

PIROQAS

ISSN 2684-0332

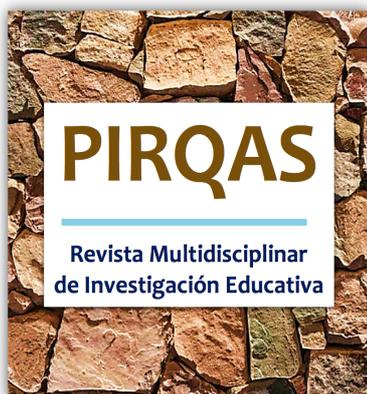
Revista Multidisciplinar de
Investigación Educativa

Volumen 1, Número 2
2020



Instituto Superior de
Formación Docente y Técnica
9-003 "Normal Superior"

www.pirqas.com



PIRQAS. Revista Multidisciplinar de Investigación Educativa (ISSN 2684-0332)

www.pirqas.com

Instituto Superior de Formación Docente y Técnica 9-003
"Normal Superior"

Dirección postal; Barcala 14, San Rafael, Mendoza,
Argentina (CP 5600).

revistapirqasdeinvestigacion@gmail.com

Comité Editorial

Volumen 1, Número 2, Diciembre (2020)

Gastón César García (Director)

Instituto Superior de Formación Docente y Técnica 9003, Normal Superior, San Rafael, Mendoza, Argentina.

María Elisa Di Marco (Editora)

CONICET – Centro de Investigaciones Cuyo "Abelardo Pithod", Mendoza, Argentina.

Víctor Gonzalo Carribale (Editor digital)

Instituto Superior de Formación Docente y Técnica 9003, Normal Superior, San Rafael, Mendoza, Argentina.

María de los Ángeles Pérez (Comité)

Instituto Superior de Formación Docente y Técnica 9003, Normal Superior, San Rafael, Mendoza, Argentina.

Patricia Nancy Bora (Comité)

Instituto Educación Física 9016, Jorge Coll, San Rafael, Mendoza, Argentina.

Mariela Natalia Vázquez (Comité)

Instituto Educación Física 9016, Jorge Coll, San Rafael, Mendoza, Argentina.

Mariela Virginia Fernández (Comité)

Instituto Superior de Formación Docente y Técnica 9003, Normal Superior, San Rafael, Mendoza, Argentina.

Daniel Jesús Ábalos (Comité)

Instituto Superior de Formación Docente y Técnica 9003, Normal Superior, San Rafael, Mendoza, Argentina.

Leandro Héctor Gutiérrez (Comité)

Instituto Profesorado de Arte (IPA) 9014, San Rafael, Mendoza, Argentina.

Ana Ariela Janet Centeno (Comité)

Instituto Superior de Formación Docente y Técnica 9003, Normal Superior, San Rafael, Mendoza, Argentina.

Tabla de contenido

Volumen 1, Número 2, Diciembre (2020)

EDITORIAL

Segundo número

Comité Editorial

ARTÍCULO ORIGINAL

Modelo de análisis estilístico: el poema "El lago", de Lamartine

Daniela Soledad Gonzalez

Las Tecnologías de la información y la comunicación en educación. Un estudio del marco normativo de la alfabetización digital en Argentina.

Marta Elizabeth Ríos, Cristián David Expósito

El policial negro infanto-juvenil: Constantes en tres novelas de Pablo De Santis

María de los Ángeles Pérez

RESEÑAS

¿Para qué la escuela? Una antropología de la institución escolar

Andrea Romina Aránega

RESÚMENES DE TESIS

La formación integral en la Universidad según el pensamiento de Alberto Caturelli

Patricia Velaz de Freiria

El problema de la educación en el pensamiento de Francisco Ruiz Sánchez

María Elisa Di Marco

SEGUNDO NÚMERO

La investigación académica es una tarea fundamental de los Institutos de Formación Docente y nuestro compromiso con esta labor se visibiliza en la publicación de la revista de investigación institucional. Gratamente, en un contexto tan complejo de cambios y transiciones, como el que vivimos este año en pandemia, inauguramos el segundo número de la revista PIRQAS, Revista Multidisciplinar de Investigación Educativa.

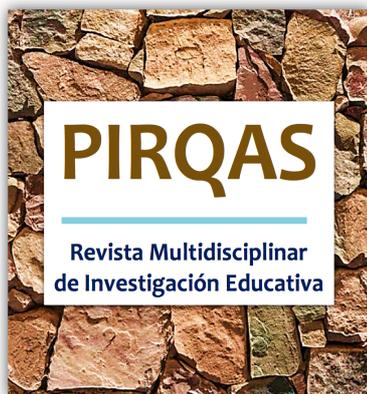
En un periodo lectivo en el cual se multiplicó el flujo de información por internet y redes sociales, la revista digital PIRQAS aparece para brindar la posibilidad de un espacio donde converge información verificada del contexto actual. Nuestra publicación ofrece un lugar para la difusión de las investigaciones, como así también, para la reflexión y análisis del fenómeno educativo. Aquí se podrán encontrar

conocimientos documentados, sustentados y comprobados científicamente, que han sido evaluados en un régimen de doble ciego.

PIRQAS, invita a divulgar textos en sus diferentes secciones, tales como: artículos originales, artículos de revisión, artículos especiales, reporte de casos, cartas al editor, ensayos, experiencias educativas, reseñas de libros y resúmenes de tesis, que aporten al crecimiento de las esferas educativas.

Sin otro propósito más, que el de invitar a aquellos que deseen postular sus trabajos y de agradecer a los autores que hacen posible la aparición de este segundo número, presentamos una nueva publicación de PIRQAS, en un año muy especial que quedara en el recuerdo de todos.

Comité Editorial



PIRQAS. Revista Multidisciplinar de Investigación Educativa (ISSN 2684-0332)

www.pirqas.com

Instituto Superior de Formación Docente y Técnica 9-003
"Normal Superior"

Dirección postal; Barcala 14, San Rafael, Mendoza,
Argentina (CP 5600).

revistapirqasdeinvestigacion@gmail.com

Ríos M. E. y Expósito C. D. (2020). Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en Educación. Un estudio del marco normativo de la alfabetización digital en Argentina. *PIRQAS. Revista Multidisciplinar de Investigación Educativa*, 1(2), 5-16.

Disponible en www.pirqas.com

LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN EN EDUCACIÓN. UN ESTUDIO DEL MARCO NORMATIVO DE LA ALFABETIZACIÓN DIGITAL EN ARGENTINA

Marta Elizabeth Ríos ¹, Cristián David Expósito ^{2,3,*}.

¹ Liceo Militar General Espejo. Mendoza, Argentina. ² CONICET, Centro de Investigaciones Cuyo "Abelardo Pithod". Mendoza, Argentina. ³ Universidad del Aconcagua. Mendoza, Argentina.

Recibido 13/11/19. Aprobado 20/12/20.

Palabra claves

Alfabetización Digital, Tecnologías de la Información y la comunicación, TIC, Inclusión Digital, Política Educativa.

Resumen

La permanente evolución social, económica y tecnológica demanda una retroalimentación significativa del sistema educativo para poder afrontar nuevos retos. En este sentido, la participación de los actores de la educación debe ser activa y eficaz, tanto en el conocimiento de la legislación vigente, como en la aplicación de nuevas herramientas que permitan mejorar la calidad educativa. El uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la educación juega un rol principal debido a su constante y frecuente evolución. Este estudio enfatiza su implementación como herramienta didáctica para favorecer y beneficiar la integración de los alumnos en el mundo digital y comunicacional. Para ello, se abordan de manera interpretativa -desde la razonabilidad de la normados de las políticas públicas más relevantes de inclusión tecnológica implementadas en el país: Programa Conectar Igualdad y el Programa Nacional de Alfabetización Digital. La Ley Nacional de Educación y la Ley Argentina Digital constituyen el marco legal para una efectiva integración e interacción entre la alfabetización digital y las TIC.

Keywords

Digital literacy, Information and Communications Technology, ICT, Digital Inclusion, Education Policy.

INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN EDUCATION. A STUDY OF THE DIGITAL LITERACY REGULATORY FRAMEWORK IN ARGENTINA

Abstract

The permanent social, economic and technological evolution demands a significant feedback from the educational system to face new challenges. In this sense, the participation of the educational actors must be active and effective, both in the knowledge of current legislation and in the application of new tools that allow to improve the quality of education. The use of Information and Communication Technologies (ICT) in education plays a major role due to its constant and frequent evolution. This study focuses on its implementation as a didactic tool in order to promote and benefit the students' integration in the digital and communicational world. To do this,

two of the most relevant public politics in technological inclusion implemented in the country are approached in an interpretative manner, from the reasonableness of the standard: Programa Conectar Igualdad (Connecting Equality Programme) and Programa Nacional de Alfabetización Digital (National Digital Literacy Programme). The National Educational Act and the Argentina Digital Act constitute the legal framework for an effective integration and interaction between the digital literacy and the ICT.

* Autora para correspondencia
escuela62018@gmail.com

INTRODUCCIÓN

Con el objeto de dar respuesta a los nuevos desafíos planteados por las TIC en materia educativa, se ha puesto en evidencia la necesidad de desarrollar nuevos modelos que permitan llevar a cabo políticas acorde a lo exigido por la sociedad en su conjunto (Martínez, Fernández, Iglesias, Acosta, Romero y Freire, 2013).

La política es el campo de la acción, de la prospectiva; una actividad orientada a la toma de decisiones para la consecución de objetivos. Es por esta razón, que, en el ámbito educativo, resulta relevante el desarrollo de políticas orientadas a incorporar y fortalecer la utilización de recursos digitales como medio para lograr igualdad, inclusión y mejora en la calidad educativa. En este sentido, Joel Armando (2011) plantea que existe una constante evolución de estas tecnologías que impactan socialmente, creando una fuerte brecha digital entre el que logra acceder a las herramientas y el que no. Esta situación específica es la que provoca una desigualdad tan evidente, que sólo el Estado puede salvar a través de políticas públicas claras e inclusivas.

A fines de los años 80 surgen, de manera incipiente y aislada, algunas normativas destinadas a incorporar este

tipo de recursos tecnológicos en ámbitos educativos monitoreados. Posteriormente, a mediados de la década de los 90, el Ministerio de Educación de la Nación implementó de forma regulada, diversos planes y programas para la inclusión de estas nuevas tecnologías. El objetivo era permitirle, tanto al alumno como al docente, el desarrollo de habilidades para insertarse en una sociedad más compleja y moderna que así lo demandaba (Pini y Mihal, 2017). Esto promueve el inminente desarrollo de políticas educativas que pongan el acento en nuevos medios, herramientas y modalidades de educación y alfabetización como un derecho educativo básico del estudiante del siglo XXI (Villegas Simón, 2014).

Para poner en marcha estos lineamientos, era necesario contar con un conjunto de normas jurídicas debidamente establecidas y aprobadas por el Estado. Las mismas, son las leyes que aquí se analizarán para darle competencia legal al conjunto de partes que forman esta columna vertebral: la Ley Nacional de Educación N° 26206 de 2006, y la Ley N° 27078 de 2014 denominada Argentina Digital. Su abordaje responde a la necesidad de indagar respecto al sentido de entablar una política relacionada con la

alfabetización digital y su incorporación al ámbito educativo.

En este sentido, desde un análisis interpretativo que toma como punto de partida la razonabilidad de la norma, se realiza una lectura holística de las diferentes leyes en su contexto situacional histórico. El análisis permite acceder a las estructuras legales del sistema educativo en relación con las diferentes demandas sociales y económicas de formar ciudadanos capaces de enfrentar una realidad dinámica y compleja frente a la revolución tecnológica 4.0 (Echeverría Samanes y Martínez Clares, 2018). A modo de hipótesis se puede plantear que el sistema educativo nacional asumió la responsabilidad de diseñar una serie de políticas públicas que garantizan el derecho a la educación en relación de las TIC, acordes a las demandas sociales.

DESARROLLO

Hacia un concepto de alfabetización digital

Para comprender de manera cabal este tema, se realiza un estudio sobre el estado del arte con el objeto de construir una visión crítica basada en los autores más relevantes. El énfasis está puesto en describir y explicar acabadamente el aporte de las TIC a la alfabetización digital y cómo se lleva a cabo su aplicación en el ámbito educativo para lograr la inserción del educando en el mundo tecnológico.

Para ello, se retoma el trabajo de Joel Armando (2011), donde se realiza una clara descripción de las perspectivas dominantes sobre las llamadas “nuevas alfabetizaciones” en el campo intelectual de la educación, con el fin de determinar

el uso de tecnologías en el aprendizaje y la enseñanza. Esta obra aporta, cuatro puntos de vista principales: las nuevas alfabetizaciones, las tecnologías de información en su inserción en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la adquisición de conocimientos en los medios de comunicación y, por último, la brecha digital, entendida como un factor de desigualdad social en el acceso de las TIC.

Amplía el concepto de brecha digital, Nielsen (2006) refiriéndose a que “ciertas partes de la población tienen oportunidades sustancialmente mejores para beneficiarse de la nueva economía que otras” (p. 11). Esto significa que la desigualdad se ve reflejada en la sociedad, en todos sus ámbitos, concluyendo que los beneficiarios son los que tienen un mejor poder adquisitivo. Si bien, los términos son económicos, se aplica al ámbito educativo de manera implícita. Este autor, las clasificó en tres tipos específicos: la brecha económica (definida por el acceso), la brecha de usabilidad (definida por la baja alfabetización), y la brecha de empoderamiento (definida por la apropiación¹). Las dos primeras clasificaciones están logradas pero la última se destaca porque plantea nuevos desafíos; razón por la cual, se deberá pensar en acciones que permitan contemplarla más abiertamente y con una visión más amplia que apunte específicamente a la alfabetización tecnológica en el ámbito educativo.

Volviendo al concepto de alfabetización tecnológica traemos a colación la obra de Levis Czernik (2006) titulada *Alfabetos y saberes: la alfabetización digital*, donde señala que las organizaciones gubernamentales, los

¹ Nota del autor: Para este concepto, tomamos la definición de Sebastián Benitez Larghi, (2013) “Proceso material y simbólico de interpretación y

dotación de sentido respecto a un determinado artefacto cultural por parte de un grupo social” (p. 2).

establecimientos jurisdiccionales y los expertos en la materia la definen como la capacidad para hacer uso múltiple de la información gracias a los recursos multimedia. Dicha definición resulta poco relevante. Sin embargo, José Rodríguez Illera (2004), en su trabajo denominado *Las alfabetizaciones digitales*, propone innovar en el concepto y lo expone como “un campo de investigación educativa y no sólo como formación en el uso de los medios digitales” (p. 1). Pero, explica que la sinopsis de pensamiento es compleja de abordar acabadamente por dos motivos: en primer lugar, no contempla el proceso de formación continua, ya que los contenidos educativos se van renovando y, en segundo lugar, tampoco se piensa que nos permita formarnos en el uso de las TIC, el carácter progresivo de la alfabetización en cuanto a la implementación de competencias funcionales ya adquiridas.

En otras palabras, ya no basta con que tengan una alfabetización básica finalizada, sino que ahora hay que re-alfabetizar al alfabetizado para que pueda acceder y usar los medios digitales. En cuanto a la gradualidad, ya no se toma solo dos categorías (alfabetizado/analfabeto) como se contemplaba tiempo atrás, sino que visualizan diferentes posiciones al respecto. Caviglia (2003) ha sugerido incluso hablar de alfabetización avanzada para referirse a formas que van más allá de saber leer y escribir.

El documento sobre la Declaración de los Derechos Humanos (ONU, 1948) hace un aporte significativo respecto al concepto de alfabetización. En el art. 26, apartado 1 y 2 menciona que:

Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al

menos en lo que concierne a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria.

La educación tendrá como objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz (p.14).

En función de lo planteado y estipulado en la Declaración de los Derechos Humanos (ONU 1948), y tomando como punto de partida que todo ciudadano tiene el derecho a recibir educación, podemos acercarnos al concepto de alfabetización digital como este proceso de alfabetización del alfabetizado.

Bernal Pérez (2003) es uno de los primeros en utilizar la expresión “Ciberalfabetización” para entender y aplicar el saber y el uso de las redes de comunicación. Pone énfasis en que el hombre debe ser capaz de usar múltiples formatos y fuentes cuando se presenta la información en un dispositivo. En este sentido, la Dra. Bartolomé Rodríguez (2016) plantea en su tesis doctoral, que el hombre debe aprender, en este mundo globalizado, a conocer y usar las herramientas de información multimedia como un recurso para la inserción en el mundo tecnológico en permanente evolución. En este proceso de globalización, la alfabetización digital se hace cada vez más necesaria, ya que el conjunto de saberes básicos (como el saber leer y escribir) es insuficiente, porque no permite el acceso a las TIC,

cada vez más imprescindibles para desempeñarse en la sociedad.

Cabe destacar que, los cambios tecnológicos continuos hacen que educar sea un proceso abierto, continuo y formativo donde la permanente estimulación digital implica que la alfabetización, por básica que se manifieste, tenga que ser digital. Esto significa que el hombre debe indefectiblemente actualizarse y adquirir nuevas capacidades.

Política de Alfabetización Digital en Argentina

En la década del 90, el tema de la implementación de las TIC en educación provoca el debate público hacia dentro del Sistema Educativo. Esta situación se originó por la ausencia de propuestas claras por parte del gobierno nacional. No obstante, la temática tuvo un alcance diferente en cada provincia, no dejando de ser un eslabón clave para la innovación formativa de los docentes. Forestello (2014) afirma que:

es necesario, por un lado, caracterizar las políticas de introducción de las TIC en las propuestas de formación inicial de los docentes y, por el otro, revisar, analizar y comparar las particularidades que han asumido las propuestas académicas de formación docente que promuevan formas diversas de integrar las TIC en la Argentina (p. 9).

A modo de ejemplo se mencionan dos programas propuestos por el Sistema Educativo: el Programa Nacional de Alfabetización y el Programa Conectar Igualdad, el cual aún hoy está en vigencia.

El objetivo general de ambos programas es la implementación de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje para que le permitan tanto al alumno como al docente complementar su formación y trayectoria educativa. A continuación, se hace una sencilla descripción de los mismos:

El Programa Nacional de Alfabetización Digital responde, a tres modelos centrales:

- El Modelo Explicativo: se consolida gracias a las evidencias cualitativas y cuantitativas de las investigaciones realizadas en el ámbito educativo.
- El Modelo Evaluativo: determina y caracteriza el resultado esperado a través de múltiples factores. A destacar, las lecciones practicadas de la incorporación de las TIC, el estudio de los resultados de políticas de alfabetización digital y lo definido por la normativa que lo avala.
- El Modelo de Intervención: es el marco de gestión conveniente a las características para acercarse al objetivo propuesto que depende de la elaboración de indicadores evaluativos que le permitan conocer si debe o no hacerse una modificación en su accionar.

Cada uno de estos ejes toma los resultados previos del modelo anterior para construir sus alcances y plantea un modelo de intervención que servirá para formular el Programa Nacional de Alfabetización Digital (Lapeyre, 2016).

El Programa Conectar Igualdad, es puesto en marcha en abril del 2010 por el gobierno nacional, avalado por el Decreto N° 459 (2010). Su finalidad es promover los nuevos escenarios tecnológicos en la escuela pública. Para llevar a cabo este objetivo, es necesario acortar la brecha digital; es decir,

disminuir en lo posible las desigualdades, ya que no se trata de adquirir recursos físicos tecnológicos sino de evaluar su intervención en la relación pedagógica.

Ante todo, hay que destacar que la Constitución Nacional (Ley N° 24430, 1994) en su artículo 14 y 14 bis establece las declaraciones, derechos y garantías que son los pilares para fundar el carácter jurídico y político de la educación nacional. También otorga atribuciones al Congreso de la Nación en materia de Educación. Esto le permite afianzar el derecho a aprender dentro de un sistema gubernamental constituido y garantizado por las Convenciones y Tratados Internacionales de los Derechos Humanos, a los cuales adhiere nuestra Carta Magna en su reforma de 1994 en el artículo 75 inc. 22. Los más renombrados son: la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre (OEA, 1948), la Declaración Universal de Derechos Humanos (ONU, 1948) y la Convención Americana sobre los Derechos Humanos (OEA, 1969), entre otros. Desde que la educación fue incluida en la agenda de los Organismos Internacionales de Derechos Humanos, se convirtió en una herramienta importante para efectivizar el logro de los objetivos por las políticas de estado de cada país ([Scioscioli, 2017](#)).

Esto quiere decir, que para cumplir con este derecho debemos contar con un sistema estatal organizado, con políticas educativas bien formuladas y acordadas entre todos los actores del Estado. Con un financiamiento gradual que permita el derecho a la educación gratuita, posibilitando de esta forma, la igualdad de oportunidades a todos los ciudadanos de la nación.

Para consolidar la unidad nacional, el Senado debe sancionar leyes de nivel educativo respetando las características propias de las provincias y

localidades que forman parte de la República Argentina, las mismas que aseguren: el compromiso del Estado, la participación de la comunidad educativa, la concientización de los valores que forman parte de nuestra sociedad y que hacen una buena convivencia, como así también, impulsen el aval legal que tiene la igualdad de oportunidades, sin discriminación. Esta base debe garantizar que la educación pública sea laica y gratuita, respetando la equidad, la autonomía y autarquía de las universidades nacionales. No hay que olvidarse que debe proteger la identidad y pluralidad multicultural.

Corresponde al Congreso: brindar un progreso económico que propicie el desarrollo humano a nivel nacional, como así también proveer el crecimiento poblacional en su conjunto, garantizando la justicia social, donde la productividad se observa en el índice de empleo y la formación profesional de los trabajadores, la investigación y el desarrollo científico, su difusión y aprovechamiento (Ley N°24430, 1994, Art. 95, inc. 19).

Este apartado, le da forma a un requerimiento postergado, donde la desigualdad social se hace más notoria. Por esta razón, el Estado Nacional debe proveer y llevar adelante políticas educativas que planteen un reto y un cambio necesario con el fin de cimentar una sociedad más integrada, solidaria y responsable.

Finalmente, acorde con lo expuesto, la Educación es un derecho constitucional y el responsable para arbitrar los medios es el Estado, tanto a nivel provincial como nacional. Este debe garantizar por norma jurídica la gratuidad, la igualdad y el acceso a todos los niveles del Sistema Educativo.

Ley N° 26206 Ley Nacional de Educación (LEN)

La Ley 26206 (2006) asegura, promueve y garantiza los objetivos propuestos a través de una política educativa nacional, que enmarca las estrategias y acciones de las partes involucradas, en este caso, el Estado y los actores educativos que son los educadores y la comunidad.

Sobre la base del Título VII de la LEN «Educación, Nuevas Tecnologías y Medios de Comunicación», en el artículo 100, especifica que se deben elaborar alternativas educativas y condiciones necesarias basadas en los recursos digitales y los medios de información social que colaboren con el propósito de la presente ley.

En su trabajo, Nosiglia (2012) mencionó que la inclusión de los recursos tecnológicos en los procesos educativos a través de diversos planes, proyectos o programas en cualquier sector donde se apliquen, potencian el proceso de enseñanza-aprendizaje. Su puesta en escena se ve expuesta cuando, en la implementación de las mismas, se ve distorsionada en relación al tipo de equipos, dispositivos, conexión, etc. Este es un tema a tratar en una agenda educativa y debe definirse de forma objetiva con la finalidad de solventar esta situación.

El Programa Conectar Igualdad - como política educativa implementada en Argentina por decreto N° 459 de 2010 y continuada por decreto N° 1239 de 2016- plantea como objetivo principal proporcionar tecnología a cada estudiante y docente del sistema educativo, conjuntamente con una formación acorde para el uso de la herramienta dentro de la escuela.

En educación, se considera que la integración de las TIC en la sociedad es gradual y necesaria. Se plantea que no solo se deben tener en cuenta los recursos tecnológicos, sino también un modelo pedagógico en el que estén plasmados los contenidos digitales de alfabetización para que la transformación educativa sea asertiva. Este modelo, además, debe adaptarse a los requerimientos de la sociedad multimediática actual (Díaz Barriga, 2005).

Los medios electrónicos son la demanda de una sociedad informatizada que crece con las redes de comunicación y que, al poco tiempo, se incorpora al sistema educativo como una necesidad que hay que solucionar (Cabero Almenara, 2005). La educación es una fase importante en la vida de un individuo inmerso en la sociedad que, unido a las nuevas TIC, crean un nuevo ámbito de aprendizaje donde el educando produce su propio conocimiento, tomando un rol activo en su trayectoria escolar (Suárez y Custodio, 2014). Por ende, la alfabetización digital se convierte en un aspecto importante en el desarrollo de la TIC ya que es una competencia pedagógica e indispensable.

Ley N° 27078 de 2014 «Argentina Digital»

En el año 2014 se sancionó la Ley N° 27078 «Argentina Digital», donde el Estado garantiza el acceso a las TIC para todos los habitantes de esta Nación, sin olvidarse de los instrumentos digitales como punto de partida para el desarrollo tecnológico de un país en crecimiento.

Como cualquier nueva política a implementar, las TIC requerían de un nuevo marco jurídico; razón por la cual, el Poder Ejecutivo Nacional envió al Congreso este proyecto para su estudio y sanción. El programa «Argentina Digital»

surge dentro de este marco y generó diversas reacciones; entre ellas se cuentan elogios, objeciones, críticas, inclusive, algunas partes de la propuesta fueron modificadas (Lescano, 2015).

Los objetivos planteados por este programa marcan el camino lineal en el uso de las telecomunicaciones para concretar de modo efectivo los mismos según explica Fernando Pérez (2015): "Esta ley, busca garantizar el acceso a los servicios TIC para la totalidad de la población, elevar la calidad de los servicios, incentivar la inversión, aumentar los puestos de trabajo y fomentar la competencia" (p.20).

El cumplimiento de estos objetivos de largo plazo, garantiza el funcionamiento de la política educativa nacional, donde el Estado se compromete a regular su correcta implementación (Pérez, 2015).

Por lo tanto, el proceso de inserción de las TIC debe considerarse una innovación pedagógica que produce cambios y nuevos retos en el currículo escolar. Según Cabrol y Severin, (2010), esto significa que se debe profundizar el campo de acción de la información multimedia, institucionalizándolas para llevar a cabo la política de inclusión digital: renovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje por la implantación de las mismas en los diseños pedagógicos interdisciplinarios.

CONCLUSIÓN

Respondiendo al objetivo formulado al principio de este trabajo, se ha ofrecido un panorama sobre lo que concierne a la alfabetización digital y su vinculación con las TIC en la República Argentina.

Desde el marco normativo actual, el Estado asumió la responsabilidad de diseñar políticas que garantizan el derecho a la educación, atendiendo a la problemática social que atravesaba el país. Queda evidenciado el esfuerzo denodado en desarrollar, fortalecer y profundizar la integración de las TIC a través de la alfabetización digital para mejorar el desenvolvimiento a nivel social y laboral de las futuras generaciones.

Los programas estatales vinculados con la alfabetización digital, prevén que existe la necesidad de desarrollar competencias y habilidades tanto en los medios digitales como en los actores de la educación (docente-estudiante). Sin embargo, podemos estar seguros que, si no se brinda una solución a largo plazo de las desigualdades emergentes, no se podrá erradicar el analfabetismo digital y -por lo tanto- tampoco se desarrollará un servicio educativo con la calidad suficiente y actualizada para las demandas del siglo XXI.

Se debe tomar en consideración, la profunda brecha digital existente cuando se aplican los programas diseñados por el Estado. La desigualdad entre quienes tienen acceso al uso de los medios digitales y quienes no lo tienen, provoca un alto nivel de exclusión y atenta con las normativas vigentes que así lo solicitan (Expósito y Marsollier, 2020).

Finalmente, es necesario comprender que el sostenimiento de un proyecto educativo a largo plazo, debe contener como objetivo concreto la atención a todas las realidades sociales del país, brindándoles el acceso a las TIC. Este propósito no puede quedar en la mera planificación, porque la calidad educativa debe ser realmente integradora, eficaz y satisfactoria, tanto para los destinatarios del servicio, como

para el equipo profesional encargado de ponerlo en práctica.

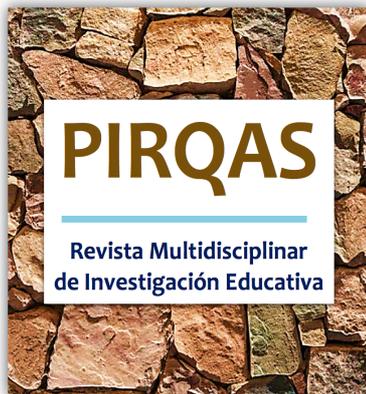
REFERENCIAS

- Armando, J. (2011). Las "Nuevas Alfabetizaciones" en la Formación Docente: cartografía de las perspectivas teóricas dominantes en el contexto internacional. *Encuentro del Estado de la Investigación Educativa*, 22, 1-19. Recuperado de https://www.academia.edu/964828/Las_nuevas_alfabetizaciones_en_la_formaci%C3%B3n_docente_inicial_Cartograf%C3%ADa_de_las_perspectivas_te%C3%B3ricas_dominantes_en_el_contexto_internacional
- Bartolomé Rodríguez, M. D. R. (2016). *Madurez sintáctica: influencia de las TIC en sus índices y estudio comparativo entre las generaciones pre y post-internet* (Doctoral dissertation). Universidad Complutense de Madrid, Madrid. Recuperado de <https://eprints.ucm.es/38272/1/T37450.pdf>
- Benitez Larghi, H. S. (2013). Lo popular a partir de la apropiación de las TIC: Tensiones entre representaciones hegemónicas y prácticas. *Revista Question*, 1(38). Recuperado de <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/3505>
- Bernal Pérez, L. (2003). Nuevas tecnologías de la información: problemas éticos fundamentales. *Acimed*, 11(3), 11-12. Recuperado de <http://eprints.rclis.org/archive/00005091>
- Cabero Almenara, J. (2005). Las TIC y las universidades: retos, posibilidades y preocupaciones. *Revista de la educación superior*, 34(135), 77-100. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v34n135/0185-2760-resu-34-135-77.pdf>
- Cabrol, M., y Severin, E. (2010). TIC en educación: una innovación disruptiva. *BID Educación: Aportes*, 2, 1-8. Recuperado de <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/TICS-en-Educaci%C3%B3n-Una-Innovaci%C3%B3n-Disruptiva.pdf>
- Caviglia, F. (2003). *Tools for advanced literacy. Functional Approaches to Reading, Writing and* (Tesis doctoral). Faculty of Arts, Aarhus University. Recuperado de https://pure.au.dk/portal/files/18262795/0_caviglia_phd_complete.pdf
- Decreto N° 1239 (2016). Transfírese el "Programa Conectar igualdad.com.ar". Boletín Oficial. 6 de diciembre de 2016.
- Decreto N° 459 (2010). Créase el Programa "Conectar igualdad.com.ar" de incorporación de la nueva tecnología para el aprendizaje de alumnos y docentes. Boletín Oficial. 6 de abril de 2010.
- Díaz Barriga, F. (2005). Principios de diseño instruccional de entornos de aprendizaje apoyados con TIC: un marco de referencia sociocultural y situado1. *Tecnología y comunicación educativas*, 41, 4. 4-16. Recuperado de <http://cursa.ihmc.us/rid=1197697>

109500_1928608710_8051/c56ar
t1.pdf

- Echeverría Samanes, B., y Martínez Clares, P. (2018). Revolución 4.0, competencias, educación y orientación. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(2), 4-34. Recuperado de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S2223-25162018000200002&script=sci_arttext
- Expósito, C., y Marsollier, R. (2020). Virtualidad y educación en tiempos de COVID-19. Un estudio empírico en Argentina. *Educación y Humanismo*, 22(39). DOI: <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4214>
- Forestello, R. (2014). Políticas educativas públicas, TIC y formación docente en Argentina. En Ponencia presentada en: Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación. OEI - Buenos Aires - Argentina. Recuperado de <http://www.oei.es/historico/congreso2014/memoriaactei/478.pdf>.
- Lapeyre, J. (2016). Plan Nacional de Alfabetización Digital (documento de trabajo). Gobierno de Perú. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/305999665_2016_plan_nacional_de_alfabetizacion_digital_documento_de_trabajo?channel=doi&linkId=57a9ae8308aef3001529cc50&showFulltext=true
- Lescano, E. (2015). *Análisis de la Ley 27.078 'Argentina Digital', reguladora de los Servicios de Telecomunicaciones*. Editorial Albrematica S.A. Ciudad Autónoma de Buenos Aires - Argentina.
- Levis Czernik, D. S. (2006). Alfabetos y saberes: la alfabetización digital. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 26, 78-82. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1985777>
- Ley N° 24430 (1994). Constitución Nacional Argentina. Boletín Nacional. 10 de enero de 1995.
- Ley N° 26206 (2006). Ley de Educación Nacional, Boletín Oficial del Estado. Buenos Aires, 27 de diciembre de 2006.
- Ley N° 27078 (2014). Argentina Digital, Boletín Oficial del Estado. Buenos Aires, 19 de diciembre de 2014.
- Martínez, R. A., Fernández, R. L., Iglesias, M. C., Acosta, H. Á., Romero, J. F. G., y Freire, F. M. O. (2013). Evolución de la alfabetización digital: nuevos conceptos y nuevas alfabetizaciones. *Medisur*, 11(4), 450-457. Recuperado de <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=44800>
- Nielsen, J. (19 de noviembre de 2006) Digital divide: The three stage. Nielsen Norman Group. Recuperado de <https://www.nngroup.com/articles/digital-divide-the-three-stages/>
- Nosiglia, M. C. (2012). El proceso de sanción y el contenido de la Ley de Educación Nacional N° 26206: continuidades y rupturas. *Praxis educativa*, 11, 113-138. Recuperado de

- <http://170.210.120.129/index.php/praxis/article/view/472>
- OEA (1948). Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre. Aprobada en la IX Conferencia Internacional Americana. Colombia.
- OEA (1969). Convención Americana sobre los Derechos Humanos. Suscrita en la Conferencia Especializada Interamericana sobre Derechos Humanos (B-32). San José, Costa Rica. 7 al 22 de noviembre de 1969.
- ONU (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. Resolución 217 A (III) de la Organización de las Naciones Unidas, París, Francia, 10 de diciembre de 1948.
- Pérez, F. (2015) Argentina Digital, un nuevo enfoque para las telecomunicaciones. *Voces en Fénix*, 6(48) 18-27. Recuperado de <https://www.vocesenfénix.com/content/argentina-digital-un-nuevo-enfoque-para-las-telecomunicaciones>
- Pini, M., y Mihal, I. J. (2017). Alfabetización digital y política educativa democrática en dos normativas de Argentina. *Diálogos de la Comunicación*, 93(5); 1-18. Recuperado de <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/77103>
- Rodríguez Illera, J. L. (2004). Las alfabetizaciones digitales. *Revista Bordón*, 56(3-4), 431-441. Recuperado de http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/alfabetizaciones_digitales.pdf
- Scioscioli, S. (2017). *La educación básica como derecho fundamental: implicancias y alcances en el contexto de un estado federal*. Eudeba: Argentina.
- Suárez, N., & Custodio, J. (2014). Evolución de las tecnologías de información y comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista vínculos*, 11(1), 209-220. <https://doi.org/10.14483/2322939X.8028>
- Villegas Simón, I. M. (2014). *Alfabetización mediática y cultura escolar: adquisición y uso de las competencias mediáticas dentro y fuera del entorno escolar* (Tesis de Maestría). Universidad Autónoma de Barcelona. España.



PIRQAS. Revista Multidisciplinar de Investigación Educativa (ISSN 2684-0332)

www.pirqas.com

Instituto Superior de Formación Docente y Técnica 9-003
"Normal Superior"

Dirección postal; Barcala 14, San Rafael, Mendoza,
Argentina (CP 5600).

revistapirqasdeinvestigacion@gmail.com

Gonzalez D. S. (2020). Modelo de análisis estilístico: El poema "El lago", de Lamartine.
PIRQAS. Revista Multidisciplinar de Investigación Educativa, 1(2), 17-29.

Disponible en www.pirqas.com

MODELO DE ANÁLISIS ESTILÍSTICO: EL POEMA "EL LAGO", DE LAMARTINE

Daniela Soledad Gonzalez ^{1,*}.

¹ Universidad Nacional de Cuyo - CONICET, Centro de Investigaciones. Mendoza, Argentina.

Recibido 17/07/20. Aprobado 02/10/20.

Palabra claves

Modelo, Análisis de Texto, Estilo, Enseñanza, Aprendizaje.

Resumen

En el presente trabajo, se examina el poema "El lago", de Alphonse de Lamartine (1790-1869) con el objetivo de proporcionar a los docentes un modelo de análisis estilístico de poemas para su aplicación pedagógica en el aula, y de facilitar a los alumnos un ejemplo de resolución de trabajos de esta índole. El método de trabajo es la Estilística. En primer lugar, se aborda el movimiento literario en el que se enmarca el poema: el romanticismo francés del siglo XIX. En segundo lugar, se revisa brevemente la biografía del autor y se ubica la obra en el contexto de producción. En tercer lugar, se pasa propiamente al análisis estilístico del poema, que tiene en cuenta los siguientes aspectos: tema y tópico, arquitectura y recursos de estilo. Finalmente, se hace una síntesis del poema y de los pasos seguidos en su análisis.

Keywords

Model, Text Analysis, Style, Teaching, Learning.

MODEL OF STYLLISTIC ANALYSIS: THE POEM "THE LAKE", BY LAMARTINE

Abstract

In this paper, the poem The Lake, written by Alphonse de Lamartine (1790-1869), is analyzed in order to provide teachers with a model of stylistic analysis of poems for their pedagogical application in the classroom, and to provide students with an example of resolution of such works. The working method is Stylistics. First, the literary movement in which the poem is framed is addressed: French Romanticism in the 19th Century. Second, the author's biography is briefly reviewed and the text is placed in the production context. Third, the stylistic analysis of the poem is carried out properly, which takes into account the following aspects: theme and topic, architecture and style resources. Finally, a synthesis of the poem and the steps followed in its analysis is made.

* Autora para correspondencia
gonzalezdanielasoledad@yahoo.com.ar

INTRODUCCIÓN

En este escrito, se presenta el análisis estilístico de un poema como un modelo de abordaje estilístico para profesores de enseñanza media o superior. El método de análisis es la Estilística, cuyas particularidades se explican en la sección *Métodos*. Aquí se hará referencia a algunas nociones sobre esta metodología de abordaje de textos como punto de inicio del trabajo. La Estilística centra su estudio en la estructura y los recursos de estilo de un autor. No obstante, no se enclaustra en el estudio intrínseco de la obra, sino que se enriquece a través de la revisión de la biografía de los autores y del momento histórico en el que estos producen sus obras. En palabras de Alonso (1955):

como cada hombre es –en parte solamente– hijo de su tiempo, como la época fija a cada artista las condiciones exteriormente determinadas en que podrá ejercer su libertad creadora, entran necesariamente en la composición de una obra literaria ideas, temas, movimientos y maestrías del oficio, corrientes culturales y fuerzas históricas cuya presencia comprobamos, ya positiva, ya negativamente, en todos los artistas coetáneos y aun en la vida social de su tiempo, y que por eso reconocemos como de existencia extraindividual o supraindividual, comunal, social, histórica (p. 5).

Por estas razones, para tener un acercamiento más cabal de las significaciones del poema, se comienza el trabajo con algunas consideraciones que sirven como propedéutica al análisis formal y llevan a cabo un aporte significativo al método estilístico: un breve repaso del movimiento literario al que pertenece la obra y algunos datos acerca de la vida y obra del autor.

Romanticismo francés del siglo XIX

Para una descripción exhaustiva del Romanticismo y del contexto histórico de su surgimiento, se pueden consultar los textos de Escarpit (1956), Van Tieghem (1963), Lanson-Truffrau (1975 [1956]). Aquí se hará un repaso general del movimiento en orden a ubicar en él la producción de Lamartine; en particular, el poema que se toma en consideración.

El Romanticismo constituyó una suerte de revolución literaria, relacionada con la otra Revolución, la política, de 1789 (De Paz, 1992; Díaz Larios y Miralles, 1996; Ledesma y Castelló Joubert, 2012). En el siglo XIX, a causa de una veloz sucesión de acontecimientos políticos, se produce un cambio en la composición de la sociedad: la burguesía accede al poder, se genera un movimiento de educación masiva muy importante, se amplía (y cambia) el público lector y, por ende, la edición y comercialización de textos. Al mismo tiempo, surge el periodismo y, a causa de la revolución industrial, el propietario crece.

El Romanticismo como movimiento literario fue una reacción contra la rigidez de normas que, exageradamente seguidas, desnaturalizaron el último Clasicismo. Contrariamente al Clasicismo, el Romanticismo abrió las fronteras nacionales para integrar a Francia a un vasto movimiento espiritual europeo, en el que se ejercieron influencias recíprocas. Las tendencias habían nacido en Alemania, de donde se habían expandido a Inglaterra, y desde estas dos naciones – por obra de la emigración que siguió a la Revolución de 1789–, llegaron a Francia.

Como todo movimiento literario, el Romanticismo en Francia no apareció de golpe. Se afianzó paulatinamente. Las tendencias principales que se fueron consolidando fueron el individualismo y la libertad. Dos figuras que representaron

estas tendencias fueron Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) y Bernardin de Saint-Pierre (1737-1814). Otra figura importante fue la de Madame de Staël (1766-1817), quien estableció una teoría del Romanticismo (Amante, 2004; Huertas Abril y Martínez Ojeda, 2012).

El Romanticismo francés se divide en dos escuelas: el Romanticismo intimista o sentimental, por un lado, y el social, por el otro. "La escuela íntima era la tendencia romántica más antigua, a través de la cual el poeta expresaba sus emociones e inquietudes" (Gonzalez, 2017). Ubicamos a Alphonse de Lamartine en un primer momento del Romanticismo, en el cual predomina el sentimiento de soledad y melancolía, es un Romanticismo íntimo, subjetivo y sentimental. En la poesía de este romanticismo sentimental, el rasgo más destacado fue la expresión elegíaca del amor del yo lírico, casi siempre desdichado.

Lamartine y su poesía

Alphonse de Lamartine (1790-1869) fue un poeta y político francés. Nació en 1790, en el seno de una familia noble. Su padre era militar. Un hecho importante de su vida en relación con el texto de Lamartine que se analiza aquí es que en su juventud se enamoró de Madame Charles, una mujer casada, que se enfermó de tuberculosis y murió al poco tiempo de haber contraído la enfermedad. Ella es mentada por el poeta en sus *Meditaciones poéticas* (1920).

Posteriormente, Lamartine contrajo matrimonio con una mujer inglesa. Cumplió servicios diplomáticos para su país y ostentó diversos cargos políticos. En 1830, viajó por Oriente; el viaje lo impresionó mucho y escribió un libro sobre este asunto. Se dedicó a la poesía sobre todo al final de su vida

cuando abandonó la política. Como ya se indicó, Lamartine es un representante de la poesía del romanticismo intimista. En sus obras se aprecian las siguientes características: el sentimentalismo, la nostalgia y la identificación del yo lírico con la naturaleza. Lamartine falleció en 1869 en París.

El poema que conforma el objeto de estudio de este trabajo pertenece a una colección de veinticuatro poemas de Lamartine llamada *Méditations poétiques*, que se publicó en el año 1820. Como afirman Lorente Carrillo y Martínez Cuadrado (2009):

Se trata de todo un acontecimiento a nivel poético, pues supone para la poesía francesa la entrada en el Romanticismo francés. En esta compilación de poemas Lamartine expresará toda una serie de estados anímicos en los que se va a encontrar debido a ciertas circunstancias personales y resulta innovador desde el punto de vista de la evocación de la sensibilidad del poeta (pp. 76-77).

Poema "El lago"

A continuación, se presenta el poema "El lago" en su idioma original y la traducción del texto al español, que es la versión que se va a analizar, pues el cometido de este artículo es primordialmente didáctico y divulgativo. El artículo va dirigido a lectores de habla hispana y quizás no todos ellos puedan comprender con profundidad el francés.

Le Lac, de Alfonse de Lamartine²

Ainsi, toujours poussés vers de nouveaux
rivages,
Dans la nuit éternelle emportés sans
retour,
Ne pourrons-nous jamais sur l'océan des
âges

² Versión de Lamartine (2013 [1820]).

Qu'il soit dans le zéphyr qui frémit et qui
 passe,
Dans les bruits de tes bords par tes
 bords répétés,
Dans l'astre au front d'argent qui blanchit
 ta surface
De ses molles clartés.

Que le vent qui gémit, le roseau qui
 souple,
Que les parfums légers de ton air
 embaumé,
Que tout ce qu'on entend, l'on voit ou
 l'on respire,
Tout dise: Ils ont aimé!

"El lago", de Alfonse de Lamartine³

¿Y en afán incesante, el rumbo incierto,
Hacia otra, y otra, más lejana grilla,
Rodando iremos sobre el mar desierto,
Sin que un instante en apacible puerto
Repose nuestra quilla?

¡Oh lago, un año se ha cumplido
 apenas;
Y héme aquí solitario! ¡Sus pisadas
No volverá a estampar en tus arenas
La que desde esta roca, ayer, serenas
 Fijó en ti sus miradas!
Y así cual ora, entonces resonabas;
Mugiendo estás como en aquellos días,
Contra estas peñas tu furor desbravas,
Y con la blanca espuma el musgo lavas
 Donde sus pies lamías.

Era una tarde. En éxtasis supremo
Íbamos ella y yo bogando a solas,
Y bajo el cielo azul, de extremo a
 extremo,
Más no se oía que el batir del remo
Sobre las blandas olas.

Y al piélagos dormido, al mudo viento
Cautivó de repente voz divina;

Jamás hombre soñó tan dulce acento
Como el que oyó arrobada en tal
 momento
La esfera cristalina:

Suspende el ala rápida,
No turbes nuestros éxtasis,
 ¡Oh tiempo volador!
Gozar por siempre déjanos
Estos instantes mágicos
Que aquí nos brinda amor.

¿Cuántos no piden míseros
De la esperanza el bálsamo
 A tu correr fugaz?
Ve, y sus dolores íntimos
 Alivia tú benéfico;
 ¡Deja al dichoso en paz!
Mas ¡ay! con vana súplica
Ruego a esta noche plácida
Que lento mueva el pie.
Rueda muda la bóveda,
Y en el oriente pálido
Odioso albor se ve.

Todo, todo es efímero;
Veloces precipítanse
Las horas, ¡ay de mí!
¡Mas entre tanto, amémonos,
En el oasis místico
Que amor nos brinda aquí!

¡Ay! en tanto que el mal acerbo dura,
El tiempo, que a su vista se adormece,
A robarnos la dicha se apresura;
Y el momento que encierra más dulzura,
Huye y desaparece.

¿Y nunca ha de volver lo que ha
 pasado?
¿Aquello que se fue quedó perdido,
Y para siempre lo sepulta el hado
En mudo seno, en insondable vado,
En sempiterno olvido?

¿Y ni aun habremos de guardar sus

³ Trad. de Caro (1889). Se ha actualizado la ortografía.

huellas?
 ¿A do van las delicias que devoras,
 Qué haces, profunda Eternidad, de
 aquellas
 Que descendieron a tu abismo, bellas
 Y fugitivas horas?
 ¡Oh lago! ¡grutas! ¡rocas! ¡selva umbría!
 Pues os perdona el tiempo, o la primera
 Beldad os restituye, la hermosura
 De esa noche guardad. ¡Salva, oh
 Natura,
 Su recuerdo siquiera!

 ¡Perenne viva aquel recuerdo, oh lago,
 En tu recinto; en las suaves frondas
 Que te circundan con riente halago;
 En estas rocas que con torvo amago
 Penden sobre tus ondas!

 ¡Viva en los ecos que de orilla a orilla
 Responden; en el céfiro que vuela
 Y hojosa copa susurrante humilla;
 En la alba luna que en el éter brilla
 Y en tu cristal riela!

 ¡Y el fresco aroma que tu ambiente
 espira,
 Tu oleaje, adormido o resonante,
 Cuanto aquí se oye, cuanto aquí se
 admira,
 Todo a la vez, cual misteriosa lira,
 Mi amor recuerde y cante!

MÉTODO

El método de trabajo de este artículo es el estilístico. La Estilística es definida como Alonso (1955) como una disciplina lingüística dedicada a la búsqueda del conocimiento íntimo de una obra literaria o de un creador de literatura por el estudio de su estilo. El axioma del que parte este método es que existe "una armonía preestablecida entre la expresión verbal y el todo de la obra" (Alonso, 1955, p. 2).

Un ejemplo de variación estilística que da Alonso (1955) es el uso de la expresión "el bobo ese" vs. la utilización de "el mentecato ese". Agrega:

Este contenido estilístico, diferente del significativo, está no solo en el vocabulario (*bobo, badulaque, idiota*), sino en todas las categorías gramaticales; compare *usted es muy honrado* y *es la honradez misma*; en los géneros: *mujerón*; en el número: *atravesar los espacios* (pensamiento imaginativo, plural elativo); en los tiempos verbales: cada uno de nuestros pretéritos es un modo particular de pensar el pasado; en el orden de palabras, etc. (Alonso, 1955, p. 3).

Los recursos de estilo se encuentran altamente tipificados en diversos manuales de retórica y poética como los de Lausberg (1983), Milà i Fontanals (2010 [1848]), y Garavelli (2012), entre muchos otros. En estos manuales se revisa el llamado "lenguaje figurado" (metáfora, metonimia, sinécdoque, metonimia, antítesis, ironía, imagen, etc.) y otros procedimientos de diversa índole, que operan en el nivel léxico (sinonimia, extranjerismos, arcaísmos, etc.) o en el nivel de la sintaxis y el discurso (epítetos, repetición, gradación, amplificación, interrogación, hipérbaton, etc.). Aquí se revisarán los más importantes que aparecen en el poema de Lamartine.

Como ya se advirtió en la introducción, una consideración amplia de la estilística agrega al análisis de la estructura y los recursos de estilo la revisión de la biografía de los autores y del momento histórico de producción de la obra. Estos aspectos ya han sido abordados y realizarán aportes al análisis estilístico estricto, que se lleva a cabo a continuación.

Se considera que la Estilística es el método por excelencia para la aproximación a los textos líricos porque

en la creación de este tipo de textos literarios concurren diversas estrategias de presentación de las ideas y emociones, que responden a una larga tradición y manifiestan un alto grado de formalización. La explicación de los matices que expresan las diversas formas de presentación del contenido en los poemas en relación con los significados que construye el yo lírico es crucial para enseñar a los alumnos qué es la literatura, qué son los poemas, qué se espera de los lectores e incluso cómo escribir lírica.

El poema elegido para este trabajo constituye una obra clásica de la literatura francesa, que ha sido destacado en los estudios críticos por la universalidad de su tema (el paso del tiempo) y la representatividad del escrito respecto del movimiento literario romántico. Además, la organización de las ideas y su progresión en el texto lo posicionan como un excelente candidato para ejercitar con los alumnos la delimitación de la estructura de los poemas. A esto se suma la gran cantidad de recursos poéticos que lo embellecen. "El lago" permite, por lo tanto, abordar todos estos aspectos en el aula e introducir a los alumnos en la interpretación de los textos desde diversas aristas, a la vez que les proporciona herramientas para un tipo de análisis particular, el estilístico, que pueden aplicar en otros textos líricos.

Se pueden plantear actividades posteriores que aborden la intertextualidad de "El lago" con otros poemas que tratan sobre el mismo tema o que utilizan recursos poéticos similares, entre los cuales sería ideal que se encontraran los poemas horacianos que dan forma al tópico *tempus fugit*. Entre los muchos ejemplos argentinos que se pueden ofrecer de textos que elaboran el tópico de diversas maneras, se encuentran los siguientes: "Heráclito", de

Borges; "Tiempo", de Alejandra Pizarnik; "Antes, después...", de Cortázar y el soneto "Si para recobrar lo recobrado" de Francisco Luis Bernárdez. La deconstrucción de la urdimbre intertextual puede aportar tanto al aprendizaje del método de análisis de poemas como a la enseñanza de la intertextualidad.

RESULTADOS: ANÁLISIS ESTILÍSTICO EXPLICADO

Tema y tópico

En general, se puede decir que el tema es el *tempus fugit irreparabile* horaciano, como señalan Lorente Carrillo y Martínez Cuadrado (2009), que indican que el poema "El lago" es una especie de continuación del poema que lo precede, titulado *La retraite*, en el que "aparece ya la idea del tiempo, de su fugacidad, de su poder y estas ideas son las mismas que seguiremos observando a lo largo de *Le Lac*" (Lorente Carrillo y Martínez Cuadrado, 2009, p. 73). En *La retraite*, el yo lírico incita al reposo, el cual se erige como una necesidad en el ser humano con el paso de los años.

Este tema general se concreta de muy diversas formas en innumerables poemas. En el poema "El lago", en particular, el tópico (o tema específico) se puede enunciar del siguiente modo: desconsuelo y melancolía del yo lírico frente a la fugacidad del tiempo, que no conserva el amor, y pedido a la naturaleza para que resguarde, al menos, el recuerdo del amor. Conviene a los docentes sugerir a los alumnos que la redacción del tópico de los poemas se haga a través de nominalizaciones para

favorecer la condensación y la abstracción⁴.

Arquitectura del poema

El aspecto formal de la versificación ya ha sido estudiado y el análisis cobra mayor sentido cuando se hace en la lengua materna, por lo cual aquí solo se hará la cita correspondiente a estos aspectos:

En cuanto a la estructura formal del poema podemos ver que se trata de una estructura clásica, formado por "rimes croisées" y donde la mayoría de sus versos con alejandrinos (dodecasílabos en francés) con una cesura que da lugar a dos hemistiquios de seis sílabas cada uno de los cuales se adapta maravillosamente a esa armonía, calma y equilibrio que el poeta intenta transmitir a la hora de describir sus sentimientos. La rima de los versos alterna entre rimas masculinas (las rimas sin e muda) y las rimas femeninas (aquellas que terminan en e muda). Nos encontramos frente a un sistema de "rimes croisées" que siguen el siguiente esquema: a b a b / c d c d / e f e f... y así sucesivamente (Lorente Carrillo y Martínez Cuadrado, 2009, p. 77).

Para los fines del análisis en el contexto del aula, basta con indicar que el poema consta de 16 cuartetos y adentrarse en su contenido, el cual puede ser dividido en cinco momentos:

1. Anticipación del tema (cuarteto 1): el primer cuarteto anticipa el tema y a través de una pregunta lo hace explícito: No se puede detener el tiempo para conservar los bellos momentos vividos.

2. Evocación del recuerdo de la amada (cuartetos 2-5): este segundo momento comienza en el siguiente cuarteto, en el que el yo lírico acude al lago como confidente, pues se halla sin la compañía de su amada. En los siguientes tres cuartetos recuerda los momentos vividos junto a ella en el lago y añora la presencia de su amada.

3. Intervención de la amada (cuartetos 6-9): recuerdo de la voz de la amada, que quería detener el tiempo en ese momento feliz, y expresión de la imposibilidad de ello. Consejo de aprovechar el momento y amar porque la vida es efímera.

4. Reflexión del poeta:

- Interpelación al tiempo y reflexión sobre la igualdad del paso del tiempo, ya sea con felicidad o adversidad (cuarteto 10).

- Imposibilidad de recuperar los momentos (cuarteto 11).

- Interrogación al tiempo: si devolverá esos días (cuarteto 12).

- Nueva advocación al lago y a la naturaleza para que conserven el amor y los momentos de felicidad, ya que ellos no son alterados por el tiempo. La naturaleza como testigo, cómplice y conservadora del amor (cuartetos 13-14).

Recursos de estilo

El poema se abre con una interrogación, un procedimiento común en los escritos románticos por ser marcador de expresividad. Lo mismo sucede con la exclamación, de la que hace uso la segunda estrofa del texto. En "El lago" se hace uso profuso de ambos recursos. La calma que podrían sugerir los encabalgamientos abundantes (y que

⁴ Sobre la nominalización como recurso de abstracción y condensación, se pueden consultar los escritos de

Iturrioz Leza (2000-2001), Gallegos Shibya (2003) y Gonzalez (2015).

puede atribuírsele como característica principal al lago) contrasta con la desesperación que las interrogaciones y exclamaciones ponen de manifiesto.

Como se ha comentado, todos estos elementos constituyen las características propias del Romanticismo: el imperio de los sentimientos (en especial, la nostalgia por los momentos felices vividos con la amada idealizados), la noche, la soledad, la mujer amada, el misterio de la fugacidad del tiempo. En particular, se destaca la identificación del yo lírico con la naturaleza se aprecia en los paisajes melancólicos que describe el poeta.

Sobre este particular, afirman Lorente Carrillo y Martínez Cuadrado (2009). "La innovación de Lamartine reside en una mirada nueva hacia el mundo sensible, del espacio y del paisaje. Esto lo apreciamos perfectamente en (...) *Le Lac*" (p. 72). Como señalan los autores, es importante la conceptualización del lago como elemento *encantado* (Lorente Carrillo y Martínez Cuadrado, 2009, p. 76).

En el poema, la atribución de una naturaleza humana e incluso sobrenatural a los elementos naturales, en este caso, el lago, se observa en expresiones como las siguientes: *tu furor* (v. 13); *En éxtasis supremo/Íbamos ella y yo* (vv. 16-17); *Estos instantes mágicos* (v. 30); *oasis místico* (v. 51); *Perenne viva aquel recuerdo, oh lago, / En tu recinto* (vv. 70-71). También se aprecia en el hecho de que el yo lírico le hable al lago como si fuera una persona (prosopopeya o personificación). No se pueden extraer todos los vocativos, verbos y pronombres en segunda persona referidos al lago por cuestiones de espacio; solo se coloca uno

como botón de muestra: *Y así cual ora, entonces resonabas* (v. 11).

Un procedimiento que contribuye a la fijación temática es la redundancia léxica de las palabras relacionadas con el tiempo. Se utiliza el vocablo *tiempo* y numerosas palabras que remiten a elementos de su campo semántico o asociativo: *instante, año, ora/entonces, ayer, aquellos días, tardes, esta noche, horas, momento, lo que ha pasado, sempiterno y esa noche*.

Además de estos recursos léxicos, la utilización del contraste entre los tiempos verbales pasado y presente apoya la concentración temática del poema. Acerca de los tiempos verbales, también se observa que en las últimas estrofas del poema aparecen verbos en subjuntivo, en consonancia con los ruegos del yo lírico a la naturaleza (*Perenne viva aquel recuerdo; Viva en los ecos; Mi amor recuerde y cante*).

A lo largo de todo el texto lírico – no podía ser de otra manera– aparece gran cantidad de metáforas puestas de manifiesto por expresiones metafóricas que actúan en los diversos niveles lingüísticos. Una de ellas es la prosopopeya, ya comentada. Otras metáforas destacables son la vida humana es un barco a la deriva (vv. 1-5), el tiempo es un ave (*Suspende el ala rápida,/No turbes nuestros éxtasis, ¡Oh tiempo volador!*)⁵. Solo este asunto puede tratarse en una clase completa. Su tratamiento puede resultar muy fructífero si se aborda la metáfora no solo como un recurso retórico/poético, sino que, en cambio, se desmenuzan las diversas sistematizaciones metafóricas que se

⁵ Siguiendo la propuesta de Lakoff y Johnson (1980), se colocan en versalitas los conceptos metafóricos y en cursiva las expresiones metafóricas, es decir, los enunciados que tienen base metafórica. Como explican los autores, una misma metáfora suele incluir

un amplio abanico de expresiones metafóricas. No se explicará en profundidad esta distinción ni la Teoría de la Metáfora Conceptual porque su tratamiento excede los límites de este estudio, pero se recomienda su lectura.

desprenden de cada concepto metafórico⁶.

Para finalizar este análisis, es importante señalar que en el poema hay abundantes subjetivemas (Benveniste, 1997; Kerbrat-Orecchioni, 1999), que dan forma a las conceptualizaciones del tiempo como cruel, por un lado, y de la amada como un ser angelical, por otro. Del tiempo se destacan las siguientes expresiones: *¡Deja al dichoso en paz!* (v. 37); **Odioso** albor se ve (v. 43); *No turbes nuestros éxtasis* (v. 27). De la amada y la relación de amor con el yo lírico se dice lo siguiente: *Y al piélago dormido, al mudo viento/cautivó de repente voz divina* (v. 22); *tan dulce acento* (v. 23) y **oasis místico/que amor nos brinda aquí** (vv. 48-49)⁷.

CONCLUSIÓN

En este artículo, se ha llevado a cabo el análisis estilístico de un poema con la intención de que sirva como ejemplo de este tipo de abordaje textual para profesores y alumnos de enseñanza media o superior. El poema que se ha analizado se titula "El lago" y pertenece a Alphonse de Lamartine (1790-1869). En él, el poeta recuerda el amor perdido junto a un lago, contemplando la naturaleza. La naturaleza es concebida como partícipe, amiga, hermana y guardiana del amor. El tiempo cruel pasa y no permite que sea eterna la felicidad. El poeta siente melancolía por su amada, la recuerda y ello lo lleva a reflexionar sobre la fugacidad de la vida.

A lo largo del poema, el elevado lirismo es logrado por la confluencia de diversos elementos, que constituyen las características propias del Romanticismo, en especial, en su primera etapa. Estos elementos son el imperio del corazón, los

paisajes teñidos por la melancolía del yo lírico, el día y la noche (las luces y las sombras), la soledad, la idealización de la amada (mujer ángel) y la desazón extrema (en este caso motivada especialmente por la fugacidad del tiempo). Dos recursos románticos estructuran el poema: la identificación del yo lírico con la naturaleza, por una parte, y el uso de prosodias especiales y subjetivemas, que ponen de manifiesto diversos sentimientos y valoraciones.

Por último, es útil señalar que la revisión de la biografía del autor y del momento histórico-cultural-literario en el que tuvo lugar el poema analizado pone de manifiesto que el poeta ha producido la obra como duelo por el fallecimiento de su amada Madame Charles y que canalizó las ideas y formas románticas en su escritura.

Se espera que el presente trabajo haya proporcionado un ejemplo de análisis estilístico lo bastante completo para resultar de utilidad a los docentes y alumnos que realicen estudios sobre temáticas como la lírica, los recursos de estilo, el romanticismo, las estrategias discursivas e incluso la intertextualidad. La adquisición y práctica de un método estilístico de análisis de las poesías es una herramienta crucial para la comprensión y producción de este tipo de textos literarios.

REFERENCIAS

- Alonso, A. (1955). *Materia y forma en Poesía: Carta a Alfonso Reyes sobre la estilística*. Madrid: Gredos.
- Amante, A. (2004). La pasión según Mme. de Staël. *Mora: Revista del*

⁶ Sobre la metáfora y metonimia como recursos didácticos, puede consultarse Gonzalez (2019).

⁷ Negrita propia, utilizada para resaltar la mayor carga subjetiva en los extractos.

- Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género, 9-10, 36-49.
- Benveniste, E. (1997). *Problemas de Lingüística general*. México/España/Argentina/Colombia: Siglo XXI.
- Caro, M. (1889). *Traducciones poéticas*. Bogotá: Librería Americana.
- De Paz, A. (1992). *La revolución romántica: Poéticas, estéticas, ideologías*. Madrid: Tecnos.
- Díaz Larios, L. y Miralles, E. (coord.) (1996). *Del Romanticismo al Realismo. Actas del Primer Coloquio de la S.L.E.S. XIX*. Barcelona: Biblioteca Virtual Universal. Recuperado de <http://biblioteca.org.ar/libros/132468.pdf>
- Escarpit, R. (1956). *Historia de la literatura francesa*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gallegos Shibya, A. (2003). *Nominalización y registro técnico. Algunas relaciones entre morfopragmática, tradiciones discursivas y desarrollo de la lengua en español*. Friburgo: Universidad de Friburgo (Tesis doctoral). Recuperado de http://www.freidok.uni-freiburg.de/volltexte/2622/pdf/Gallegos_Shibya_Dissertation.pdf
- Garavelli, B. (2012). *Manual de retórica* (Trad. M. Vega) (2 ed.). Madrid: Cátedra.
- Gonzalez, D. (2015). *Interfaz pragmática-semántica-gramática. Las funciones textuales de la nominalización* (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.
- Gonzalez, D. (2017). La función del poeta en Victor Hugo y Théophile Gautier. *Ciencia y desarrollo* (en línea). Recuperado de <https://www.cyd.conacyt.gob.mx/?p=articulo&id=230>
- Gonzalez, D. (2019). ¿La metáfora y la metonimia son contenidos útiles para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la corrección de textos? *Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior*, 10(1), 162-183. DOI: <http://dx.doi.org/10.22458/caes.v10i1.2341>
- Huertas Abril, C. y Martínez Ojeda, B. (2012). *Delphine* de Mme de Stäel o un alegato contra la norma imperante. *Hikma*, 11, 71-83.
- Iturrioz Leza, J. (2000-2001). Diversas aproximaciones a la nominalización. De las abstracciones a las macrooperaciones textuales. *Función*, (21-24), 31-140.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2009 [1999]). *L'Énonciation: De la subjectivité dans le langage* (4 ed.). Paris: Armand Colin.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lamartine, A. D. (2013 [1820]). *Méditations poétiques*. Bibebook: Association des Bibliophiles Universels. Recuperado de <https://www.sapili.org/livros/fr/aa000055.pdf>
- Lanson-Truffrau, P. (1975 [1956]). *Historia de la literatura francesa*. Barcelona: Labor.
- Lausberg, H. (1983). *Manual de retórica literaria*. Madrid: Gredos.
- Ledesma, J. y Castelló Joubert, V. (coord.) (2012). *Revolución y literatura en el siglo diecinueve: fuentes, documentos, textos críticos*,

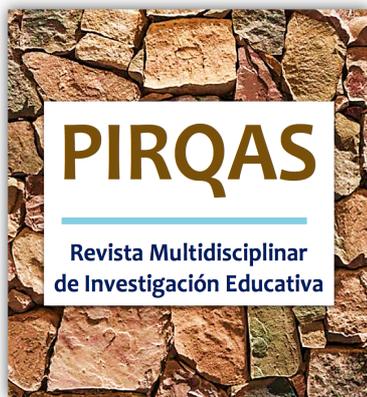
Tomo I: Blake, Büchner. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.

Lorente Carrillo, Y. y Martínez Cuadrado, J. (2009). "Fugit irreparabile tempus" en *La Retraite* y *Le lac* de Lamartine y en las *Rimas IV, LIII, LIV, LVI* de Bécquer. *Estudios Románicos*, 18, 71-98. Recuperado de

<https://revistas.um.es/estudiosrománicos/article/view/99411>

Milà i Fontanals, M. (2010 [1848]). *Manual de retórica y poética*. Alacant: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.

Van Tieghem, P. (1963). *Pequeña historia de las grandes doctrinas literarias en Francia*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.



PIRQAS. Revista Multidisciplinar de Investigación Educativa (ISSN 2684-0332)

www.pirqas.com

Instituto Superior de Formación Docente y Técnica 9-003
"Normal Superior"

Dirección postal; Barcala 14, San Rafael, Mendoza,
Argentina (CP 5600).

revistapirqasdeinvestigacion@gmail.com

Pérez M. de los Á. (2020). El policial negro infanto-juvenil: constantes en tres novelas de Pablo De Santis. *PIRQAS. Revista Multidisciplinar de Investigación Educativa*, 1(2), 30-45.

Disponible en www.pirqas.com

EL POLICIAL NEGRO INFANTO-JUVENIL: CONSTANTES EN TRES NOVELAS DE PABLO DE SANTIS

María de los Ángeles Pérez ^{1,2,*}.

¹ Instituto Superior de Formación Docente y Técnica, Normal Superior N° 9003, San Rafael, Mendoza, Argentina. ² PT-215 Alfredo Bufano, San Rafael, Mendoza, Argentina.

Recibido 06/10/20. Aprobado 29/11/20.

Palabra claves

Pablo de Santis, Literatura Infanto-Juvenil, Novela Policial, Género Negro, Literatura Argentina.

Resumen

Este trabajo documental buscó indagar en la adaptación del género policial negro en tres novelas infanto-juveniles de Pablo De Santis. El corpus estuvo compuesto por *El último Espía* (2011), *Lucas Lenz y el Museo del Universo* (2018) y *¿Quién quiere ser detective?* (2019), que coinciden en presentar rasgos y características propias del policial estadounidense. En el estudio realizado, se descubrieron las relaciones transtextuales entre el policial negro tradicional (hipertexto) y la recreación del género ideada por el escritor argentino, que recurre a la parodia y a la transposición literaria, para hacer su obra (hipotexto). Este análisis puede ser interesante para docentes que propongan la lectura del policial negro a sus alumnos de nivel primario y secundario.

Keywords

Pablo de Santis, Children's and Young People's Literature, Crime Fiction, Noir Detective Novels, Argentinian Literature.

THE NOIR DETECTIVE NOVELS FOR CHILDRENS AND YOUNG PEOPLES: CONSTANTS IN THREE NOVELS BY PABLO DE SANTIS

Abstract

This documentary work sought to investigate the adaptation of black police genre in three children's and young people's novels by Pablo de Santis. The Corpus was composed by *El Último Espía* (2011), *Lucas Lenz y el Museo del Universo* (2018) and *¿Quién quiere ser detective?* (2019), which coincide in presenting features and characteristics of the American police. In the study carried out, transtextual relationships between the traditional black police (hypertext) and the recreation devised by the Argentinian writer, who resorts to parody and the literary transposition to make his work (hypotext) were discovered. This analysis may be interesting for teachers who propose the reading of the hardboiled genre to their primary and secondary level student.

* Autora para correspondencia
profmdelosangelesperez@gmail.com

INTRODUCCIÓN

En este estudio bibliográfico de tipo documental (Morales, 2003), se buscó cotejar cómo los rasgos del género policial negro se manifiestan en algunas novelas infanto-juveniles de Pablo de Santis⁸. Esta relación ha sido estudiada, ya, por Maltz (2016, 2018a, 2019).

Para analizar las vinculaciones entre escritos se tuvieron en cuenta los estudios discursivos de Gerard Genette (1989), que presenta a la transtextualidad como la relaciones entre un texto B (hipotexto), con un texto A (hipertexto), que es previo y sin el cual B no existiría. De esta forma, se pudieron indicar aquellos aspectos del policial negro (hipertexto A) que fueron parodiados y transpuestos por De Santis para su adaptación del género (hipotexto B).

El objetivo principal del trabajo fue identificar aquellas estrategias que utilizó el autor para adecuar el policial duro estadounidense a lectores infantojuveniles y reconocer los rasgos del *hard boiled* en la mencionada adaptación.

El corpus de análisis está compuesto por *El último Espía* (2011), *Lucas Lenz y el Museo del Universo* (2018) y *¿Quién quiere ser detective?* (2019).

SÍNTESIS DE CADA NOVELA

***El Último Espía* (2011 [2007]).** Publicada por Santillana y recomendada para lectores de 10 años.

El espía Canguro Embalsamado se transforma en el Último Espía ya que su agencia de espionaje cierra y decide investigar casos por encargo para subsistir. Es así que el Millonario Misterioso lo contacta y le encarga la resolución de extraños enigmas que el

Último Espía deberá desentrañar. Los misterios que debe dilucidar son simples incógnitas sin mayor importancia. Se indaga a un vándalo que rompe telescopios, una ciudad desaparecida de un mapa, los atentados sin daño significativo a un poeta, un asesino de palomas, entre otros. Los delitos son infracciones que no perjudican a sus víctimas en demasía, son faltas que solamente importan ser resueltas para beneficio de algunos pocos perjudicados. Las pistas van conduciendo con facilidad al personaje a la resolución del caso sin dejarlo nunca en situación de incertidumbre.

Los hilos conductores que unen todos los casos son el Millonario Misterioso que encarga la resolución de enigmas, y el niño Miguel que es el que, luego, paga los honorarios del investigador-espía. Al final, el Último Espía infiere que el Millonario y Miguel son la misma persona por una serie de pistas fáciles que el personaje fue dejando.

La novela termina con la disolución de la relación entre los dos personajes por las actitudes cada vez más reprensibles del niño Miguel que, se deduce, rompe un valioso yoyó de porcelana de un museo y quiere contratar al Espía para que esclarezca el caso.

***Lucas Lenz y el Museo del Universo* (2018 [1992]).** Publicada por Santillana y recomendada para lectores de 12 años.

Lucas Lenz, el protagonista de esta historia, es un buscador de objetos perdidos que recibe el encargo de encontrar las piezas extraviadas del Museo del Universo. En ese extraño lugar,

⁸ Los escritos policiales del autor han sido analizados por Guinazú (2005), Konstantinova (2006) y Maltz (2017, 2018b, 2018c, 2018d), entre otros.

habían sido guardados para su exhibición los elementos más extraños y únicos de todo el mundo, pero, por acción del malvado Señor de la Humedad, fueron robados y perdidos. Lenz tiene el encargo de rastrear y recuperar cada una de las piezas entre las que se cuentan, una inmortal tortuga gigantesca, una pluma-vampiro, una piedra mágica, etc., mientras que el antagonista compite en la carrera de recuperar los objetos para después destruirlos.

Finalmente, en el caso de la Piedra Negra, consigue vencer al villano al inundar su guarida y salir ileso junto a Mirna, su interés amoroso. Lenz acaba con su contrincante para poder seguir con la misión de juntar los objetos perdidos del extraño Museo del Universo.

¿Quién quiere ser detective? (2019). Publicada por Santillana y recomendada para lectores de 12 años.

El misterioso Decan Lux invita al adolescente Ruy y a cuatro jóvenes más a Alfa City para participar de una competencia de resolución de crímenes. Hasta el momento no ha existido un ganador que deleve los enigmas planteados. El que solucione los enigmas será considerado el ganador y sus problemas serán resueltos.

Ruy y los jóvenes asumen una nueva identidad cuando llegan a Alfa City. A partir de ese momento, Ruy pasa a llamarse Detective Gris y debe resolver el asesinato del director del museo. En la investigación sigue las pistas que han sido dejadas para resolver el enigma, sin embargo, en el transcurrir de la historia los otros competidores van desapareciendo, generando así, un nuevo misterio. Al final, Ruy soluciona las dos

incógnitas, el crimen que debía resolver y el rapto de sus compañeros de juego que habían sido ocultados en una cueva por Decan Lux. También se resuelve la misteriosa desaparición del padre de Ruy que había muerto heroicamente unos años antes, en un accidente aéreo con su avión hidrante, cuando intentaba apagar unos incendios. Lux narra que el padre de Ruy había conseguido disipar el fuego que amenazaba la ciudad donde él estaba, antes de caer, fatalmente, a los campos aledaños.

Finalmente, Ruy retorna victorioso a su casa con el premio otorgado por Decan Lux que recompensa con un mejor pasar al muchacho y a su madre, ya que estaban asediados por las deudas. En forma de coda, se sabe que Lux publica con éxito las aventuras de los jóvenes y Ruy se sorprende al encontrar que el último libro se titula "¿Quién quiere ser detective?".

El policial negro infanto-juvenil

Una constante de la literatura actual dedicada a niños y jóvenes es la hibridación⁹ ya que tiende a fusionarse y a tomar características de otros géneros como el policial (Colomer, 2010). Por esto, los autores recurren a las dos vertientes principales para su inspiración: la novela de enigma y su variante negra. Pablo de Santis, en los textos analizados, se inclina por presentar tres relatos de fuerte inspiración negra o estadounidense. En ellos se pueden rastrear las características principales de este tipo de narraciones: el protagonista es un detective privado que suele narrar en primera persona los casos que recibe por encargo, resuelve los crímenes (a través de conjeturas) y el ambiente por el que se mueve son los del hampa y los

⁹ Este procedimiento, luego, se analizará según los escritos de Gerard Genette (1989).

bajofondos. En estos relatos se prioriza la acción y el suspenso más que la línea investigativa (Maltz, 2018a). De Santis recrea del policial negro tradicional, principalmente, el ambiente y el peligro latente que envuelve las ciudades grandes o cosmopolitas.

El género negro, por las dosis de sexualidad, corrupción generalizada y violencia excesiva que lo recorren, necesita una adaptación que elimine o enmascare estas temáticas para los lectores infanto-juveniles. Entre otras cosas, los escritores deben discriminar aquellos asuntos que no son adecuados para niños y preservar de lo perverso de ese mundo a los púberes. Sobre la hibridación del género con la literatura para niños y jóvenes, Colomer (2010) enumera algunos rasgos:

1. Las dotes deductivas se asocian al valor y a la decisión del protagonista para acercar la narración a las características de la aventura.

2. Los protagonistas se convierten en adolescentes que descubre iniciáticamente la corrupción existente en la sociedad.

3. Se producen una serie de cambios en el marco espacial y en el alcance de la acción para otorgar verosimilitud al protagonismo adolescente.

4. Se introducen límites morales en el alcance de la sordidez del mundo descrito o del lenguaje utilizado, se restringe la violencia, se atenúa o elimina el sexo y se recurre al humor, por ejemplo, para conseguir un producto menos descarnado. (...)

La adaptación del género policíaco a la literatura infantil y juvenil supone, pues, un buen ejemplo de cómo se eliminan los rasgos que no se aceptan

como adecuados a los nuevos destinatarios y de cómo el género se mezcla con otras tendencias predominantes en el nuevo campo. (pp.141-142).

Parodia y transposición

Gerard Genette en *Palimpsestos* (1989) define algunas formas de transtextualidad como la parodia y la transposición, que son los procedimientos que utiliza De Santis para la creación literaria del corpus de análisis. En algunos pasajes de las tres novelas, De Santis resuelve a través del humor paródico la adaptación del género negro al género infanto-juvenil, realizando una imitación satírica de esa literatura; y por otro, desde una función no satírica ejecuta una transposición del género cuando no apela al humor. En este segundo caso el escritor juega con el régimen lúdico del hipertexto.

En *El Último Espía* (2011) y *Lucas Lenz* (2018) hay más presencia de recursos humorísticos. Este fragmento de *Lucas Lenz* es un ejemplo de ello:

Había alquilado una oficina barata en una calle muy cercana a los tribunales. En todos los edificios de esa calle había escribanos y abogados. Al lado de mi oficina, en cambio, había un agente teatral dedicado a contratar artistas de varieté. En la puerta de la oficina decía Richard Star, pero no creo que fuese su nombre verdadero. (...)

Más de una vez se equivocaban de oficina. Al principio, al oír [sic] que golpeaban a mi puerta me ponía contento, porque pensaba que por fin venía alguien para contratarme, pero bastaba

mirarles el aspecto para darse cuenta de que había algo raro.

Por ejemplo, una vez se abrió la puerta y aparecieron dos hombres. Uno estaba vestido de cigüeña; el otro, de bebé, con un enorme chupete en la boca. El primero agitaba sus plumas como si volara, mientras que el otro lloraba a los gritos. Tardé en darme cuenta de que los cacareos de uno y el llanto del otro eran en realidad una canción. Mientras cantaban yo intentaba explicarles que no era el famoso representante de artistas Richard Star, sino el humilde buscador de cosas perdidas Lucas Lenz. Pero cuando me dejaron hablar ya habían hecho todo su número.

—¿Le gusta? No hace falta que diga nada, lo leo en su cara: le encantó —dijo la cigüeña—. El número se llama “Lo que trajo la cigüeña al mundo”. (De Santis, 2018, pp. 11-13).

En estas líneas, se puede observar cómo se describe una escena absurda que presenta el ambiente ridículo por el que debe moverse Lenz. Así como los tradicionales detectives privados del *hard boiled*, el protagonista se rodea de lo más bajo y marginal de la ciudad.

La parodia¹⁰, como tal, necesita de un texto original del que se toman algunos rasgos para, luego, recrearlo desde el humor. Se produce un diálogo intertextual entre el género, del que ya se conocen sus puntos característicos, con el nuevo producto que se ríe de lo estereotipado del texto primero. En la parodia está implicada una crítica velada al discurso originario ya que se lo toma como objeto de burla, a través de la

descripción de sus puntos más emblemáticos desde la caricatura. Calió, en *Tras las huellas del policial infantil y juvenil: entre lo clásico y la subversión*, (2017) dice al respecto:

Pablo De Santis, en su saga de *Lucas Lenz*, construye el relato policial a partir de la parodia como estrategia de subversión. De Santis presenta a Lenz referenciando indirectamente al personaje de Chandler. En la novela negra el investigador es un observador mordaz de la sociedad en la que vive, lucha contra las situaciones que se producen pero también es un hombre común, casi un desclasado que deja de lado el método intelectual para su investigación haciendo uso de todas las herramientas a su alcance para lograr su objetivo.

La parodia funciona en la literatura policial infanto-juvenil negra como un ingrediente más para la recreación y el disfrute. Este policial, ya no tendrá la carga moral ni la introspección psicológica propia del género negro, sino que será distendido, ameno e irónico. Los lectores jóvenes gustarán, sin padecer, de una narración oscura y se entregarán al disfrute.

La transposición, como se mencionó anteriormente, apela al juego que activa la lectura de las referencias transtextuales. En *¿Quién quiere ser detective?* (2019) se presentan numerosas referencias al género policial que solamente un lector del género puede dotar de significado. Un ejemplo de ello, son los nombres de las calles, establecimientos y negocios de Alfa City que son los de los protagonistas de los

¹⁰ Según el Diccionario de la Lengua Española de la RAE, “Parodia” significa: Imitación burlesca.

textos más reconocidos del género: Sam Spade, Marlowe, Poirot, Marple, entre otros. En el fragmento siguiente se presenta una referencia a Sherlock Holmes con sus atributos característicos como su vestimenta y la lupa de investigador:

No se veía más que la neblina, de la que emergía la isla que -según el plano- se llamaba Sherlock Holmes. Me propuse llegar hasta allí. (...)

El islote era minúsculo y barroso: una casilla que estaba cerrada, algunos árboles y, en el centro, como rey de la isla, un Sherlock Holmes de mármol. El escultor lo había presentado con su imagen cinematográfica: el abrigo de grandes solapas, el tradicional sombrero que cubría las orejas y su lupa. Holmes estaba sentado frente a una mesa y descifraba un manuscrito misterioso.

Toda la escultura era de mármol, excepto la lente de la lupa, que era de verdadero cristal. La intemperie la había manchado con verdín. Pobre Sherlock pensé. Ya no descifraría nada con esa lupa tan sucia. (De Santis, 2019, pp. 64-65).

De todas formas, la transposición llega más lejos porque se emula la línea cronológica del policial negro: el detective en su despacho, recibe el encargo de un misterio, crimen o enigma que resolver, más adelante, en la escena del crimen, el detective lee las pistas que lo llevarán por peligrosos escenarios marginales. Y es así el recorrido de Ruy por Alfa City: en su oficina recibe la llamada del caso del director del museo, luego acude a la escena del crimen donde encuentra las pistas que lo llevarán por las calles de esa ciudad oscura y extraña.

El detective protagonista

En las tres novelas se recrea la figura estereotipada del investigador del género negro para fundar a sus personajes. Los tres relatos se presentan en primera persona protagonista, y por eso conocemos el mundo que los circunda a través de sus descripciones. En esto coincide con el policial negro tradicional donde la narración de los hechos era realizada por el protagonista.

El Último Espía y Lucas Lenz trabajan por un sueldo ínfimo para su manutención. El oficio por desentrañar enigmas y restaurar la paz los apasiona y es su motivación para continuar. Lucas Lenz dice sobre su vocación:

...yo tenía *algo* que me ayudaba a encontrar las cosas. Intuición, por llamarlo así.

(...)

Yo me hice buscador de cosas perdidas. No gané plata, no tuve éxito, recibí muchos golpes, tuve miedo más de una vez, pero, al menos desde que empecé a trabajar en serio, nunca me aburrí. (De Santis, 2018, pp. 9-11).¹¹

El gusto por resolver enigmas también es lo que motiva al protagonista de *¿Quién quiere ser detective?* Ruy Ruiz, a diferencia de los otros investigadores, es un adolescente de doce años que ya desde su pubertad sabe que resolver misterios lo apasiona:

Siempre me gustaron las historias de detectives. Les insistía a mis amigos para que jugáramos a seguir pistas, a estudiar con la lupa huellas digitales, a descifrar mensajes secretos.

¹¹ Las cursivas pertenecen al original.

Ahora que ha pasado el tiempo, tengo que aceptar que jugar a los detectives puede ser un poco aburrido. Sobre todo, si uno no es el detective, y le toca hacer de ayudante, de sospechoso o de muerto.

(...)

Ya que mis amigos no querían jugar al detective, decidí hacer yo solo una investigación de verdad. (De Santis, 2019, pp. 11-13).

El adolescente se ve invitado a participar en una aventura en una extraña ciudad que encierra misterios por resolver. En cuanto llegan a la misteriosa Alfa City, Ruy se convierte en el Detective Gris y toda la narración muta en un policial negro. El protagonista allí está solo en una ciudad oscura en la que los personajes son extraños y él debe enfrentarse a lo desconocido y resolver un crimen. El peligro ronda por esa pequeña urbe que se presenta peligrosa y solitaria:

—Mi nombre es Edith Plank, soy la esposa del director del Museo de Ciencias, Eduardo Plank. Venga ya al museo. Han matado a mi marido.

Hacía frío. No daban ganas de salir. Me puse el impermeable gris, que me quedaba un poco largo. Sobre el escritorio estaba el plano de la ciudad que había encontrado en el cajón. Advertí que el Museo de Ciencias estaba cerca de mi oficina.

Caminé por las calles oscuras y desiertas. Ni gatos había. Me hubiera gustado encontrar a alguno de los otros. Hasta la presencia del antipático Amarillo hubiera sido tranquilizadora. Una hoja de periódico flotó un instante ante mis ojos, como si estuviera en busca de un lector. La atrapé y en la oscuridad solo llegué a

leer el nombre del periódico: *Lengua viperina*. El viento me sacó la hoja de las manos.

El Museo de Ciencias brillaba con una luz lunar. Las molduras del frente repetían escarabajos, pulpos, plantas carnívoras. (De Santis, 2011, pp. 37-38).¹²

En este fragmento se percibe la soledad total de Ruy. Es él, caminando por una ciudad vacía, en un escenario descrito por el personaje, como muy poco amigable para el foráneo. Las descripciones de las alimañas en los edificios ayudan a crear ese clima de aversión y rechazo.

El detective privado es representado en distintas formas en estos escritos, pero coincide en que siempre es la guía moral del relato. Desde su soledad, los tres protagonistas realizan una tarea, pequeña pero idealista, al tratar de restablecer el orden roto y cambiar la decadente realidad circundante. Como escribe Raymond Chandler (2014) en su ensayo, *El simple arte de matar*:

Pero por estas calles bajas tiene que caminar el hombre que no es bajo él mismo, que no está comprometido ni asustado. El detective de esa clase de relatos tiene que ser un hombre así. Es el protagonista, lo es todo. Debe ser un hombre completo y un hombre común, y al mismo tiempo un hombre extraordinario. Debe ser, para usar una frase más bien trajinada, un hombre de honor por instinto, por inevitabilidad, sin pensarlo, y por cierto que sin decirlo. Debe ser el mejor hombre de este mundo, y un hombre lo bastante bueno para cualquier

¹² Las cursivas pertenecen al original.

mundo. (...) Es un hombre relativamente pobre, pues de lo contrario no sería detective. Es un hombre común, pues de lo contrario no viviría entre gente común. Tiene un cierto conocimiento del carácter ajeno, o no conocería su trabajo. No acepta con deshonestidad el dinero de nadie ni la insolencia de nadie sin la correspondiente y desapasionada venganza. Es un hombre solitario, y su orgullo consiste en que uno le trate como a un hombre orgulloso o tenga que lamentar haberle conocido. (...)

El relato es la aventura de este hombre en busca de una verdad oculta, y no sería una aventura si no le ocurriera a un hombre adecuado para las aventuras. Tiene una amplitud de conciencia que le asombra a uno, pero que le pertenece por derecho propio, porque pertenece al mundo en que vive. Si hubiera bastantes hombres como él, creo que el mundo sería un lugar muy seguro en el que vivir... (p. 26).

El Último Espía

El Último Espía recuerda a los detectives de la novela policial negra y a los protagonistas de las de espionaje. El personaje se dedica a la investigación de casos por encargo después de que pierde su trabajo como espía contratado.

Así fue como me convertí en el Último Espía. Extrañé las caminatas nocturnas, los mensajes secretos, aquel mundo en que todo lo importante se decía en voz baja. Ya no recibiría misiones de la Oficina Central, ni tampoco los

billetes exóticos y arrugados. Tenía que empezar a trabajar de nuevo. (De Santis, 2011, p.10).

Aunque en algunos momentos da señales de ser simple o ingenuo con sus deducciones, el Último Espía siempre llega a la verdad de los crímenes. Las pistas son bastante fáciles de investigar y habitualmente el investigador desentraña el enigma sin necesidad de mucho trabajo racional. El despiste es una característica del personaje que quizá sea aparente como otros elementos de la novela.

...Yo mientras, calculaba la altura que se necesitaría para clavar una paloma en la espada.

–El que mató a la paloma tiene que ser un hombre alto – reflexioné –. O un petiso con un banquito.

La doctora Fanuchi suspiró.

–La sutileza de sus razonamientos me impresionó con brusquedad. (De Santis, 2011, p.32).

En *El Último Espía* (2011), el protagonista se enfrenta a diferentes criminales de faltas leves. Entre ellos se encuentra Orbe que delinque porque se enamora de una estrella, el escultor que mata palomas porque quería reconocimiento para su obra, un poeta que desea dificultar la obra de su competidor, un escribano que inventa una ciudad para cubrir una mentira y un libro fantástico que carga con un secreto que el que lo descifrara debía pagar con su vida.

El criminal en todos los casos entra en razón y termina con su carrera delictiva gracias a la intervención del Último Espía. El investigador razona con los delincuentes y descubre los motivos que los han llevado al crimen: la soledad

es también una constante en los infractores y sus móviles están relacionados con frustraciones personales. Todos se encuentran solos y sus obsesiones los llevan a su deterioro moral. No les importa ir demasiado lejos ni violar ninguna ley para que su obsesión perviva. En el siguiente fragmento, el Último Espía indaga en las motivaciones del criminal, lo hace revelar sus inquietudes, lo enfrenta con sus miedos y, por último, consigue que acepte el orden natural de la realidad que no se puede cambiar:

—¿Para qué rompió todos esos telescopios? ¿Para qué rompió el suyo?

—El mío no lo rompí. Le di unos martillazos, solo para disimular. Los otros... usted no podría entenderlo. ¿Alguna vez se pasó una noche entera mirando una estrella?

—No.

—Entonces no sabe. Yo descubrí una estrella desconocida. La miré tanto que al final me enamoré.

—¿Se enamoró de una estrella?

—Sí. ¿Por qué los científicos tenemos que ser fríos y cerebrales? ¿Por qué tenemos que usar la lógica todo el tiempo?

A mí, nada en Orbe me parecía lógico, pero no quise contradecirlo.

—Yo quería que la estrella fuese solo para mí.

—Nadie se la iba a robar.

—A robar no, pero la podían mirar. Yo no quería que los otros astrónomos la descubriesen.

Ahora estoy perdido. Ella será de todos.

Bajó la cabeza, eclipsado.
(De Santis, 2011, pp. 22-23).

El Último Espía consigue, además, restaurar el orden que había sido alterado: Orbe debe pagar por sus actos y reparar lo que había destruido, el escultor decide no matar más palomas, el poeta Raggio deja de atentar en contra de su competidor, el escribano sigue ocupándose de la ciudad ficticia de Santa Constanza ya que no afecta a nadie y el Libro es guardado donde ya no puede ser un peligro para nadie.

Los culpables de *El Último Espía* (2011) no son caracterizados como emblemas del mal ni presentados como villanos incurables. Es probable que esta sea la causa por la cual rápidamente se arrepienten de sus transgresiones y prometen no volver a caer en falta.

Este acercamiento que realiza el protagonista con los criminales se relaciona con lo más radical del género negro, que es la reflexión sobre lo que motiva la falta. Es así, que el Último Espía indaga en las causas ocultas que llevan al crimen e invita a la introspección y al análisis de la propia conducta al delincuente. Giardinelli (2013) refiere:

Como hemos anticipado, en la novela negra no importa tanto saber cómo se produjo un crimen, sino reconocer que el crimen se comete por alguna razón. Esta es la clave de la diferencia. Desde Hammett, el crimen se comete "por algo", dice Chandler. Y ese "algo" son inevitablemente las debilidades humanas: el resentimiento, el rencor, la ambición, la envidia, la avaricia, el odio, el miedo, la

venganza, las pasiones e incluso el amor. (p.82).

Por otra parte, los espacios merecen una mención. El cerramiento propio que presenta el policial tradicional se transforma en una percepción de clausura que se transmite desde la descripción del ambiente. Los lugares laberínticos o los espacios demasiado abiertos comunican, asimismo, esa sensación claustrofóbica que impide a los personajes escapar del mal que se avecina. Esto así se conecta con el género negro, en el que la ciudad se presenta como configuradora de personalidades y determinante de la criminalidad de los sujetos.

Lucas Lenz y el museo del universo

Lucas Lenz presenta muchos guiños a los investigadores privados de la novela negra.¹³ Desde la descripción de su despacho (al que poca gente visitaba para solicitar sus servicios) hasta la conformación del protagonista y sus antagonistas, muchos detalles recuerdan paródicamente al policial estadounidense:

Un buscador de cosas perdidas es algo parecido a los detectives privados de las películas, pero dedicado solamente a buscar cosas perdidas (...)

Me compré un escritorio usado que parecía comido por las termitas y puse en la puerta de mi oficina un cartel con mi nombre: LUCAS LENZ, y abajo: BUSCADOR DE COSAS PERDIDAS.

Había alquilado una oficina barata en una calle muy

cercana a los tribunales. En todos los edificios de esa calle había escribanos y abogados. (De Santis, 2018, p. 11).¹⁴

El nombre del detective también describe su función investigadora. Aunque Lenz es un conocido apellido alemán, *lens* en inglés significa "lente" pero además "lupa", uno de los objetos más característicos de los descubridores del crimen. Al bautizar al personaje con esta denominación, se busca enriquecer los rasgos del estereotipo.

Lucas Lenz debe enfrentarse al Señor de la Humedad, su rival en recuperar los objetos del Museo del Universo. Este personaje se erige como una mente que busca la corrupción de todo lo que lo rodea y que disfruta viendo la paulatina destrucción de las cosas de valor del Museo del Universo.

En *Lucas Lenz* la rareza y el absurdo de los casos se incrementan. El Museo del Universo está rodeado por un halo de misterio que poco se devela en el primer libro de la saga. La sociedad secreta que impulsa el proyecto del Museo es apenas visible y solamente aparecen unos comentarios cuando los personajes se refieren a la génesis de la idea primigenia. Este misterio y los que rodean los casos crean una atmósfera aún más cerrada y oculta. Los personajes son extremadamente insólitos y pesimistas y muchas veces parecen compartir un secreto del que solamente es ajeno el investigador. Como en *El Último Espía*, Lucas Lenz no tiene dificultad en resolver los casos. Los indicios van guiando con facilidad al personaje a la ubicación del objeto buscado. El encadenamiento de pistas hace que el protagonista llegue sin dificultad a encontrar la pieza desaparecida.

¹³ Esto ha sido objeto de estudio de Maltz (2016, 2018a, 2019b).

¹⁴ Las mayúsculas pertenecen al original.

En *Lucas Lenz* la ciudad también es presentada como un lugar abandonado y solitario, donde el peligro puede presentarse súbitamente. El narrador describe un poco más los ambientes aunque no dejan de ser desolados y a veces marginales. Recuerda las descripciones ciudadinas de la novela dura donde la ciudad a veces constituye un nuevo personaje complejo y con sus propias leyes. Los recovecos y misteriosos pasajes urbanos ayudan a crear el clima de suspenso y de misterio.

Los lugares en los que habitan personajes corruptos y desagradables también son descriptos con esas características. Más allá de que los espacios se presentan descuidados y abandonados en lo general, los ambientes en los que se desenvuelven los villanos se exhiben en proceso de descomposición y podredumbre rememorando el perfil ruín del malvado. En *Lucas Lenz* (2018), todo lo que toca el Maestro queda corrompido y con muestras de humedad. El hogar donde mora el antagonista es detallado con estas particularidades:

Comenzamos a caminar por el túnel. Los ladrillos estaban cubiertos de musgo. Las paredes dejaban caer pesadas gotas de salitre. Era como estar en una de esas cavernas donde se forman las estalactitas. La luz era débil, amarillenta. Vimos primero una silla del siglo pasado. Quizás había estado en buen estado antes de ser llevada hasta allí. Ahora estaba quebrada, con el tapizado deshecho por la humedad, podrida la madera.

(...)

Seguimos caminando entre cosas arruinadas. La atmósfera era a cada paso más irrespirable. Por encima de

nuestras cabezas corría el río de aguas muertas y sucias. (De Santis, 2018, pp. 77-78).

¿Quién quiere ser detective?

Efectivamente en las tres novelas los protagonistas son valientes y decididos, pero solo el Detective Gris es un adolescente que vive una aventura iniciática en la que debe enfrentarse a problemas que debe resolver por sí mismo lejos de los adultos. En esto se cumple una característica de la novela infanto-juvenil en la que el protagonista es un púber con el que el lector puede identificarse empáticamente.

En la novela predomina el aspecto lúdico del policial, en el que el enigma constituye un desafío intelectual a resolver para Ruy. Este afán de desentrañar misterios lo lleva a Alfa City, en una competencia para ver quién resuelve más rápidamente un crimen. En este caso, la historia fluctúa entre el policial tradicional y el negro. Los puntos que se toman del género negro son la narración en primera persona, la soledad del personaje frente a la corrupción del crimen y la ciudad descrita en su aspecto más derruido y abandonado. La acción y el suspenso también son visibles en el relato al igual que un diálogo directo y corto.

Entrar en Alfa City significa penetrar en ese mundo del policial negro. Ahora su identidad la define su oficio de investigador. A partir de ese momento, es el Detective Gris:

La chica de las trenzas, sentada frente a mí, me preguntó cómo me llamaba. Tardé en contestar. Antes de que pronunciara la tercera parte de una letra, Decan Lux dijo: —¡De ninguna manera! No quiero que se llamen por sus nombres verdaderos. Aquí

serán los detectives Verde, Amarillo, Gris, Rojo y Azul. (De Santis, 2019, p. 26).

Al llegar a la ciudad, se le presenta “El caso de la mariposa azul”, el asesinato del director del Museo de Ciencias. Allí empieza su aventura por resolver ese misterio que se percibe solo como un juego de rol¹⁵ en el que Decan Lux¹⁶ es una especie de narrador o *game master*¹⁷ del juego planteado.

En el afán por descubrir el culpable de este “crimen”, Gris observa que sus competidores empiezan a desaparecer y la investigación se complejiza. Ya no es un juego lo que se está planteando y el peligro empieza a asomar. A continuación, Gris revela que conoce la desaparición de sus compañeros y que, igualmente, conoce su paradero:

¿Alguna otra pista? —preguntó Decan Lux.

—La más importante. La desaparición de los otros detectives.

Decan Lux suspiró:

—Muy bien hasta ahora. Aunque debo decirle que le falta una pieza más a su rompecabezas.

—¿Qué pieza?

—Quiero que me diga dónde están los detectives Azul, Rojo, Amarillo y Verde.

—Vamos. Lo llevo hasta allí —dije. (De Santis, 2019, pp. 104-105).

El protagonista resuelve el enigma planteado por Lux y encuentra a sus competidores ocultos en la caverna del parque de diversiones. De esta forma, también resulta ganador de la competencia de detectives.

El ambiente desolado y oscuro por el que se mueven los personajes en Alfa City, se explica, por un lado, en su intención por imitar los espacios del policial negro, y por otro, responde al carácter ficticio de la ciudad ya que es un espacio donde todo es artificial: personajes, edificios e incluso los crímenes. Los sitios y la caracterización de los personajes, asimismo, emulan los ambientes lluviosos, oscuros y silenciosos del *hard boiled* estadounidense. El adoquinado, los impermeables y las mujeres misteriosas recuerdan aquellas representaciones filmicas del género, como en las siguientes líneas: “Gina se perdió en la esquina. Había empezado a llover. Me levanté las solapas del impermeable. Seguí escuchando, a lo lejos, el martilleo de sus tacos contra los adoquines” (De Santis, 2019, p. 60).

¹⁵ El *Diccionario panhispánico de dudas* de la RAE define al juego de rol como “Juego en el que los participantes actúan como personajes de una aventura de carácter misterioso o fantástico”. Es denominación asentada y admisible.

¹⁶ El nombre de este misterioso personaje revela mucho de su desempeño en la novela. El decano es el que preside un colegio o universidad y *lux* significa “luz” en latín. Como decano de la luz, este personaje maneja los hilos de lo que sucede, conoce la verdad detrás de lo no dicho por los jóvenes y es el que orquesta cada acontecimiento que se le presenta a los adolescentes.

¹⁷ Entre los jugadores hay uno muy importante e imprescindible que es el “Director de Juego”, “DJ” o más comúnmente llamado “Máster”. Es el encargado de proponer una historia (fantasía, terror, espionaje, ciencia ficción...) y una misión a los demás jugadores, en función del tema de la historia. El papel de Master es el más difícil porque debe haber preparado la aventura a conciencia y dominar todos los detalles, antes de plantearla al resto de jugadores. El director de juego crea la base de una historia y los jugadores la van moldeando y retocando a partir de las acciones que realizan sus personajes a lo largo de la trama. (Los *juegos de rol*, s/f)

CONCLUSIÓN

La novela policial suele presentar como tema principal la lucha del bien contra el mal lo que constituye una representación ideal para hablar de la corrupción humana. De igual forma, el género de enigma muestra la grandeza de la inteligencia del hombre junto con su sentido de justicia y su afán de orden y paz. Actualmente, en la adaptación del policial al género infantil y juvenil se refuerza la temática del bien contra el mal, pero respetando los estrictos mandamientos de las editoriales de no tratar ciertas temáticas frente a esa franja etaria.

Pablo de Santis realiza una adaptación ordenada del género negro recurriendo al humor y a la parodia para que la realidad corrompida y violenta del policial no choque con la inocencia infantil. Y, por otra parte, la configuración de los personajes principales, la trama de acción y la pertinente presentación espacial recrean algunos de los aspectos más destacados del género negro. Probablemente, no tengan la profundidad psicológica y analítica que caracterizaba el relato tradicional pero sí resulta más cercano a la realidad latinoamericana que el policial de enigma inglés.

Por esto mismo, en estas narraciones podemos observar una adaptación a la literatura infanto-juvenil del género negro estadounidense en la que el lector juvenil puede conocer este policial a través de la transposición literaria y entretenerse con el efecto humorístico, mientras que el lector adulto puede realizar una lectura transtextual y reconocer el efecto paródico presentado por el narrador. Tanto jóvenes como adultos pueden disfrutar de este tipo de lectura y por eso es recomendable para receptores de diferentes edades y distintos contextos, escolares o no

escolares.

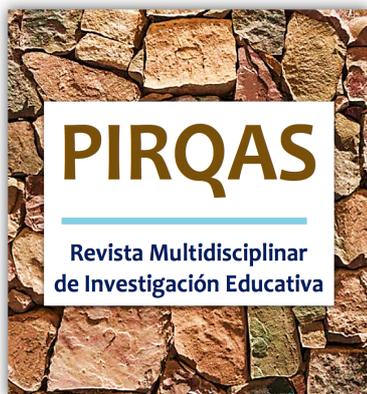
REFERENCIAS

- Calió, C. (2017, 19 de diciembre). Tras las huellas del policial infantil y juvenil: entre lo clásico y la subversión. *Revista Babar*. Recuperado de <http://revistababar.com/wp/tras-las-huellas-del-policial-infantil-y-juvenil-entre-lo-clasico-y-la-subversion/>
- Chandler, R. (2014). El simple arte de matar: Un ensayo. En *El simple arte de matar: Relatos 1* (pp. 26-27). Barcelona, España: DEBOLSILLO.
- Colomer, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid: Síntesis.
- De Santis, P. (2011). *El Último Espía*. Buenos Aires: Alfaguara infantil.
- De Santis, P. (2019). *¿Quién quiere ser detective?*. Buenos Aires, Argentina: Santillana.
- De Santis, P. (2018). *Lucas Lenz y el Museo del Universo*. Buenos Aires: Alfaguara.
- Genette, G. (1989). *Palimpsestos: La literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus.
- Giardinelli, M. (2013). *El género negro: Orígenes y evolución de la literatura policial y su influencia en Latinoamérica*. Buenos Aires: Capital Intelectual.

- Guiñazú, M. (2005). La intriga policial como *trompe l'oeil* en las novelas de Pablo de Santis. *ConNotas, Revista de crítica y teoría literarias*, 4(5), 51-64.
- Konstantinova, I. (2006) Detectives, Secret Societies, and Translators: The Mysteries of La traducción by Pablo De Santis. *Monographic Review/Revista Monográfica*, 22, 96-206.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Gobierno de España (s/f). *Los juegos de rol*. España, Recuperado de http://ntic.educacion.es/w3/recursos2/estudiantes/jovenes/op_11.htm
- Maltz, H. (2016). Lucas Lenz, el *private eye* de Pablo De Santis. *Elos. Revista de Literatura Infantil e Xuvenil*, 3, 101-111. DOI: <http://dx.doi.org/10.15304/elos.3.3140>
- Maltz, H. (2017). Libros, letrados, enigmas y edificios en dos novelas policiales de Pablo De Santis. *Études romanes de Brno*, 38(2), 133-149. DOI: <https://dx.doi.org/10.5817/ERB2017-2-9>
- Maltz, H. (2018a). *Pablo de Santis y el género policial* (Tesis doctoral). Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires, Argentina. Recuperado de https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/80558/CONICET_Digital_Nro.40a2ceaf-41ea-42a5-a1a2-4abe1fca4094_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Maltz, H. (2018b). Traducir el policial. Aproximaciones al género en La traducción (1998), de Pablo De Santis. *Rilce. Revista de Filología Hispánica*, 34(1), 240-261.
- Maltz, H. (2018c). Indicios y raíces. Sobre Crímenes y jardines (2013) de Pablo De Santis. *Literatura y Lingüística*, 38, 55-75. DOI: <http://dx.doi.org/10.29344/0717621x.38.1625>
- Maltz, H. (2018d). Pablo De Santis y el policial en la historieta: teoría y práctica. *Caracol*, 15(2), 162-187. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2317-9651.v0i15p162-187>
- Matz, H. (2019a). La serie negra, recargada: editoriales y colecciones de literatura policial en la Argentina en el siglo XXI. *Badebec*, 9(17), 83-105. Recuperado de <https://revista.badebec.org/index.php/badebec/article/view/407>
- Morales, O. (2003). Fundamentos de la Investigación Documental y la Monografía. En N. Espinoza y Á. Rincón (Ed.), *Manual para la elaboración y*

presentación de la
monografía (pp. 1-14).
Mérida: Grupo
Multidisciplinario de
Investigación en
Odontología, Facultad de
Odontología, Universidad

de Los Andes.
Recuperado de
https://www.academia.edu/3468357/Fundamentos_de_la_investigaci%C3%B3n_Documental_y_la_monograf%C3%ADa



PIRQAS. Revista Multidisciplinar de Investigación Educativa (ISSN 2684-0332)

www.pirqas.com

Instituto Superior de Formación Docente y Técnica 9-003
"Normal Superior"

Dirección postal; Barcala 14, San Rafael, Mendoza,
Argentina (CP 5600).

revistapirqasdeinvestigacion@gmail.com

Aránega A. R. (2020). ¿Para qué la escuela? Una antropología de la institución escolar (Reseña de libro). *PIRQAS. Revista Multidisciplinar de Investigación Educativa*, 1(2), 46-49.

Disponible en www.pirqas.com

BARRIO MAESTRE, J. (2018) ¿PARA QUÉ LA ESCUELA? UNA ANTROPOLOGÍA DE LA INSTITUCIÓN ESCOLAR. CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES: TESEOPRESS. 122 pp. ISBN: 978-950-893-912-8

Andrea Romina Aránega ^{1,2*}.

¹ Instituto Superior de Formación Docente y Técnica, Normal Superior N° 9003, San Rafael, Mendoza, Argentina.

Recibido 02/08/20. Aprobado 19/11/20.

* Autora para correspondencia

rominaaranega@gmail.com

José María Barrio Maestre es doctor en Filosofía por la Universidad Complutense de Madrid y se ha desempeñado allí, por más de treinta años, al estudio y la docencia en Antropología y Teoría de la Educación.

El libro, *¿Para qué la Escuela? Una antropología de la Institución escolar*, va dirigido a los directores, administradores y equipo de gestión de las instituciones educativas con la intención de brindar un aporte desde su rol de docente y, desde este ángulo, observar la escuela.

Barrio Maestre enfatiza, desde el comienzo, que la educación es la encargada del crecimiento específicamente humano. El fin del docente es formar personas, en un sentido más amplio, no simplemente el de la competencia.

El libro se divide en catorce capítulos que se denominan: Competencias y hábitos; La escuela como ecosistema; Debilitamiento "espiritual"; Los hábitos, clave del crecimiento humano; Cachivaches y tecno-vaciedad; Escuchar la realidad; La confianza, clave para la promoción de hábitos; El desguace de la escuela y la paranoia constructivista; El interés por conocer; El

interés por dar a conocer lo que uno conoce; Algo más sobre la autoridad docente; Centralidad de la lectio en la escuela y Más sobre el sentido crítico.

En el primer capítulo, el autor menciona que en la educación actual se habla mucho de competencia y poco de hábito, y refiere que la competencia es una cuestión mecánica, repetitiva, mientras que el hábito es un ejercicio de la libertad y conciencia, que busca alcanzar un bien dentro del ámbito moral e intelectual. El hábito es, en algún punto, más importante que la competencia, ya que la supone. Es necesario, en consecuencia, un profesor adecuado que tenga en cuenta las edades, el nivel de maduración y el curso de sus alumnos para que puedan hacer un ejercicio de la libertad adecuado.

Luego, se hace referencia a la educación como un acto endógeno, que es realizado por uno, pero con la suposición de un ambiente favorable, ordenado, limpio, pensado y organizado, ya que la educación es aquello que colabora para el crecimiento personal. En este sentido, se puede afirmar que no todo es educación.

A continuación, se asevera que hay un debilitamiento espiritual y que el hábito, como es una acción espiritual, que requiere trabajarlo. Actualmente, vivimos en una enfermedad cultural profunda, “una emergencia educativa” que “necesita cultivar el humanismo en su más amplia y profunda acepción” (Barrio Maestre, 2018, p.31).

Avanzando en la lectura, el autor explica la doctrina del hábito como necesario en la educación. Este se puede obtener de dos modos: por repetición de hábitos y por intensidad, así se forja una segunda naturaleza.

No queda afuera del análisis del autor, la tecnología. Esta ha invadido la vida, ahorrando muchos esfuerzos, haciendo creer que un clic lo resuelve todo. Sin embargo, hay muchos aspectos de la vida que no se pueden resolver de modo tan fácil. No se niegan los beneficios de la tecnología y, tampoco, se dice que sea perjudicial, sino que debe estar al servicio de la persona. Hoy, más que nunca, se tiene fácil acceso a las fuentes, pero esto no alcanza ya que hay que saber estudiar, saber discernir, saber conocer.

Seguidamente, el autor considera a la educación como una utopía muy realista. Siguiendo al gran pedagogo Andrés Manjón refiere: “el desafío de mayor relieve para un educador es conseguir que alguien piense con su inteligencia, que quiera con su voluntad, y que ame con su corazón” (Barrio Maestre, 2018, p. 53). Para lograr esto, es necesario un acto de confianza del educando hacia el educador, pues: “La confianza es un elemento indispensable de la amistad. Y precisamente por eso puede tener amigos quien es fiable también para sí mismo, es decir, quien piensa y actúa con coherencia” (Barrio Maestre, 2018, p. 54).

Más adelante presenta a la escuela como un ámbito académico en la cual se aprende. Por medio del modelo constructivista la escuela se transformó en un lugar de inserción social, de espacios lúdicos donde se es incapaz de señalar un camino dentro de las tendencias educativas románticas. Para el autor, es un desafío revertir esto porque la escuela se ha convertido en la principal enemiga del conocimiento y se necesita que el conocimiento vuelva a ser la centralidad del sistema educativo.

El autor define, después, al *eros pedagógico* como ese deseo de dar a conocer lo conocido, la verdad. Los docentes con auténtica vocación disfrutaban enseñar y dar a conocer, cuestión que se ha perdido con la pedagogía contemporánea. En efecto, se le pide a los maestros multitud de funciones como conocer a la familia, la situación socio-económica, hacer de enfermeros, padres, madres y después de todo, enseñar. Toda esta situación desgasta al docente y cuando llega el momento de enseñar, muchas veces, ya están cansados. La escuela es, en este sentido, todo menos lugar de aprendizaje, de dar conocimiento.

Más adelante, sobre la autoridad docente el español refiere que el estado le exige al docente aquello que en realidad no le pertenece de manera propia, le pide la excelencia en aspectos no esenciales o principales, como mejorar el manejo de técnicas tecnológicas, instrumentos de evaluación, entre otros; dejando para segundo plano lo decisivo que es la excelencia personal en el crecimiento de las dimensiones humanas. El Estado no debe suplantar la autoridad de los educadores, padres y maestros. El maestro debe tener autoridad en todo lo que hace y dice. Barrio Maestre (2018) lo expresa diciendo: “En eso estriba la auténtica autoridad: ayudar a otros, no a

que me miren a mí, sino a que miren y admiren conmigo aquello que estoy mirando; que escuchen conmigo una voz que no es la mía" (p. 92).

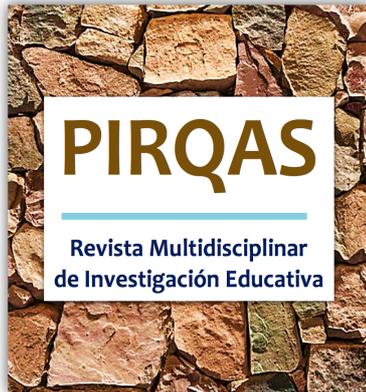
En el siguiente capítulo se habla de la importancia de la *lectio* en el aula. Esta implica escuchar, ya que es una actividad intensa y exigente que requiere concentrar la atención, esforzarse por desentrañar el mensaje, dominar un vocabulario y, a menudo, comprender un lenguaje que no es simple. También, cuando se oye un mensaje, se lo compara con otros escuchados. La *lectio* es el modo en el cual avanza la ciencia por medio de textos.

Finalmente, el autor analiza la importancia del espíritu y el pensamiento crítico que no se enmarca solo en pensar por sí mismo, sino en realizar un análisis de la vida, al buscar la referencia a una dimensión transversal de la maduración humana. Tener criterio es tener discernimiento, juzgar y separar. El docente con vocación debe ayudar a formar a sus estudiantes en este aspecto. El sentido crítico va unido al de búsqueda de la verdad. Conocer y buscar la verdad

como función de la escuela, contraria al relativismo y escepticismo.

Como conclusión, la obra abre la discusión crítica hacia las posturas educativas actuales. Se trasluce que Barrio Maestro posee un conocimiento amplio del sistema educativo español y por concomitancia de América Latina. Él cree en la educación como utopía real, por eso este libro es una invitación a repensar, revisar, analizar y discutir el sentido profundo y último de la escuela como garantizadora de la educación. Por este motivo es que va dirigido y dedicado a los equipos de educación, quienes tienen en sus manos la posibilidad de comenzar estos cambios.

Muchos puntos del presente libro son y serán objeto de debate debido a las diversas concepciones sobre la educación, la función de la escuela, el uso de las tecnologías, etc. Queda a debate abierto las diversas opiniones en relación a: ¿para qué la escuela?, que, como dice el autor, sirve para formar hábitos y es la encargada del crecimiento específicamente humano.



**PIRQAS. Revista Multidisciplinar de
Investigación Educativa (ISSN 2684-0332)**

www.pirqas.com

Instituto Superior de Formación Docente y Técnica 9-003
"Normal Superior"

Dirección postal; Barcala 14, San Rafael, Mendoza,
Argentina (CP 5600).

revistapirqasdeinvestigacion@gmail.com

Velaz de Freiria P. (2020). La formación integral en la Universidad según el pensamiento de Alberto Caturelli (resumen de tesis doctoral). *PIRQAS. Revista Multidisciplinar de Investigación Educativa*, 1(2), 50-52.

Disponible en www.pirqas.com

LA FORMACIÓN INTEGRAL EN LA UNIVERSIDAD SEGÚN EL PENSAMIENTO DE ALBERTO CATURELLI

Patricia Velaz de Freiria ^{1, *}

¹Universidad FASTA, Buenos Aires, Argentina.

Recibido 01/06/20. Aprobado 10/11/20.

* Autora para correspondencia

patricia.vfreiria@gmail.com

Palabra claves

Filosofía de la Educación, Educación, Educación Integral, Universidad, Alberto Caturelli.

Resumen

La presente tesis doctoral tuvo como objetivos analizar el aporte de Alberto Caturelli a la Filosofía de la Educación, y examinar la concepción de formación integral del autor en relación con la Universidad. El fructífero pensamiento de Caturelli –plasmado en más de un centenar de obras– resulta susceptible de ser analizado desde la perspectiva educativa. Por la relevancia de su concepción de educación como integralidad de la persona, este concepto fue el hilo conductor a través del cual analizamos sus escritos sobre filosofía de la educación en sus distintas obras.

El estudio se inició introduciendo los rasgos distintivos de la pluma de Caturelli como la filosofía entendida como compromiso con el ser, la metafísica y el núcleo fundamental como experiencia originaria del ser. A su vez, se analizó su relación con otros filósofos y escuelas filosóficas, culminando con su realismo metafísico interiorista, fundamento de todo su pensamiento.

Posteriormente, se abordaron los supuestos metafísicos que propone el pensamiento del cordobés: el ser como presencia originaria, inteligible, análoga y sus propiedades. Luego, se analizaron los fundamentos antropológicos respecto a la concepción del hombre como unidad de cuerpo y alma, y la reflexión sobre las potencias superiores y el desarrollo integral del hombre.

Seguido a los lineamientos generales, se profundizó en la coherencia entre los supuestos metafísicos y antropológicos, y la formación integral. También, se reflexionó sobre la educación como formación de la persona, el fin último natural de la misma, el perfeccionamiento por las virtudes y el carácter moral de la educación, entre otros aspectos.

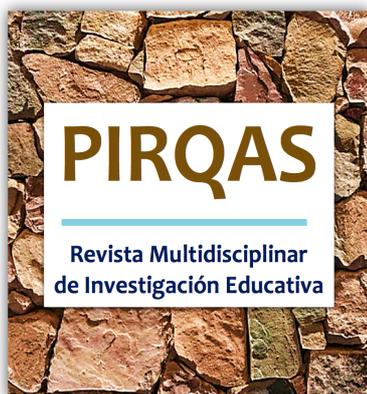
Posteriormente, nos referimos al maestro, esto es, a la actividad docente entendida como vocación, remitiendo a la concepción metafísica de la vocación originaria del ser, para arribar a la vocación docente propiamente dicha.

En la figura del maestro, nuestro pensador analizó el pensamiento de San Agustín y de Santo Tomás; al respecto, se abordó el lenguaje y el pensamiento, el maestro interior, el maestro por participación, Cristo como maestro interior y el maestro como causalidad eficiente de la educación.

Es destacable el lugar del docente en la actividad formativa, por ende, se atendió al carácter especial de la actividad educativa y la primacía de la contemplación, la palabra y el lenguaje en educación, la subordinación de la instrucción al acto educativo y la autoridad en el proceso educativo.

En la última parte, abordamos la Universidad y la aplicación del pensamiento educativo de Caturelli en este nivel del sistema educativo. Al respecto, se analizó el primer y más originario sentido de lo académico: *Versus Unum*; la comunicación, contemplación y la investigación; los grados del ser y las facultades, la educación integral, el estudiante, el profesor y el ambiente universitario.

Lo explicitado constituye la filosofía de la educación de nuestro autor y el marco de referencia de la investigación hermenéutica. En el estudio se rescata la valoración de la formación integral de la persona en materia educativa y la Universidad como espacio privilegiado de la formación humana.



PIRQAS. Revista Multidisciplinar de Investigación Educativa (ISSN 2684-0332)

www.pirqas.com

Instituto Superior de Formación Docente y Técnica 9-003
"Normal Superior"

Dirección postal; Barcala 14, San Rafael, Mendoza,
Argentina (CP 5600).

revistapirqasdeinvestigacion@gmail.com

Di Marco, M. E. (2020). El problema de la educación en el pensamiento de Francisco Ruiz Sánchez (resumen de tesis doctoral). *PIRQAS. Revista Multidisciplinar de Investigación Educativa*, 1(2), 53-55.

Disponible en www.pirqas.com

EL PROBLEMA DE LA EDUCACIÓN EN EL PENSAMIENTO DE FRANCISCO RUIZ SÁNCHEZ

María Elisa Di Marco ^{1, 2, *}

¹ CONICET, Centro de Investigaciones Cuyo "Abelardo Pithod". Mendoza, Argentina. ² Instituto Superior de Formación Docente y Técnica, Normal Superior N° 9003, San Rafael, Mendoza, Argentina.

Recibido 20/11/20. Aprobado 01/12/20.

* Autora para correspondencia

mariaelisadimarco85@gmail.com

Palabra claves

Pedagogía,
Fundamentos
Educativos, Plenitud
Dinámica, Fin de la
Educación.

Resumen

El trabajo efectuado se destaca, en primer lugar, por reunir lo que hasta el momento se ha consolidado como un primer acercamiento a las obras completas de carácter educativo de Francisco Ruiz Sánchez, que se publicaron desde 1950 hasta el 2003 con la reedición de su libro más conocido: *Fundamentos y fines de la educación*. En esta investigación se han podido reunir artículos periodísticos, artículos en revistas científicas y académicas, apuntes de cátedra y manuscritos, que no habían sido publicados ni mencionados por otros trabajos hechos sobre el autor. Mediante la visita a bibliotecas de distintas universidades, un denso rastreo bibliográfico y gracias a la gentileza de la familia Ruiz, se ha consolidado un corpus de 30 obras del autor en materia educativa (hasta ahora la presentación más exhaustiva del pensamiento pedagógico de Francisco Ruiz Sánchez).

En segundo lugar, la investigación es original porque introduce, en el análisis interdisciplinar del pensamiento del autor, el concepto de *subalternación de las ciencias*. Esta categoría, permite demostrar la relación entre la Antropología y la Pedagogía, la Sociología y la Pedagogía, y la Ética y la Pedagogía, pilares que fundamentan la educación en el pensamiento educativo de Ruiz Sánchez. El mencionado es un concepto "bisagra" que permite el diálogo interdisciplinar, a partir del cual, se elaboró la cartografía de su pensamiento en esta tesis.

En tercer lugar, este estudio propone una *teoría perfectiva de la educación*, pues, apunta al desarrollo, esto es, a la actualización del sujeto en todas sus dimensiones, sus posibilidades y sus relaciones implicadas, partiendo de una visión comprensiva del ser humano.

En cuarto lugar, la investigación rescata la propuesta de la *Pedagogía del sentido*. En efecto, considerando la "finalidad educativa" en el autor, se avanza hacia esta tematización como propuesta propia y

actual. La misma ha sido expuesta en el último capítulo de nuestra investigación.

La metodología de investigación fue el *método hermenéutico documental* y el *método histórico documental*. A partir del mismo, abordamos el problema de investigación que radicó en dilucidar, por un lado, si el pensamiento educativo de Ruiz Sánchez es original con respecto a su tradición epistémica y, por otro, si dicho pensamiento puede realizar un aporte sustantivo a la propia reflexión educativa y a su situación actual.

Entre los hallazgos recatamos la *plenitud dinámica*. A nuestro entender, este es el concepto por excelencia original en el planteo del autor. Si bien, dice relación y se inspira en el *status virtutis* de Tomás de Aquino, el autor manifiesta un esquema único, dotado de originalidad, en su exposición y en la configuración de los fines de la educación que lo componen. Como sostiene el autor “*se trata de la plenitud de aptitudes adquiridas que le permiten al hombre autoconducirse libre y rectamente –en todas las líneas de conducta correspondientes a sus dimensiones concretas– hacia los bienes individuales y comunes que perfeccionan su naturaleza*” (Ruiz Sánchez, 1978, p. 311).

REFERENCIAS

Ruiz Sánchez, F. (1978). *Fundamentos y Fines de la Educación*. Mendoza: Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo.



PIRQAS

Revista Multidisciplinar de Investigación Educativa

(ISSN 2684-0332) - www.pirqas.com

Instituto Superior de Formación Docente y Técnica 9-003 "Normal Superior"

Dirección postal; Barcala 14 | San Rafael, Mendoza, **Argentina** | (CP 5600).

Correo-e: revistapirqasdeinvestigacion@gmail.com
