica fluye independiente a la par de la materia que se trate en un diálogo y ahí radica su eficacia, pues es pertinente en diversos contextos. Aristóteles (2008, p. 174) plantea que:

La retórica, sin embargo, parece que puede establecer teóricamente lo que es convincente en —por así decirlo— cualquier caso que se proponga, razón por la que afirmamos que lo que a ella concierne como arte no aplica sobre ningún género específico.

En el caso de este poema, para interpretarlo a partir del diálogo textual, se observará que Paz argumenta sobre asuntos de la vida cotidiana. No obstante, para establecer una postura al respecto, vale la pena mencionar lo que dice Atienza (2013, p. 367) sobre la conversación: “La discusión racional es, pues, sólo uno de los posibles tipos de diálogo”. Por lo tanto, se puede deducir, bajo esta opinión, que los argumentos retóricos no necesariamente establecen verdades evidentes, sino que muestran el carácter razonable que expresan, por ejemplo, cuando opinamos sobre un poema y aquello que transmite, es decir, lo que interpretamos y deseamos compartir.

Para ampliar lo que constituye la sustancia verbal, Aristóteles (2008, pp. 477-478) manifiesta que “son tres las materias que deben tratarse acerca del discurso, —la primera, de dónde han de sacarse las pruebas por persuasión; la segunda, aquello que concierne a la expresión y, la tercera, cómo resulta útil ordenar las partes del discurso—. Por ello, no basta con decir el *qué*, sino poner atención en el *cómo*; ambos son materia fundamental en la comprensión textual. Debemos estar muy atentos en las palabras que se eligen para convencer a alguien, en fun-

ción siempre del talante, de las pasiones de cada hablante, según aquello que se quiera revelar, puesto que conversar conlleva un proceso de conocimiento en el valor de la palabra. La retórica no solamente es una *ratio dicendi*, una razón que se expresa, sino una forma de sabiduría en el arte de pensar. Entiéndase como una filosofía de la vida, como dice Cicerón de la retórica: “parece que el oficio de esta facultad es un decir adecuadamente para la persuasión; el fin es persuadir con la dicción” (2010, p. 5).

Si se lleva este conocimiento a nuestro interés, intuimos que Paz ha escrito su poema en forma elocuente y elegante en el sentido de que solo ha puesto las palabras necesarias para convencer de algo que acaece en la cotidianidad y que quizá no todos han visto. Coloca al lector frente a una realidad objetivada, lo que equivale a decir que hay una realidad con su propia existencia y otra que el poema hace ver, oír, tocar, sentir y en eso radica su valor poético. Paz revela eso que estaba “escondido” en la realidad de la vida. Entonces quien explora el texto también descubre y eso es motivo de celebración en el aprendizaje.

Si se mira con cuidado, lo que pretende el poeta es convencer del valor de la palabra mediante un razonamiento poético y con un argumento metafórico, dando pie al sentido que posee por su sonoridad, significado, significante, destino, etcétera. Paz se ha apropiado también del recurso de la imagen poética, puesto que para él: “Cuando percibimos un objeto cualquiera, éste se nos presenta como una pluralidad de cualidades, sensaciones y significados. Esta pluralidad se unifica, instantáneamente, en el momento de la percepción” (2014, p. 112). Son características que no deben olvidarse; por el contrario, cada hablante debe buscar justo ese espacio intelectual y sensorial para apropiarse del lenguaje natural de la poesía.

Por ello, Paz se basa en las correspondencias entre la palabra y los elementos de la naturaleza de las cosas en la vida cotidiana. No debe perderse de vista, reitero, que la palabra en el poema es expresión única que induce al acto de re-creación en quien realiza la lectura. De ahí que la dinámica del diálogo o del debate integre y posibilite la conversación hermenéutica.

Por la experiencia personal en el aula, cabe decir que la conversación, el diálogo interactivo entre quien lee y las demás personas interlocutoras genera un aprendizaje literario que invita a reflexionar. El diálogo por parte del estudiantado comienza preguntando cuestiones léxicas y el sentido de ciertas expresiones verbales; al leer en voz alta en el grupo, cuestiona sobre el por qué el autor dice tal o cual cosa o aborda un tema de tal o cual manera. En ocasiones compara algunos aspectos de la crítica con su cultura y, al final, reflexiona acerca de lo leído y qué enseñanza le deja la lectura.

Análisis de la materia retórica del poema

Ahora llega el momento de conversar con “La vida sencilla”, de Octavio Paz. Desde la perspectiva retórica enunciada, en los primeros versos se lee:

Llamar al pan el pan y que aparezca
sobre el mantel el pan de cada día;

Aun cuando en este par de versos todavía no aparece de lleno el discurso retórico, puesto que se trata de un par de versos prosaicos, sin duda, ya tenemos la invitación al tema: llamar a las cosas por su nombre, puesto que cuando algo se nombra adquiere existencia, y justo hay que darle existencia a la realidad inmediata que está en la vida sencilla. Por ello se nombra al pan como parte de la vida cotidiana y también como alimento espiritual, según las creencias religiosas cristianas. En estas primeras líneas, Paz apenas introduce a quien lee en la experiencia poética, para unificar dos realidades: una, la del pan como alimento en la cotidianidad, y la segunda, la de nombrar las cosas del mundo. De este modo, encontramos una forma verbal en infinitivo: *llamar*, recurso que pone a la vista un objeto tan sencillo y común con la intención de persuadir, desde lo más simple, para que se le ponga atención.

En los siguientes versos se observa una cadencia rítmica desde la aparición de verbos en infinitivo, como *dar* más la forma *le*, construcción que se repite y cuya semántica connota las cosas cotidianas que se proyectan en sus distintas realidades: “darle al sudor lo suyo y darle al sueño / y al breve paraíso y al infierno / y al cuerpo y al minuto lo que piden”. Aquí aparecen ya las formas de la antítesis: *sudor* como sinónimo de trabajo y *sueño* como sinónimo de descanso y, de inmediato, de manera más directa: *paraíso* e *infierno*. La función que cumple esta figura es la de poner atención sobre los opuestos que en realidad son parte de la vida y cuestionar que no son nada más conceptos, sino experiencia viva. También el empleo del polisíndeton apoya al discurso en la medida en que acumula acontecimientos para que sean percibidos.

Luego viene un par de versos donde aparece la metáfora: “reír como el mar ríe, el viento ríe”, lo cual significa que se le está dando una cualidad propia de los humanos a los elementos de la naturaleza: el *mar ríe* y el *viento ríe*; esto les permite a los elementos intervenir en la narrativa poética de manera natural. El verso siguiente es para decir: “sin que la risa suene a vidrios rotos”, lo cual podría llevarnos a un instante distinto: una risa que se quiebra como un vidrio y se vuelve ruidosa lo convierte todo en un ámbito distinto. En el poema los contrastes son evidentes y significativos, esto se percibe no solo a través de las figuras retóricas,

sino también con el uso de las imágenes poéticas, como visuales y auditivas. Una observación al respecto es que en estos versos (y en todo el poema) hay un razonamiento dialéctico que ubicamos como discurso que invita al diálogo. Los versos que siguen tienen un valor muy especial. En este momento del poema Paz agrega al uso de los verbos en infinitivo la figura llamada *acumulatio*:

beber y en la embriaguez asir la vida,
bailar el baile sin perder el paso,
tocar la mano de un desconocido
en un día de piedra y agonía
y que esa mano tenga la firmeza
que no tuvo la mano del amigo;

En la acumulación de sucesos hay un devenir y se debe estar atentos en “asir la vida, sin perder el paso, tocar la mano, la firmeza”, porque estos acontecimientos proceden de una causa mayor. Hay algo que los provoca; podría ser la *embriaguez*, lo *desconocido* de una mano y esa situación que no tuvo el amigo. En todo este pasaje se indica que hay que tomar las cosas como vienen y aceptar que pueden ser parte o prueba de vida en la existencia cotidiana. Como puede observarse, la figura retórica de la *acumulatio* proporciona una *cognitio* práctica, lo que significa un saber cuya finalidad es la ya consabida *docere, movere, placere, o lo que es igual: enseñar deleitando, y eso es lo que pretende la poesía*. Por lo tanto, en esta primera sección del poema queda la intención de persuadir sobre cómo las cosas cotidianas pueden estar inmersas en un ámbito poético. En este primer intento de persuadir hay un orden estricto del discurso, la expresión sensorial maneja lo comparativo y los atributos propios de la imaginería poética aparecen en el momento justo. Sin duda alguna, la *dispositio* retórica está presente a lo largo del poema. En realidad, la búsqueda de Paz es que cada verso quede desprovisto de significación unívoca.

En los versos “probar la soledad sin que el vinagre / haga torcer mi boca, ni repita / mis muecas el espejo”, hay una suerte de analogía entre dos sabores, uno emocional o afectivo y otro físico, que terminan siendo dos saberes para enfrentar la vida. El primero, la soledad, en general lo tenemos como una percepción emocional de desdicha. Hay quienes la gozan, pero en este poema parece ser una cuestión de desánimo, tomando en cuenta la analogía con el vinagre, porque justo, siendo un líquido agrio que se compone de ácido acético y agua, al probarlo produce una sensación de malestar, que, sin embargo, en la comida adquiere otro sabor. Se trata de situaciones que dañan, pero son vistas poéticamente como acontecimientos posibles en la vida real. Con el verso “ni el silencio se erice con los dientes que rechinan” se recuerda que con ese rechinar o crujir de los dientes se

alude, comparativamente, a una referencia bíblica (Lucas 13:28), como un estado emocional de sufrimiento. En este sentido, vale la pena tomar en cuenta lo que expresa Ochoa (2009, p. 40) sobre la concepción analógica o comparativa de Paz:

para Platón existe un orden cósmico creado por el Demiurgo a partir de una armoniosa mezcla de elementos ya existentes, combinados según ciertas normas de orden y belleza y según el modelo ideal mantiene una relación de analogía, ya que son semejantes porque comparten un mismo principio de orden.

De todo esto puede deducirse que la vida cotidiana tiene un orden vital que puede ser alterado por alguna circunstancia. Curiosamente, la idea del rechinar y del temido infierno de estos versos nos remite al discurso religioso, en tanto que la vida misma puede ser el infierno o el paraíso, según lo que cada quien decida. Cabe mencionar que los versos del poema suelen provocar temas de conversación, por ejemplo, que es mejor que la mano de una persona desconocida ayude en los momentos difíciles, en lugar de la de quienes se consideran amigos. El poema transmite una experiencia humana, como el tema de la amistad, que cualquiera puede identificar como propia o como testigo. Por lo tanto, cada persona que lee en lengua extranjera puede compartir ciertos puntos de vista o rechazarlos; no obstante, ha ganado experiencia lectora en el desarrollo de las competencias lingüísticas, en la medida en que es capaz de comprender significados y darle sentido a lo que aprende. Hymes (1972, citado en Padilla et al., 2008, p. 177) define la competencia comunicativa como “la capacidad que el discente adquiere de saber usar con propiedad una lengua llevándole a distinguir las diversas situaciones sociales posibles”; Padilla et al. (2008, p. 177) añaden que esto es “referido a saber usar las funciones de la lengua en situaciones comunicativas sociales”.

En los siguientes versos: “estas cuatro paredes —¿papel, yeso, / alfombra rala y foco amarillento— / no son aún el prometido infierno?”, es notoria la imagen de un espacio físico de no muy buen semblante. Lo ralo y lo amarillento son señales de un ámbito donde las cosas no funcionan adecuadamente. A esto se suman dolor y miedo, que enfrentan al deseo. La poesía suele sugerir la unidad del discurso con la referencia, puesto que el discurso es capaz de reconstruir en la expresión lo que realmente encubre. Este saber se logra al develar la metáfora, si se piensa que esta figura consiste en decir una cosa por otra.

En los versos donde habla de “que no me duela más aquel deseo, / helado por el miedo, llaga fría, / quemadura de labios no besados”, se hace presente, una vez más, la antítesis, *helado*, *quemadura*, en el centro de una pasión cuya marca es la petición de ausencia de dolor. Hay un deseo helado y justo el miedo que lo atestigua se debe a unos labios carentes de esa necesidad que es el beso. En todo caso

está presente la *llaga fría* que provoca una quemadura. El discurso se contrapone para ponernos en estado de alerta en lo que a las pasiones se refiere. Todo es cambiante, nada es permanente y ello se hace notar cuando nos dice: “el agua clara nunca se detiene / y hay frutas que se caen de maduras”, es decir, el agua no cede su curso, sigue su cauce y las frutas se caen porque siempre llega el tiempo en que algo termina; la fruta madura y debe dejar al árbol, y las semillas sirven para que nazca otro árbol, y la fruta será alimento, etcétera. Es la marca del ciclo de la vida. La poesía abarca estos aspectos como experiencia de vida y por ello se dice que tiene un ser y un estar en sentido ontológico.

Cerca de la última parte del poema hay un conjunto de versos que regresan al tema inicial: la mención del pan como figura simbólica de ser alimento físico y espiritual de la vida cotidiana:

saber partir el pan y repartirlo,
el pan de una verdad común a todos,
verdad de pan que a todos nos sustenta,
por cuya levadura soy un hombre,
un semejante entre mis semejantes....

Aquí se observa que las expresiones *verdad común* y *verdad de pan* pertenecen al conocimiento cotidiano, esto es, que la caridad y la equidad ética adquieren relevancia y mayor fuerza porque se amplía la intención de persuadir desde el aspecto simbólico. Todo ello dispuesto en los razonamientos del discurso. La *amplificatio* retórica se emplea para que la conciencia de quien experimenta el poema entre en una dimensión más íntima con la historia contextual que ensancha su horizonte. Esto se logra, en buena medida, por el uso de los verbos en infinitivo: *saber*, *partir* y *repartir*. Son versos que marcan algo que va sucediendo, es la existencia vista de un modo significativo porque está el pan como una verdad común a todos. Se trata de un sustento poético compartido como verdad colectiva. También las imágenes visuales y olfativas nos hacen perceptible el pan, pero ahora ya no solo como alimento para la mesa como idea, sino como referente simbolizado por la tradición.

Finalmente, en los últimos versos los actos cotidianos están aliados a la ética de la existencia, puestos en diferentes formas lingüísticas, lo que da sustento al ámbito poético:

pelear por la vida de los vivos,
dar la vida a los vivos, a la vida,
y enterrar a los muertos y olvidarlos
como la tierra los olvida: en frutos...

Paz repite: *vida, vivos*, un par de veces, a modo de políptoton, como figura retórica, y con ello introduce hacia un discurso de estar conscientes de nuestros actos. Hay también antítesis, como figura, entre los *muertos* y los *vivos*, para señalar el tema de la consciencia hacia la vida y dejar atrás las cosas que no valen la pena, es decir, enterrar lo negativo. Estos versos se acompañan de la figura llamada *polisíndeton* en tanto que va agregando intensidad a la imagen eidética o conceptual del poema: son los hechos los que cuentan. En las últimas líneas se mezclan una serie de ideas que bordean lo religioso y la tradición del pensamiento:

Y que a la hora de mi muerte logre
morir como los hombres y me alcance
el perdón y la vida perdurable
del polvo, de los frutos y del polvo.

En esta intención poética, Paz desea persuadir de que tenemos un destino final porque somos finitos y llegará la hora de la muerte. Así que, cuando ese momento llegue, que sea benevolente a través del perdón. Se idealiza una vida *perdurable* frente a la materia de la cual estamos hechos. Cuando expresa *morir como los hombres* implica la equidad humana porque la muerte iguala a todos los seres humanos, idea que viene desde la filosofía antigua. Aparece el tema del perdón como un acto de justicia entre las personas, que volverán a ser, como marca la Biblia, polvo, porque de ahí venimos y a él regresaremos, es decir, vuelta al origen. Nussbaum (2018, p. 225) dice al respecto: “Una disculpa puede ser útil como indicador de lo que puede esperarse del perpetrador en el futuro”. Luego de este proceso, el poema termina con un amago de gradación retórica apoyada en conceptos de orden simbólico: “del polvo, de los frutos y del polvo”. Sin duda, en este cierre del poema, Paz tiene la intención de mostrar que la conciencia de la vida cotidiana entrelaza al ser humano con un pasado esencial que también le pertenece a la memoria que está más allá del tiempo. En *El arco y la lira* Paz (2014, p. 1769) expone: “El poeta no escapa a la historia, incluso cuando la niega o la ignora”. Esto invita a reflexionar sobre nuestra existencia cotidiana.

Octavio Paz ha querido invitar a quienes leen a la conversación natural sobre las cosas de todos los días, para que las veamos y las tengamos presentes con el hecho de nombrarlas y darles existencia. Siguiendo a Gadamer (2012, p. 463), se sabe que “La conversación es un proceso por el cual se busca llegar a un acuerdo”. Se trata de que la conversación suceda entre los interlocutores y ello encamine a incrementar el diálogo constantemente.

En el poema en cuestión, Paz nos quiere seducir o convencer de que las actividades cotidianas son un hecho poético, basta ver de otro modo la realidad y

trascenderla, llevarla más allá, justo a partir de buscar una distinta relación con lo existente. Es prioritario para la enseñanza de una lengua extranjera conocer la base de la cultura, sus contenidos, en tanto que todas las personas participan de ella, de sus valores y creencias. Bugnone (2015: p. 2) propone que esto “... será fundamental para que los futuros profesores de lengua extranjera construyan un pensamiento crítico, históricamente situado, así como para que puedan reflexionar tanto sobre las propias prácticas y sobre una cultura y sociedad diferentes de la suya”.

CONCLUSIÓN

El discurso retórico del poema “La vida sencilla”, de Octavio Paz, contiene en su argumentación una clara intención persuasiva. Esta intención está motivada para que las y los lectores perciban que en la vida cotidiana hay poesía, esto es, una belleza y una sabiduría de las cosas, que solamente basta con detenerse a contemplarlas y descubrirlas. Las herramientas del poeta para este fin son dos: las figuras retóricas que se han estudiado y el deseo de quien lee de dejarse persuadir. Estas figuras, como se ha dicho, no son mera representación de belleza o adornos de la lengua, sino argumentos para enfatizar y darle valor demostrativo al discurso cuando revela que hay algo más allá de las palabras, esto es, el conocimiento de los demás y de uno mismo. La retórica, ciertamente, ejerce su labor sobre cualquier materia de estudio o de conversación. Paz escribe acerca de la vida cotidiana y cada persona que realiza la lectura puede compartir o no la experiencia con él, pero lo fundamental es que el poema abre un espacio para la conversación. Cada lector, de lengua extranjera o no, es capaz de discutir de modo asertivo sobre el poema con el resto de quienes participan en la interlocución. La comprensión mediante la conversación textual es esencial como experiencia lectora, puesto que quien lee en lengua extranjera, sin ninguna duda, puede comprender y conversar sobre lo aprendido, lo cual se percibe por el tipo de preguntas y aseveraciones que hacen como lectores atentos. Esta experiencia incrementa sus competencias lingüísticas en la adquisición de una nueva lengua. Paz escribe en los *Hijos del limo* que esto que sirve como puente de entendimiento entre el texto y quien realiza la lectura:

La naturaleza histórica del poema se muestra inmediatamente en el hecho de ser un texto que alguien ha escrito y que alguien lee. Escribir y leer son actos que suceden y que son fechables. Son historia. Desde otra perspectiva, lo contrario también es cierto. Mientras escribe, el poeta no sabe cómo será su poema; lo sabrá cuando, ya terminado,

lo lea. El autor es el primer lector de su poema y con su lectura se inicia una serie de interpretaciones y recreaciones. Cada lectura produce un poema distinto. Ninguna lectura es definitiva y, en este sentido, cada lectura, sin excluir a la del autor, es un accidente del texto. (2014, p. 432)

Que sirva esta reflexión de unión entre los aspectos teórico-metodológicos señalados en la práctica lectora. Se parte de acuerdos entre el autor, la obra y el lector, como dice Perelman (2004, p. 109): “lo que se debe buscar es la fusión de visiones donde los seres humanos y las sociedades que conforman se aproximen a sus modos de vida”. Sobre este punto él mismo agrega que se debe estar consciente de la plurivocidad de significados porque dependen de las condiciones del lenguaje. Se debe partir de un principio: leer y conversar con el texto son actividades paralelas, complementarias. Cada persona realiza su propia lectura, siempre distinta a la de otras, aun cuando se trate de un mismo texto. En todo poema hay una intención de fondo que quien lee tiende a descubrir. La lectura conduce por diversos tránsitos, que van desde la función referencial hasta la poética, pasando por diversos estadios de experiencia verbal. Por lo tanto, queda la experiencia de que la lengua funciona como puente entre la construcción literaria y el habla de la vida cotidiana en su sentido más profundo.

BIBLIOGRAFÍA

- Aristóteles. (2008). *Retórica*. Gredos.
- Atienza, Manuel (1989). *La concepción pragmática: los elementos dialécticos y retóricos de la argumentación*. https://www.academia.edu/36517644/ATIENZA_Manuel_LA_CONCEPCION_PRAGMATICA
- Castañón, A. (2014). *Tránsito de Octavio Paz (poemas, apuntes, ensayos)*. El Colegio de México.
- Cicerón, M. T. (2010). *De la invención retórica* (B. Reyes Coria, Intr., trad. y notas). Universidad Nacional Autónoma de México.
- de Góngora, L. (2005). *Sonetos completos*. Castalia.
- de Quevedo, F. (2016). *Poesía varia*. Cátedra.
- Gadamer, H.-G. (2012). *Verdad y método I*. Ediciones Sígueme.
- Hernández, M. (2023). *Poesía completa*. Biblioteca básica de poesía.
- Mendoza Fillola, A. (2006). *La utilización de materiales literarios en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Manchester University Press.
- Neruda, P. (s/f). *Alturas de Macchu Picchu*. <https://materialdelectura.unam.mx/poesia-moderna/16-poesia-moderna-cat/274-124-pablo-neruda?start=8>

- Nussbaum, Martha. (2018). *La ira y el perdón. Resentimiento, generosidad, justicia*. Fondo de Cultura Económica.
- Ochoa, A. de T. (2009). *Octavio Paz (1931-1943): génesis de una poética romántica*. Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras, Seminarios.
- Padilla Góngora, D., Martínez Cortés, M. del C., Pérez Morón, M. T., Rodríguez Martín, C. R. y Miras Martínez, F. (2008). La competencia lingüística como base del aprendizaje. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 177-183.
- Paz, O. (1936). *Taller poético*. Edición facsimilar.
- Paz, O. (2010). *Huellas del peregrino. Vistas del México independiente y revolucionario*. Fondo de Cultura Económica.
- Paz, O. (2014). *Obra poética*. Fondo de Cultura Económica.
- Paz, O. (2014a). *Obras completas I. La casa de la presencia (poesía e historia)*. Fondo de Cultura Económica.
- Pellicer, Carlos. (1986). *Obras. Poesía*. Edición de Luis Mario Schneider. Fondo de Cultura Económica.
- Perales Contreras, J. (2013). *Octavio Paz y su círculo intelectual*. Coyoacán, ITAM, Fontamara.
- Peralta, W. M. (2015). El docente frente a las estrategias de enseñanza aprendizaje. *Revista Vinculando*, 13(1). <https://vinculando.org/educacion/rol-del-docente-frente-las-recientes-estrategias-de-ensenanza-aprendizaje.html>
- Perelman, C. (2004). *El imperio retórico. Retórica y argumentación*. Norma.
- Salazar, S. (2016). El aprendizaje de una lengua extranjera. Una visión transcompleja. *Arjé. Revista de Postgrado FACE-UC*, 10(19), 250-263.
- Santí, E. M. (2016). *El acto de las palabras. Estudios y diálogos con Octavio Paz*. Fondo de Cultura Económica.
- Stanton, A. (2015). *Poesía y ensayo en Octavio Paz*. El Colegio de México, Fondo de Cultura Económica.
- Torres Bodet, Jaime. (2017). *Poesía completa*. Fondo de Cultura Económica.
- Valle, A., González Cabanach, R., Cuevas González, L. M. y Fernández Suárez, A. P. (1998). Las estrategias de Aprendizaje: Características básicas y su relevancia en el contexto escolar. *Revista Psicodidáctica*, (6), 53-68.
- Violante, S. (2012). Método escolástico y libertad de pensamiento. Duns Scoto y Michel Foucault. *Studium. Filosofía y Teología*, 15(30), 305-318.

Molano Nucamendi, H. (Coord.). (2023). *Horizontes de asimilación cultural: experiencias de académicos en su práctica profesional en México*. Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Enseñanza para Extranjeros.

Humberto Guerra
Departamento de Política y Cultura
Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco
ehguerra@correo.xoc.uam.mx
ORCID: [0000-0002-4967-1054](https://orcid.org/0000-0002-4967-1054)

Horizontes de asimilación cultural: experiencias de académicos en su práctica profesional es un nuevo y atípico título dentro del panorama de las escrituras autorreferenciales escritas en México. Esto se debe a que explora la encrucijada entre vida personal y desarrollo profesional, específicamente dentro de la educación superior mexicana. Igualmente, por el hecho de que el texto reúne 10 colaboraciones de docentes que han hecho de México su morada y resulta difícil, cuando no injusto, tratar de plantear generalizaciones ante tal diversidad de género, grupo etario y campo disciplinar, por marcar algunas de las diferencias que existen entre quienes comparten autoría en el volumen. A la par, es necesario señalar que no todos los textos tienen la misma calidad estructural, temática y sintética, lo cual suele acontecer en libros de corte colectivo. Sin embargo, hay textos, páginas, secuencias y reflexiones realmente memorables, disfrutables, trascendentes y, con seguridad, cada persona que realice la lectura efectuará su propia selección predilecta. En los siguientes párrafos trato de señalar ciertas recurrencias muy logradas, a veces haciendo notar hallazgos y coincidencias que de manera destacada se recogen a lo largo del texto.

Hay tres ejes temáticos que estructuran gran parte de las contribuciones. En primer lugar, la cuestión identitaria (tan importante en los textos autobiográficos), que aquí llega a un punto crítico, pues el *yo* configurado en el texto debe optar por varias posiciones existenciales que cuestionan su sentido de pertenencia, de pertinencia y de ubicación espacio-temporal, y cuyo saldo resulta enriquecedor. En segundo lugar, debido a una muy recurrente adscripción disciplinaria, se logran anotaciones relevantes sobre la incidencia de la lengua y el contexto histórico en

la misma conformación del yo. En tercero y último lugar, encontramos la pasión y profundidad que se manifiesta en quienes escriben acerca de sus objetos de estudio. Haré algunos comentarios de estas tres líneas de textualización, no sin antes señalar que no son las exclusivas en el libro, pero creo que son las más destacadas.

Si toda persona se pregunta sobre su propia identidad en algún momento de su existencia, el texto autorreferencial es una oportunidad privilegiada para explorar esta gran y permanente incógnita. La identidad toma tintes más profundos cuando la explora un número de, en un principio, transterrados sea por elección, necesidad (casi oculta), feliz casualidad o bien por afinidades con temas de estudio mexicanos. Por ejemplo, una autobiógrafa señala: “Hablar de mí, en términos académicos, significa hablar del mundo en el que me fui insertando, más o menos conscientemente, a partir de decisiones, muchas de las cuales son inconscientes” (p. 38). Por debajo de esta aseveración, corre todo un río de posibilidades, de decisiones, de momentos propicios o propiciatorios que no siempre son inteligibles para el sujeto, pero que definitivamente lo conforman.

Por otra parte, muchas de las autobiografías se refieren a personas que se dedican al campo tanto de los estudios del lenguaje y literarios como de la historia. Por ello, quien explora el libro puede acceder a muy pertinentes disquisiciones acerca del rol de la lengua en la conformación del sujeto. Por ejemplo, una autora señala:

Si por un lado la lengua materna se asemeja para el niño a “una tierra que lo acogería, inalterable y tangible”, por otro, [...] “dominar en verdad una lengua” significa para el adulto relacionarse con “algo más sutil” que una simple “apropiación material, mecánica”[,] algo, pues, “que constituye su esencia, su ser profundo, su genio”. (p. 76)

Si extendemos este argumento, se puede aseverar que somos lengua, somos lo que sentimos, pensamos, experimentamos, y solamente a través del habla nos apoderamos de dichas experiencias, del mundo y de nosotros mismos. ¿Somos lo que hablamos? Quienes crean autobiografías en el ámbito académico parecen inclinarse en esta dirección. El texto alberga muy importantes glosas al respecto.

Por último, hay una muy especial relación con los temas, autorías, conflictos y épocas que cada docente estudia. En los mejores de estos casos, sus trabajos, docencia e investigaciones concretos parecen ser extensiones del sujeto. ¿De qué otra manera podría ser? Aquí vemos que la academia propicia estas motivaciones y las convierte en factor decisivo del ser y estar en el mundo, como afirma otro de los participantes:

Obligado a definirme, tengo que decir que soy un lector de poesía. Un lector ciertamente peculiar y atípico porque siento la necesidad de explicar, a mí mismo y a los demás, los mecanismos del acto de la lectura y la interpretación de un poema. (p. 180)

Estamos frente a un acto de toma de conciencia, de singularización, de apreciarse como un “lector de poesía”, cuestión que se enuncia rápidamente, pero si quien lleva a cabo la lectura sigue el texto, concientiza que este camino de aprendizaje, de peregrinaje, lleva a un lugar sencillo, pero arduo de conseguir, que es el saberse en el mundo de forma simple y llana, pero, insisto, de arduo andar previo.

De esta manera, Horacio Molano nos ha dado una obra amena e inédita por explorar a un grupo de académicas y académicos que confluyen en los ámbitos de la investigación y docencia mexicanas con maestría, y por permitir ver las coordenadas que conforman la personalidad, la trayectoria laboral y el peso que le dan a su desempeño profesional al haber elegido esta realidad inmensamente grata, oscura, cruel y generosa llamada México. Se trata de un texto de imprescindible lectura.

El modo subjuntivo en la enseñanza del español a hablantes de persa

The Subjunctive Mood in the Teaching of Spanish to Persian Speakers

Rozhin Razavi

Instituto de Lengua Española Alborz, Irán

razavirozhin@gmail.com

ORCID: [0009-0004-5304-6309](https://orcid.org/0009-0004-5304-6309)

Nafise Amiri Helan

Instituto de Lengua Española Alborz, Irán

nafise.amiri.helan@gmail.com

ORCID: [0009-0002-9459-5369](https://orcid.org/0009-0002-9459-5369)

Resumen: La enseñanza de una lengua abarca numerosos aspectos, entre los que se puede destacar la gramática. En estas notas de investigación se analiza el modo subjuntivo con la intención de hacer una comparación entre su estructura y uso en español y persa. Los puntos analizados comprenden sus diversos usos y las similitudes existentes entre ambas lenguas. El aspecto que se analiza es la presencia de más puntos de convergencia que de divergencia, así como el papel de la técnica de traducción en clase de ELE para posibilitar una mejor comprensión de este modo verbal por parte de estudiantes iraníes.

Con el presente trabajo se pretende mostrar que la enseñanza del modo subjuntivo puede resultar más sencilla si el estudiantado (en el caso que nos compete, hablante de persa) puede realizar comparaciones, buscar equivalencias o traducir desde su lengua materna hasta comprobar que el resultado obtenido en la L2 es muy parecido al de la L1.

Palabras clave: modo subjuntivo; lengua persa; enseñanza de español a extranjeros; lingüística comparativa.

Abstract: Teaching a language encompasses various aspects; one of them is the grammar. In these research notes, the subjunctive mood has been analyzed in order to compare its structure and use in Spanish and Persian. What has been analyzed is the various uses of this mode and the similarities in both languages. The aspect to be analyzed is the presence of more points of convergence than divergence, as well as the role of translation techniques in Spanish as a Foreign Language class to facilitate better understanding among Iranian students.

This paper aims to show that, in the case of Persian speakers, the teaching of the subjunctive mood will be facilitated if students can make comparisons, search for equivalences, or translate from their native language to verify that the result obtained in L2 is very similar to that of L1.

Keywords: subjunctive mood; Persian language; teaching of Spanish; comparative linguistics.

INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la gramática en ELE exige que quienes se dedican a la docencia sean usuarios de la lengua competentes, un requisito indispensable que no siempre es posible si no se tiene curiosidad por la gramática (¿qué es?, ¿cómo se adquiere?, ¿cómo enseñarla?, ¿por qué a veces es tan difícil?, ¿por qué existen discrepancias?, ¿cuáles son las similitudes con otras lenguas?, ¿por qué este fenómeno concreto es así?). De hecho, cada docente de ELE debe conocer la gramática y dominarla, entre otras razones, porque ha de ser modelo lingüístico para sus estudiantes. Según Bosque (2011):

El profesor de español como segunda lengua debe conocer, como es lógico, los métodos y las estrategias de enseñanza que los especialistas han desarrollado, pero me parece que antes de eso –o al menos a la vez– debe perfeccionar, en la medida de lo posible, el conocimiento que posea de la estructura de [la lengua que enseña]. (p.4)

En nuestro caso, como profesoras no nativas, queremos añadir que no solo basta con tener un pleno dominio de la gramática de la L2, sino que se requiere un dominio prácticamente igual o superior de la L1, puesto que esta lengua puede servir en muchas ocasiones como una herramienta que facilite la labor de enseñanza y favorezca el proceso de aprendizaje del estudiantado.

El modo subjuntivo en español, debido a su uso frecuente, se presenta como uno de los temas de mayor dificultad en la enseñanza y aprendizaje del español

como lengua extranjera (De Sousa Pereira, 2022), aunque para las personas nativas de una lengua indoeuropea, como la persa, puede ser que estas dificultades no sean tan insalvables.

La comunidad de estudiantes iraníes se encuentra con innumerables obstáculos a la hora de aprender el español en temas como la concordancia de género (porque en persa no existe el género en el sustantivo), los verbos *ser* y *estar* (al igual que en inglés y otras lenguas, solo hay un verbo con el significado de ambos) y las preposiciones *por* y *para* (en persa una misma preposición ofrece el sentido de finalidad y causa).

Por otra parte, hay numerosas similitudes entre estos dos idiomas, lo que facilita el proceso de aprendizaje. Una de ellas es el caso de los modos indicativo y subjuntivo, cuyo número de tiempos verbales coincide casi plenamente en indicativo, mientras que en subjuntivo encontramos coincidencias únicamente en los tiempos de presente y pretérito perfecto, una situación muy ventajosa para quienes son persahablantes y se adentran en el estudio del español.

Los estudiantes iraníes tienen una ventaja al momento de aprender la gramática del presente del modo subjuntivo en español, ya que el persa, a pesar de ser una lengua muy diferente, también cuenta con estos mismos tiempo y modo. Además, muchos de los valores y usos del presente de subjuntivo son similares entre ambas lenguas, lo que facilita el aprendizaje. Sin embargo, es importante señalar que existen ciertas diferencias en el uso del subjuntivo entre el persa y el español, como en el caso de las oraciones condicionales, o en los cambios que se generan en las frases empleadas en estilo indirecto, o incluso en el caso de los grupos de verbos que se expondrán aquí en tiempo presente. Estas diferencias, aunque pueden resultar confusas al principio, se pueden superar con práctica y estudio.

Este trabajo tiene la intención de exponer las similitudes que hay entre la lengua persa y la española en los usos del presente de subjuntivo y mostrar diversos ejemplos que refuerzan nuestra elección de las técnicas de traducción como herramienta de trabajo en clase para la enseñanza del presente de subjuntivo a estudiantes hablantes de persa. Las diferencias entre ambas lenguas serán parte de una futura investigación.

Como se mencionó anteriormente, el presente trabajo es una comparación parcial que busca resaltar algunas similitudes clave entre ambos idiomas en un aspecto gramatical en particular. A través de esta comparación parcial se pretende sentar las bases para un análisis posterior exhaustivo, en el que se abordarán con mayor detalle las peculiaridades de cada idioma en relación con el presente de subjuntivo.

Los modos

Según la RAE (1973, p. 454), “cuando enunciamos una acción verbal podemos pensarla como ajustada a la realidad objetiva, o bien como un simple acto anímico, al cual no atribuimos existencia fuera de nuestro pensamiento”. Si decimos *La puerta está cerrada*, *Sabía que habían llegado* o *No asistiré mañana a la junta*, afirmamos o negamos hechos pensando que se producen, se produjeron o se producirán en la realidad; empleamos al enunciarlos el modo indicativo. Si decimos *Temo que la puerta esté cerrada*, *No sabía que hubiesen llegado* o *Es posible que no asista mañana a la junta*, el estar cerrada la puerta es un temor mío, pero no lo anuncio como un hecho real; el haber llegado ellos es cosa que yo no sabía, no era real para mí, y no asistir mañana a la junta está pensado como una mera posibilidad, a la cual no atribuyo efectividad. Todo ello se expresa en modo subjuntivo. Distinguimos el contenido de lo que se dice (*dictum*) de cómo lo presentamos en relación con nuestra actitud psíquica (*modus*). Entre los medios gramaticales que denotan la actitud del hablante respecto a lo que se dice, se encuentran las formas de la conjugación conocidas como *modos* (Gómez Torrego, 2015).

Los modos del verbo en español, el indicativo, el subjuntivo y el imperativo, se expresan con sus desinencias. El verbo en persa también cuenta con los mismos tres modos, indicativo, subjuntivo e imperativo; el uso de cada uno modifica el sentido de la frase o la intención del interlocutor (Tabla 1). Cabe destacar que el subjuntivo no existe en muchos idiomas, pero no es este el caso del persa.

Tabla 1. Modos verbales en español y persa

Ejemplo en español	Ejemplo en persa	Transliteración ¹
Fátima va a casa.	دور یم نآخ هب همطاف.	Fāteme be jāne mi ravad.
Posiblemente Fátima vaya a casa.	دورب نآخ هب همطاف دیآش.	Šāyad Fāteme be jāne beravad.
Fátima, ve a casa.	ورب نآخ هب همطاف.	Fāteme, be jāne boro.

Fuente: elaboración propia.²

Los tres verbos: *va*, *vaya* y *ve*, reflejan una acción, la de ir. En la primera oración hablamos de una realidad; en la segunda, esta información se presenta como una

¹ Según el sistema de transliteración propuesto en la Sociedad Española de Iranología en 2017. Consultar <https://iranologia.es/sistema-de-transliteracion-del-persa-de-la-sei/>

² Todas las tablas que se presentan a continuación son de elaboración propia.

posibilidad y el hablante no está seguro de si Fátima ha ido a su casa o no; en la tercera oración pedimos u ordenamos a la persona interlocutora que realice una acción. El verbo en la primera oración está en modo indicativo, en la segunda en subjuntivo y en la tercera en imperativo.

El modo indicativo

El significado del modo indicativo, según Gómez Torrego (2015, p. 142), es el siguiente: “el modo indicativo es el modo del que se vale el hablante para expresar contenidos o hechos reales u objetivos vistos por él como seguros, ese es el caso del español”. De acuerdo con la misma fuente, es el único modo en el que caben los enunciados oracionales interrogativos. En el caso de la lengua persa, el indicativo se emplea para enunciar, hablar de la realidad de una acción o la existencia de un estado (Jānlari, 1968).

Los tiempos y los modos han recibido diferentes denominaciones, según las gramáticas de Andrés Bello (en 1891) y de la Real Academia Española (en 2009). Sin embargo, dado que en Irán predomina el uso de la nomenclatura de la RAE y no la de Bello, será la primera la que se use en este estudio.

En la siguiente tabla (Tabla 2) se muestran los tiempos verbales del modo indicativo.

Tabla 2. Tiempos verbales en indicativo, tanto en español como en persa

En español (RAE)	En persa	Transliteración
Presente	عروضم	Možāre'
Pretérito perfecto	یلقن یضام	Māzi-e naqli
Pretérito indefinido	مداس یضام	Māzi-e sāde
Pretérito imperfecto	یرارمتسا یضام	Māzi-e estemrāri
Pretérito pluscuamperfecto	دیعب یضام	Māzi-e ba'id
Pretérito anterior	دعبا یضام	Māzi-e ab'ad
Futuro simple	لیبقیتسم	Mostaqbel
Futuro compuesto		
Condicional simple		
Condicional compuesto		

El modo subjuntivo

El modo subjuntivo en español expresa deseos, posibilidades e irrealidades. Quien enuncia se expresa de los hechos como ficción, dado que habla de una situación que no existe o que no ha existido (Gómez Torrego, 2015). En la lengua persa, de manera similar al español, se usa el modo subjuntivo cuando hablamos de deseos, aspiraciones e hipótesis (Anvari y Ahmadi, 2011), como se puede ver en la Tabla 3:

Tabla 3. Uso del subjuntivo en español y persa

En español	En persa	Transliteración
¡Ojalá llueva!	دایب ناراب شاک	Kāš bārān biād!

En muchas lenguas no existe esta categoría verbal, por lo que en ellas se marcan en forma diferente las precisiones semánticas del modo subjuntivo en español. Esta situación obstaculiza de manera notable la conceptualización que tienen que hacer quienes estudian ELE (Cestero Mancera y Penadés Martínez, 2017).

No obstante, la diferencia entre el indicativo y el subjuntivo no solo radica en la actitud del hablante ante los hechos. En las oraciones subordinantes, por ejemplo, es fundamental la naturaleza del predicado del que dependen las oraciones en las que debe aparecer un modo u otro. De la misma manera, los llamados verbos o predicados factivos (los que presuponen la verdad de lo que se dice en la oración subordinada), así como los verbos de deseo, ruego y mandato, exigen el verbo en subjuntivo (Tabla 4).

Tabla 4. Tiempos verbales en subjuntivo en español y en persa

En español	En persa	Transliteración
Presente	داس عرضم	Mozāre' sāde
Pretérito perfecto	یم ازتلا یضام	Māzi-e eltezāmi
Pretérito imperfecto		
Pretérito pluscuamperfecto		

Como se puede ver en la tabla anterior, el pretérito perfecto y el pretérito imperfecto de subjuntivo tienen una sola equivalencia en el persa, *māzi eltezāmi*. Desde el punto de vista gramatical, este tiempo equivale a ambos tiempos verbales del español, pero, morfológicamente hablando, su estructura se refiere al pretérito

perfecto de subjuntivo y su conjugación se compone de un prefijo de subjuntivo, una raíz verbal y un sufijo.

Para formar un verbo en el presente de subjuntivo nos encontramos con la siguiente estructura:

دن آ / دی - / می - / دآ - / ی - / آ - / + عرضم نب + ب

Be/bo/bi + raíz verbal + -am, -í, -ad, -im, -id, -and

En esta estructura, el prefijo es <<ب>> (*be*) y los sufijos son como las terminaciones en español que muestran a la persona que realiza la acción, esto es, el sujeto (Anvari y Ahmadi, 2011). Veamos los ejemplos de la Tabla 5:

Tabla 5. Estructura verbal del presente de subjuntivo en español y persa

En español	En persa	Transliteración
(Yo) vaya	مورب	beravam
(Él) sea	دوشب	bešavad

Para conjugar un verbo en el pretérito perfecto del subjuntivo se usa esta estructura:

یاه هسانش + ندوب یکمک ل عف + ه + یضام نب) یلوعفم تفص
دن آ ، دی ، می ، دآ ، ی ، آ

Raíz del verbo + e (sufijo de participio) + el verbo auxiliar BUDAN + las terminaciones: -am, -i, -ad, -im, -id, -and (Anvari y Ahmadi, 2011), como se muestra en la Tabla 6.

Tabla 6. Estructura verbal del pretérito perfecto de subjuntivo en español y persa

En español	En persa	Transliteración
Hayan empezado	دنشاب هدرک عورش	Šoru' karde bāšand
Haya ido	دشاب هتفر	Rafteh bāšad

Los tiempos en el modo subjuntivo

La noción de tiempo en el modo subjuntivo es menos precisa que en el caso del indicativo. Por ejemplo, el presente puede significar, con relación al momento del hablante, tiempo presente y tiempo futuro. Y el pretérito imperfecto puede indicar tiempo pasado, tiempo presente o tiempo futuro (Gómez Torrego, 2015). Prueba de ello son los ejemplos de la Tabla 7.

Tabla 7. Noción de tiempo en subjuntivo

Pasado	Ayer me pidió que la acompañara al médico.
Presente de cortesía	Quería que te quedaras a cenar con nosotros.
Futuro	Juan me dijo que buscara en la web del gimnasio.

El modo subjuntivo en el tiempo presente

Como se ha mencionado, el modo subjuntivo se usa en tiempos como pasado, presente y futuro. Este modo se clasifica en distintos grupos debido a los usos que tiene en español (Dozier e Iguina, 2003). A continuación, se ilustran algunos de los diferentes mecanismos existentes para el uso del presente de subjuntivo cuando queremos expresar deseos, opiniones, confirmar o desmentir una realidad, manifestar sentimientos, órdenes y peticiones, así como formular una hipótesis o una posibilidad, hablar de algo conocido o desconocido.

Verbos de opinión

El subjuntivo se usa para opinar sobre varios temas que se mencionan en una conversación o diálogo. En el caso del español, se emplea el modo subjuntivo para dar opiniones negativas, es decir, cuando el verbo de opinión está precedido por el adverbio negativo “no”, como en estos casos: *no pienso*, *no creo*, *no me parece*, etcétera (Cerdeira y Gelabert, 2015).

Se asocia el modo subjuntivo con el valor semántico de los verbos que lo seleccionan. Así, mientras que los verbos *creer*, *saber* o *afirmar* rigen el modo indicativo, los verbos *pedir*, *alegrar* o *dudar* exigen el modo subjuntivo en las oraciones subordinadas. Mediante estas afirmaciones, se describe el modo subjuntivo re-

lacionándolo con nociones como la duda, la inseguridad y la vaguedad (Ahern, 2008).

En español y en persa el uso del presente de subjuntivo es similar cuando utilizamos verbos de opinión. En ambos idiomas, cuando expresamos una opinión de forma positiva utilizamos el presente de indicativo. Sin embargo, cuando usamos una forma negativa, tanto en español como en persa se emplea el presente de subjuntivo en la oración subordinada. Esta similitud en el uso del presente de subjuntivo facilita la comprensión y el aprendizaje para la comunidad de estudiantes persahablantes. Véanse los ejemplos de la Tabla 8.

Tabla 8. Modo verbal de las frases subordinadas con verbos de opinión en su uso positivo y negativo

Yo creo que podemos llegar pronto.	می‌سرب دوز میں اوتی م ہک من کی م رکف نم
	Man fekr mikonam ke mitavānim zud beresim.
No creo que podamos llegar pronto.	می‌سرب دوز میں اوتب ہک من کی م رکف نم
	Man fekr nemikonam ke betavānim zud beresim.

Al comparar y contrastar ejemplos en ambos idiomas, cada estudiante puede identificar similitudes, lo que le permite internalizar de manera más efectiva las reglas gramaticales y aplicarlas correctamente en sus propias conversaciones y escritos. Se aplica así la técnica de traducción para ayudar al estudiantado iraní a comprender mejor este aspecto del idioma.

Por otra parte, el uso de esta técnica ha predominado en la enseñanza tradicional de idiomas en Irán desde los niveles primarios del sistema educativo, por lo que, al venir ya con una idea predeterminada con respecto al uso de la traducción en la clase de lengua, esta situación genera cierta “comodidad” entre el alumnado.

Verbos de sentimiento

Según el MCER (Marco Común de Referencia Europeo) y el PCIC (Plan Curricular del Instituto Cervantes), otro uso del subjuntivo que se enseña en el nivel B1 es para hablar sobre los sentimientos. Como su nombre lo indica, el subjuntivo guarda relación con las oraciones dependientes y con la subordinación oracional, de modo que solo aparece en ciertos tipos de subordinadas, así como en predicados marcados por ciertos contenidos semánticos —deseos, emociones, sentimientos,

influencia en acciones no realizadas por el sujeto oracional, etcétera— (Gutiérrez Araus, 2004).

Para formular esta estructura se necesita el verbo en el modo subjuntivo si el sujeto de la oración principal difiere del de la subordinada, como se aprecia en la Tabla 9.

Tabla 9. Subjuntivo en oraciones que denotan sentimiento

Me molesta que la gente tire basura en el suelo.	دنزیرب لابلز نیمز یور مدرم هک موشیم تیذا.
	Aziat mišavam ke mardom ruye zamin zobāle mirizand.
Me alegra que puedas ganar el premio.	یربب ار هزیاج یناوتب هک موشیم لاشوخ.
	Jošhāl mišavam ke betavāni ŷāyeze rā bebari.

Existen ciertas diferencias en el uso del presente de subjuntivo con los verbos de sentimiento en persa y en español. En español, si no hay cambio de sujeto en la oración subordinada, se requiere el uso de un verbo en infinitivo. Sin embargo, en la lengua persa también en este caso se usa el presente del modo subjuntivo (Anvari y Ahmadi, 2011), como se ve en el ejemplo de la Tabla 10.

Tabla 10. Diferencia en el uso de subjuntivo con verbos de sentimiento entre el español y el persa

Te avergüenza hablar en público.	ینکب تبحص عمج رد هک یشکیم تللاجخ.
	Jeŷālat mikeši ke dar ŷam' soḥbat bokoni.
	*Te da vergüenza que hables en público.

En resumen, aunque existen algunas diferencias en el uso del subjuntivo entre el persa y el español, los estudiantes persahablantes tienen una gran facilidad para comprender este punto gramatical debido a la presencia del mismo modo en su lengua materna.

Verbos de deseo

En algunos manuales de enseñanza de ELE, como *Nuevo Prisma* (Equipo Prisma, 2013), *Aula* (Corpas J. et al., 2003), *Sueña* (Gómez Sacristán et al., 2006) y otros, se puede observar que el estudio del presente del modo subjuntivo se inicia con el uso de deseos y aspiraciones. El factor que nos permite usar el subjuntivo se debe a la presencia de dos sujetos diferentes, un elemento que en persa también coincide (Cerdeira y Gelabert, 2015), como se puede notar en la Tabla 11.

Tabla 11. Uso de subjuntivo con verbos de deseo en español y persa

Espero que tengas suerte.	یوشب قفوم هک مرادیم
	Omidvāram ke movafaq bešavi.
	Espero que tengas suerte.
Me encanta que vengáis a mi casa.	دی‌ایب نم ه‌ناخ هب هک مقاشتم ی‌لیخ
	Jeili moštāqam ke be jāne man biāid.
	Me encanta que vengáis a mi casa.

Comparando las gramáticas persa y española, el cuerpo docente persahablante puede transmitir mejor los valores del subjuntivo. Debe mostrar, por un lado, por qué determinadas expresiones seleccionan el modo subjuntivo y, por otro lado, por qué hay otros contextos en los que el hablante puede utilizar el modo indicativo o el modo subjuntivo en función de lo que quiera expresar (Cestero Mancera y Penadés Martínez, 2017).

Al igual que ocurre en el caso de los verbos de sentimiento, la diferencia en cuanto a los sujetos de las frases es una cuestión de divergencia entre el uso del subjuntivo entre ambas lenguas (Tabla 12).

Tabla 12. Divergencia en el uso de subjuntivo con verbos de emoción entre español y persa

Te gusta salir con tus amigos.	یورب نوریب تنان‌سود اب یراد تسود
	Dust dāri bā dustānat birun beravi.
	*Te gusta que salgas con tus amigos.

Verbos de orden o petición

Como se ha dicho anteriormente, en el uso del subjuntivo el cambio del sujeto desempeña un papel importante. En español se debe usar el modo subjuntivo para ordenar algo a alguien (Tabla 13). En persa pasa lo mismo y, aunque no es frecuente que una persona haga una petición a sí misma, si quiere hacerlo, hay que usar un verbo en modo subjuntivo (Cerdeira y Gelabert, 2015).

Tabla 13. Uso de subjuntivo con verbos de petición en español y persa

Dice que vengas pronto.	ی ای ب دوز هک دی وگی م
	Mīguyad ke zud biāey.
	Dice que vengas pronto.

Conocido y desconocido

Cuando la persona que enuncia tiene conocimiento acerca de lo que está expresando, se puede decir que tiene dominio de lo que cuenta y lo expresa como conocido. En tal situación la oración se forma con un verbo indicativo en ambos idiomas, español y persa (Tabla 14).

Tabla 14. Uso de indicativo en oraciones de información conocida

Conozco un restaurante que sirve comida china.	دن کی م ورس ینی چی یاذغ هک مسانش یم ناروتسرر کی
	Yek resturān mišenāsam ke ġa aye čini serv mikonad.
	Conozco un restaurante que sirve comida china.

Sin embargo, cuando se trata de desconocimiento, cuando el hablante no tiene suficiente información sobre lo que dice, las oraciones que forma sobre este tema pueden ser afirmativas, interrogativas o de negación. Utilizará para ello el modo subjuntivo, tanto en persa como en español (González Hermoso y Romero Dueñas, 2008), como se ve en la Tabla 15.

Tabla 15. Uso de subjuntivo en oraciones de información desconocida

Busco a una persona que escriba novelas.	دس یونب نامر مک مدرگیم رفن کی لابند.
	Donbāle yek nafar migardam ke romān benevisad.
	Busco a una persona que escriba novelas.
¿Hay alguien que hable seis idiomas?	دنک تب‌حص نابز شش‌ه‌ب مک تسه یسک.
	Kasi hast ke be šeš zabān šohbat konad.
	¿Hay alguien que hable seis idiomas?
No hay nadie que pueda hacerlo.	دهد ش‌ماچنا دن‌اوتب مک تس‌ین یسک.
	Kasi nist ke betavānad anŷāmaš dahad.
	No hay nadie que pueda hacerlo.

Probabilidad y posibilidad

A la hora de hablar sobre alguna posibilidad o hipótesis, se pueden usar distintas palabras y expresiones, como *quizás, tal vez, probablemente, posiblemente, a lo mejor, igual, es probable que y es posible que*. En español hay varias estructuras y dos modos (subjuntivo e indicativo) para mostrar esta posibilidad, como en persa, pero el concepto y el significado son un poco diferentes (Bosque y Demonte, 1999).

En el caso de hablar sobre la rutina de algún acontecimiento en persa, es frecuente usar el modo indicativo.

En el ejemplo de la Tabla 16, la segunda persona ha formulado su frase con el uso del indicativo; no es que quiera indicar un mayor grado de seguridad, sino que tiene la intención de mostrar que la acción se realiza ahora mismo. Cuando un adverbio de hipótesis se acompaña con el verbo conjugado en subjuntivo, esto quiere demostrar que la acción tiene la posibilidad de ocurrir en el futuro. De esta manera, esta estructura tiene el significado de poca probabilidad o seguridad por parte del hablante en español en los tiempos presente o futuro.

Tabla 16. Estructura con indicativo para oraciones de posibilidad en español y persa

Quizás participa en un curso intensivo.	دن‌کیم تکرش مدرشف‌م‌رود کی رد‌دیش.
	Šāyad dar yek dowre fešorde šerkat mikonad.
	Quizás participa en un curso intensivo.

Aunque existe la diferencia mencionada en el caso de la probabilidad, hay una similitud entre el persa y el español; es decir, en algunos casos, el grado de seguridad se muestra usando el subjuntivo (poca probabilidad) y el indicativo (mayor seguridad) (Cerdeira y Gelabert, 2015), como se puede notar en la Tabla 17.

Tabla 17. Estructura de oraciones de probabilidad según el grado de probabilidad en español y persa

Más probable	Menos probable
Tal vez está enfermo.	Tal vez esté enfermo.
تسا ضیرم دیاش .	دش اب ضیرم دیاش.
Šāyad mariž ast.	Šāyad mariž bāšad.

Verbos de influencia

Los predicados de deseo o voluntad e influencia en la acción de alguien, como *desear, querer, rogar, pedir, exigir...*, propician que el contenido de la oración subordinada se presente como posible o hipotético (es decir, la situación se entiende como no realizada) y prospectivo (es decir, vertido al futuro) (Cestero Mancera y Penadés Martínez, 2017).

Siempre hay varias opciones para recomendar y aconsejar en diferentes idiomas y el persa no es una excepción. Uno de los usos del subjuntivo se refiere al consejo que se le da a alguien (Tabla 18)

Tabla 18. Uso de subjuntivo con verbos de influencia en español y persa

Te aconsejo que estudies más.	ین او خب سرد رتشیب هک من کی م دانه نشیپ
	(Behet) pišnahād mikonam ke bištar dars bejāni.
	(Te) aconsejo que estudies más.

En estos ejemplos, el segundo verbo se ha conjugado en modo subjuntivo. Sin embargo, hay otra forma en español que es menos frecuente en persa. En esta forma, otra vez, se usan dos sujetos diferentes, pero el segundo aparece casi escondido

o se menciona con un complemento indirecto en la oración; así, el verbo no se conjuga y va en infinitivo, como se ve en (1):

(1) Te aconsejo ser más paciente.

En el ejemplo anterior, el equivalente en persa solo se puede encontrar con una subordinada en subjuntivo, mientras que en la lengua española aparece tanto con una forma impersonal del verbo, el infinitivo, como con la forma del presente de subjuntivo (Tabla 19).

Tabla 19. Diferencias en construcciones con verbos de influencia entre español y persa

Te aconsejo que seas más paciente.	ی ش اب ر ت ر و ب ص ه ک م ن ک ی م د ا ه ن ش ی پ
	Pišnahād mikonam ke sabur tar bāši.
	(Te) aconsejo que seas más paciente.

Confirmar una realidad o desmentirla

Para hablar sobre una realidad se usan expresiones como *es evidente*, *está demostrado*, *está claro*, etcétera. En la lengua persa sucede lo mismo (Cerdiera y Gelabert, 2015). Véase la Tabla 20.

Tabla 20. Oraciones para confirmar una realidad o desmentirla en español y persa

Es evidente que la gente no tiene trabajo.	د ن ر ا د ن ل غ ش م د ر م ه ک ت س ا ح ض ا و
	Vāžeḥ ast ke mardom šoḡl nadārand.
	Es evidente que la gente no tiene trabajo.
No está claro que podamos predecir el futuro.	ی ن ی ب ش ی پ ا ر ه د ن ی ا م ی ن ا و ت ب ه ک ت س ی ن م و ل ع م م ی ن ک
	Ma'lum nist ke betavānim āyande rā piš bini konim.
	No está claro que podamos predecir el futuro.

En oraciones temporales

En ambas lenguas destaca el uso del modo subjuntivo en las oraciones temporales, con significados de anterioridad o posterioridad con relación a la acción del verbo principal, como se verá en las tablas 21, 22 y 23. En estas oraciones el presente de subjuntivo sustituye al futuro de indicativo, una sustitución que es muy general tanto para el español como para el persa (Gómez Torrego, 2015).

Tabla 21. Construcciones de subjuntivo con valor temporal de anterioridad en español y persa

Antes de que nos vayamos, tiene que estar todo listo.	دش اب هدامآ دیاب زی چ همه، می‌ورب مک نی‌ا ز ا لبق.
	Qabl az in ke beravim, hame čiz bāyad amāde bāšad.
	Antes de que nos vayamos, todo tiene que estar listo.

Tabla 22. Construcciones de subjuntivo con valor temporal de posterioridad en español y persa

Después de que termine la clase, necesito verte.	بتمن‌ی‌بب دیاب، دوش مامت س‌الک مک نی‌ا ز ا دعب.
	Ba'd az in ke kelās tamām šavad, bāyad bebinamet.
	Después de que termine la clase, necesito verte.

Tabla 23. Construcciones de subjuntivo con valor temporal de límite de acción en español y persa

Te esperaré hasta que termine la clase.	دوشب مامت س‌الک ات جنام یم ترظت‌نم.
	Montazerat mimānam ta kelās tamām bešavad.
	Te esperaré hasta que termine la clase.

Cabe mencionar que los casos de oraciones condicionales en los que se emplea el modo subjuntivo deberán abordarse en un estudio posterior enfocado en las divergencias entre las lenguas española y persa, pues no abundan las similitudes ni en la alternancia modal ni en los tiempos con que se forman dichas oraciones.

CONCLUSIONES

La enseñanza de la gramática de la lengua española cuenta con una serie de características estructurales que pueden resultar particularmente complejas para el alumnado, como es el caso del aprendizaje del modo subjuntivo.

De acuerdo con Porto Dapena (1991), los usos modales pueden resultar problemáticos para estudiantes del extranjero no nativohablantes, puesto que una equivocación a la hora de seleccionar la forma modal puede generar un mensaje muy distinto del que, en un principio, se pensaba comunicar. Por su parte, Llopis García (2011) plantea:

Ciertamente, la vacilación a la hora de decidirse por un modo y otro es constante fuente de errores, pues los estudiantes seleccionan el modo según parámetros sintácticos, léxicos o morfológicos derivados de estudiar descripciones normativas de larga extensión, con reglas, excepciones y cruces entre elementos que finalmente desembocan en un error cuando el estudiante intenta comunicarse activamente. (p. 138)

En este trabajo hemos abordado los diversos usos del presente de subjuntivo en español y persa, enfocándonos principalmente en sus similitudes; hemos señalado que sus diferencias serán objeto de estudios posteriores. Así, una convergencia entre estos dos idiomas es el uso, la conjugación y el significado del modo subjuntivo en tiempo presente, una característica que se presenta en menor grado en otros idiomas.

Si bien las clasificaciones ofrecidas en este trabajo pueden no parecer completas, han mostrado ser suficientes para que cada estudiante de habla persa pueda comprender el funcionamiento del modo subjuntivo en la lengua española y logre dominar los usos de este modo verbal. Como señala Gómez Torrego (2015), “La enseñanza del modo subjuntivo no es muy difícil, sobre todo cuando el equivalente existe en la lengua materna de los estudiantes”; la comprensión y uso del modo subjuntivo puede resultar más sencillo para la comunidad de estudiantes cuando su lengua materna cuenta con un equivalente gramatical.

En nuestro caso, el uso de la técnica de traducción para enseñar la gramática del subjuntivo a estudiantes persahablantes ha constituido una herramienta de gran valor para obtener buenos resultados de aprendizaje. Como mencionan Seleskovitch y Lederer (1984), enseñar traducción es hacer entender el significado de un fragmento de un texto, hacer que quienes están aprendiendo reconstruyan en la lengua materna la idea contenida en el párrafo, volver al texto y reconstruir

los párrafos, comparar el original y la traducción: afinar, rectificar, corregir y establecer entre ellos una equivalencia tan cercana como sea posible.

Por otra parte, Kiraly (1995) afirma que hay una necesidad de comprender el papel de la lengua materna y la competencia comunicativa de la segunda lengua dentro de la competencia de traducción.

Desde mediados del siglo XX se pudo apreciar una tendencia de rechazo en el mundo anglófono hacia los métodos de traducción gramatical. Sin embargo, Schjoldager (2004) señala que en algunas áreas del mundo la traducción continúa predominando en las clases de lengua. Agrega, además, que la traducción no se considera una herramienta perjudicial, sino más bien una herramienta pedagógica en el aprendizaje de idiomas. Por otra parte, Ross (2000, p. 61) asevera que “the real usefulness of translation in the EFL classroom lies in exploiting it in order to compare grammar, vocabulary, word order and other language points in English and the students’ mother tongue”.

Aunque la enseñanza de la traducción como tal no sería totalmente aplicable a la enseñanza de lenguas y se ha rechazado su uso en el aula por parte de autores como Ballard (2005), quien considera que la traducción no es un medio de expresión natural, puesto que bloquea la expresión en la segunda lengua, inevitablemente siempre está presente de una forma u otra.

En cuanto a la didáctica de lenguas extranjeras, al reconsiderarse el rol de la traducción y de la lengua materna del alumnado en el aprendizaje de una lengua extranjera, destaca la necesidad de reconocer que estamos frente a una “tendencia natural”, tal y como afirma Bachmann (1994), con base en estudios psicolingüísticos. Asimismo, existe el imperativo de no pretender partir desde cero al enseñar una lengua extranjera, ya que cada estudiante es portador de un sistema lingüístico y cultural con esquemas interpretativos determinados sobre su realidad y su visión del mundo, los cuales le sirven de referente al aprender un idioma extranjero (Gamboa, 2004).

El modo subjuntivo es un aspecto fundamental de la gramática española utilizado para expresar deseos, dudas, posibilidades y situaciones hipotéticas. Aunque puede resultar complicado para algunas personas en proceso de aprendizaje, especialmente aquellas cuya lengua materna no cuenta con un modo verbal similar, la existencia de un equivalente en su idioma nativo puede facilitar su comprensión.

En suma, sostenemos que la enseñanza del modo subjuntivo presente del español se facilita cuando existe un equivalente en la lengua materna del alumnado. Al establecer conexiones y comparaciones entre ambos idiomas, quienes están aprendiendo pueden comprender y utilizar el subjuntivo de manera más efectiva.

La comprensión de esta estructura gramatical es esencial para una comunicación precisa y adecuada en español.

BIBLIOGRAFÍA

- Ahren, A. (2008). *El subjuntivo: contextos y efectos*. Arco Libros.
- Anvari, H. y Ahmadi, H. (2011). *Gramática Persa* (4a ed.). Fatemi.
- Bachmann, S. (1994). La traducción como medio de adquisición del idioma. En Javier de Agustín (Ed.), *Traducción, interpretación, lenguaje*. Fundación Actilibre, pp. 13-25.
- Ballard, M. (Ed.) (2005). *La traduction, contact de langues et de cultures*. Artois Presses Université.
- Bosque, I. y Demonte, V. (Eds.). (1999). *Gramática descriptiva de la lengua española: Sintaxis básica de las clases de palabras*. Espasa Calpe.
- Cerdeira, P. y Gelabert, M. J. (2015). *Nuevo prisma Nivel B1*. Edinumen.
- Cestero Mancera, A. M. y Penadés Martínez, I. (2017). *Manual del profesor de ELE*. Universidad de Alcalá.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes, Anaya. <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>
- Corpas J. et al. (2003). *Aula*. Difusión.
- De Sousa Pereira, S. (2022). Teoría lingüística y modelos gramaticales en la enseñanza de lenguas: múltiples perspectivas hacia una gramática pedagógica. *Entrepalavras*, 12(1), 76-94. <https://doi.org/10.22168/2237-6321-12391>
- Dozier, E. e Iguina, Z. (2003). *Manual de gramática*. Cengage Learning.
- Equipo Nuevo Prisma. (2015). *Nuevo prisma: curso de español para extranjeros*. Edinumen.
- Gamboa Belisario, L. (2004). Sobre la traducción como destreza de mediación y la construcción de una competencia plurilingüe y pluricultural en el estudiante de ELE. *Revista Electrónica de Didáctica ELE*, (2).
- Gómez Sacristán et al. (2006). *Sueña*. Anaya.
- Gómez Torrego, L. (2015). *Gramática didáctica del español*. Ediciones SM.
- González Hermoso, A. y Romero Dueñas, C. (2008). *Competencia gramatical en uso*. Edelsa.
- Gutiérrez Araus, M. (2005). *Problemas fundamentales de la gramática del español como segunda lengua*. Arco Libros.
- Instituto Cervantes. (2007). *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Instituto Cervantes.
- Janlari, N. (1968). *Gramática persa*. Tus.

- Kiraly, D. (1995). *Pathways to translation : pedagogy and process*. The Kent State University Press.
- Llopis García, R. (2011). *Gramática cognitiva para la enseñanza del español como lengua extranjera: un estudio con aprendientes alemanes de español como lengua extranjera*. Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación de España.
- Porto Dapena, J (1991). *Del indicativo al subjuntivo: valores y usos de los modos del verbo*. Arco Libros.
- Real Academia Española. (1973). *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Espasa Calpe.
- Ross, N. J. (2000). Interference and Intervention: Translation in the EFL Classroom. *Modern English Teacher*, 9(9), 61-66.
- Schjoldager, A. (2004). Are L2 Learners More Prone to Err When They Translate? En K. Malmkjær, K., y A. M. McEnery, A.E. (Eds.), *Translation in Undergraduate Degree Programmes* (pp. 127-14). John Benjamins.
- Seleskovitch, D. y Lederer, M. (1984). *Interpréter pour traduire*. Didier Érudition.

Unidades fraseológicas de la variante geográfica de Costa Rica en el aula ELE para la enseñanza de la cultura

Phraseological Units of the Geographic Variant of Costa Rica in the SFL Class for Teaching Culture

Ericka Vargas Castro
Universidad de Costa Rica
ericka.vargascastro@ucr.ac.cr
ORCID: [0000-0003-1271-6260](https://orcid.org/0000-0003-1271-6260)

Resumen: Para que las personas que aprenden español logren comprender de manera efectiva los intercambios comunicativos reales, es indispensable propiciar el contacto con las unidades fraseológicas, pues estas poseen funciones pragmáticas diversas, razón por la cual los nativohablantes las usan con frecuencia en el discurso coloquial. Asimismo, dichas unidades son un recurso importante para tener acceso a visiones del mundo y a la historia de la comunidad de habla en la que se emplean. En consecuencia, en este trabajo se propone estructurar clases cuyo foco principal sea la cultura, tomando como punto de partida una unidad pluriverbal y, a partir de ella, ampliar el repertorio lingüístico de cada estudiante, informar sobre las particularidades sociolingüísticas y pragmáticas de la expresión en estudio y, además, construir conocimientos sobre aspectos idiosincráticos, históricos y culturales. En este artículo se expondrá una muestra de actividades didácticas diseñadas para un nivel B2 a partir de tres locuciones empleadas en Costa Rica: *pura vida*, *al suave* y *montarse en la carreta*.

Palabras clave: unidades fraseológicas; español como lengua extranjera; español de Costa Rica; cultura; enseñanza de español.

Abstract: For Spanish learners to effectively understand real communicative exchanges, it is essential to master phraseological units, since these expressions have diverse pragmatic functions frequently used by native speakers in colloquial discourse. Likewise, these units are an important resource to access the world views

and the history of the speech community in which they are used. Consequently, a practical suggestion for teachers is to organize culture classes by means of a pluriverbal unit as a starting point to expand the student's linguistic repertoire, explain the sociolinguistic and pragmatic particularities of the expression under study, and also build knowledge about idiosyncratic, historical and cultural aspects. Therefore, in this paper three locutions used in Costa Rica, *pura vida*, *al suave*, and *montarse en la carreta*, have been selected as samples from which didactic activities for the level B2 were designed.

Keywords: phraseological units; Spanish as a foreign language; Costa Rican Spanish; culture; teaching Spanish.

INTRODUCCIÓN

En el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) (Consejo de Europa, 2002, pp. 13-14), se define la competencia comunicativa como la integración de destrezas lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas. Las primeras incluyen las habilidades fonológicas, léxicas y sintácticas; las segundas implican el reconocimiento y puesta en práctica de normas de cortesía dependiendo del contexto social, la edad, sexo y jerarquía de quienes participan en el acto comunicativo; y las terceras se vinculan con la función del recurso empleado dentro del intercambio verbal.

Asimismo, en el Volumen complementario del MCER (2020, p. 137) se profundiza sobre la necesidad de que el estudiantado fortalezca la competencia plurilingüe y pluricultural. Para quienes estudian español como lengua extranjera (ELE), incentivar estas habilidades no solo requiere conocer las características que unen a los países hispanohablantes en general, sino, además, es indispensable distinguir las particularidades que definen los rasgos idiosincráticos de cada región.

Dentro de este marco, la incorporación de las unidades fraseológicas (UF) en la clase de español como lengua extranjera (ELE) resulta de suma utilidad. Wotjak (1998) sostiene que el estudio de estas permite adentrarse en propiedades semánticas de la lengua y familiarizarse con sus esferas de uso. Además, el hecho de que dichas unidades varíen según la región evidencia particularidades culturales de la comunidad de habla. En este artículo se expondrá una muestra de tres actividades didácticas diseñadas a partir de las expresiones *pura vida*, *al suave* y *montarse en la carreta*, las cuales fueron aplicadas en una clase de cultura con una duración de 10 horas impartida en el Programa de Español como Lengua Extranjera de la Universidad de Costa Rica. La clase estuvo integrada por 10 estudiantes provenientes

de Estados Unidos del nivel B2 de entre 18 y 22 años. La solicitud expresa para el aprendizaje de este grupo se centró en el interés por aprender sobre Costa Rica y algunos rasgos culturales del país.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

Penadés Martínez (2004, p. 53) afirma que parece existir un acuerdo unánime sobre la necesidad de enseñar UF en la clase ELE, y que estas pueden emplearse por varias razones, tales como por su significado y por el tipo de UF, sea colocación, locución o refrán. Dicha autora (2023) sostiene que, para alcanzar una competencia fraseológica, es fundamental realizar un análisis morfológico, sintáctico y semántico de las unidades. Así, el profesorado puede incluirlas en la clase de una forma organizada y cada discente empleará su conocimiento previo para construir nuevo aprendizaje observando la variación, la imagen mental y los mecanismos de conformación de estas estructuras en la lengua meta.

Silveira Batista (2016) señala que es natural que el alumnado compare las nuevas expresiones que adquiere de la lengua meta (L2) con aquellas existentes en su lengua materna (L1). De esta forma, se empiezan a identificar los aspectos en los que difieren ambas culturas, con el fin de aproximarse a la nueva perspectiva que existe en la lengua que está aprendiendo. La autora concluye que, para una mayor comprensión de su significado, la enseñanza de estas expresiones se debe contextualizar en el tiempo, espacio y situación de uso.

Por otra parte, en el aprendizaje de segundas lenguas, resulta crucial discernir entre el léxico de uso coloquial y el que se emplea en situaciones más formales. Murillo Medrano (2004, p. 255) comenta que un extranjero no fue aceptado en el nivel del curso de español que quería y, cuando fue a hablar con el coordinador, le dijo: “Dígame, señor, qué pasó aquí, yo quiero saber cómo anda el arroz”. Este caso ejemplifica situaciones en las cuales el estudiantado se ha expuesto al idioma en la calle, pero no ha adquirido la habilidad para adaptar su discurso según el perfil de quienes participan en el habla y la situación comunicativa.

Un caso análogo expone Urbina Vargas (2004) con expresiones de cortesía como “un día de estos llegáte a mi casa” (*sic*), usada en el español de Costa Rica para finalizar una conversación y entendida literalmente por las personas no nativas. Por ende, las UF también conllevan un trasfondo pragmático que debe evidenciarse en la clase de ELE para alcanzar un aprendizaje efectivo en la situación comunicativa.

Existen diversas recomendaciones sobre actividades didácticas para incorporar las UF en el aula ELE. Así, Merino González (2015) plantea el uso del juego *Triviele*, que consiste en la descripción de estas unidades a partir de sinónimos,

antónimos, paráfrasis y diálogos. En esta misma línea, García Montes et al. (2017) sugieren iniciar la lección solicitando al estudiantado pensar en una UF de su lengua materna y pedirle que busque cómo se dice en español, así como asociar UF con significados similares. También plantean repasarlas utilizando las herramientas Quizlet, Kahoot y el Rosco de Pasapalabra. Para finalizar, se solicita grabar un video corto en grupos de cuatro representando el significado literal de las UF con el fin de estimular la inteligencia interpersonal y la competencial oral.

Por su parte, Gómez González y Ureña Tormo (2017) siguen la propuesta de integrar la enseñanza de estas dentro del resto de contenidos curriculares, por lo que proponen abordarlas con el tema funcional de expresar valoraciones, utilizando el método comunicativo. La sesión se inicia con un calentamiento motivacional y continúa con una lectura individual, dentro de la cual se encuentran las locuciones que se enseñarán. Se cuestiona al grupo sobre si estas introducen información objetiva o subjetiva. Posteriormente, se les brinda una serie de expresiones similares que tendrán que clasificar según se consideren positivas o negativas. A cada una de estas, deberá asignársele un sinónimo para garantizar la comprensión del significado. Por último, estas se utilizarán para describir experiencias de vida de cada estudiante, como su último viaje, el hotel más reciente donde se alojó, el último restaurante que visitó, entre otros.

Finalmente, el acercamiento de Minervini (2021) consiste en enseñar las UF a través de literatura. La autora emplea la novela *Sin noticias de Gurb*, de Eduardo Mendoza, para contextualizar las UF y relacionarlas con la cultura. Para ello, se pidió al grupo de discentes ir anotando las expresiones que encontraran conforme leían la obra. Simultáneamente, debían responder unas preguntas para propiciar su comprensión y ampliar el conocimiento sociocultural sobre España. Las expresiones fueron clasificadas en colocaciones y locuciones. A continuación, se parafaseaban, se asociaban con su respectiva definición, se encontraba un equivalente en la lengua materna y se pasaban a un registro más formal. Se concluye que, a través de prácticas como la anterior, se incrementan tanto el léxico como los conocimientos culturales, se muestra el uso contextual y se estimula la reflexión sobre aspectos pragmáticos.

MARCO TEÓRICO

En este apartado se incluyen los presupuestos teóricos más relevantes en la presente propuesta didáctica. En primer lugar, se brinda una definición de los términos *lengua* y *cultura*. En segundo lugar, se delimitan las UF como objeto de estudio, se desglosa la clasificación de Corpas Pastor (1996) y, por último, se brindan las

acepciones de las tres UF que se emplearon en el taller: *pura vida*, *al suave* y *montarse en la carreta*.

Sobre los conceptos de lengua y cultura

La definición de *cultura* en el *Diccionario de la lengua española* de la Real Academia Española (2014) es la siguiente: “Conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc.”.

Muy cercana a esta se encuentra el enfoque de Edward Tylor (1871), antropólogo inglés, quien definió el término por primera vez de la siguiente manera:

Culture or Civilization, taken in its wide ethnographic sense, is that complex whole which includes knowledge, beliefs, arts, morals, law, customs, and any other capabilities and habits acquired by man as a member of society. (p. 1)

A pesar de que este concepto involucra todas aquellas actividades no instintivas del ser humano (Deutscher, 2011, p. 19), en este artículo interesa centrarse en creencias y costumbres rastreables a partir de la cotidianidad, en particular del lenguaje en uso. Indica Deutscher (2011, pp. 20-24) que la lengua es una convención cultural que tiende a clasificar el mundo y a penetrar en los conceptos, lo cual se evidencia en el ámbito de la abstracción. Por ello, señala el autor, ya en 1690, John Locke reconoce que el hecho de que existan palabras que no tienen equivalencia en otras lenguas muestra que la forma de vida de un país tiene el potencial de crear ideas complejas y nombrar estas representaciones específicas de un grupo (p. 25).

Para Von Humboldt, comenta Deutscher (2011, p. 152), el espíritu de la comunidad de hablantes se revela en las lenguas, y en este espíritu radica la diferencia entre los idiomas, pues no todos los contextos culturales motivan a transmitir lo mismo. Everett (2012, p. 6) define el lenguaje como la forma en la que se habla y se incluyen sonidos, significados, gramática. Lo considera fundamental en la medida en que funciona como herramienta para apropiarse del conocimiento: “it is our greatest display of cognitive technology” (p. 3).

Dentro del estudio de lengua y cultura, se busca un punto intermedio entre el universalismo y el relativismo lingüístico. El primero de estos se basa en la teoría de Chomsky (1988, pp. 11-12), quien sostiene que el lenguaje es una propiedad exclusiva de la especie humana, un dispositivo cognitivo innato. Por su parte, el segundo estuvo en boga a partir de las investigaciones de Sapir y Whorf, quienes

sostenían que la lengua influye en el pensamiento y en la forma en que se percibe la realidad (como se citó en Yule, 2007, p. 269).

Siguiendo la tendencia hacia un punto intermedio, Everett (2012, p. 5) señala que todas las habilidades humanas surgen del nexo entre las capacidades biológicas y el entorno que rodea al ser humano. Por su parte, Deutscher (2011, p. 17) argumenta que las diferencias culturales se reflejan en el lenguaje y que las estructuras existentes en la lengua materna tienen repercusiones en la forma de percibir el mundo. A manera de ejemplo, este autor cita una investigación de 1915 (p. 228) en la que se les pidió a cincuenta hablantes de ruso que imaginaran que cada día de la semana era una persona y que la describieran. Todos los participantes asociaron lunes, martes y jueves con características masculinas y los días restantes con características femeninas. Aunque quienes participaron no supieron justificar la razón de dicho nexo, las personas encargadas del estudio concluyeron que probablemente se debía a que en ruso *lunes*, *martes* y *jueves* son palabras que pertenecen al género masculino, mientras que los otros días son de género femenino.

El bribri ofrece más evidencia de que cada lengua categoriza de modo diferente la misma realidad. En esta lengua indígena costarricense, se tienen dos pronombres para la primera persona del plural (Jara Murillo y García Segura, 2013, p. 15): *se'* (nosotros inclusivo) y *sa'* (nosotros exclusivo). Esta diferencia, que no existe en español, resulta ser muy útil para evitar malentendidos. No se trata, entonces, de creer que la lengua es “una cárcel para el pensamiento” que limita comprender ideas provenientes de otras lenguas (Deutscher, 2011, p. 166), sino de analizar qué información está lexicalizada; mucho de lo que se llega a incorporar en una lengua específica depende de las vivencias cotidianas de sus hablantes.

De acuerdo con Halliday (2014), los significados ideacionales, interpersonales y textuales se realizan en la cláusula. Sin embargo, el uso del lenguaje implica, además de un proceso constante de selección de unidades lingüísticas, la habilidad de significar de acuerdo con el contexto y la situación comunicativa. Asimismo, Halliday (2001) arguye que la variación dialectal y diatópica se produce dentro una sociedad, y los textos generados dentro de ella posibilitan la transmisión de la cultura.

Sobre el concepto de unidad fraseológica (UF)

Según señala Lara Ramos (1990), el diccionario brinda más que definiciones: se trata de un objeto cultural en el que se recogen testimonios de cómo funcionan las lenguas. Agrega Osorio Olave (2012) que es en el léxico en donde se manifiesta la forma en la que una comunidad lingüística se apropia de su experiencia por medio de una clasificación del mundo. Así las cosas, Ramírez Rodríguez (2022)

sostiene que el universo fraseológico de cada grupo de hablantes es muestra de su historia y costumbres, por cuanto manifiestan determinadas perspectivas para conceptualizar el mundo que los rodea.

Las unidades fraseológicas (UF) son el objeto de estudio de la fraseología y, de acuerdo con autores como Castillo Carballo (1997-1998), Corpas Pastor (1996), García Page (2008) y Ruiz Gurillo (1997), también son conocidas como unidades pluriverbales (lexicalizadas o habitualizadas), expresiones pluriverbales, unidades léxicas pluriverbales, expresiones fijas, fraseologismos, entre otros. Se definen como aquellas unidades léxicas compuestas por dos o más palabras gráficas, es decir: “desde el punto de vista del contenido, son estas unidades enteras las que funcionan como unidades léxicas, y no los elementos discernibles en sus significantes” (Coseriu, 1981, p. 117). A su vez, para Corpas Pastor (1996, p. 197) se identifican por ser “la combinación estable de unidades léxicas formada por al menos dos palabras gráficas, cuyo límite superior se sitúa en el nivel de la oración compuesta”.

Las UF adquieren su carácter de idiomática por el hecho de que su significado no se corresponde con el de cada una de sus partes (Alvarado Ortega, 2007, p. 4) y, para Zuluaga Ospina (1980), son parte del saber lingüístico de la comunidad, se han fijado de forma arbitraria y se reproducen como formas fijas.

Corpas Pastor (1996, p. 52) incluye, en el primer lugar, aquellas unidades que no constituyen enunciados completos. Por un lado, se encuentran las colocaciones, coocurrencia frecuente de lexemas, como en *tocar la guitarra* o *dar un paseo* (Vargas Castro, 2015, p. 73). Por otro lado, se encuentran las locuciones, grupos estables de dos o más elementos que funcionan como una sola unidad léxica. Es importante destacar en este punto que muchas personas estudiosas del tema, entre ellas García Page (2008, p. 103) o Alvarado Ortega (2007, p. 3), no consideran que las colocaciones pertenecen al ámbito de estudio de la fraseología pues, si bien existe un fuerte vínculo semántico y alta frecuencia de aparición entre los elementos constitutivos, estas son unidades de la sintaxis.

Las locuciones poseen varios rasgos que las caracterizan (Cordero Monge, 2015, p. 10; Corpas Pastor, 1996, p. 88): pluriverbalidad (son unidades que poseen dos o más constituyentes), fijación (sus elementos no se pueden sustituir por otros), idiomática (su significado no es la suma de los componentes individuales) y estructura no oracional (funcionan dentro de la oración). Corpas Pastor (1996) identifica las nominales (*alegrón de burro*), adjetivales (*sano y salvo*), verbales (*meter las patas*), adverbiales (*ahí nomasito*), prepositivas (*a causa de*) y conjuntivas (*mientras tanto*).

En segundo lugar, se encuentra lo que Corpas Pastor (1996) conoce como enunciado fraseológico y que García Page (2008) denomina locuciones oracionales. Estas unidades se diferencian de las locuciones porque sí constituyen enunciados, esto

es, su estructura interna posee un sintagma nominal y un sintagma verbal que se desempeñan, por consiguiente, como sujeto y predicado, como ocurre en *llevar la procesión por dentro*. También se incluyen aquí construcciones impersonales como *llover sobre mojado* o fórmulas sin verbo expreso, por ejemplo: *¡a buenas horas!*

Las paremias, otro tipo de unidades léxicas, incluyen refranes (*quien a hierro mata a hierro muere*), sentencias con valor de verdad general (*las paredes oyen*) y citas (*ande yo caliente y riase la gente* de Góngora). Por último, las fórmulas rutinarias son unidades comunicativas completas con un significado social, expresivo o discursivo (*¡Dios se lo pague!*, *¡hasta luego!*), algunas de las cuales se clasifican en el *Manual de la Nueva Gramática de la Lengua Española* (Real Academia Española, 2010, p. 624) como locuciones interjectivas.

Para efectos de esta propuesta didáctica, se plantea un acercamiento cultural mediante el uso de UF, en vista de que su cualidad de fijación está directamente vinculada con la pragmática del evento discursivo (Ortiz Correa, 2012, p. 88) y de que algunas de ellas presentan distinciones diatópicas, diafásicas y diastráticas (Penadés Martínez, 2015). Cabe destacar que Cordero Monge (2014) identifica disparidades en la manera en que se alude a este tipo de unidades en los diccionarios de costarriqueñismos existentes hasta la fecha. Por ello, en esta propuesta no interesa una clasificación tipológica exhaustiva de las UF seleccionadas ni su delimitación como propiamente costarricense, sino que se considera que estas pudieron haber sido originadas en otras variedades dialectales, pero se emplean de forma cotidiana en Costa Rica.

Las UF para el estudio de la cultura

En este artículo, se han seleccionado las UF como herramienta de trabajo para el estudio de la cultura porque, según Forment (2000, pp. 65-66), estas expresiones son una especie de radiografía de la sociedad que las emplea, por lo que la fraseología implica una doble faceta: lingüística y cultural. También se han considerado necesarias debido a que son recursos básicos de la oralidad marcados pragmática y sociolingüísticamente (Núñez Román, 2015, p. 156) a los que quienes aprenden español como segunda lengua se verán expuestos en un intercambio comunicativo real.

Sobre las UF seleccionadas

Resulta necesario incluir una breve reseña de las acepciones de las tres UF a partir de las cuales se estructuró el taller: *pura vida*, *al suave* y *montarse en la carreta*. Se

incluye una reflexión inicial sobre la relación emergente entre estas y la cultura costarricense.

Pura vida

Pura vida es una UF de uso frecuente en Costa Rica. Es, de hecho, una de las más representativas de la forma de hablar costarricense. El *Diccionario de americanismos* de la Real Academia Española (s. f.) incluye las siguientes acepciones:

vida.

- a. l pura ~. fórm. CR. Se usa para saludar o como respuesta a un saludo.
- b. l pura ~.
 - i. loc. adj. Mx, CR. Referido a cosa, magnífica, excelente. pop.
 - ii. loc. adv. CR, Bo. Muy bien o magníficamente. pop.
 - iii. loc. adj. Ec. Referido a persona, de aspecto juvenil, llena de gracia y encanto.

Se resumen aquí los significados de saludo y despedida, persona o cosa muy buena (uso adjetival) y *muy bien* (uso adverbial).

De manera similar, Quesada Pacheco (2018, pp. 400-401) incluye los siguientes significados:

pura vida loc. adj. {jergal} Afable, que cae bien, simpático (*Esa mujer es pura vida*) // 2. Bueno, que gusta. (*Ese libro está pura vida*). // 3. Bonito, de aspecto agradable. (*Los cuadros que pinta Juan son pura vida*). 4. Con salud. (*Estuvo enfermo, pero ahora está pura vida*). // 5. Loc. Adv. Bien, muy bien. (*Esto está pura vida*). // 6. De acuerdo, conforme. (*Pura vida, mae, no te preocupés, dejémoslo así*). // ¡pura vida! Expresión usada como saludo y despedida entre los jóvenes. (*¿Díay, qué? ¡pura vida! Nos vemos, ¡Pura vida!*).

Este autor brinda una serie de ejemplos que muestran que dicha UF es de uso coloquial, informal, de confianza (lo cual se puede inferir a partir del uso de segunda persona singular *vos* en la conjugación verbal y de su frecuente aparición junto con la palabra *mae*), y que tiende a aparecer con los verbos *ser* y *estar*. No obstante, según Sánchez Corrales (2010, p. 188), no se restringe únicamente a ellos.

Steward (2005, p. 298), quien también incluye la acepción de agradecimiento, llega a concluir que la expresión *pura vida* ha llegado a representar la lengua y cultura costarricenses: “*pura vida* epitomizes this tiny Central America nation both within Costa Rica and in the outside world”. Sánchez Corrales (2010, pp. 187-189) señala como foco difusor de esta UF a la película mexicana denominada *Pura*

vida, de los años cincuenta, cuyo actor principal era Antonio Espino y Mora (1910-1993), conocido como Clavillazo. Para dicho autor, la costarriqueñidad es “un proceso subjetivo, constructor, dinámico de delimitación simbólica de los contornos de la comunidad que se autodenomina costarricense y que también es conocida por otras comunidades como costarricense” (p. 176). Por lo tanto, concluye que, aunque la locución tenga contenido exógeno, ayuda a distinguir lo costarricense y crea conciencia de grupo (p. 177), razón por la cual se decidió incluir dicha expresión dentro de la presente propuesta didáctica.

Cuando los extranjeros visitan Costa Rica, muchos coinciden en señalar que *pura vida* resume la forma de vida del costarricense:

It's Costa Rica's unofficial national slogan, and you hear it everywhere. The meaning of *pura vida*, of course, is “pure life,” and it's come to symbolize the simple, cheerful outlook and lifestyle of what is often called the happiest country in the world. (Kahler, 2021).

Dichas características recuerdan los parámetros para entender las diferencias culturales propuestos por Kluckhohn y Strodtbeck (1960) en el *Value Orientation Method* (VOM), en particular el de orientación hacia la actividad. Los autores dividen esta categoría en “llegar a ser, hacer y ser”. Mientras que las culturas que se centran en “llegar a ser” miden su vida en términos de crecimiento personal y aquellas que enfatizan el “hacer” valoran en particular los resultados y los logros, quienes dan preponderancia al “ser” valoran el aquí y el ahora. Samovar y McDaniel (2010, p. 213) explican que la orientación hacia el “ser” implica la expresión espontánea de la personalidad, así como la tendencia a disfrutar el presente de forma relajada.

En general, se considera que la cultura en América Latina muestra rasgos representativos hacia el “ser”, dado que deleitarse con la existencia misma es una de las metas principales de la vida, y, por ello, siempre es un buen momento para disfrutar del presente, lo cual se consigue con actividades cotidianas como conversar con nuestro círculo de amistades o con familiares. Desde este punto de vista, se propuso la actividad de clase en el ámbito cultural: discutir sobre qué parámetros incluyen los costarricenses cuando miden la felicidad.

Al suave

El *Diccionario de americanismos* (s. f.) brinda las siguientes acepciones sobre *al suave*:

suave.

a. l al ~.

i. loc. adv. Ho, ES. Poco a poco, progresivamente. ♦ al suavetón.

ii. Ho. Silenciosamente, con sigilo. ♦ al suavetón.

b. l al ~ y al llegue. loc. adv. Ho. Poco a poco.

a. l ~ que es bolero. fr. prov. Ni, CR, Pa. Indica que hay que tranquilizarse y hacer las cosas con calma.

► cogerlo ~; ir al ~.

De acuerdo con lo anterior, en diferentes lugares de América Latina, *al suave* se emplea como UF en el habla espontánea. Quesada Pacheco (2018) agrega la locución *llevarla suave*: “loc. v. Tomarlo con calma”.

Al suave, junto con otras construcciones como *cogerlo al suave*, *ir al suave*, *sua-ve que es bolero*, *poco a poco se anda largo*, *voy despacio que llevo prisa*, *llevarla suave* o incluso la utilización de la palabra *tranquilo* para responder un saludo, son pautas relevantes que remiten a la visión del tiempo en Costa Rica. Sin embargo, antes de indagar sobre esta perspectiva en particular, se sintetizará el papel que cumple el tiempo dentro de la comunicación no verbal y cómo este se percibe en diferentes culturas.

Siguiendo a Rapport y Overing (2000, p. 261), el ser humano divide la vida en momentos para tener una forma de llenar esos espacios de forma significativa, y corresponde a cada cultura enseñar a las personas lo que se va a considerar apropiado o no en relación con el tiempo (Hickson et al., 2004, p. 315). Samovar et al. (2010) afirman que el tiempo tiene un efecto psicológico en las personas; por ejemplo, el éxito en una relación puede estar correlacionado con la cantidad de tiempo que se invierte en ella. Los autores señalan que culturas como la de Estados Unidos tienden a seguir el patrón impuesto por el consejo de Benjamín Franklin: *time is money*. Asignarle al dinero el mismo valor que al tiempo tiene notables implicaciones para los objetivos individuales, pues se tenderá a sobreestimar la efectividad, la producción y el cumplimiento de tareas en forma rápida.

Los mismos autores señalan que las diferencias en la percepción del tiempo pueden ser rastreables a partir de la puntualidad y el ritmo de vida. Los autores retoman la pregunta hecha por Argyle (1982, p. 68): “¿qué tan tarde es tarde?”. La respuesta a esta interrogante dependerá de la cultura. Así, por ejemplo, para las comunidades alemana, inglesa y estadounidense la puntualidad es fundamental;

en América Latina parece haber una tendencia a ser un poco más flexible con los horarios en algunas situaciones. De hecho, en el *Diccionario de americanismos* (s. f.) se cuenta con la distinción léxica de hora alemana o inglesa, entendida como ‘Momento puntual y exacto que se ha convenido para una cita o para el comienzo de algo’, frente a hora chilena o dominicana: ‘momento tardío posterior al que se había convenido para una cita o para el comienzo de algo’ o ecuatoriana: ‘Retraso que se da en el inicio de una actividad’.

El concepto de *hora tica* que se maneja en Costa Rica iría en concordancia con la definición dada a la hora boliviana y a la chilena. En cuanto al ritmo de vida, Samovar et al. (2010) retoman la expresión idiomática *rush hour* para extraer de ella la primera palabra que la compone: *rush*, que significa, entre otras acepciones, ‘apresurarse’. Esta brinda una imagen de miembros de la sociedad corriendo para efectuar actividades y para desplazarse de un punto a otro, mientras que su traducción en español sería *hora pico*, la cual remite al periodo de mayor congestión vehicular.

Para la comunidad de estudiantes del extranjero que vayan a pasar un periodo en Costa Rica, es fundamental conocer esta característica con sus diferentes matices, ya que, si bien es cierto que existe una tendencia generalizada a llegar tarde a fiestas y reuniones sociales (unos 30 minutos después de la hora señalada o quizá más), cuanto más formal sea el encuentro, mayores expectativas de puntualidad habrá. Tomando esto como punto de partida, se elaboró el segundo taller.

Montarse en la carreta

El diccionario de Agüero Chaves (1996) define *montarse en la carreta* como:

montar.

Prnl. fam. **en la carreta.** expr. fig. fam. Embriagarse, emborracharse.

La versión más conocida sobre el vínculo entre emborracharse y la carreta (*La Nación*, 2006) indica que, para el transporte del café hacia Puntarenas, el gobierno costarricense de la época decretó que los boyeros debían ir al frente de la yunta para ejercer más control sobre los bueyes. No obstante, durante el viaje, dichos trabajadores se emborrachaban con *guaro* y se montaban en la carreta, por lo cual se les cobraba una multa. Esta versión une, entonces, una UF que se usa en la actualidad con las acciones de las personas campesinas de antaño.

Se ha seleccionado esta locución porque, por un lado, permite ilustrar la característica de idiomaticidad, por cuanto el significado de la UF no se deriva de

sus elementos constitutivos. Por otro lado, de su forma se aprovechará uno de sus componentes, *la carreta*, por ser símbolo nacional de Costa Rica desde 1988 (Gamboa Salazar, 2018, p. 15). El nuevo diccionario de costarriqueñismos de Quesada Pacheco (2018) presenta la siguiente definición del término:

carreta f. La carreta costarricense (en principio, la originaria del Valle Central) se caracteriza por no ser tosca, sino muy sólida y muy bien construida, delicadamente decorada, más bien baja, hecha con eje de madera o metálico, de rueda compacta y con aro de hierro.

Por su parte, Agüero Chaves (1996, p. 58) indica que “la carreta costarricense [...] es uno de los objetos más típicos del país”. De hecho, Chan Vargas (2009, p. 108) afirma que la carreta, los bueyes y el boyero adquirieron significado simbólico en el imaginario costarricense. De acuerdo con Campos López (2013, p. 15), dicha triada se incorporó del diario devenir durante el periodo colonial, posterior a 1561; estuvo en plena vigencia en el siglo XIX; y su declive ocurrió en el siglo XX, producto de las nuevas tecnologías. Evidentemente, ninguno de estos elementos es exclusivo de Costa Rica, sino que han estado presentes en todas aquellas sociedades con economía agrícola. No obstante, en Costa Rica pasan a ser parte del patrimonio cultural, pues representan tanto el trabajo en la tierra como la fortaleza.

La carreta se utilizaba principalmente como un medio de transporte, ya sea para paseos dominicales o para llevar diferentes productos: uno de los más comunes era el café. También se usó como carroza fúnebre. Es un símbolo por excelencia del ámbito rural, lo que permite construir la imagen costumbrista (Campos López, 2013, p. 16) que se presenta en manifestaciones lingüísticas como leyendas, expresiones y obras literarias, y se convirtió en símbolo nacional en 1988. Agüero Chaves (1996) también registra la construcción *parecer o ser una carreta* cuyo significado es *ser muy lento, muy lerdo*. Esto muestra la productividad idiomática y la vitalidad del lexema dentro de esta comunidad lingüística.

METODOLOGÍA

En el año 2017 hubo una solicitud expresa recibida en el Programa de Español como Lengua Extranjera de la Universidad de Costa Rica de impartir un taller de cultura costarricense. Este debía ser de 10 horas y estaba dirigido a un grupo conformado por 10 estudiantes de Estados Unidos de nivel B2 de edades de 18 a 22 años. A raíz de estas restricciones en cuanto al tiempo y los contenidos, la coordinación decidió realizar el abordaje a través de UF que se utilizaran con frecuencia

en el país. Debido a la franja reducida de contacto con el estudiantado, al objetivo de desarrollar cada sesión a partir de una sola UF y a la intención de disponer de un espacio de diálogo, se decidió estructurar la propuesta a partir de tres UF: *pura vida, al suave y montarse en la carreta*.

En el MCER (Consejo de Europa, 2020) se hace especial énfasis en la necesidad de desarrollar distintas competencias en cada estudiante. A través de las unidades pluriverbales seleccionadas, se pretende fortalecer la lingüística, en el ámbito del léxico; la sociolingüística, en cuanto a manifestaciones del conocimiento popular asociadas a situaciones coloquiales; y la pragmática, en términos de cómo interpretar una situación comunicativa en la que se empleen estas expresiones y su función discursiva.

Durante las lecciones interesaba, por un lado, mostrar el uso de cada UF en textos cortos contextualizados que posibilitaran la identificación de las propiedades estructurales de la unidad pluriverbal y la variante diafásica a la que pertenece. Por otro lado, ya sea a partir del significado global de la UF o recurriendo a sus partes constitutivas, se orientó la actividad en clase hacia algún aspecto cultural costarricense. Lo anterior es relevante, pues, según se indica en el MCER (Consejo de Europa, 2002, pp. 100-101), parte del aprendizaje de un segundo idioma es familiarizarse con la sociedad y la cultura dentro de la cual se habla. Así, las construcciones seleccionadas se relacionaban con algunas de las características distintivas de la cultura incluidas en el MCER (Consejo de Europa, 2002, pp. 100-101), como vida diaria, valores, relaciones interpersonales y convenciones sociales.

En la sección vinculada con cultura, se buscó establecer un nexo entre un aspecto constitutivo de la comunicación intercultural, una UF y las actividades asignadas. Cabe destacar que en cada taller se incorporaba el fortalecimiento de las cuatro habilidades, las de recepción (lectura y escucha) y las de producción (habla y escritura), para vincular su aprendizaje cultural con el de lengua.

ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LAS UF

En este apartado se explican las principales actividades efectuadas en cada lección para integrar las UF dentro del aprendizaje de ELE. El trabajo con cada una de las UF se desglosa a partir de los siguientes pasos: 1) lectura de diálogos, 2) comentario sobre aspectos morfosintácticos, socioculturales y pragmáticos, 3) actividad didáctica motivada por la forma o por el significado de la UF, 4) actividad extraclase.

Empleo de *pura vida* en el aula ELE

Como actividad inicial, se le preguntó al estudiantado qué significados conocía de *pura vida*, para activar conocimientos previos. Posteriormente, se procedió a leer los cinco minidiálogos que se presentan a continuación:

- a. —*Diay mae, ¿pura vida?*
—*Pura vida. Y vos, ¿qué te hiciste, que hacía rato que no te veía?*
—*Breteando allá por Turrialba, en un proyectillo agrícola muy tuanis.*
(Adaptado de Sánchez Corrales, 2009, p. 33)
- b. —*¿Te vas a comer ese limón? Yo creo que está malo.*
—*Diay, voy a cortarle una partecita y la boto, el resto está pura vida.*
- c. —*¿Y al fin qué?, ¿te dieron las vacaciones?*
—*Estaba difícil, pero hablé con la jefa y, como ella es pura vida, sí me las dio.*
—*¡Qué bueno!*
- d. —*Mae, no tenés dos rojos que me prestés. Es que no aceptan tarjeta y me estoy muriendo de hambre.*
—*Claro, tomá.*
—*Pura vida. Yo te los pago mañana sin falta.*
—*Ok, pura vida.*
- e. —*No puede ser, ¿Raquel va a cantar en ese karaoke?*
—*Sí, pero tranqui, ella canta pura vida. Incluso la gente le pide otra.*
—*¿En serio?*

A partir de estos minidiálogos, se elaboró un listado de acepciones y se verificaron los usos adjetivales, adverbiales y como fórmula de saludo y despedida. En este punto, la docente explicó las definiciones con ayuda del *Nuevo diccionario de costarrriqueñismos* de Quesada Pacheco (2018). También se dedicaron unos minutos para rastrear el tipo de palabras que aparecen en el cotexto, en particular aquellas que se vinculan más con el registro coloquial. En este caso, se tienen las siguientes: *diay*, *breteando*, *tuanis*, *mae*, *morirse de hambre*, *tranqui*. Así, se mostró el énfasis oral de camaradería y cercanía que implica la expresión, el cual se intensificó con el uso del pronombre personal de segunda persona singular *vos*.

La vinculación con la característica cultural de disfrutar cada momento de la vida se logró por medio de la explicación de la división de las culturas según su

“orientación hacia la actividad” de Kluckhohn y Strodtbeck (1960) y se dirigió la atención hacia el dato de que, a partir de 2012, Costa Rica ha sido incluida en la lista de países más felices del mundo en el Informe Mundial de la Felicidad, publicado por la Organización de las Naciones Unidas (CNN Español, 2017).

Se le solicitó al grupo de discentes elaborar un listado con al menos cinco razones por las cuales Costa Rica podría aparecer dentro de esta lista. A continuación, se trabajó con material auténtico, específicamente un video (CNN Español, 2021) y un artículo con opiniones sobre el concepto de felicidad en el país (CNN Español, 2017), incluyendo la del expresidente Luis Guillermo Solís. Por último, se compararon las razones expuestas por cada estudiante, por la gente entrevistada, así como por el exmandatario, y se trataron de extraer las conclusiones más significativas. Como trabajo extraclase, se les solicitó entrevistar a, por lo menos, cinco costarricenses con seis preguntas relacionadas con alguno de los aspectos discutidos en clase para indagar más sobre el tema expuesto.

Empleo de *al suave* en el aula ELE

La unidad se introdujo con estas preguntas:

¿Qué objetos relacionaría usted con el adjetivo suave? ¿Ha escuchado usted alguna vez la expresión al suave? ¿Dónde?

Después, se procedió con la lectura de dos mini diálogos. En el primero de ellos *al suave* significa ‘poco a poco’ o ‘tranquilo’, y, en el segundo, se empleaba como locución adverbial y como fórmula para responder un saludo:

a. —*¿Ya estudiaste para el examen?*

—*Ahí voy, al suave.*

b. —*¿Díay, qué? ¿Todo bien?*

—*Aquí, al suave.*

Posteriormente, se le solicitó al estudiantado elaborar un listado con otras UF relacionadas con el tiempo y explicar su significado (debía incluir un mínimo de seis y podía buscarlas en internet).

El aspecto cultural que se analizó a partir de la expresión es la percepción del tiempo. Para activar la discusión al respecto, se comentó una tabla tomada del artículo de Barrantes (2013) que muestra los resultados de una encuesta realizada

por UNIMER sobre los valores que representan más o menos a los costarricenses, de la cual se les solicitó prestar especial atención al valor de la puntualidad.

Se prosiguió leyendo y escuchando el artículo “La famosa impuntualidad latina”, de la revista *Veinte Mundos* (Bode, 2012). Se les instó a extraer tres UF más relacionadas con el tiempo y tres posibles excusas de por qué las personas latinas llegan tarde. Por último, el grupo de discentes llenó una tabla en la que se le solicitaba que calculara a qué hora llegaría una persona costarricense a las siguientes actividades, suponiendo que todas ellas se iniciarían a las 9:00 a. m., y por qué habría variaciones: trabajo/clases, examen, tren/bus de la universidad, entrevista de trabajo, cita médica, cita amorosa, fiesta con amistades. Las respuestas se comentaron en conjunto.

Como tarea extraclase, se les pidió que trabajaran con cuatro costarricenses para responder la misma tabla y que tomaran nota de dos excusas frecuentes que, de acuerdo con esas personas, se escuchan más comúnmente cuando se va a llegar tarde a alguna actividad. De esta forma, se pretendía estimular las habilidades de escucha del estudiantado con hablantes de la variante costarricense como lengua materna.

Empleo de *montarse en la carreta* en el aula ELE

Esta sesión se inició con las siguientes preguntas introductorias sobre la carreta típica, para activar conocimientos previos:

¿Alguna vez ha visto una carreta típica costarricense? ¿Dónde? ¿Qué le llamó la atención? ¿Por qué cree que la carreta ha sido importante para los costarricenses a través de la historia?

Seguidamente, se incentivó al estudiantado a buscar en internet información complementaria al respecto para comentarla.

A continuación, se procedió con la lectura del siguiente mini diálogo:

- ¿No has visto a Juan?*
- Ese hombre es una carreta, todo lo hace tan despacio... Seguro ni ha salido de la casa y nosotros aquí esperándolo.*
- No, yo más bien creo que se montó en la carreta, porque ayer lo vieron bien enfiestado hasta tarde. Para mí que no va a venir.*

En este punto se comentó el significado de *ser una carreta* y *montarse en la carreta*. Sobre la segunda locución, se destacó que, curiosamente, en inglés existen dos expresiones idiomáticas informales equivalentes, pero se construyen al revés: *get off the wagon*, que significa empezar a ingerir alcohol después de un periodo en el que la persona ha estado abstemia; y *get on the wagon*, que se utiliza cuando se decidió dejar de tomar alcohol (Cambridge, s. f.). Además, se le solicitó al grupo de discentes inventar una historia en parejas sobre el posible origen de la segunda de estas UF y exponerla ante la clase.

A continuación, para profundizar en conocimientos culturales, se trabajó en equipos de dos integrantes: una persona leía el artículo “La tradición del boyeo y las carretas” (Murillo, 2017) y la otra “Montados en la carreta” (*La Nación*, 2006), en el que se explica el posible origen de la locución. Terminadas las lecturas, intercambiaron oralmente la información para proceder a elaborar un listado que resumiera la relevancia de la carreta, los bueyes y el boyero.

Para cerrar la clase, se escuchó la canción *Caña dulce* (versión disponible en Zúñiga y Salas, 2011), con la cual se comentó el vocabulario y las imágenes relacionadas con la vida en el campo. De tarea, el alumnado buscó imágenes e información sobre otro símbolo nacional. Específicamente, en parejas debían seleccionar uno y comentar el nombre, año en que fue declarado símbolo nacional, su importancia, así como hacer un comentario de valoración general sobre este.

EVALUACIÓN DEL TALLER POR PARTE DE QUIENES PARTICIPARON

Al final de cada sesión, se repartió un instrumento evaluativo para conocer la opinión del estudiantado sobre la actividad desarrollada. El formulario contenía las siguientes preguntas:

1. ¿Conocía usted todas las acepciones de las locuciones estudiadas en clase?
2. ¿Había notado la relación entre ciertas expresiones y la cultura costarricense?
3. ¿Qué le llamó más la atención del aspecto cultural estudiado hoy?
4. ¿Le gustaría conocer más expresiones que se relacionen con la cultura costarricense?
5. ¿Cómo evaluaría en términos generales la clase?

La mayoría del grupo había escuchado *pura vida*, pero no conocía todos sus usos; *al suave* era familiar para una parte de la comunidad de estudiantes; y *montarse en la carreta* era una locución desconocida por la totalidad de la clase. La primera de estas UF era la que más había llamado la atención, y el alumnado ya se había

percatado de su vínculo con la cultura. Había interpretado esta locución como un aspecto positivo de los costarricenses, pues le parecía que la gente que la expresaba parecía relajada y feliz.

Por otra parte, fueron muchos los aspectos culturales que les llamaron la atención, y, gracias a ello, se cumplió con el objetivo de que reflexionaran y contrastaran visiones de mundo. En el formulario evaluativo, destacó la respuesta de que entender el espacio y el tiempo de forma diferente orienta y estructura la forma de distribuir los quehaceres diarios. Sobre la locución *montarse en la carreta*, lo que más les gustó fue que todavía existan rastros en el lenguaje de un instrumento tan indispensable en otros momentos históricos como lo fue la carreta, la cual, si bien ya no se ve de forma frecuente en concentraciones urbanas, continúa en el imaginario costarricense como símbolo del trabajo. Esto también les ayudó a reflexionar sobre la diferencia entre UF y lexema. La totalidad de participantes mostró interés en aprender otras UF, como locuciones y refranes; y, en relación con la evaluación general, hubo dos respuestas en las que la clase fue valorada como muy buena y ocho como excelente.

CONCLUSIONES

Las UF son una valiosa herramienta en el aprendizaje de español como segunda lengua, tanto por razones lingüísticas como pragmáticas, sociales y culturales. Debido a que se utilizan en la cotidianidad en las conversaciones, es fundamental que la comunidad de discentes de los niveles más altos, como B2, C1 y C2, se familiarice con ellas. En esta propuesta se brinda una muestra de cómo se podrían utilizar tres UF de Costa Rica por ser este el país en donde se impartieron las clases y la cultura específica sobre la cual el estudiantado deseaba aprender. No obstante, lo primordial es evidenciar que en cada país latinoamericano existe una variedad de UF con gran potencial para ser incorporadas en el aula ELE.

El nivel B2 del grupo favoreció la discusión y la participación activa. También contribuyó al buen desarrollo de las lecciones haber iniciado con una de las UF más conocidas del dialecto costarricense, como lo es *pura vida*, hasta llegar a otras desconocidas para el conjunto de aprendices. El principal aporte de este tipo de actividades didácticas es que el estudiantado logre identificar una construcción como UF y que la interprete dentro del contexto de la situación y de la cultura (Ghío y Fernández, 2008).

Si bien la propuesta aquí desglosada fue diseñada para estimular temas culturales, es fundamental incorporar este tipo de contenidos dentro de las clases regulares de aprendizaje de lengua con el fin de ampliar el repertorio lingüístico del

estudiantado, así como su competencia comunicativa. Las UF se pueden incluir en todos los niveles, sobre todo si son de las más utilizadas en el contexto en el que se encuentran inmersos los grupos de aprendices, y conviene ir graduando la complejidad lingüística. Por ejemplo, *pura vida* es una locución que la mayoría de discentes conoce incluso antes de visitar Costa Rica. Por ello, es posible incluirla dentro de niveles iniciales en la unidad de saludos y también comentar otros usos comunes de esa expresión, como para agradecer o describir. La selección de UF pertenecientes al español general o a variantes geográficas depende de la creatividad del cuerpo docente y de los contenidos de la lección.

Cabe destacar que existen muchas otras locuciones que podrían emplearse de manera similar. Por ejemplo, *pedir cacao*, que significa ‘pedir perdón’ y cuyo origen, de acuerdo con Agüero Chaves (1996, p. 45), es onomatopéyico, pues representa la voz del gallo asustado. Sería útil para introducir el tema de las relaciones de pareja, o bien para hacer debates sobre las peleas de gallos. Asimismo, *a la buena de Dios* permitiría elaborar una clase en torno a la religión, rasgo estructurante de las sociedades latinoamericanas. Por otra parte, las UF no se limitan a las locuciones, de manera que, si se incorporan, además, fórmulas y refranes, se abren muchas puertas para el estudio de la cultura a través del lenguaje.

BIBLIOGRAFÍA

- Agüero Chaves, A. (1996). *Diccionario de costarrriqueñismos*. Asamblea Legislativa.
- Alvarado Ortega, M. B. (2007). Las fórmulas rutinarias como unidades fraseológicas. *ELUA*, (21), 1-13.
- Argyle, M. (1982). Intercultural Communication. En S. Bochner (Ed.). *Cultures in Contact: Studies in Cross-Cultural Interaction* (pp. 61-80). Pergamon.
- Barrantes, A. (23 de setiembre de 2013). Ahorro y puntualidad quedan en el último lugar de la identidad del costarricense. *La Nación*. <https://www.nacion.com/el-pais/ahorro-y-puntualidad-quedan-en-el-ultimo-lugar-de-la-identidad-del-costarricense/ENGBMXV6KBFJBM3OSTVZ2F5WDI/story/>.
- Bode, J. (2012). La famosa impuntualidad latina. *Veinte mundos*. <https://www.veintemundos.com/magazines/40-fr/>
- Cambridge. (s. f.). *Cambridge Dictionary*. <https://dictionary.cambridge.org>
- Campos López, R. (2013). El buey en el imaginario y la literatura costarricenses. *Káñina. Revista de artes y letras*, 37(1), 15-31.
- Castillo Carballo, M. A. (1997-1998). El concepto de unidad fraseológica. *Revista de Lexicografía*, 4, 67-79.

- Chan Vargas, G. (2009). Costarriqueñismos en el léxico del boyeo. *Káñina. Revista de artes y letras*, 33(4), 107-117.
- Chomsky, N. (1988). *El lenguaje y los problemas del conocimiento*. Visor.
- CNN Español. (2017, 20 de marzo). ¿Por qué Costa Rica sigue siendo el país más feliz de Latinoamérica? CNN. <http://cnnespanol.cnn.com/2017/03/20/por-que-costa-rica-sigue-siendo-el-pais-mas-feliz-de-latinoamerica/>
- CNN Español. (2021, 13 de abril). Costa Rica: ¿Por qué sigue siendo el país más feliz? [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=k27XhvBVom0>
- Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Consejo de Europa. (2020). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Volumen complementario. Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/complementario/mcer_volumen-complementario.pdf
- Cordero Monge, S. (2014). Locuciones verbales en tres diccionarios del español de Costa Rica. Algunas cuestiones sobre su tratamiento lexicográfico. *Káñina. Revista de artes y letras*, 38(2), 161-174. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/kanina/article/view/15650>
- Cordero Monge, S. (2015). *Unidades pluriverbales en los diccionarios del español de Costa Rica: análisis y propuesta de descripción* [Tesis de doctorado]. Universidad de Barcelona.
- Corpas Pastor, G. (1996). *Manual de fraseología española*. Gredos.
- Coseriu, E. (1981). *Principios de semántica estructural*. Gredos.
- Deutscher, G. (2011). *El prisma del lenguaje*. Ariel.
- Everett, D. (2012). *Language: The Cultural Tool*. First Vintage Books Edition.
- Forment, M. (2000). Variación fraseológica y didáctica del español. *Frecuencia L*, 13, 64-67.
- Gamboa Salazar, S. (2018). *Símbolos Nacionales de la República de Costa Rica*. Imprenta Nacional. https://www.imprentanacional.go.cr/editorialdigital/libros/historiaygeografia/simbolos_nacionales_2018_edincr.pdf
- García Montes, A., La Hoz Miralles, A., Latorre García, L., y López Martínez, M. (2017). Aplicación de las unidades fraseológicas a la enseñanza de E/LE. *Foro de Profesores de E/LE*, 13, 109-117. doi: 10.7203/foroele.13. 10823
- García Page, M. (2008). *Introducción a la fraseología española*. Anthropos.
- Ghío, E. y Fernández, M. D. (2008). *Lingüística Sistémico Funcional. Aplicaciones a la lengua española*. Waldhuter.
- Gómez González, A. y Ureña Tormo, C. (2017). Una propuesta para la enseñanza de las locuciones en la clase de ELE. *Foro de Profesores de E/LE*, 13, 313-323.

- Halliday, M. A. K. (2001). *El lenguaje como semiótica social*. Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Halliday, M. A. K. (2014). *Introduction to Functional Grammar*. Routledge.
- Hickson, M., Stacks, D. W. y Moore, N. (2004). *Nonverbal Communication: Studies and Applications*. Roxberry.
- Jara Murillo, C. V. y García Segura, A. (2013). Se' ttö' bribri ie = *Hablemos en bribri*. E-digital ed.
- Kahler, K. (2021, 15 de diciembre). *The Meaning of Pura Vida in Simple English and Real Life*. Special Places of Costa Rica. <https://shorturl.at/6Lgg1>.
- Kluckhohn, F. R. y Strodtbeck, F. L. (1960). *Variations in Value Orientations*. Row and Peterson.
- Lara Ramos, L. F. (1990). *El objeto diccionario. Dimensiones de la lexicografía: A propósito del Diccionario del español de México*. El Colegio de México.
- La Nación. (20 de octubre de 2006). Montados en la carreta. *La Nación*. <https://www.nacion.com/opinion/montados-en-la-carreta/V33GXDIXAFHN-3BZBINWVGARVYJA/story/>
- Merino González, A. (2015). Jugando se entiende la gente. Una propuesta didáctica para la inclusión de las unidades fraseológicas en el aula E/LE. *Foro de Profesores de E/LE*, 11, 215-225.
- Minervini, R. (2021). Enseñar las unidades fraseológicas a través de la literatura en el aula de ELE. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, (34), 83-110. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.34.83>
- Murillo, C. (2017). La tradición del boyeo y las carretas. UNESCO. *Patrimonio Cultural Inmaterial*. <https://ich.unesco.org/es/RL/la-tradicion-del-boyeo-y-las-carretas-00103>
- Murillo Medrano, J. (2004). La pragmática y la enseñanza de español como segunda lengua. *Revista de Educación*, 28(2), 255-267.
- Núñez Román, F. (2015). Enseñar fraseología: consideraciones sobre la fraseodidáctica del español. *Revista de Didáctica. Lengua y Literatura*, 27, 153-166.
- Ortiz Correa, A. (2012). Las locuciones y sus variantes en el diccionario descriptivo del Valle de Aburrá. *Lingüística y Literatura*, (62), 87-104.
- Osorio Olave, G. (2012). Tratamiento de unidades léxicas pluriverbales en el duech: Observaciones en torno a compuestos y locuciones nominales. *Boletín de Filología*, 47(2), 235-251.
- Penadés Martínez, I. (2004). La enseñanza de la fraseología en el aula de ELE. *Cárcel*, 56, 51-67.
- Penadés Martínez, I. (2015). *Para un diccionario de locuciones. De la lingüística teórica a la fraseología práctica*. Universidad de Alcalá, Servicio de Publicaciones.

- Penadés Martínez, I. (2023). Fundamentos de lingüística para la enseñanza-aprendizaje de las locuciones verbales en español lengua extranjera. *ELUA: Estudios de Lingüística*. Universidad de Alicante, (40), 423-444. <https://doi.org/10.14198/ELUA.24353>
- Quesada Pacheco, M. A. (2018). *Nuevo diccionario de costarriqueñismos*. Editorial Tecnológica de Costa Rica.
- Ramírez Rodríguez, P. (2022). La fraseología pragmático-cultural: los zoomorfismos en español y ruso. *Revista de Humanidades*, (46), 57-80.
- Rapport, N. y Overing, J. (2000). *Social and Cultural Anthropology: The Key Concepts*. Routledge.
- Real Academia Española. (s. f.). *Diccionario de americanismos*. <https://www.asale.org/damer/>
- Real Academia Española. (2010). *Nueva Gramática de la Lengua Española. Manual*. Espasa.
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española*. Espasa.
- Ruiz Gurillo, L. (1997). *Aspectos de fraseología teórica española*. Universidad de Valencia.
- Samovar, L., Porter, R. y McDaniel, E. (2010). *Communication between Cultures*. Wadsworth.
- Sánchez Corrales, V. (2009). Ma(j)e. De la denotación a la apelación. *Káñina. Revista de artes y letras*, 33(especial), 33-43.
- Sánchez Corrales, V. (2010). Comunicación en masas y emigración léxica. Del cine clásico mexicano a la conformación de la costarriqueñidad. *Káñina. Revista de artes y letras*, 34(especial), 173-192.
- Silveira Batista, C. (2016). La cultura en el aprendizaje de las expresiones idiomáticas en lengua española. *Hispanista*, 17(64), 1-7.
- Steward, S. (2005). Associated Language: Pura Vida in Costa Rica. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 30(1), 279-310.
- Tylor, E. B. (1871). *Primitive Culture: Researches into the Development of Mythology, Philosophy, Religion, Art and Custom*. J. Murray.
- Urbina Vargas, S. (2004). Análisis pragmático de dos expresiones de cortesía del español de Costa Rica y su adquisición por parte de estudiantes de español como segunda lengua. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 30(2), 237-245. <https://doi.org/10.15517/rfl.v30i2.4447>
- Vargas Castro, E. (2015). Uso del léxico en textos escritos por estudiantes de nivel B2 de español como segunda lengua. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 41(número extraordinario), 80-92.
- Wotjak, G. (Ed.). (1998). *Estudios de fraseología y fraseografía del español actual*. Iberoamericana.

Yule, G. (2007). *El lenguaje*. Akal.

Zuluaga Ospina, A. (1980). *Introducción al estudio de las expresiones fijas*. Peter D. Lang.

Zúñiga, J. D. y Salas, J. J. (2011, 15 de febrero). *Caña dulce pa' moler* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=dyj8bqCF4XE>

Educar desde la literatura para la equidad con perspectiva de género: una respuesta a la inequidad que puso de manifiesto el COVID-19

Educating towards Equity with Gender Perspective from Literature: A Response to the Inequity Highlighted by COVID-19

Rita Dromundo Amores
Centro de Enseñanza para Extranjeros
Universidad Nacional Autónoma de México
ritadrom@gmail.com
ORCID: [0009-0003-9141-9957](https://orcid.org/0009-0003-9141-9957)

Resumen: La manera en cómo se conciben los géneros y sus roles en una cultura determina el desempeño de la sociedad o grupo pertenecientes a dicha cultura. Un claro ejemplo de ello fue el incremento de la desigualdad de género en México durante la pandemia de COVID-19, la cual tuvo un importante impacto en la salud, el trabajo y el desempeño académico de las mujeres. Ellas estuvieron más expuestas a enfermarse por ser las encargadas de cuidar y alimentar a quienes enfermaban, a las infancias y a las personas adultas mayores, así como por tener que ocuparse de las tareas del hogar. Eso propició que muchas de ellas descuidaran su salud e incluso fueran víctimas de violencia.

Consideramos que esa falta de equidad es resultado de la manera en que se nos educa y de la cultura a la que pertenecemos. Se requiere hacer conciencia de ello y favorecer los cambios necesarios al respecto. Una importante contribución que pueden hacer quienes ejercen la docencia es elegir y analizar con perspectiva de género los materiales que emplean, así como formar personas lectoras críticas y empáticas, para crear una sociedad más justa. En este artículo presentamos ejemplos para llevar a cabo el análisis de textos narrativos a partir de ese criterio.

Palabras clave: género; equidad; educación; pandemia; textos narrativos.

Abstract: The way genders and their roles are conceived in a culture determines the performance of the society or groups belonging to that culture. A clear example of this is the fact that women were more vulnerable to COVID-19, because of existing gender inequalities related to health, labor, and education. During the pandemic, a lot of women academics put their own life on hold to take care of sick people, especially elders and children in their family. At the same time, they had to take care of household chores. Consequently, they neglected their health, their jobs, their studies, and sometimes this led them to social isolation, exacerbating their vulnerabilities and making them prone to being victims of violence.

Inequalities are the result of cultural expectations and education. We need to raise awareness and promote changes in this regard. Teachers can contribute to this by selecting and analyzing diverse types of texts from the gender perspective in their classes. They should focus on preparing empathetic and critical readers to create a better and fairer society.

Keywords: gender; equity; education; pandemic; narrative texts.

INTRODUCCIÓN

Somos el resultado de cómo hemos sido (y seguimos siendo) educados y de los determinantes culturales que nos imponen la familia, la escuela y la sociedad. La desigualdad por género que prevalece en la mayor parte del planeta y que es consecuencia de lo anterior se hizo más evidente a raíz de la pandemia de COVID-19, evento que tuvo un importante impacto en las mujeres en todos los ámbitos, en particular en la salud y en los medios laboral y académico.

El impacto más negativo de la desigualdad entre los géneros es la violencia contra las mujeres, la cual se incrementó durante la pandemia, como se muestra en el Cuadro 1. Como comentaremos, el papel de subordinación y sometimiento que han desempeñado muchas mujeres ha afectado su vida familiar y social, y su desempeño educativo y profesional.

En este trabajo revisaremos, primero, datos oficiales sobre la inequidad entre géneros, con el fin de propiciar la reflexión sobre este tema, para finalmente proponer algunas medidas concretas sobre el uso de la literatura en el aula a fin de contribuir a combatir dicha inequidad.

Cuadro 1. Algunos resultados del estudio "Monitoreando la violencia contra las mujeres durante el confinamiento por la COVID-19", de la Oficina de la Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (UNODC) y el Centro de Excelencia para Información Estadística de Gobierno, Seguridad Pública, Victimización y Justicia (CdE) (registros de enero a junio de 2020)

	Promedio de ocurrencia diaria	Cambio a lo largo de la pandemia (%)	Cambio en el último mes (%)
Feminicidio	2.6	+26.15	+44.98
Lesiones dolosas a mujeres	155.2	-11.67	+21.57
Llamadas de emergencia al 911 por violencia contra la mujer	725	-11.37	+16.12

Fuente: datos seleccionados de UNODC, CdE (2020, p. 2).

MUJER Y COVID EN AMÉRICA LATINA

Podría pensarse que la pandemia tuvo la misma incidencia en todas las personas, pero no fue así. La pandemia por COVID-19 afectó en forma desproporcionada a las mujeres de las Américas (2022). La ONU subrayó que en América Latina la desigualdad de género es causa de una crisis social, económica, política y sanitaria permanente, la cual se vio exacerbada por la pandemia. El papel de cuidadoras expuso a las mujeres a un mayor riesgo de contraer COVID-19, como ocurrió en 72% de casos de las mujeres profesionales de la salud y 80% de las que atienden las tareas domésticas. A esto se sumó una mayor violencia contra ellas.

La Organización Panamericana de la Salud (OPS), en *Análisis de género y salud: COVID-19 en las Américas* (2021), exploró los efectos de la pandemia en mujeres y niñas en América Latina en el momento de mayor número de contagios y decesos. Dicho estudio evidenció que en los análisis sobre la pandemia realizados hasta ese momento se abordó muy poco el vínculo de esta con el género y su impacto social, a pesar de que claramente se acentuaron las diferencias entre los géneros.

Sabemos que, como consecuencia de la educación y las costumbres culturales, un alto porcentaje de mujeres en América Latina no puede opinar sobre quién debe cuidar a los hijos, los padres o los familiares enfermos. Se asume que de estas personas se hará cargo la madre, la hija o la nieta. En cuanto a los propios cuidados, se ha educado a las mujeres para poner por delante los intereses de los

otros antes que los suyos. Primero son todas esas personas, luego la salud de ella. Como afirma la directora de la OPS, Carissa F. Etienne (ONU México, 2022):

Durante la pandemia, su papel como cuidadoras expuso a las mujeres a un mayor riesgo de contraer COVID-19. Al ser la mayoría del personal de salud, las mujeres estaban en primera línea atendiendo a los pacientes, y representaron el 72% de todos los casos de COVID-19 entre los profesionales de la salud en la región [...].

[...] ellas tenían más probabilidades de ser diagnosticadas más tarde que ellos. Y cuando fueron diagnosticadas, murieron antes, lo que sugiere que un mayor número de mujeres no recibió la atención adecuada a tiempo. (s. p.)

Fernández (1993, citado en Aguilar et al., 2013, p. 221) señala que “a las mujeres siempre se les ha exigido llevar las riendas de la educación de los hijos, la atención de los enfermos y ancianos, y del esposo; deben brindar afecto por su condición de madres-esposas protectoras y sacrificadas, orientadas a los demás”.

Otro factor en contra de la salud de las mujeres fue la falta de atención durante el embarazo por el riesgo que implicaba ir a un hospital. A esto se debe sumar el doble rol que desempeñan: el laboral y, a la vez, el de encargadas de la atención de su hogar, de sus hijos y de personas adultas mayores o enfermas, tareas que recaen fundamentalmente en ellas, aunque tengan pareja. Esto fue evidente entre las alumnas en mis cursos, tanto mexicanas como extranjeras, pues tanto una alumna de Estados Unidos como cuatro alumnas mexicanas, de distintas partes del país, faltaron a varias clases por atender a sus familiares enfermos o adultos mayores y acompañarlos a sus citas médicas; en cambio, cuando dos de ellas enfermaron, se cuidaron muy poco, según relataron en clase.

A todo esto, debemos sumar un factor que dificulta enormemente la vida de muchas mujeres: la violencia. En lo más agudo de la pandemia hubo un mayor confinamiento porque el riesgo de contagio era mayor. El encierro protegió a las mujeres del virus, pero las dejó más expuestas a la violencia en casa. Las llamadas de auxilio por violencia doméstica aumentaron 40% en algunos países.

EL ORIGEN DE LA INEQUIDAD DE GÉNERO: LA EDUCACIÓN

¿Por qué se da esta desigualdad y abuso? Es innegable que la mujer ha tenido desventajas desde el inicio de su vida. Se le han impuesto formas de pensar y actuar; se han limitado su movilidad y sus deseos de tener libertad, todo lo cual contrasta

con las ventajas de los hombres. Si bien esto ha ido cambiando, aún queda mucho por hacer.

¿Por qué es importante abordar estos temas? Porque somos producto de la educación y como personas educadoras debemos asumir nuestra parte de responsabilidad. Todo empieza con nuestra concepción del género. Si consideramos que este es:

El conjunto de ideas, creencias y atribuciones sociales, que se construye en cada cultura y momento histórico con base en la diferencia sexual. Al conocer el sexo biológico de un recién nacido, los padres, los familiares y la sociedad suelen asignarles atributos creados por expectativas prefiguradas. (Inmujeres, 2007, p. 1)

La educación, en lo que respecta al género, se inicia desde el nacimiento y se va conformando a lo largo de la vida por condicionantes sociales. Como expresa Arellano (citado en Aguilar et al., 2013, p. 209):

Mientras que el sexo es una categoría biológica, con el concepto de género se hace referencia a la construcción social del hecho de ser hombre o mujer, las expectativas y valores, la interrelación entre hombres y mujeres y las diferentes relaciones de poder y subordinación existentes entre ellos, en una sociedad determinada.

Entonces, la concepción del género no solo depende de las características biológicas de una persona, sino de lo que establecen las normas desde el inicio de la vida y durante el transcurrir de esta, lo que determina el destino de quienes integran la sociedad. Como plantean Aguilar et al. (2013, p. 208):

Desde el nacimiento, hombres y mujeres presentan una diferenciación desde el punto de vista biológico; sin embargo, las variantes comportamentales, sentimentales y de pensamiento se atribuyen más a la influencia de la cultura. Se estima que unos y otras tienen las mismas emociones y sentimientos, y potencialmente la misma capacidad mental. Por tanto, las diferencias convencionales en prioridades, preferencias, intereses y ocupaciones se deben al condicionamiento parental, educacional y sociocultural (Lamas, 2002).

De esta forma, múltiples culturas adoptaron una forma específica de organización de la división sexual del trabajo.

Ello implica no solo la división del trabajo, sino imposiciones y limitantes. Como dice Marta Lamas (2002, p. 33, citado en Inmujeres, 2007, p. 1): “La dicotomía masculino-femenino, con sus variantes, establece estereotipos, las más de las ve-

ces rígidos, que condicionan los papeles y limitan las potencialidades humanas de las personas al estimular o reprimir los comportamientos en función de su adecuación al género”.

Los seres humanos nos diferenciamos no solo por el cuerpo con el que nacimos, sino por la manera como se entiende ser hombre o mujer en cada grupo social y en cada época, así como por la “obligación” de insertarse en uno de estos grupos, rechazando otras orientaciones sexuales.

Muchos hombres crecen con la idea de que son mejores, más fuertes, dignos de ser servidos y que las mujeres son débiles, torpes, dependientes y requieren ser guiadas. Según Lomas (2005):

Esta constelación de valores y de conductas incluye, entre otras manifestaciones, el dominio sobre las demás personas (y especialmente sobre las mujeres), la rivalidad entre hombres, la búsqueda continua de conquistas sexuales, la obsesión por exhibir en el ámbito público el valor y la indiferencia ante el dolor y el riesgo, la ocultación de los sentimientos, la oposición a las actitudes y a las tareas asignadas tradicionalmente a la condición femenina, el abuso verbal y la violencia psicológica y física hacia las mujeres. (p. 264)

Ello nos lleva a preguntarnos si se nace violento o se aprende a serlo. Si la violencia fuera inherente a los hombres, sería inevitable y ni siquiera valdría la pena hacer esta reflexión; sin embargo, como indica Peña (2020, s. p.), ante la penetración de los medios y el contexto social:

Algunos varones sienten la presión de cumplir con el estereotipo [...]. [Se] perpetúa la asociación entre la toxicidad y los rasgos masculinos, como si la identidad de los varones tuviera rasgos que son “naturalmente” violentos [...] una constante en este modelo es rechazar la idea de que los hombres puedan ser femeninos [...] un rechazo hacia esa otredad “inferior”, ya que en lo relativo a esos dos mundos sigue siendo objeto de burla y humillación.

Si el concepto de género se construye, establece y mantiene a partir de lo que aprendemos, ya sea en la familia, la escuela, el contexto social, o los medios, tenemos que incidir en todos estos ámbitos para poder cambiarlo.

Vale la pena destacar la fuerte influencia que ejercen los medios en la educación. Es fácil notar cómo la publicidad, los contenidos en las redes, las series, las películas, los videojuegos y los libros que se promueven mucho envían constantes mensajes sobre cómo deben ser las mujeres y los hombres para ser dignos de ad-

miración. Además, prevalecen las imágenes masculinas, sobre todo las exitosas y las violentas, donde se somete a la mujer.

Al respecto, en las conclusiones del texto del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y del Geena Davis Institute on Gender in Media *Revisión de la publicidad en México, su relación con la equidad de género, las normas de género y la violencia contra las mujeres y las niñas* (2022, p. 21) se menciona:

Conforme los niños y las niñas presencian las diferencias en el trato hacia los hombres y las mujeres, así como los roles que pueden desempeñar [...] aprenden, internalizan y normalizan los estereotipos [...] este estudio muestra que los anuncios publicitarios en México representan los estereotipos de que los hombres son más poderosos y exitosos, mientras que las mujeres son pasivas y pueden ser cosificadas [...]. Estas imágenes podrían normalizar la misoginia y la subordinación de las mujeres [...], lo que] contribuye a la normalización de la VCMN.¹

El lastre que determina el reforzamiento de los estereotipos de género es muy significativo en la cultura de masas, particularmente en países como México, donde la mayor parte de los medios son privados y se manejan con base en intereses económicos, ajenos al bien social. Las pantallas muestran a los niños y a las niñas el predominio de la violencia como algo natural, y a la mujer, como objeto a ser dominado. Asumimos que la única esperanza para generar cambios es lograrlos mediante la educación, tanto la formal, que se adquiere en la escuela, como la informal, que se adquiere a través de la familia, las amistades, las redes sociales y los medios de comunicación.

LA EDUCACIÓN QUE SE REQUIERE

Es necesario educar para formar estudiantes con criterio, capaces de analizar lo que leen o ven y asumir una postura personal ante lo que les comunican los textos: “Aprender a mirar de una manera crítica el modo en que se enseña y se aprende a ser hombres y a ser mujeres [...] constituye una tarea ineludible si se desea contribuir a evitar las desigualdades socioculturales” (Lomas, 2005, p. 267).

Aunque muchos hombres actúan a la defensiva ante discursos como este, o simplemente los rechazan, les debe quedar claro que la liberación es para todos los seres humanos. Como señala Jane Galvin: “No hace falta ser antihombre, para ser promujer” (citado en Amnistía Internacional, 2021). Es necesario que gobier-

¹ Violencia contra las mujeres y niñas.

nos, sistemas educativos y todos los programas escolares consideren los factores de género dentro de su planeación. La OPS (2021) plantea:

La necesidad de que los Estados incorporen en sus respuestas una perspectiva que tenga en cuenta las desigualdades preexistentes en materia de clase social, etnia, nacionalidad, diversidad sexual, entre otros [...], así como de] integrar el enfoque de género en todas las etapas de formulación de políticas, planes y estrategias. (pp. 10-11)

Es urgente buscar alternativas para cambiar los viejos prejuicios y estereotipos sobre los papeles que se desempeñan según el género, así como la percepción que se tiene de este, dependiendo de la cultura y las imposiciones que ello implica. Esta tarea corresponde a todas las personas que se encargan de educar. Debemos reflexionar sobre la clase de agentes que queremos formar para una sociedad justa e incluyente y cómo educarlos para ello. Trabajar más para crear un futuro equitativo. Entender, como expresa Castañeda (2020, p. 28), que “El machismo es una forma de relacionarse y un cierto manejo de poder que refleja las desigualdades existentes entre mujeres y hombres en el ámbito personal, económico, político y social”.

Debemos favorecer que esa concepción cambie; abrir la puerta a nuevas masculinidades y otras formas de ser mujer más justas. Es cierto que muchos hombres se rehúsan a perder sus privilegios, pero el cambio requiere el compromiso de todos: familia, escuela, sociedad. Esto implica a los diversos ámbitos sociales, incluyendo, como dice Lomas (2005):

el análisis del modo en que se enseña (en la familia, en el lenguaje, en el grupo de iguales, en la escuela, en los textos de la cultura de masas) a las mujeres y a los hombres a adecuarse o no a los arquetipos tradicionales de la feminidad y de la masculinidad. (p. 275)

Es necesaria una toma de conciencia con sentido crítico. Por ejemplo, hay intentos por aparentar equidad en los medios al mostrar a mujeres convertidas en asesinas o depredadoras, con la justificación de que fueron víctimas y eso les da derecho a agredir a otros, lo cual no contribuye a la justicia social ni a la formación de seres humanos íntegros y realizados. En cuanto a los hombres, dice Lomas:

En vez de definir su masculinidad en oposición a las mujeres, los hombres deberían ser conscientes de la desigual e injusta distribución de tareas y de poder, que les ha sido asignada [...] en el ámbito privado, familiar y público, y renunciar a [...] los privilegios del patriarcado [...; asimismo, es menester] implicarnos en la búsqueda de modelos

éticos alternativos a la masculinidad hegemónica y en la igualdad entre los sexos, en la ética del cuidado de las personas, en la equidad doméstica y familiar, en la esperanza de contribuir así a la construcción de una sociedad más justa y más solidaria, entre mujeres y hombres. (p. 275)

Se requiere la apertura ante otras concepciones, más humanistas, de diferentes maneras de ser hombre, para incluir otros modelos de masculinidad y variantes de género, con los mismos derechos a existir. “Como ha dicho la influyente antropóloga feminista Rita Segato: ‘Nuestros enemigos no son los hombres, sino el orden político patriarcal’” (Peña, 2020, s. p.). Esto trasciende incluso a las relaciones de pareja y sentimentales. Márquez (2008, citado en Aguilar et al., 2013) afirma que:

la sociedad mexicana reclama hombres y mujeres menos tradicionales, capaces de transmitir dulzura, sensibilidad, delicadeza. La vida amorosa resulta ser un proyecto importante para ambos, quienes aspiran a gozar de relaciones de intimidad, fusión y coparticipación en las que estén presentes la independencia y el respeto a los espacios personales. (p. 223)

Con respecto de la educación y el género, Martin (2004, p. 105) destaca el papel del aula en este proceso:

Desde la escuela se puede contribuir a no reproducir y a modificar los discursos y usos lingüísticos que contribuyen a mantener a las mujeres en una posición de desigualdad. Desde esa institución es posible minar el sexismo y, muy especialmente, el androcentrismo, negándose a reproducir las prácticas sobre las que se sustenta y cuestionando sus bases. (p. 105)

La escuela debe tener una perspectiva inclusiva, ya que su rol no es neutro, y tomar en cuenta las desigualdades existentes, que afectan la vida de niñas y mujeres, como dice Tania Ponce (citado en Fuentes, 2022, s. p.):

La vulnerabilidad a la que están sujetas las mujeres y niñas en términos de estas responsabilidades de cuidados o violencia de género, por ejemplo, influye directamente en los procesos de aprendizaje, seguridad personal y autoestima que construyen en sus trayectorias académicas.

La conformación de un nuevo concepto de género implica analizar lo que significa ser mujer, pero a partir del sector femenino de la población, y no desde

los parámetros establecidos desde una visión masculina, porque, como afirmó Weigel (1986, p. 72), cuando se hace de esta forma: “su autorretrato procede del distorsionante espejo patriarcal. Para encontrar su propia imagen, debe liberar al espejo de las imágenes de mujer pintadas sobre él por la mano masculina”. En suma, conocerse, rescatar la dignidad de ser mujer y valorarla debería ser un compromiso de las mujeres actuales, porque de ello depende su autoestima, así como su desempeño académico y social.

Para todo ello se requiere una educación humanista, con un enfoque integrado sobre cimientos éticos. Según la UNESCO (2015, p. 89), se apunta hacia un proceso educativo que sea inclusivo y no se limite a reproducir las desigualdades, que garantice equidad y responsabilidad. Se insiste en la función primordial del cuerpo docente para fomentar el pensamiento crítico y el juicio independiente, en lugar de una conformidad irreflexiva.

INCIDENCIA DEL PROFESORADO EN LA EQUIDAD DE GÉNERO MEDIANTE EL USO DE LA LITERATURA

Algunas personas dedicadas a la docencia podrían pensar: ¿qué tengo que ver con este tema? La respuesta es que cada vez que incluyen en su clase un cuento, una novela, un video, un poema o una canción, están propiciando una visión de lo que es ser hombre o ser mujer. Como dicen Martín y Gómez (2004, p. 81):

Entre las formas lingüísticas de discriminación de las mujeres suelen destacarse tanto la manera en que la lengua común y los usos lingüísticos cotidianos suelen tratarnos, como la forma en que se nos enseña y aprendemos a usar el lenguaje. Ambos procedimientos canalizan el mantenimiento de la dominación masculina, el ocultamiento de la participación de la mujer en la sociedad, así como la imposición de una imagen estereotipada, fuente de descalificaciones y aislamiento.

En los textos que elegimos para compartir con el estudiantado, se muestran formas de entender el mundo; como afirma Gutiérrez (2007, p. 87): “En la medida en que la gente lee libros, mira películas... se presentan y se hace uso de ‘versiones’ sobre las personas, objetos, identidades y la realidad”. Debemos elegir materiales para la enseñanza de manera más crítica, aunque hacerlo propicie resistencia, como señala Caballe (2018):

Plantear una ética literaria o defender una perspectiva crítica orientada a leer [...] en clave feminista, son actitudes que chocan frontalmente con las corrientes y las voces que insisten en mantener alejada la obra de arte de la conciencia personal: posición repetidamente defendida por conservadores radicales como Vargas Llosa, por ejemplo. (p. 19)

El concepto de leer con perspectiva de género, según Matteucci (2017):

implica aproximarse a la realidad social cuestionando las prácticas, símbolos, representaciones, normas y valores sociales (Gamba, 2009, p. 122), elaborados a partir de las diferencias entre los sexos, y que sustentan relaciones de poder asimétricas, generalmente de dominación masculina y, consecuentemente, de subordinación femenina [...] se trata de visibilizar la transversalidad de esta construcción social e histórica del género, que atraviesa la trama social e interactúa con otras diferencias como las de clase, raza, etnia, edad, religión, entre otras [...] se trata no solo de analizar las relaciones asimétricas de poder sino, también, se fomenta la construcción de un enfoque de equidad que posibilite transformar dichas relaciones entre hombres y mujeres, para producir cambios en las representaciones [...] respecto de los géneros. (s. p.)

Se recomienda a quienes ejercen la docencia una incorporación gradual de esta perspectiva. Para alcanzar la equidad que se persigue planteamos las siguientes acciones:

- Incluir textos de mujeres y hombres de manera equitativa.
- Evitar autores claramente misóginos, pero, si se decide incluirlos, poner de manifiesto la manera negativa en que representan a la mujer.
- Incluir autoras que muestran otras formas de ser, no solo las que se apegan al rol tradicional de la mujer.
- Emplear un lenguaje incluyente y no discriminatorio.
- Incorporar la diversidad de género y preferencias sexuales.
- Dar relevancia al análisis del significado de los textos, en cuestiones culturales y respecto a la visión del mundo que ofrecen.

- Tomar en cuenta que, en la medida en que se proponen lecturas donde se impone la desigualdad, se está propiciando la falta de equidad.
- Formar personas lectoras que analicen los textos y asuman una mirada crítica y personal ante lo que se dice.

A continuación se muestran ejemplos de algunos aspectos que podrían enfatizarse en el análisis de textos narrativos para contribuir a la equidad de género:

- En “El árbol”, de María Luisa Bombal, se muestra a una mujer-niña cuya vida siempre estuvo determinada por su padre y luego por su esposo (de la edad del padre), hasta que, en un momento de toma de conciencia, decide asumir el control de su vida. El cuento puede dar lugar a la reflexión sobre en qué medida hemos decidido de manera autónoma el rumbo de nuestra vida y nuestra identidad, y qué tanto ha sido impuesto o sugerido por otros (padres, escuela, amistades...).
- En “La hija del filósofo”, de Elena Poniatowska, una joven es menospreciada por su padre, quien solo la tiene a su servicio, y, cuando ella ve la esperanza de encontrar el amor en un joven discípulo de su progenitor, se da cuenta de que este es otro macho que la sedujo solo como venganza, porque el maestro no reconoció su superioridad. Con este texto vale la pena analizar cómo se estableció que la mujer debe estar en casa al servicio del hombre y cómo ello limita la libertad de la mujer y la hace dependiente de los hombres.
- En *Álbum de familia*, Rosario Castellanos muestra en cada cuento diferentes roles que podría desempeñar una mujer. El análisis de estos textos permite reflexionar sobre si alguno de esos roles es el deseable o si hay otras posibilidades de ser. Aunque los textos están más centrados en la mujer, también permiten el análisis de los roles masculinos. *El secreto de Romelia*, película basada en la novela *El viudo Román*, muestra el extremo del sistema patriarcal, donde una mujer es víctima de la venganza de un hombre contra otro, y a ella se le ignora, aunque es inocente, porque la palabra de una mujer no es válida.
- Isabel Allende muestra en varios de sus cuentos de qué manera la comunidad toma partido por las mujeres víctimas del machismo. En “El huésped de la maestra”, asistimos al asesinato de un violador, con la complicidad del pueblo; y, en “El oro de Tomás Vargas”, dos mujeres se unen para quitarle su

dinero al hombre que abusaba de ellas de diversas formas, a sabiendas de que sus acreedores lo matarían. Al final ni los vecinos ni las autoridades las culpan.

- En “Parábola del trueque”, Juan José Arreola representa a las mujeres “ideales” para los hombres que quieren ejercer el dominio total, pues son muñecas totalmente controlables, aunque luego se deterioran.
- “El Charleston”, de José Donoso, posibilita el análisis del rol masculino, ya que en el cuento se privilegia la amistad con los hombres y se considera que las mujeres solo sirven para el sexo. Con este texto podría comentarse cómo cada género se refiere al suyo o al otro cuando se reúnen personas del mismo género, y pensar si hay menosprecio o discriminación.
- El machismo llevado al extremo se encuentra presente en varias obras de Mario Vargas Llosa, como *Los cachorros*, donde la identidad y la valoración de un hombre dependen de sus genitales. Con esta novela vale la pena debatir por qué los hombres tienen que ser fuertes, rudos, violentos, y cómo repercute ello en el ejercicio de su sexualidad.
- En el cuento “El padre”, de Olegario Lazo, un joven se debate entre corresponder al afecto de su padre, quien lo visita después de largo tiempo sin verse, o bien corresponder al papel que quiere desempeñar: un militar duro, frío, sin debilidades. Aquí podría discutirse lo difícil que es para algunos hombres, especialmente los mayores, expresar afecto y ternura, y discutir si eso les resta masculinidad.

Como puede observarse, lo importante de los análisis de estas lecturas es preguntarse cómo se representan los diferentes géneros, así como quiénes tienen poder y libertad, en oposición a quienes carecen de ellos, y preguntarse si en ello hay justicia y equidad.

Coincidimos con Martha Lamas (2007) cuando explica el vínculo entre género y cultura, pues ambos son el resultado de los códigos vigentes en un tiempo y un lugar; por ello:

Deconstruir el género es un proceso de subversión cultural. ¿Cómo pensar lo impensable? Las personas recibimos significados culturales, pero también los podemos reformular cuando las normas de género recibidas dejan de ser discriminatorias. Una resignificación igualitaria del género haría que proliferaran muchas maneras de ser mujer y de ser

hombre, más allá del marco binario existente y sus rancios estereotipos. Sólo mediante la crítica y la deconstrucción de las creencias, prácticas y representaciones sociales que discriminan, oprimen o vulneran a las personas en función del género, es posible reformular, simbólicamente y políticamente, una nueva definición de la persona. Un ser humano no debe ser discriminado por el género. El género es cultura, y la cultura se transforma con la intervención humana. (pp. 11-12)

CONCLUSIONES

Gran parte de las escuelas responden a un modelo patriarcal y el principio para el cambio es tomar conciencia de que en muchos cursos se privilegian ciertos contenidos y visiones del mundo que son reminiscencias de lo que queremos cambiar.

Se requiere apertura para aceptar que el género es una construcción social y cultural. Que no depende solo del sexo con el que se nace. Que hay mucho más que las representaciones de feminidades, masculinidades y otros géneros que lo que nos enseñaron en la escuela.

Lo más importante es que, como los conceptos de género fueron aprendidos, estos son susceptibles de ser transformados. Si tomamos en cuenta todo lo anterior, podremos contribuir a formar mejores seres humanos y una sociedad más justa.

Como se mencionó al inicio, la falta de equidad es una constante y se agrava en situaciones críticas, como la pandemia de COVID-19, que tuvo un impacto negativo en la salud, el trabajo y el estudio de las mujeres.

Como docentes tenemos la posibilidad de promover en nuestros grupos de estudiantes una toma de conciencia sobre dicho estado de cosas mediante una selección adecuada de los materiales de trabajo. En este artículo hemos planteado el uso de algunos textos narrativos para este fin, los cuales permiten el análisis crítico de la realidad mediante la ficción.

No esperemos más. Es tarea de todos y todas trabajar para conformar un mundo mejor, más justo, donde la salud, la felicidad, la libertad, el derecho a decidir sobre el propio cuerpo, la educación y el desempeño profesional no estén limitados por la concepción de género. Como dijo Walter Winchell (citado en Amnistía Internacional, 2021):

“Nunca por encima de ti, nunca por debajo de ti, siempre a tu lado”.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar, Y., Valdez Medina, J. L., González-Arratia López-Fuentes, N. I. y González Escobar, S. (2013). Los roles de género de los hombres y las mujeres en el México contemporáneo. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 18(2), 207-224. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29228336001>
- Amnistía Internacional. (2021). *20 frases célebres sobre libertad y feminismo*. Amnistía Internacional. <https://amnistia.org.mx/contenido/index.php/20-frases-celebres-sobre-libertad-y-feminismo/>
- Caballe, A. (2018). *Breve historia de la misoginia. Antología y crítica*. Ariel. www.legisver.gob.mx/equidadNotas/publicacionLXIII/pdf
- Castañeda, M. (2020). *El machismo invisible*. De Bolsillo.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y Geena Davis Institute on Gender in Media. (2022). *Revisión de la publicidad en México, su relación con la equidad de género, las normas de género y la violencia contra las mujeres y las niñas*. UNICEF. <https://www.unicef.org/lac/media/41036/file/>
- Fuentes, C. (9 de marzo de 2022). *Brechas de género en educación y pandemia: un diagnóstico de académicas e investigadoras*. Universidad de Chile, Centro de Investigación Avanzada en Educación. <https://shorturl.at/W1oqz>
- Gutiérrez Lozano, S. (2007). La construcción cultural de la sexualidad masculina: un análisis discursivo. En R. Montesinos (Coord.), *Perfiles de la masculinidad*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Inmujeres (Instituto Nacional de las Mujeres). (2007). *El impacto de los estereotipos y los roles de género en México*. <http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos/download/100893.pdf>
- Lamas, M. (2007) El género es cultura. Almada, V Campus Euroamericano de Cooperación Cultural. <https://shorturl.at/8k5VN>
- Lomas, C. (2005). ¿El otoño del patriarcado? El aprendizaje de la masculinidad y de la feminidad en la cultura de masas y la igualdad entre hombres y mujeres. *Cuadernos de Trabajo Social*, 18, 259-278. <https://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/view/CUTS0505110259A/7596>
- Martín Rojo, L. y Gómez Esteban, C. (2004). Lenguaje, identidades de género y educación. En C. Lomas (Comp.), *Los chicos también lloran. Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación*. Paidós.
- Matteucci, N. (2017). Leer con perspectiva de género: lectura y resistencia a las relaciones asimétricas de poder. *Revista Novedades Educativas*, (321). <https://www.noveduc.com/nota-leer-perspectiva-de-genero/>
- Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (UNODC), Centro de Excelencia para Información Estadística de Gobierno, Seguridad Pública, Victi-

- mización y Justicia (CdE). (Junio de 2020). *Monitoreando la violencia contra las mujeres durante el confinamiento por la COVID-19*. <https://www.cdeunodc.inegi.org.mx/unodc/wp-content/uploads/2020/08/COVIDVAWJun2020.pdf>
- ONU México. (8 de marzo 2022). *La pandemia por COVID-19 afectó en forma desproporcionada a las mujeres de las Américas*. Información oficial de las Naciones Unidas. <https://coronavirus.onu.org.mx/la-pandemia-por-covid-19-afecto-en-forma-desproporcionada-a-las-mujeres-de-las-americas>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2015). *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?* UNESCO. https://congreso.upnvirtual.edu.mx/images/Files/documentos_base/15_UNESCO_Replantear_la_educacion_232697spa.pdf
- Organización Panamericana de la Salud (OPS). (2021). *Análisis de género y salud: COVID-19 en las Américas*. Organización Panamericana de la Salud, Organización Mundial de la Salud. https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/55557/OP-SEGCCOVID-19210006_spa.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Peña, S. L. (19 de noviembre de 2020). *Hacia nuevas masculinidades*. Feminacida. <https://www.feminacida.com.ar/hacia-nuevas-masculinidades/>
- Weigel, S. (1986). La mirada bizca: sobre la historia de la escritura de las mujeres. En G. Ecker (Ed.), *Estética feminista* (pp. 69-98). Icaria.

Para entender a los mexicanos, conversemos sobre su historia: una experiencia sabatina

To Understand Mexicans, Let's Talk about their History: a Saturday Experience

Juan Pablo Vivaldo

Centro de Enseñanza para Extranjeros
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza
Universidad Nacional Autónoma de México
jpvivaldo@gmail.com

ORCID: [0000-0003-0934-2800](https://orcid.org/0000-0003-0934-2800)

Resumen: El objetivo de este reporte de experiencia docente es mostrar la práctica didáctica que ha representado la puesta en marcha del curso sabatino “Para entender a los mexicanos, conversemos sobre su historia”. La materia se imparte desde la perspectiva de la historia social, sobre todo a partir de una arista urbana, aunque también toma en cuenta la vertiente rural. Se muestra la manera en que hombres y mujeres de todas las edades formaron parte de los procesos históricos que constituyen la memoria colectiva mexicana. En el desarrollo de este curso el grupo de estudiantes debe realizar una serie de lecturas para que cada sesión sea más provechosa, lo cual contribuye a que mejore sus habilidades lectoras y discursivas. La importancia de la propuesta consiste en que, al tratarse de una aproximación a la historia de México que relaciona cinco temas centrales —educación, género, cultura popular, asuntos públicos y relaciones sociales—, el alumnado del extranjero se acerca a una comprensión integral de la sociedad mexicana.

Las sesiones se complementan con material audiovisual (videos musicales, fragmentos de películas), fotografías y documentos que se encuentran disponibles en internet. Eso ha contribuido a que quienes asisten se involucren en la asignatura y conozcan mejor la historia y la cultura mexicana.

Palabras clave: historia social y cultural de México; educación en México; género; cultura popular.

Abstract: The aim of this teaching experience report is to show the didactic practice entailed in the implementation of the Saturday course “To understand Mexicans, let’s talk about their history”. The subject is taught from the perspective of Social History, especially from an urban point of view, but also considering the rural angle. It is shown that men and women from all ages were part of the historical processes that constitute the Mexican collective memory.

During the course, students must read a series of texts in each session; that contributes to improve their reading and discursive skills. The proposal is an approach to the history of Mexico related to five central themes—education, gender, popular culture, public affairs, and social relations—. Therefore, foreign students have a comprehensive understanding of the Mexican culture.

Each course must be different because students’ interests are also diverse. That is why sessions are complemented with audiovisual material (music videos, movie clips), photographs, and documents available on the Internet. As a consequence, foreign students are involved in the subject and get to know more about Mexican history and culture.

Keywords: Social and Cultural History; education gender; popular culture; political culture.

INTRODUCCIÓN

Una de las formas más afortunadas de aprender es discutir sobre temas de interés para la gente que se reúne para tal efecto. Así, mientras algunas personas le sacarán todo el provecho a las conversaciones sobre música, cine o educación, otras serán más afectas a charlar sobre pintura, política o temas relacionados con el género. En todo caso, derivado de la experiencia de quienes participan en la interlocución, la comunicación será más o menos profunda y, por lo tanto, significativa para el grupo.

De acuerdo con Meneses (2002), la conversación representa la configuración central de la oralidad y, adicionalmente, “se caracteriza por ser, además de un proceso lingüístico, un proceso social, a través del cual se construyen identidades, relaciones y situaciones” (p. 436). Esa idea la he tenido muy presente al diseñar y llevar a cabo mis asignaturas en el Centro de Enseñanza para Extranjeros (CEPE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), en particular a partir del inicio de 2023, cuando surgió la idea de programar los sábados el curso titulado “Para entender a los mexicanos, conversemos sobre su historia”. Por tanto,

el objetivo del siguiente reporte será compartir una experiencia didáctica que ha arrojado aprendizajes significativos para quienes han participado en ella.

La mayoría de estudiantes del extranjero que viene a estudiar a México lo hace motivada no únicamente por aprender el idioma o por probar los sabores de nuestro país, bailar sus ritmos o visitar sus regiones. Además de lo anterior, es importante para buena parte de esa comunidad encontrar las raíces de los procesos que actualmente explican en gran medida las acciones, los modos de ser y sentir de la gente de México. Dicho con otras palabras, a un amplio sector de estudiantes provenientes del extranjero le interesa adentrarse en la historia y la cultura mexicana, puesto que eso significa aproximarse más a la cultura meta.

Pero ¿qué es la cultura? Héau (2020) sostiene que la cultura “es la organización social del sentido” (p. 491), pues se enlaza con diferentes elementos en un mundo social dentro del cual quienes forman parte de la historia, a través de ejercicios mentales, comprenden, entienden y resignifican tanto los objetos como las ideas (Héau, 2020).

Por lo general, pensar en la cultura se relaciona con los cánones literarios o musicales, con la historiografía sobre un tema o sobre el conocimiento de un evento delimitado en cierto tiempo y espacio. Si bien lo anterior es parte de la cultura, sostengo que esta es algo más amplio y se vincula con lo que los seres humanos hacemos, pensamos y transformamos. Se propone una división en tres subcampos: la cultura popular, la cultura política y la cultura académica. Por la primera se entiende el conjunto de artefactos culturales, pensamientos y sentimientos emanados de una sociedad en un contexto determinado; mientras que la cultura política se refiere a una serie de conocimientos, actitudes y percepciones sobre el sistema político en el que se encuentra inmersa una población; finalmente, la cultura académica se enlaza con los procesos que tienen lugar en la vida universitaria y que involucran tanto a estudiantes como a docentes.

Por lo anterior, y en sincronía con Díaz Barriga (1980), uno de los objetivos de la asignatura ha sido “interpretar e instrumentar didácticamente un programa escolar a partir de una teoría y de una concepción del aprendizaje que fomente en sus estudiantes aprendizajes significativos, coherentes con el plan de estudios de la institución donde realizan su labor” (p. 2). Lo anterior se cumplió, inclusive, durante la pandemia de COVID-19, que, por cierto, condujo al profesorado a implementar habilidades duras, como mecanismos emergentes de enseñanza-aprendizaje (interacción por medio de salas de videoconferencias, diseño de aulas virtuales, desarrollo de investigaciones digitales), así como la promoción de habilidades blandas —de orden interpersonal—, como la comunicación y el traba-

jo colaborativo, nuevas formas de gestionar el tiempo, el fomento de la empatía, entre otras (Ramírez y Manjarrez, 2022).

La idea precedente se encuentra en consonancia con una concepción de la docencia —emanada de la experiencia basada en valores éticos, pero también con base en lecturas y discusiones con diferentes colegas—, cuya práctica no puede desvincularse de la concepción individual del mundo y de las prácticas que en él se llevan a cabo. Además, el desarrollo del curso que se aborda en este reporte representa una oportunidad para evaluar el desempeño docente, los contenidos y las herramientas que se usan en cada una de las sesiones. Eso ha servido para tomar decisiones en cuanto a darle continuidad a lo que les llama la atención a los grupos de estudiantes, así como para corregir o sustituir aquellos elementos que les causan algún tipo de conflicto. De esa manera, la actualización de la asignatura es constante.

En el curso se comparte la idea de que tanto quienes protagonizan la historia —la población mexicana— como las comunidades en las que se desenvuelven están inmersos en un conglomerado de redes de sociabilidad. Sin embargo, lo que modifica el trayecto de la historia son los roles que desempeñan. Por ejemplo, es cierto que una o varias personas se pueden convertir en representantes de una comunidad, pero, si esta última no impulsa la voluntad común que lleve a un bien colectivo, la transformación social entra en pausa o incluso corre el riesgo de no ser tal.

En ese sentido, el objetivo de la asignatura es discutir, junto con el grupo de estudiantes de español como lengua extranjera, algunos de los procesos históricos fundamentales de la historia de México y comprender así las distintas posturas de los mexicanos ante ámbitos como la educación, el género, la cultura, los asuntos públicos y las relaciones sociales, dentro de una aproximación de enseñanza-aprendizaje centrada en la vinculación del binomio lengua-cultura.

Por discusión se entiende el análisis y la comparación de las ideas dentro de un marco de tolerancia y respeto. Por tanto, quienes asisten a estos cursos saben que pueden ser parte de las conversaciones cuando lo consideren pertinente, con el objetivo de aportar elementos para nutrir la conversación sobre el tema tratado en cada sesión. Hasta este momento, dichos ejercicios han sido exitosos en la medida en que la información derivada de las conversaciones ha permitido que se genere nueva información, es decir, la comunicación se complementa en la medida en que se vinculan los comentarios del estudiantado, ya sea para reforzar la información o para contradecirla (Meneses, 2002).

La elección de los cinco temas en que está dividido el curso (educación, género, cultura, asuntos públicos y relaciones sociales) obedece a que, a lo largo de algunos años, se ha percibido que la mayoría de estudiantes del extranjero se siente atraída por ellos. En otras palabras, les resulta de interés contrastar los sistemas

educativos de sus propios países con el de México; entender las desigualdades históricas que suponen la convivencia de la diversidad sexual en un mundo heteronormativo; comprender los elementos de una cultura popular y política que explican en gran medida los comportamientos públicos y privados de los mexicanos; así como examinar la influencia de las relaciones sociales en los procesos históricos de nuestro país. Todo lo anterior ubicado en un contexto marcado por profundas desigualdades políticas, económicas, sociales y culturales, pero también por coyunturas en las que han florecido libertades que han impulsado importantes transformaciones en la dinámica nacional.

Aunque el curso se centra en los siglos XIX y XX, se retoman algunos aspectos desde la época mesoamericana y colonial. Esto, por un lado, se debe a que quien imparte la materia se especializa en la primera época y, por el otro, a que quienes asisten al curso cuentan con diversos perfiles e intereses académicos, por lo que un programa demasiado especializado —impartido durante cinco o seis semanas— no sería del todo adecuado.

El enfoque con el que se imparte el curso es el de la historia social y cultural, subcampos de la historia que centran su análisis en los procesos en los que participaron personajes que engrosaron las filas del trabajo urbano y rural, y que, asimismo, tuvieron impacto en las costumbres, las vidas cultural y material de las comunidades en las que vivieron personas que sufrieron, gozaron, sintieron y experimentaron diferentes emociones en un mundo desigual (Piqueras, 2022). Como ha señalado Clara Lida (Salmerón y Speckman, 2006), existe una vasta historiografía en estos subcampos impulsada desde mediados del siglo XX en Europa, mientras que en México existió por varios años una especie de barrera en la enseñanza de la historia social. Por fortuna —también indica la autora—, aquel obstáculo se ha difuminado, de suerte que “refleja también un mayor cosmopolitismo historiográfico entre los historiadores jóvenes” (p. 128).

Asimismo, se incorpora al curso la historia de la vejez para considerar a un grupo de la población del que no se ha profundizado lo suficiente. Se trata de las personas envejecidas que no solo han formado parte del devenir histórico, sino que, en varias ocasiones, lo han transformado. En ese sentido, en el curso se considera a la población que atraviesa por las distintas etapas de infancia, adolescencia, adultez y vejez, y que integra un mundo social que no se circunscribió exclusivamente a las relaciones laborales, sino que también contempló las educativas y, por supuesto, las sociales.

A continuación se destacan algunos aspectos del curso al que se refiere el presente reporte. Los grupos de estudiantes leen un texto asignado por su docente antes de cada sesión con el objetivo de que las clases se enriquezcan con sus dudas y comentarios. Para ello, se les aclara que las lecturas no son sencillas, puesto

que están redactadas por especialistas. Sin embargo, y en vista de que el curso es semanal, se les invita a que lean diariamente algunas páginas para que sea más sencilla la comprensión de la lectura. De tal suerte, para el día de la clase, la mayoría ha logrado completar las lecturas asignadas.

Una actividad que se implementa a partir de la segunda sesión es la discusión breve sobre una nota periodística, nacional o internacional, relacionada con el tema de la clase para que, una vez que esta se inicia, la compartan con el grupo. Dicho recurso ha sido positivo toda vez que el alumnado, además de que practica el idioma español, se involucra en la historia reciente del país que los recibe.

Un aspecto que vale la pena resaltar es que, durante el desarrollo de todas las clases, cada estudiante no solo tiene la posibilidad de participar y argumentar sobre los contenidos de la materia, sino que, además, establece paralelismos con la historia de su propio país. Esto es relevante, pues, considero, el conocimiento histórico no únicamente atañe a una región o a una nación, sino que se entiende mejor con la comparación de distintas realidades que se encuentran entrelazadas en un mismo tejido mundial.

De igual forma, se promueve la idea de que la historia es una herramienta fundamental no solo para comprender cómo es que se ha llegado a un presente con distintas problemáticas, sino también para fomentar el ejercicio de una memoria histórica que lleve al planteamiento de una serie de cuestionamientos sobre la resolución de conflictos pasados. Dicho de otro modo, un mundo contemporáneo necesita nutrirse del conocimiento histórico para entender sus avances y retrocesos. En ese sentido, coincido con la idea de que: “lo global es un escenario propio de nuestro presente histórico” (Fazio, 2009, p. 316).

Evaluación del curso

La evaluación de este curso significa un proceso de amplia utilidad para retroalimentar el proceso educativo, a la vez que funciona para analizar los fines que han sido alcanzados (Orejudo, 2006). Además, se trata de un proceso continuo enfocado a tomar las mejores decisiones para que la comunidad estudiantil enriquezca las sesiones y adquiera lo mejor de ellas. En el curso se lleva a cabo una evaluación diagnóstica que consiste en una serie de preguntas libres al alumnado extranjero sobre sus conocimientos previos en torno a la historia y la cultura mexicanas. De la misma forma, se considera una evaluación intermedia con el objetivo de estimar en qué medida se han logrado los objetivos planteados y de realizar los ajustes necesarios. La evaluación final consiste en que cada participante lleve a cabo

una presentación sobre los elementos que considere necesarios para conocer la historia de su país.

Por último, en relación con las fuentes empleadas para enriquecer cada una de las clases e intentar que el grupo de estudiantes provenientes del extranjero disfruten y se acerquen al conocimiento histórico de una forma amplia y amena, se proyectan en las pantallas diversos materiales de la época, como documentos, folletos, periódicos, revistas y fotografías, para que el alumnado tenga una noción más amplia de los últimos siglos de historia mexicana. Además, para ilustrar el periodo que va de la segunda mitad del siglo XX hasta nuestros días, se integran piezas musicales y fragmentos de algunas películas representativas de los procesos examinados. Con base en la experiencia, se puede afirmar que el uso de las anteriores herramientas es positivo, ya que motiva al grupo a añadir elementos a la discusión, al tiempo que amplía su vocabulario.

Una experiencia sabatina

En la primera sesión del curso, se muestran al estudiantado las transformaciones del proceso educativo en México. Así, de una educación basada en la religión y en el arte de la guerra antes del encuentro con los europeos, se transitó, con gran lentitud, a otra de carácter laico ya en el último tercio del siglo XIX. Con esos antecedentes nos centramos en el siglo XX para explorar los últimos años de una educación porfiriana que cedió su paso a los planteamientos educativos revolucionarios. La clase se centra en el surgimiento del servicio social en la Universidad Nacional Autónoma de México durante el periodo presidencial del general Lázaro Cárdenas del Río (1934-1940) y de la mano del entonces rector de la Universidad, el doctor Gustavo Baz Prada (1894-1987). El texto que se discute es el de Vivaldo (2022).

La segunda clase se vincula con el estudio del género como una categoría de análisis y persigue la meta de que la comunidad estudiantil amplíe su panorama sobre el recorrido histórico de la diversidad sexual en la historia de México. Para ello, aunque algunas personas que toman el curso tienen conocimiento sobre su existencia y sus implicaciones, con el objetivo de que cada integrante del grupo se plante sobre un “piso” común, al inicio de la sesión se comparten las definiciones básicas. Así, se define al género como un cúmulo de atribuciones, suposiciones y disposiciones sociales que se manifiestan alrededor de la diversidad sexual y que se emplean para interpretar lo que es lo “propio” de mujeres y de hombres (Lamas, 2000). La sesión se centra en examinar dos casos paradigmáticos de la primera mitad del siglo XX: el baile de los 41 —ocurrido durante el porfiriato tar-

dío— y el caso de Amelio Robles —enmarcado en la Revolución mexicana—. La lectura propuesta es de Cano (2009).

En la tercera y cuarta sesión, se analizan la cultura popular y la cultura política a lo largo de la historia mexicana, respectivamente. Se presume que estos temas despiertan interés en el alumnado extranjero toda vez que en ellos pueden encontrar diversos componentes que ayudan a comprender tanto la identidad de los mexicanos como algunos comportamientos culturales y cívicos. Se discute en qué medida es posible definir la cultura popular como un proceso de dominación ideológica que, de acuerdo con Monsiváis (1978, p. 98), “es el resultado de afanasas manipulaciones, del proyecto imperial de la industria cultural” o, como señala Stavenhagen (1986, p. 8), a partir de “los procesos de creación cultural emanados directamente de las clases populares, de sus tradiciones propias y locales, de su genio creador cotidiano”.

No se pueden soslayar los efectos de la pandemia de COVID-19 en la cultura popular mexicana. La crisis sanitaria que se decretó en México el 23 de marzo de 2020 (Secretaría de Salud, 2023) y que no concluiría en el país sino hasta el 9 de mayo de 2023 reflejó no únicamente la importancia de la actuación oportuna de sus autoridades o las serias deficiencias derivadas de décadas de abandono del sector salud (Vivaldo, 2021), sino que impactó tanto las formas en que se vincularon entre sí quienes habitan el país como las relaciones con un mundo en el que la solidaridad de los países más castigados contrastó con “el nacionalismo imperial de los países más ricos” (Ackerman, 2022, p. 11).

Respecto de los asuntos públicos en México, es decir, aquello que busca el beneficio de la colectividad por encima de lo individual, se examinan *grosso modo* algunos aspectos del sistema político mexicano. En particular, al estudiantado le interesa conocer los motivos por los que el país fue gobernado por el Partido Revolucionario Institucional (PRI) durante la mayor parte del siglo XX. En ese sentido, la lectura que se discute es de Durand (1995) y se centra justo en explicar las formas en que el régimen del PRI mantuvo tan altos niveles de legitimidad. Para ello, el texto analiza el papel desempeñado por la cultura política de masas por medio de una encuesta aplicada a nivel nacional —en el mes de octubre de 1993— para conocer su nivel de satisfacción sobre el régimen.

La cultura política se refiere al conglomerado de conocimientos —teóricos y empíricos—, valoraciones y actitudes que una población exhibe sobre la desigualdad en el poder, así como frente a diversos aspectos de los asuntos públicos y del sistema político (Schneider y Avenburg, 2015). La importancia de estudiar sus efectos a lo largo de la historia resulta central para examinar la medida en que esta cultura política se ha transformado. Dicho de otro modo, la dificultad de analizar la cultura política mexicana consiste en identificar y contrastar las actitudes

activas y pasivas de la ciudadanía, es decir, entre quienes tienen un compromiso con una transformación política y quienes muestran un comportamiento que transita entre la apatía y la indiferencia.

En la sesión dedicada a la cultura política se enfatiza la relación que ha existido entre ella y los medios de comunicación —en particular a partir del último tercio del siglo XX— para explicar tanto la permanencia de los partidos que gobernaron el país, como la aceptación y repetición de algunos discursos —transmitidos por dichos medios— por parte de ciertos sectores de la población mexicana.

La última sesión está dedicada a examinar las relaciones sociales en la historia de México y gira alrededor de tres temas principales: la familia, la migración y el trabajo en las calles. El objetivo es que quienes toman el curso observen las transformaciones que han tenido los anteriores elementos en el tiempo. Así, se transita de concepciones estáticas que consideraron que las familias de los siglos XIX y XX eran integradas por la madre, el padre y los hijos —la familia nuclear— a otras dinámicas como las familias monoparentales, homoparentales, adoptivas reconstituidas, entre otras. Asimismo, se analiza el fenómeno de la migración, sobre todo a Estados Unidos, que se incrementó a partir de la segunda mitad del siglo XX. Finalmente, se revisa el trayecto histórico del trabajo en las calles de la Ciudad de México y se revisa el binomio comerciantes-autoridades. La lectura para la sesión es de Barbosa (2010), que se relaciona con quienes trabajaban en las calles de la Ciudad de México durante la Revolución mexicana.

Un concepto que necesariamente aparece en el curso —y sobre el que tendríamos que profundizar más quienes trabajamos con estudiantes del extranjero— es el combate a la xenofobia que, de acuerdo con Cortina (2020, p. 11), “significa rechazo, miedo o aversión al extranjero, al que viene de fuera, al que no es de los nuestros, al forastero”. Y es imprescindible ahondar en dicho concepto, porque, recordemos, este no engloba a la totalidad de las personas extranjeras, sino más bien a amplios sectores de la población que se ven obligados, por distintos factores, a migrar de sus países de origen en busca de paliar sus difíciles condiciones de vida.

Así, la xenofobia se relaciona con el rechazo a un tipo de gente proveniente del extranjero. Es decir, no al sector turista que arriba a distintos países con recursos financieros suficientes para recorrer sus diferentes espacios o degustar la variedad de sus alimentos, sino a la comunidad inmigrante pobre, desplazada por guerras o desastres naturales, perseguida por mafias o refugiada política (Cortina, 2020; Santos, 2020). Estas comunidades son quienes cargan un estigma —en gran medida generado en los medios de comunicación masiva— que se erige como nocivo para una sociedad trabajadora y tranquila.

Conversación y comprensión

Resultaría muy alejado de la realidad sostener que, en un periodo tan breve, el alumnado extranjero sería capaz de comprender a cabalidad las actitudes de la sociedad mexicana y, mucho menos, de conocer toda su historia. Sin embargo, gracias a las lecturas que realiza, a las preguntas y dudas que le surgen sobre los temas y, sobre todo, a las conversaciones que sostiene en clase con quien imparte el curso sobre las áreas de su interés, cada alumno logra aproximarse no solo a la historia mexicana, sino que esos mismos planteamientos despiertan una serie de reflexiones sobre su propia historia nacional y sus vínculos con el entorno internacional.

Como se comentó en páginas anteriores, el diálogo es constante y puede darse en cualquier momento. De ese modo, en cuanto alguien en el grupo de estudiantes tiene alguna pregunta o comentario, lo vierte en la sesión, con lo que esta se enriquece y se torna de mayor interés.

Por ejemplo, en el caso del recorrido histórico de la educación en México, el debate se nutre cuando alguna persona en el curso se pregunta por la educación en otros estados de la república y compara la centralización de la educación con la de su propio país. Situación similar ocurre en cuanto a las relaciones de género, y ha habido quienes han vinculado este fenómeno con la historia del feminismo en México y el recorrido histórico de la comunidad LGTBTTIQ+ en nuestro país. Asimismo, el tema de la cultura popular detona una mayor discusión, sobre todo cuando se reflexiona sobre la influencia que han tenido los medios masivos de comunicación en la vida cotidiana. Esta reflexión también favorece el debate, puesto que la mayoría se da cuenta de que la televisión en especial ha jugado un rol fundamental en la cultura política mexicana y sus prácticas. Finalmente, al discutirse el último tema —las relaciones sociales—, hasta el momento nunca se ha pasado por alto la migración histórica de amplios sectores de la población mexicana hacia los Estados Unidos y los motivos para hacerlo. Asimismo, en dicho análisis el grupo de estudiantes trae a colación la dramática situación de las personas que arriesgan sus vidas al cruzar del norte del continente africano al europeo o el rechazo hacia quienes transitan la región asiática en busca de mejorar sus condiciones materiales.

Conclusiones

Adentrarse en la historia y la cultura mexicana remite a profundizar sobre la identidad de quienes han nacido en este maravilloso aunque desigual país que es

México —que, a la vez, son muchos Méxicos—. Y lo es porque la identidad es en realidad la cultura “en cuanto interiorizada y subjetivada por los grupos y las personas” (Héau, 2020, p. 504). Asimismo, los procesos históricos son los encargados de impulsar o pausar las transformaciones sociales en las que participan seres individuales y comunidades.

“Para entender a los mexicanos, conversemos sobre su historia” es un curso en el que la interacción nutre las sesiones de cada sábado. En dicha experiencia ha tenido un papel central el diálogo; es esta una posibilidad para que quienes asisten, incluida la figura docente, conozcan y contrasten distintas realidades. Además, se entiende que el conocimiento histórico se integra de narrativas locales distintas y plurales, lo que explica que una historia global sea “de naturaleza más cosmopolita que internacional” (Fazio, 2009, p. 319).

La intención es que, en el curso, el grupo de estudiantes del extranjero encuentre explicaciones de carácter histórico que le permita aproximarse a lo complejo del sistema educativo mexicano, a las intrincadas relaciones sexo-genéricas que a diario se construyen, así como a algunos aspectos relacionados con la cultura popular y la política mexicana que han impactado históricamente a quienes habitan este país. El interés es que cada estudiante se asuma como parte de la ciudadanía de forma activa, ética y crítica, y se reconozca como capaz de comprender mejor sus contextos y transformar sus realidades (Ander-Egg, 2000; Freire, 2011).

BIBLIOGRAFÍA

- Ackerman, J. (2022). *América Latina contra el neoliberalismo. Grandes líderes y pensadores internacionales del siglo XXI* (Vol. I). Universidad Nacional Autónoma de México, Programa Universitario de Estudios sobre Democracia, Justicia y Sociedad, Miguel Ángel Porrúa.
- Ander-Egg, E. (2000). *Metodología y práctica del desarrollo de la comunidad* (Tomo 2. *El método del desarrollo de la comunidad*). Lumen.
- Barbosa, M. (2010). Trabajadores en las calles de la ciudad de México: subsistencia, negociación y pobreza urbana en tiempos de la revolución. *Historia Mexicana*, 60(2), 1077-1118.
- Cano, G. (2009). Amelio Robles, andar de soldado viejo. Masculinidad (transgénero) en la revolución mexicana. *Debate Feminista*, 39, 14-39. <https://es.scribd.com/document/326087606/Robles-andar-del-soldado-viejo-Masculinidad-des-transgenero-en-la-Revolucion-Mexicana>
- Cortina, A. (2020). *Aporofobia, el rechazo al pobre. Un desafío para la democracia*. Paidós.

- Díaz Barriga, A. (1980). Un enfoque metodológico para la elaboración de programas escolares. *Perfiles educativos*, (10), 3-28.
- Durand, V. (1995). La cultura política autoritaria en México. *Revista Mexicana de Sociología*, 57(3), 67-103.
- Fazio, H. (2009). La historia global y su conveniencia para el estudio del pasado y del presente. *Historia Crítica*, 300-319.
- Freire, P. (2011). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Héau, C. (2020). Historia y cultura popular a la luz de las representaciones sociales. *Revista Cultura y representaciones sociales*, 15(29), 491-509.
- Lamas, M. (2000). Diferencias de sexo, género y diferencia sexual. *Cuicuilco*, 7(18), 1-24.
- Meneses, A. (2002). La conversación como interacción social. *Onomázein*, (7), 435-447.
- Monsiváis, C. (1978). Notas sobre cultura popular en México. *Latin American Perspectives*, 5(1), 98-118.
- Orejudo, S. (2006). Biggs, J. Calidad del aprendizaje universitario (reseña). *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 20(3), 327-331.
- Piqueras, J. (2022). Repensar la historia social. *Trashumante. Revista americana de historia social*, (20), 315-321.
- Ramírez, M. y Manjarrez, N. (2022). Habilidades blandas y habilidades duras, clave para la formación profesional integral. *Revista Ciencias Sociales y Económicas*, 6 (2), 27-37.
- Salmerón, A. y Speckman, E. (2006). Una conversación con la profesora Clara Lida. *Secuencia. Revista de historia y ciencias sociales*, (65), 115-134.
- Santos, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Schneider, C. y Avenburg, K. (2015). Cultura política: un concepto atravesado por dos enfoques. *Revista postdata: Revista de Reflexión y Análisis Político*, 20(1), 109-131.
- Secretaría de Salud. (2023). *México pone fin a la emergencia sanitaria por covid-19: Secretaría de Salud*. Gobierno de México. <https://www.gob.mx/salud/prensa/mexico-pone-fin-a-la-emergencia-sanitaria-por-covid-19-secretaria-de-salud>
- Stavenhagen, R. (1986). La cultura popular y la creación intelectual. *La palabra y el hombre*, (57), 5-18.
- Vivaldo, J. (2021). Por mar, tierra y cielo: epidemias y pandemias en México. En V. Montes de Oca y M. Vivaldo (Coords.), *Las personas mayores ante la COVID-19. Perspectivas interdisciplinarias sobre envejecimiento y vejez* (pp. 579-603). Universidad Nacional Autónoma de México, Seminario Universitario Interdisciplinario sobre Envejecimiento y Vejez.

Vivaldo, J. (2022). Una historia del Aprendizaje Servicio. En M. L. Martínez Maldonado (Coord.), *El Aprendizaje Servicio como metodología para la formación profesional y la pertinencia social* (pp. 15-37). Facultad de Estudios Superiores Zaragoza.

Tomlinson, B. (2023). Humanizing the Coursebook. En B. Tomlinson (Ed.). *Developing Materials for Language Teaching* (3ª ed., pp. 128-145). Cambridge University Press.

Jenniffer Ortega

Centro de Enseñanza para Extranjeros
Universidad Nacional Autónoma de México

jortega@cepe.unam.mx

ORCID: [0009-0005-6833-0545](https://orcid.org/0009-0005-6833-0545)

El libro *Developing Materials for Language Teaching* es una fuente de consulta que no puede faltar en la bibliografía básica de cualquier persona que se dedique a la enseñanza de lengua extranjera. Este clásico de la didáctica de lenguas incita a la optimización de las prácticas docentes al destacar la importancia del profesorado como creador activo de materiales desde un enfoque humanista.

Cada artículo que compone esta obra ofrece planteamientos prácticos ante problemáticas reales vistas desde diferentes perspectivas en el contexto de la enseñanza de lenguas. Aborda los discursos dominantes y los convencionales, más que como un modelo a seguir, como un disparador del pensamiento crítico y autorreflexivo que ofrece un sentido de dirección pedagógica sobre variados temas.

Brian Tomlinson presenta al profesorado como el mediador ideal entre la teoría y la práctica porque, señala, quienes lo integran conocen las necesidades de sus estudiantes. Un claro ejemplo de la misión docente está plasmado en las palabras de Pask y Joy (2007), quienes puntualizan que la construcción de la capacidad de liderazgo y de gestión a largo plazo genera visiones que jamás son estáticas, sino iterativas y cíclicas.

Entre los artículos irremplazables por su relevancia se encuentra “Humanizing the Coursebook”, contribución del propio editor, Brian Tomlinson. El título refleja lo que pretende lograr el autor a través de sus propias experiencias y de un sustento teórico bien fundamentado. ¿Qué docente de lengua no se ha enfrentado a libros de texto o secciones de ellos que no logran enganchar a sus estudiantes ni cognitivamente ni afectivamente? Narra Tomlinson:

En mis cincuenta años de experiencia [...] he tenido que padecer incontables libros de texto (incluidos algunos que yo mismo he escrito) que han requerido humanizarse porque no atraían la atención de los estudiantes [...]. Algunas veces [...] los libros eran potencialmente humanistas [...]. Sin embargo, a menudo, los libros fallaban porque no tomaban suficientemente en cuenta los recursos del estudiante como un ser humano pleno. (p. 128)¹

Autores clásicos como McGrath, McDonough y Shaw, quienes analizan profundamente las ventajas y desventajas de los libros de texto, enriquecen sus propuestas con las aportaciones de Tomlinson, referencia presente en la mayoría de los artículos sobre este tema.

Al humanizar el libro de texto, indica Tomlinson, los materiales se centran, inevitablemente, en el recurso ilimitado más valioso e inmediato: el estudiantado. El autor comparte diversas formas de humanizar los libros de texto con ideas prácticas y casos reales que clasifica de la siguiente manera:

a) *Humanizar sin el libro de texto* cuando ningún recurso publicado parezca viable para el aprendizaje de un grupo con necesidades específicas. En este punto, Tomlinson se limita a dar dos ejemplos de situaciones muy particulares en las que el cuerpo docente tenía toda la libertad de cumplir los objetivos del curso con los materiales de su elección. Sin embargo, como muchos de quienes nos dedicamos a la enseñanza sabemos, esta argumentación no tiene cabida en instituciones donde el libro de texto constituye el programa del curso o existe un plan curricular definido y secuenciado. Además, no cabe duda de que se requeriría de una planeación didáctica estructurada y sustentada en una sólida experiencia y conocimiento pedagógico.

b) *Reemplazar parcialmente el libro de texto* con la participación del grupo de estudiantes en el desarrollo de actividades más significativas para su propio proceso de aprendizaje. Considero que este paso es inevitable en todo contexto de enseñanza-aprendizaje si se pretende humanizar cualquier material que llega al aula. Quienes lean este volumen encontrarán diferentes ideas prácticas que han sido reportadas por docentes de diferentes países. Señala Tomlinson:

Todas las actividades que se han mencionado tienen el objetivo común de añadir relevancia y colaboración a la experiencia de los estudiantes dentro del aula, tratándolos como seres inteligentes con pensamientos, sentimientos, experiencia, y no solo como ejecutores de prescripciones de un libro de texto. (p.132)²

¹ Traducción propia.

² Traducción propia.

c) *Humanizar con el libro de texto* usándolo de manera productiva, expandiendo y añadiendo actividades con un enfoque humanista. En este apartado encontré una extensa variedad de ejemplos que podrían otorgar a cada docente un sentido de autodirección dentro del mismo libro de texto, lo que Tomlinson interpreta como darle vida al texto en el momento en que interactúa con la mente de quienes aprenden.

d) *Diseñar libros de texto humanísticos*. Con su vasta experiencia y pasión, Tomlinson devela propuestas indispensables al momento de crear un libro de texto más humanístico. No obstante, basándome en la experiencia que tenemos quienes nos dedicamos a la enseñanza en nuestro quehacer cotidiano, reconozco esta propuesta como la más compleja y difícil de llevar a cabo, ya que precisa de respaldo institucional y editorial, así como de recursos económicos. De hecho, el autor solamente ha logrado obtener resultados satisfactorios en la creación de libros de texto locales, por lo que aún queda mucho por hacer en el ámbito de libros de texto globales, de ser posible este planteamiento.

Sin importar el grado del reto, resulta fascinante y motivador seguir a Tomlinson en esta propuesta asequible de la que cualquier persona dedicada a la docencia con entusiasmo y experiencia podría ser parte algún día.

Para finalizar, el autor invita a quienes leen el capítulo a realizar un par de tareas; de esta manera, apela a la creatividad, entusiasmo y conocimiento del profesorado. Al elaborar un diálogo implícito con cada docente, la experiencia colectiva puede llegar a convertirse en un suministro interminable de materiales que sean de interés y relevancia para cada grupo de estudiantes.

Resulta innegable que los materiales que se utilizan dentro del aula de lengua extranjera son un punto pivotante que desencadena actos creativos a través de los cuales se humaniza no solo el libro de texto, sino al profesorado y al estudiantado. Este capítulo me ha dejado con la sensación de poner manos a la obra de manera inmediata.

Cada una de las lecturas que encontrarán en este volumen quienes se dedican a la enseñanza y ya tienen experiencia, así como quienes están en formación, conduce, potencialmente, a una actitud más crítica y creativa respecto a la propia función docente.

BIBLIOGRAFÍA

Pask, R. y Joy, B. (2007). *Mentoring-Coaching: A Guide for Education Professionals*. Open University Press / McGraw Hill Education.

