

La narrativa de
C. E. Zavaleta:
su rostro pedagógico y literario



ISBN: 978-9942-679-94-9

Salamón Vásquez Villanueva, Raúl Martín Vidal Coronado, Gil Romer Reátegui Torres,
Marlon Yalta Campos, Judith Alejandrina Soplin Ríos, Guillermo Huanca Ramos,
Edgar Mamani Ttito, María Mirella Contreras Baca

La narrativa de
C. E. Zavaleta:
su rostro pedagógico y literario

La narrativa de
C. E. Zavaleta:
su rostro pedagógico y literario

Autores

Salomón Vásquez Villanueva
Raúl Martín Vidal Coronado
Gil Romer Reátegui Torres
Marlon Yalta Campos
Judith Alejandrina Soplin Ríos
Guillermo Huanca Ramos
Edgar Mamani Ttito
María Mirella Contreras Baca

La narrativa de C. E. Zavaleta: su rostro pedagógico y literario

Reservados todos los derechos. Está prohibido, bajo las sanciones penales y el resarcimiento civil previstos en las leyes, reproducir, registrar o transmitir esta publicación, íntegra o parcialmente, por cualquier sistema de recuperación y por cualquier medio, sea mecánico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia o por cualquiera otro, sin la autorización previa por escrito al Centro de Investigación y Desarrollo Ecuador (CIDE).

Copyright © 2026
Centro de Investigación y Desarrollo Ecuador
Tel.: + (593) 04 2037524
<http://www.cidecuador.org>

ISBN: 978-9942-679-94-9

<https://doi.org/10.33996/cide.ecuador.NC2679949>

Dirección editorial: Lic. Pedro Misacc Naranjo, Msc.
Coordinación técnica: Lic. María J. Delgado
Diseño gráfico: Lic. José Fuentes
Diagramación: Lic. Alba Gil
fecha de publicación: abril, 2026



Guayaquil - Ecuador

La presente obra fue evaluada por pares académicos experimentados en el área.

Catalogación en la Fuente

La narrativa de C. E. Zavaleta: su rostro pedagógico y literario / Salomón Vásquez Villanueva, Raúl Martín Vidal Coronado, Gil Romer Reátegui Torres, Marlon Yalta Campos, Judith Alejandrina Soplin Rios, Guillermo Huanca Ramos, Edgar Mamani Ttito, María Mirella Contreras Baca. - Ecuador: Editorial CIDE, 2026.

133 p.: 17,6 x 25 cm.

ISBN: 978-9942-679-94-9

1. Zavaleta, Carlos Eduardo (1928-2011)

Dedicatoria

A todos nuestros respectivos discípulos, quienes se han constituido en los amantes y abanderados de la literatura, de la educación y de la pedagogía.

Prólogo

Siempre el sol sale por el Este y se oculta por el Oeste. El libro *La narrativa de C. E. Zavaleta: su rostro pedagógico y literario*, se constituye en un trabajo muy significativo para todos los amantes y comprometidos con la educación, la pedagogía y la literatura. La cosmovisión del escritor, novelista, cuentista, ensayista y crítico, se ha unido y conforma su universo literario y pedagógico. La docencia universitaria le dio tanta posibilidad y presencia en varios escenarios, no solamente literarios, sino académicos. Siempre se lo recordará como un gran académico en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, sin dejar de mencionar que también ejerció otras cátedras; por ejemplo, en la Universidad Peruana Unión, con la cual mantuvo muy buena conexión amical, profesional y académica, cuya trascendencia fue reconocida y publicitada; esta universidad, a través de sus autoridades del entonces, le publicaron *Narrativa Peruana del siglo XX*, también *El Gozo de la Letras III*, ambos prologados por su discípulo Salomón Vásquez Villanueva; este segundo libro se constituyó en un homenaje póstumo.

Este libro posee mucha significación; se establece en un mapa de la grandeza de Carlos Eduardo Zavaleta, quien siempre compartió los experimentos y los aciertos de su narrativa, la constante renovación de la

misma, la conexión literaria con los miembros de su generación: la Generación de los 50s. Zavaleta siempre permaneció conectado con la literatura, todos los días. Para él, el desayuno, el almuerzo y la cena fueron la literatura; era el amante de la literatura, suspiraba y respiraba la literatura. Así siempre se lo conoció.

El libro presenta un contenido muy bien organizado, sistematizado, según el gusto, la visión y las preferencias de los autores. Nos ofrece el encuentro con Zavaleta, refiriendo el universo de las pretensiones. Se ocupa de la Hermenéutica convertida en una herramienta para los estudios, los análisis y las interpretaciones de los textos literarios, permitiendo la reflexión sobre la investigación educacional, generando de esta manera un corpus teórico, cuyos parámetros sean establecidos y amparados por la hermenéutica, presentando el relato convertido en un instrumento hermenéutico, por un lado; por otro, el texto en la condición de una obra literaria abierta para todo y para todos, sin dejar al margen las respectivas connotaciones semánticas.

En la literatura peruana hay una generación que siempre será recordada. Zavaleta siempre fue Zavaleta, con su originalidad, singularidad y peculiaridad; otros no tuvieron este privilegio. Jamás se movilizó al margen de su generación: la Generación de los 50s. Él se entregó a la misma y a sus compañeros de generación; sus vínculos fueron muy fuertes y significativos. En este sentido, los autores de este libro hacen muy bien al referirla, porque Carlos Eduardo Zavaleta no puede ser leído y estudiado fuera de esta casa, suscriben varios asuntos sustantivos de la generación:

los géneros cultivados, el surgimiento, los periodos de su producción, la dirección, los requisitos y las características correspondientes.

La literatura es un espectro para todos. El libro refiere y presenta el *rostro pedagógico y literario* de la narrativa de Zavaleta. Estos rostros son fabricados y ensayados en los dos últimos capítulos del libro: el 4 y el 5. Los autores comprometidos con la educación, la pedagogía y la enseñanza han diseñado con bastante acierto estos capítulos, con el propósito de leer, analizar e interpretar los textos narrativos de Carlos Eduardo Zavaleta, realizando ensayos literarios y pedagógicos. En estos capítulos quedan plasmadas las aspiraciones y los aciertos de los autores, cuyos alcances son compartidos ahora entregándonos el presente libro.

Presentan el rostro del maestro en varios cuentos; por ejemplo, en *Vestido de luto*, cuyo maestro se encuentra en el escenario de la ciudad, en Lima; este cuento es uno de sus mejores cuentos de Zavaleta. En *¡Esa india!*, cuyo maestro es rural, metido en un ambiente lleno de burlas y violencias, sin dejar al margen dos cuentos más: *Una resurrección cotidiana* y *Míster X*.

Para los autores del libro, existe la posibilidad del mejor cuento, el único, el cual revela mejor la pedagogía en la narrativa de Zavaleta. Este cuento se llama *Vestido de luto*, con tal percepción coincidimos y apreciamos el valor y acierto de los autores del libro y del autor del cuento. Verdaderamente el escenario es completo; están y quedan narrados: la voz del profesor, el diálogo y la amonestación risueña, el control, el orden y la

disciplina, la capacidad, la vocación y la vivencia, el material didáctico, la “tribuna libre”, muy buena estrategia utilizada por el docente.

No siempre todos los días son iguales, son muy diferentes, algunos más auspiciosos, otros menos. Entregamos este magnífico libro para los reconocimientos, los aplausos y las felicitaciones, cuyos destinatarios son los autores; también para la lectura, el debate y el cuestionamiento de los más entendidos, porque la literatura es una mesa donde comen todos: judíos y no judíos de la literatura.

Eloy Colque Díaz

Índice de contenido

Dedicatoria	5
Prólogo	6

Capítulo 1 **Aspectos preliminares: Aproximaciones y encuentro con Zavaleta**

1.1 Hacia el encuentro con Zavaleta	14
1.2 Las orientaciones del estudio	17

Capítulo 2 **Hermenéutica:** **Herramienta teórica para los estudios pedagógicos y literarios**

2.1 La hermenéutica: sus múltiples posibilidades interpretativas	19
2.2 Hermenéutica reflexiva en la investigación educacional	26
2.3 La hermenéutica: estrategia metodológica en la investigación educacional	29
2.4 El relato: instrumento hermenéutico.....	31
2.5 El texto: una obra abierta	32
2.5.1 El texto: sus equivalencias y connotaciones semánticas	35

Capítulo 3

Generación de los 50s:

Pretexto y contexto de la narrativa de Zavaleta

3.1 Aspectos preliminares	38
3.2 Géneros cultivados por la Generación de los 50s	43
3.3 Surgimiento de la Generación de los 50s	46
3.4 Periodos de producción de la Generación de los 50s	47
3.5 Direcciones de la generación de los 50s	49
3.6 Requisitos principales para la Generación de los 50s	49
3.7 Características de la Generación de los 50s	50

Capítulo 4

Retratos del maestro en la

narrativa de Zavaleta

4.1 Retratos del maestro en <i>Vestido de luto</i>	54
4.2 Retratos del maestro en <i>¡Esa india!</i>	67
4.3 Retratos del maestro en <i>Una resurrección cotidiana</i>	72
4.4 Retratos del maestro en <i>Míster X</i>	78

Capítulo 5

Pedagogía en la narrativa de Zavaleta: Aproximaciones y reflexiones

5.1 Zavaleta y sus relaciones literarias con la Universidad Peruana Unión	86
5.2 La pedagogía de Zavaleta en <i>Vestido de luto</i>	90
5.2.1 La voz del profesor	91
5.2.2 El diálogo y la amonestación risueña	94
5.2.3 El control, orden y disciplina	96
5.2.4 La competencia igual actualización y novedad	99
5.2.5 La vocación y la vivencia	101
5.2.6 Uso del material didáctico	103
5.2.7 “La tribuna libre”	105
Reflexiones finales	107
Referencias	111
Semblanza de los autores	126

Capítulo 1

Aspectos preliminares:
Aproximaciones y encuentro
con Zavaleta

Capítulo

1

ASPECTOS PRELIMINARES: APROXIMACIONES Y ENCUENTRO CON ZAVALETA

1.1 Hacia el encuentro literario con Zavaleta

A propios y extraños, la literatura siempre nos da plena libertad. Hemos generado un nuevo matrimonio, ojalá sea limpio, sin desdenes, pertinente, al margen y la limpieza de adulterios. La literatura y la pedagogía, por su amplio universo y sus características, abren la posibilidad de construir un ámbito muy extenso, plenamente muy complejo, enmarañado, inadvertido, incluso conflictivo, según el punto de vista y la concurrencia de cada lector. Se ha editado una moneda con dos caras: literatura y pedagogía, dejando en plena libertad la intervención de la teoría literaria, dispuesta a modular la lectura y la interpretación de los textos narrativos (Ricoeur, 2003).

La literatura siempre, siempre concede esta posibilidad y esta bendición, para la lectura, el análisis y la interpretación los textos narrativos y literarios; permite abrir muchas puertas y ventanas a través de las cuales se lee, se percibe, se analiza y se interpreta todo el universo literario y toda la existencia humana, en forma consensuada, disentida y también arbitraria. Para ejercer la lectura de la literatura se requiere, se deja en prueba, entre otras, la inteligencia literaria, la cultura, la vocación literaria, la capacidad, el diálogo permanente y el ejercicio literario.

En la narrativa de nuestro escritor, Zavaleta, aparecen pues varios rostros: escritor, cuentista, novelista, ensayista, crítico, académico y profesor universitario. Todo se siente sobre la piel del escritor. La literatura suya revela estos rostros en su linealidad textual, no solamente entrelíneas, dejándonos con estas imágenes casi ahogados en el fondo del mar de su narrativa. En la narrativa de Zavaleta, sobresale su lenguaje terso y pulido, su singular destreza en el desarrollo de la anécdota; en Zavaleta, se hace visible su excelente construcción de los personajes y su perfecto acabado formal.

No siempre son las mismas. La diversidad genera gran significación y riqueza; ojalá jamás se apague, siempre se quede con su luz encendida. Siempre se mantuvo muy conectado a su generación. Las pretensiones comunes que caracterizan a los miembros de su generación son la búsqueda constante de la renovación de la narrativa peruana, a través de nuevas técnicas literarias y el esfuerzo para dejar constancia de los nuevos cambios

y transformaciones, experimentados en la sociedad expuesta a un constante proceso de modernización.

En la opinión de Cisneros (1997)

Si bien la técnica de presentación de sus relatos no ha sufrido cambios ostensibles (el lector se siente incorporado desde el inicio en el relato y tiene que ir descubriendo –a través de la estructura discursiva– el meollo del asunto), Zavaleta ha decidido en los nuevos textos privilegiar la mera descripción, y es por eso por lo que la adjetivación (siempre esmerada) resulta parca frente a los grandes despliegues sintácticos. (p. XII)

De acuerdo con estas precisiones literarias, este texto se erige como un recurso de interés para un receptor totalmente variado; es decir, para escritores, críticos, ensayistas, estudiantes de literatura, especialistas en literatura, maestros, pedagogos, psicólogos, porque la creación artística de Zavaleta posee naturaleza literaria, pedagógica, psicológica, etc. En este sentido, los temas giran en torno a su quehacer literario, pedagógico, social y cultural; además, servirá como valioso material de estudio y consulta para futuras investigaciones en los diversos ámbitos de comunicación, pedagogía, la educación, la psicología y literatura. Estas son, sin dudas, las posibilidades y las ventajas que nos ofrecen los textos literarios; la literatura ha nacido para eso y otras más posibilidades, incluso para las demás que todavía no han sido reveladas.

1.2 Las orientaciones del estudio

No existen una actividad, un hecho, una actuación sin la mirada proyectada hacia el horizonte. La construcción de este trabajo revela su motivación; es decir, se proyecta a (1) lograr la conexión de estudiantes y profesionales de la literatura con el vasto universo de la literatura; (2) cultivar la motivación orientada hacia la materialización de la lectura de textos literarios, conectados con el escenario de la realidad peruana; (3) desarrollar estudios críticos y de opinión sobre la literatura peruana; (4) estimular la lectura de los textos literarios mediante una mirada pedagógica. La literatura y sus cómplices siempre sueñan el horizonte.

Para obtener la vasta claridad y determinar el rumbo definido de una perspectiva crítica sobre la producción narrativa y educativa del polifacético escritor mencionado, se subrayan las siguientes pretensiones: (a) analizar el contexto narrativo y la relación de Carlos Eduardo Zavaleta con la Generación de los 50s, una de las generaciones más representativas en la literatura peruana; (b) analizar los retratos del maestro en la narrativa de Zavaleta, específicamente en cuatro cuentos: *Vestido de luto*, *¡Esa india!*, *Una resurrección cotidiana* y *Míster X*; (c) analizar los valores pedagógicos presentes en la narrativa de Carlos Eduardo Zavaleta, un preclaro narrador peruano y representante de la Generación de los 50s.

Capítulo 2

Hermenéutica:
Herramienta teórica
para los estudios pedagógicos
y literarios

Capítulo

2

HERMENÉUTICA: HERRAMIENTA TEÓRICA PARA LOS ESTUDIOS PEDAGÓGICOS Y LITERARIOS

2.1 La hermenéutica: sus múltiples posibilidades interpretativas

La literatura es plenamente compleja y abstracta, muy subjetiva; es un universo de invitación constante para muchas miradas intelectuales. Para la realización de las lecturas y los estudios en la literatura, es perentoria la concurrencia de las teorías respectivas, cuyo objeto de estudio es la literatura misma, las cuales se constituyen en las herramientas idóneas para conjugar la lectura, los análisis y las interpretaciones de los cuantiosos y diversos textos literarios. El desafío y la competencia de los investigadores deben estar orientados a encontrar las más apropiadas y pertinentes herramientas, gracias a las mismas se materialicen los análisis,

las interpretaciones, los argumentos y los respaldos (lógicos y consistentes) del quehacer literario.

No es nueva ni reciente. Su nacimiento tiene una data de muchos años. La hermenéutica es una herramienta, con aristas de muchas posibilidades, con las condiciones ideales para los diversos estudios de los textos literarios. Es muy valiosa, ha sido y siempre será; es imperecedera. En el ámbito de la lectura y la interpretación, tiene y construye sus propios caminos (Agís Villaverde, 2006).

En el universo de la literatura, la oralidad y la escritura tienen una presencia muy importante, muy significativa. Según Gadamer (2013), la hermenéutica muestra su total interés en la cuestión de cómo se relacionan el lenguaje humano, la oralidad y la escritura. En este sentido, la palabra es portadora de la universalidad del concepto; posee y tiene presencia en la responsabilidad del hombre expresada en sus manifestaciones orales y escritas, cuya responsabilidad determina las relaciones entre los hombres. La retórica alcanza según la hermenéutica filosófica nuevos honores; es decir, para la retórica interesan la palabra hablada y la comunicación personal.

La hermenéutica es la disciplina de la interpretación, gracias a la cual se perfilan objetivos, metas, condiciones y capacidades, con el propósito de hacer la lectura, practicar la comprensión, realizar el análisis y lograr la interpretación de los textos literarios en sus contextos diversos y respectivos, permitiendo que el intérprete los comprenda, sin separarse de

la perspectiva de sus autores, los contenidos y sus destinatarios. En beneficio de la literatura y su interpretación, la hermenéutica muestra una cara múltiple sin traicionar la gran diversidad de sus planteamientos. En el universo de la literatura, la hermenéutica se ha constituido en una rama de la filosofía, cuyo oficio es la interpretación de textos (Beuchot, 2008).

Implica varias connotaciones. La hermenéutica es una disciplina, constituye una “teoría de las operaciones de comprensión”, porque permite la comprensión e interpretación de textos. Conduce hacia una “experiencia metódica de la interpretación” denominada exégesis, la cual se refiere al conjunto de procedimientos para la materialización de la lectura e interpretación de los textos (Ricœur, 2013).

La hermenéutica literaria está fundada sobre la base de la hermenéutica existencial o analítica existencial, que ayuda al lector a descubrir el sentido de la obra literaria; es decir, a encontrar la exposición de los diversos modos de la vida y los modos de ser, develando comprensión y exposición: descripción, crítica, elogio, entre otros (Vélez Lopez, 2020).

De acuerdo con Gadamer (2022), el punto de partida, para establecer la relación entre dos actividades como el ejercicio de la hermenéutica y la lectura, está en comprender qué es la lectura, esencialmente entendida en términos de un “ámbito vasto”, en el cual ambas acciones giran en torno de un mismo sentido. Da cuenta de la

actividad humana denominada *diálogo*, constituido por la interacción que emerge entre la hermenéutica y la literatura, cuya esencia es comprender y explicar el diálogo en los términos de monólogo interpersonal. El diálogo, de esta manera, tiene una “dirección hacia un sentido”, hacia la búsqueda de un sentido.

En la relación de la hermenéutica con la literatura, se debe diferenciar el fenómeno (o dato) hermenéutico y el acto hermenéutico reflexivo, que es la pretensión de comprensión de un fenómeno que admita interpretación, incluso marcar la diferencia entre *hecho hermenéutico*, como el simple “ponerse de un sentido” que se mantiene y la *reflexión hermenéutica*; es decir, la actividad de comprender tal sentido.

En este contexto, la *interioridad* es un proceso de comprensión, tal como es la lectura: un proceso de interioridad pura. Desde esta perspectiva, la comprensión, más que interpretación, es una práctica común entre interlocutores (lector-texto-autor), quienes se mantienen conversando, porque hay un sentido que sostiene *el oír y el hablar*, en donde la *reconvención* no es reconstrucción de un sentido, sino participación en el “hilo conductor” que da sentido a un discurso; es mantenimiento de un sentido. En efecto, la comprensión, cuando se sitúa después del texto, es interpretación o reconstrucción, pero cuando se sitúa junto al texto, en el trayecto del hablante a través de un sentido, es la “esencia de la lectura” (Gadamer, 2022).

En el contexto de la hermenéutica literaria, se considera la esencia de la lectura, la cual remite a un ámbito mucho más vasto, que se identifica la manera real-efectiva de cualquier encuentro con el arte. La particularidad de los textos literarios presenta un punto de vista prelingüístico. Una situación sin relación con los momentos históricos del escritor y del lector, es un lugar prelingüístico, un lugar pre comprensivo. El texto literario no remite un acto lingüístico originario, sino prescribe todas las representaciones y actos lingüísticos, exige oírlo solamente con el oído interior.

El estudio hermenéutico implica la realización del diálogo. La palabra da continuidad al diálogo: una conversación consigo y con otro, decir o dejar decir, incluye las formas de diálogo: el monólogo. Durante el diálogo se mantiene activa la intervención de los interlocutores: yo-tú, yo-yo, etc. Diálogo y sentido están intrínsecamente unidos, el sentido existe por la actitud dialógica. Existe vida de la obra literaria si existe diálogo, conversación. En este sentido, quien ha leído un texto literario ha seguido la conversación del autor: ha conversado con él. El texto literario es un hecho hermenéutico, representa un momento o elemento operativo de la reflexión hermenéutica (Gadamer, 2022).

Por otro lado, el sentido indica una dirección que es inagotable, porque permite sostener un diálogo infinito. El sentido mantiene vivo el diálogo (acto hermenéutico) y la literatura (modo de acto hermenéutico). En esta praxis, el sujeto da cuenta de sí mismo, de sus contenidos, de su configuración, de sus mecanismos psíquicos, de su poder, sin dejar al

margen su sujeción, su resistencia, su conciencia, su subjetividad, quedando establecida y matriculada la hermenéutica del sujeto (González Blanco, 2019).

La recepción de las obras literarias y la supervivencia de la tradición escrita o el recuerdo colectivo de las generaciones futuras, de acuerdo con la hermenéutica, se realizan parcialmente, en el nivel reflexivo del juicio estético, porque, en parte, también se dan en el nivel pre reflexivo de este tipo de experiencias. Pueden expresarse en forma de admiración, conmoción, emoción, llanto o risa, desprendidos del efecto comunicativo de la praxis estética. Se debe evitar la situación de recepción artificial, que consiste en exportar el texto de su contexto de manera poco seria. El lector es quien detenta la potestad de las decisiones en los textos narrativos (Jauss, 1975).

Así mismo, se indica que, en el proceso de lectura y análisis de textos literarios, se hace necesaria la primacía hermenéutica del lector implícito, quien atiende las expectativas del horizonte intra literario, desde la condición de lector ideal, normal, ficticio, real, implícito, super lector, etc. Estos procesos se enriquecen gracias a la irrenunciable exigencia de un análisis, dentro de la singular experiencia del lector, cuya práctica se realiza hermenéuticamente.

La hermenéutica intercultural genera dudas sobre las verdades establecidas, posibilita el cuestionamiento de las mismas, aunque estén

supeditadas a un espacio o lugar en particular. Se acepta como premisa la posibilidad de una convivencia pacífica de las culturas, religiones y filosofías. En este sentido, la filosofía de la hermenéutica que busca la comprensión intercultural debe satisfacer las exigencias de una teoría, que, según su propia perceptiva, ni el mundo ni los conceptos y métodos, tampoco las concepciones o sistemas desarrollados, representan dimensiones apriorísticas históricamente invariables.

El problema de la interculturalidad se relaciona íntimamente con el problema del *alter ego*, que representa una dimensión social y cultural de aquel. Por otro lado, los conceptos de cultura y filosofía han experimentado actualmente una ampliación de horizontes, antes nunca vistos ni vividos; se parte de la pluralidad de culturas; además, no existe una cultura pura debido a la multiplicidad de sus voces (Mall, 1993).

La hermenéutica, referida a la interpretación de textos y al análisis de discurso, construye, hace un trío muy significativo. Se ha constituido en un marco teórico y metodológico en proyectos y procesos multidisciplinares de investigación, en las áreas de humanidades y ciencias sociales, teniendo la posibilidad de mirar el texto en términos de fenómeno histórico, cultural político, social, psicológico, literario, lingüístico, artístico, educativo, etc. (Bolívar, 2020).

2.2 Hermenéutica reflexiva en la investigación educacional

De acuerdo con Ríos Saavedra (2005), en el sistema educativo se encuentran todos los días personas de distintas edades, situaciones sociales y personales, cuyos roles y funciones son absolutamente diferentes y participan en diversas relaciones, de las cuales emergen mundos distintos a pesar de que viven separados en un mismo espacio escolar. En este contexto,

la estrategia hermenéutica ofrece la posibilidad de develar sentidos encubiertos que, al salir a la luz, permiten una mejor comprensión de las personas estudiadas, abriendo posibilidades para una mejor convivencia escolar y para un crecimiento personal basado en la conexión con los propios sentidos y con los de los demás.

Consecuentemente, los caminos de investigación que se abren en esta línea son tan variados como las personas, los roles y las situaciones existenciales que se desarrollan en el ámbito educativo escolar. (Ríos Saavedra, 2005, p. 52)

Este mismo autor refiere que la hermenéutica no es una metodología, tampoco un instrumento, sino una *filosofía de la comprensión*. Es una reflexión filosófica que ofrece una vía de acceso a la dimensión de los sentidos en el plano de la investigación. Es decir, “esta vía supone una toma de decisión de cómo mirar ciertos problemas que se presentan en el espacio

escolar, desde el supuesto fenómeno lógico de la condición lingüística de la experiencia humana” (p.52).

En el mundo todo cambia. Los días, las semanas, los meses y los años dan testimonio de los cambios impostergables. El hombre, la sociedad, el lenguaje y la palabra no siempre han sido, son ni serán los mismos. Los espacios y los tiempos propician cambios en forma natural y espontánea, muchas veces sin las pretensiones, sin la búsqueda ni la gestión correspondientes; en tal sentido, la hermenéutica constituye una vía de acceso para hurgar en el hombre: ese proyecto que habla y está presto a todas las posibilidades futuras de sí mismo, según Heidegger, acotado por el mismo Ríos Saavedra (2005).

De acuerdo con el mencionado autor, la hermenéutica explica que la reflexión se construye a partir del entendimiento de que el hablante lleva en sí su propia comprensión y realiza tal afirmación, según sus reflexiones en torno a los trabajos intelectuales de grandes exponentes de la fenomenología; por ejemplo, Paul Ricoeur, filósofo francés, quien la denominó *filosofía reflexiva*.

Ricoeur, al lado de Hans George Gadamer y Gianni Vattimo, es apreciado como uno de los máximos exponentes de la hermenéutica, destacando el carácter dialogante de su modo de hacer filosofía. Gracias a él, se ha descubierto la importancia del diálogo y la escucha en los diferentes sujetos actuantes en el espacio de la educación (Ríos Saavedra, 2005). La hermenéutica es una interesante área para el desarrollo de las

investigaciones educativas, indudablemente (Barrero Espinosa et al., 2011); no nos deja en la orfandad de los métodos y la investigación en el campo de las ciencias sociales (Ángel Pérez, 2011); la hermenéutica comulga con los métodos utilizados en las ciencias sociales (Ricœur, 2013); también permite construir reflexiones significativas en los contextos de la educación inclusiva (Castro, 2018); además, queda ligada a la historicidad (Martínez, 2021).

León Suárez (2019) considera que la hermenéutica permite estudiar las configuraciones didácticas; por ejemplo, pensar, analizar e interpretar “la escucha en la educación”, recurriendo a los grandes aportes de la hermenéutica gadameriana y la dialógica bajtiniana, gracias a los cuales se interpretan las propuestas en los diálogos académicos.

Existe un círculo hermenéutico en la comprensión, sin dudas. Se vinculan la hermenéutica y la lógica durante el diálogo. La interpretación tiene una estructura circular. Se construye una lectura sobre la comprensión, los prejuicios, las expectativas (Lengyel, 2020). La hermenéutica permite la materialización del enfoque en los procesos de comprensión de la verdad, la imitación, la conciencia, el juego (Bravo, 2018).

2.3 La hermenéutica: estrategia metodológica en la investigación educativa

En la opinión de Rios Saavedra (2005), Ricoeur ha construido un camino muy interesante y novedoso para la investigación educativa, cuyo carácter es complementario y conciliador entre el plano explicativo y el comprensivo interpretativo del lenguaje, dejando la posibilidad de un acercamiento a la investigación, con una estrategia que garantiza el carácter científico de una investigación cualitativa; además, permite llegar a una comprensión hermenéutica sobre la base de la explicación objetiva mediante el análisis estructural.

López (2013), en el contexto de la lectura y la interpretación, concibe que es muy importante conocer y analizar la hermenéutica y sus implicancias en el proceso educativo, particularmente en el ámbito de las ciencias humanas: campo educativo, subrayando los procesos respectivos y válidos.

En realidad, los hombres quedan plenamente insertados en el mundo que les pertenece y en el lenguaje (Gadamer, 1992). Así la *comprensión* del hombre sobre el mundo y sobre sí mismo se hace por medio del lenguaje. De este modo, “en todo nuestro pensar y conocer, estamos ya desde siempre sostenidos por la interpretación lingüística del mundo (...) el lenguaje es la verdadera huella de nuestra finitud” (Gadamer, 1992, p. 149). Además, “el verdadero ser del lenguaje es aquello en que nos sumergimos al oírlo, lo dicho” (Gadamer, 1992, p. 150). Por otro lado, se debe entender que el

lenguaje relaciona al hombre con el pasado y con el futuro, inclusive con lo que no se ha dicho: el lenguaje “nos pone siempre en proximidad de lo no dicho y de lo inefable” (Heidegger, 1962, en Rios Saavedra, 2005). En este sentido,

la cualidad común de la experiencia humana, marcada, articulada y clarificada por el acto de relatar en todas sus formas, es su carácter temporal. Todo lo que relatamos ocurre en el tiempo, lleva tiempo, se desarrolla temporalmente y, a su vez, todo lo que se desarrolla en el tiempo puede ser relatado. (Ricoeur, 2010, p. 16)

En el contexto de la hermenéutica, el texto es la unidad lingüística objeto de interpretación y comprensión, que nos introduce en el mundo del lenguaje de los sujetos. En primera instancia, es indispensable rescatar los *textos*: las narraciones enunciadas por los sujetos, quienes dan cuenta de su sentido del mundo. Las narraciones constituyen textos: son relatos sobre una su experiencia vivida. En este contexto, la hermenéutica permite comprender los discursos e interpretar la experiencia humana a partir de estos textos. El discurso es un relato, el relato es una narración y ésta articula la experiencia del que la expresa; además, el relato es susceptible de ser convertido en una unidad lingüística: el *texto* (Rios Saavedra, 2005).

La hermenéutica se ha constituido en un medio de interpretación de los textos diversos, cuya proyección queda orientada hacia los ámbitos de las ciencias sociales (Ricoeur, 2013). En el espacio de la investigación y la

educación, permite la construcción de una pedagogía reflexiva y muy significativa (Galvis Arcilla, 2018).

2.4 El relato: instrumento hermenéutico

El relato tiene una configuración especial, singular, compleja, incluso arbitraria. “Es una simple repetición fatigosa de acontecimientos”, “una gran frase”, “una jerarquía de instancia”, un discurso de acciones; implica desentrañar la historia, la presencia de estadios, encadenamientos, hilo narrativo, niveles, unidades, funcionalidad, en un universo donde se encuentran tres elementos: el arte, el talento y el genio de autor o relator. El relato deja mensajes, cuya estructura responde a códigos establecidos; exige la exposición a diversos y múltiples análisis (Barthes, 1977).

La vida, el relato y el relator se encuentran en el universo de la literatura. La primera es un relato y queda en busca del tercero (Ricoeur, 2006). Es una historia, un espacio entre la vida y la historia relatada. Este espacio articula dos momentos: *explicar* y *comprender*. Dichos momentos se complementan, el relato explica y, mientras explica, se comprende. En este contexto, la explicación es parte del análisis hermenéutico. Está íntimamente relacionada con la temporalidad; marca, articula y clarifica la experiencia humana. Cuando narra, el sujeto articula su experiencia personal con el tiempo, se configura la trama ocurrida en un tiempo determinado; además, se realiza la conexión entre el tiempo cuando ocurre la trama y el presente desde el cual se la narra (Ricoeur, 2010).

El *relato* tiene importancia fundamental, muy sustantiva, medular. Existe una conexión significativa entre la función narrativa y la experiencia humana. La acción humana es imitada por el relato y el relato narra una historia. La experiencia humana tiene un carácter temporal y el contenido del relato ocurre en el tiempo. El texto es el medio apropiado para delimitar, ordenar y explicitar la experiencia humana. La vida es vivida y la historia, relatada (Ricoeur, 2010).

El *relato* facilita la lectura, el análisis, la interpretación de la estructura del mundo social. A través del *relato* se genera una reflexión exhaustiva sobre la vida social de las personas y la comunidad, sus condiciones estructurales, las clases sociales, los mecanismos funcionales y las actividades sociales. En definitiva, constituye un diálogo entre la sociedad y la literatura (Seid, 2020).

2.5 El texto: una obra abierta

Es una obra abierta para todos. Existe un planteamiento dialéctico entre el estructuralismo y la hermenéutica, en habida cuenta de la necesidad de una explicación para la comprensión. De acuerdo con el análisis estructural, el relato es analizado en función de los códigos que expresen tanto; todo texto constituye un sistema con significado; es decir, “ninguna entidad perteneciente a la estructura del sistema tiene un significado propio; el significado de una palabra (...) deriva de su oposición a las otras unidades léxicas del mismo tipo” (Ricoeur, 2003, p. 19).

En el análisis estructural se buscan las diferencias entre las palabras, éstas le dan sentido al texto; cada palabra tiene una existencia sustancial. Se buscan los signos del narrador y del receptor para alcanzar la comprensión, es una clara manifestación de la transmisión de una tradición viva (Ricoeur, 1997).

La propuesta hermenéutica de la comprensión no está dirigida a captar el habla detrás del texto, sino el contenido del habla, la cosa del texto, el tipo de mundo que la obra despliega delante del texto. Su comprensión real se hace mediante el análisis objetivo de las estructuras del relato, cuyos códigos hacen que el narrador y el receptor tengan significado a lo largo del relato. El texto no permanece cerrado en sí mismo, sino abierto al mundo: el fundamento de la comprensión hermenéutica del texto (Ricoeur, 2010).

La acción humana, así como el texto escrito, tiene un peso, su importancia no se reduce a la situación inicial, permite reinscribir su sentido en nuevos contextos. En este sentido, la acción humana, igual que un texto, constituye la obra abierta, una serie indefinida de posibles lectores y lecturas (Ricoeur, 2003).

El humano y las acciones tienen grandes significaciones, en los aspectos: social, educativo, cultural, artístico, literario. Comprender lo humano viene a ser comprender una acción percibida desde dentro, desde el punto de vista de la intención que la anima. De este modo, acercarse a

los sujetos significa introducirse en el mundo de sentidos que se expresa mediante sus acciones (Ríos Saavedra, 2005).

La acción humana, liberada de su agente, “adquiere una autonomía semejante a la autonomía semántica de un texto; deja un trazo, una marca; se inscribe en el curso de las cosas y se vuelve archivo y documento” (Ricoeur, 2010, p. 162). Desde la perspectiva hermenéutica, interesan los relatos de los sujetos y sus acciones, convertidos en la carnada para los lectores y críticos de la literatura.

La hermenéutica reflexiva de Ricoeur permite construir un camino estratégico para develar lo incomprendido; la filosofía de la comprensión se transforma en una metodología investigativa de la comprensión. Las narraciones y las acciones recopiladas no son letra muerta, cadáveres de un momento congelado; son ese contenido vivo, tienen un destino: mostrar el mundo a través del texto (Ríos Saavedra, 2005).

El texto posee un conjunto de referencias sobre el mundo. Es una invitación al diálogo desde la experiencia del lenguaje, gracias al cual es configurado el mundo (Ricoeur, 2010). Está constituido por las formas articuladas, estructuras del discurso, las cuales son materializadas en la condición de soporte material, también transmitidas mediante la llamada “cadena de operación de lectura” (Ricoeur, 2013).

2.5.1 El texto: sus equivalencias y connotaciones semánticas

El texto puede tener su equivalencia semántica a un discurso retórico o literario, que manifiesta “la interdiscursividad” expresada en “el arte del lenguaje”, sin dejar al margen “el funcionamiento de los mecanismos metafóricos y translaticios en la literatura” (Albaladejo, 2023).

Tiene sentido la connotación de educación de la memoria, cuya conexión se materializa con el pasado, con la “(re)interpretación del presente y el futuro”. El texto literario vale para todos los tiempos, no pierde su vigencia (Pallarés Piquer y Villalobos Antúnez, 2021). El texto se queda en el ámbito de la lectura y la creación. Se construye para la práctica de lectura, con todas sus complejidades, también significa la presencia y la exposición de una creación que funciona igual con la obra del escritor experimentado y la del novato (Contreras-Barceló, 2023). Se constituye en un espejo, que produce una mirada sociológica de la interpretación (Cuadrado Hernández, 2021).

Un texto ofrece varias posibilidades: la comprensión del sentido literal (Almacellas, 1997), el ejercicio de la lectura, análisis e interpretación (Roggero, 2020); la materialización de una situación discursiva (Arboleda, 2021), la comprensión y la interiorización de diversos conceptos (González Blanco, 2019), la permisión de la expresión comunicativa y experiencia vital (Martínez, 2021), la exploración y la praxis de la dimensión comunicativa (Basso, 2014). Además, permite el ejercicio de diversos modelos operativos (Castro, 2018), produce y

engrandece el entendimiento alegórico (López, 2013), acerca siempre hacia la lectura de símbolos y conjeturas (Parada Oropeza, 2000), e implica visualizar el tejido de líneas (Beuchot y Martínez, 2024).

El texto —para su lectura, análisis e interpretación—reclama los métodos, las metodologías, los procedimientos correspondientes y pertinentes, para el enriquecimiento de su universo (Bolívar, 2020). Está construido para la lectura y la interpretación de todos (Aguirre Garza, 2023), facilita del desarrollo de los enfoques cognitivo, comunicativo y sociocultural durante el proceso de la comprensión (Tinta, 2019).

Capítulo 3

Generación de los 50s:
Pretexto y contexto
de la narrativa de Zavaleta



Capítulo 3

GENERACIÓN DE LOS 50s: PRETEXTO Y CONTEXTO DE LA NARRATIVA DE ZAVALETA

3.1 Aspectos preliminares

Ricardo Palma y la Generación del 50

No se puede hablar de Zavaleta, al margen de Ricardo Palma y la Generación del 50. Es imposible encontrarlo lejos del maestro y los amigos de su generación. Desde sus mismos inicios, Ricardo Palma despertó cuantioso interés sobre la cualidad intelectual de su propia producción literaria. La aparición de las famosas e históricas *Tradiciones peruanas* ha generado sorpresa, admiración, respeto, acogida en todos los escritores e intelectuales nacionales y extranjeros; sin embargo, también se ha

convertido en objeto de críticas y descalificaciones, de parte de algunos destacados y reconocidos intelectuales y críticos, entre los cuales se encuentra Manuel González Prada; así como también por algunos escritores indigenistas. Es el caso de Sebastián Salazar Bondy, uno de los más distinguidos de la Generación del 50, cuya contraposición está expresada en su obra *Lima la horrible* (Reyes Tarazona, 2016).

Salazar Bondy presenta su cosmovisión literaria sobre la ciudad capital: Lima, en la cual muestra coincidencias, también diferencias con la visión de Lima, encontrada en las *Tradiciones peruanas* de Ricardo Palma, específicamente en la literatura urbana o de la ciudad. En ésta presenta al deambulante vulnerable en Lima: la urbe y en otras ciudades, en las cuales los personajes quedan convertidos en transeúntes, marginados y mezquinos (Belevan-McBride, 2017).

Toda la Generación del 50 leyó a Ricardo Palma, absolutamente toda, con interés, devoción, academia y cultura. Para esta generación, Palma les permitía encontrarse con el pasado histórico, educativo, cultural y literario. Por su parte, Zavaleta dormía y se despertaba con los escritos de Palma, quien fue un hito muy significativo para la literatura peruana.

La generación del 50 y el Siglo de Oro español

Esta generación jamás se ha callado; su dinamismo no ha perdido vigencia. Existe pues y se percibe la sintonía y la elegancia, visiblemente materializadas en estos espacios y tiempos, muy significativos para la

cultura y la literatura. La literatura ha nacido, ha llegado y se ha hospedado en el nido de todas las generaciones. Se quedará así por la eternidad. Esta generación emblemática y polifacética observa, tiene y siente pasión por la influencia del Siglo de Oro español, el cual ha llegado y se ha quedado en los demás siglos también; y se manifiesta la admiración a la estética (Solís Mendoza, 1950).

La Generación de los 50s ha demarcado, generado y edificado la existencia de un universo muy amplio, convergente y divergente también, donde se encuentran insertadas la grandeza y la significación de la poesía, del cuento, de la novela, del ensayo, de la pintura, de la historia, del periodismo. Esta generación ha hecho cátedra literaria y académica, desde las diversas y múltiples páginas de los libros, desde las aulas universitarias y desde la Academia Peruana de la Lengua, la casa de la cultura, la literatura y la trascendencia de grandes personajes.

Las posturas sobre la Generación del 50 son diversas. Por ejemplo, los tiempos marcados son dos: 1916-1930 y 1920-1935. En ambos periodos, el tiempo casi corresponde a quince años. La primera la asumen Jorge Puccinelli y Marco Martos, para quienes se inicia con Mario Florián (1917); la segunda es asumida por González Vigil, se inicia con Cecilia Bustamante o Edgar Guzmán; según Miguel Gutiérrez finaliza con Mario Vargas Llosa. Por otro lado, esta generación no excluye ni margina la presencia de Vallejo, Westphalen y finaliza con Martín Adán, sino que se quedaron en la condición de figuras referenciales (Payán Martín, 2007).

Durante la vida republicana, no se puede hablar del Perú al margen de esta generación, tampoco se puede hablar de la universidad sin la presencia de la misma, cuyos claustros fueron copados, ocupados, desarrollados, nutridos y alimentados por el quehacer histórico, cultural, literario, periodístico y artístico de sus representantes: se constituyeron en los maestros sagrados de otras generaciones subsistentes hasta la actualidad.

Carlos Eduardo Zavaleta destaca también en la condición de uno de los principales integrantes de la denominada "Generación del 50", cuya actividad literaria tiene destacada influencia sobre los escritores peruanos, quienes no solamente la integran, sino sobresalen con singularidad visible en la poesía, la narración, el periodismo, la historia, entre otros. El conjunto de los integrantes publica libros, escribe en revistas prestigiosas; participa en significativos debates literarios, educativos, históricos, culturales, artísticos, políticos. Todos tienen presencia activa y significativa en la vida nacional.

Pertenece a esta generación poetas como Sebastián Salazar Bondy, Jorge Eduardo Eielson, Blanca Varela, Francisco Bendejú, Blanca Varela, Leopoldo Chariarse, Carlos Germán Belli, Wáshington Delgado, Alejandro Romualdo, Gonzalo Rose, Gustavo Valcárcel, Pablo Guevara, Cecilia Bustamante, Leoncio Bueno y narradores como Julio Ramón Ribeyro, Carlos Eduardo Zavaleta, Carlos Thorne, Luis Loayza, Oswaldo Reynoso. A ellos se suman críticos y animadores literarios como

Jorge Puccinelli, Luis Jaime Cisneros, Alberto Escobar, Luis Alberto Ratto, Alberto Varillas, Abelardo Oquendo. (Martos Carrera, 2016, p. 236)

La generación de los 50s significa la presencia de C.E. Zavaleta: “narrador, ensayista, crítico y académico por excelencia” (Vásquez Villanueva, 2004, p. 5) ¿Cuándo se inicia la Generación de los 50s? ¿Quiénes integran esta generación? ¿Qué significa la Generación de los 50s para Zavaleta? ¿Cómo se siente él al pertenecer a dicha generación? ¿Qué dice sobre su propia generación?

Por primera vez, en este breviario, en lugar de tendencias artísticas y de figuras individuales, daré unas impresiones del grupo de narradores de los años 50s, debido a que yo pertencí a él, pues empecé a publicar en 1944, y por ello me resulta muy difícil desprenderme de sus ideales de afirmar la estructura de cuentos y novelas (suelta en el costumbrismo e indigenismo, poco ceñida, sembrada de vías laterales, impidiendo el efecto de la “historia”), y de renovar el estilo, haciéndolo más ágil, más correcto, más rico en significados y en emociones estéticas. Todo ello, además de un lenguaje económico y generalmente directo, y de otra vía fantástica y brumosa, como resultado de las influencias de escritores foráneos. (Zavaleta, 2004, p. 271)

El mismo Zavaleta (1996) posee sus propias convicciones culturales, literarias, artísticas; además, comparte su propia concepción muy emotiva,

descriptiva y conceptual, sobre la Generación de los 50s: “yo personalmente siempre he creído que la generación de los 50 fue todo un movimiento cultural, de modernización del Perú, en el cual culminan las promociones surgidas desde el fin de la segunda guerra mundial” (p. 88).

Carlos Eduardo Zavaleta sabe muy bien, conoce, reflexiona, analiza e interpreta la realidad mundial y nacional. Siempre tuvo una cosmovisión clara y completa del mundo. En este universo de su sabiduría, él suscribe y subraya, con una conciencia muy clara, objetiva y precisa, los conceptos: “movimiento cultural”, “modernización del Perú”, “el fin de la segunda guerra mundial”. Sabe que la generación referida se ha convertido en un “movimiento cultural”, que anhela la “modernización del Perú”. Él sabe y conoce la búsqueda y el objetivo claro de su generación. No ignora que la segunda guerra mundial haya marcado un hito para la literatura y la historia nacional y mundial.

3.2 Géneros cultivados por la Generación de los 50s

Son multifacéticos, multivariados. Los escritores de la Generación del 50 son esencialmente cuentistas, novelistas, poetas, dramaturgos, músicos, artistas plásticos, incluso filósofos, destacados historiadores, periodistas, amantes y estudiosos de la literatura peruana, latinoamericana y universal, con grandes muestras de erudición (Payán Martín, 2007).

En la opinión de Zavaleta (1996), la Generación de los 50s abarcó varios géneros:

el movimiento [la Generación de los 50s] abarcó la narrativa, la poesía, la crítica literaria, la historia, la filosofía, la sociología, la música y la pintura. En cada campo hay figuras con luz propia. En la poesía Sologuren, Romualdo, Bendezú, Delgado, Rose, Salazar Bondy, Belli, Guevara y otros; en crítica literaria, Alberto Escobar, José Miguel Oviedo, Julio Ortega, Luis Hernán Ramírez, Dora Bazán; en Historia, Pablo Macera, Carlos Aranibar, José Antonio del Busto, Percy Cayo; en filosofía, Augusto Salazar Bondy, Nelly Festini Illich, Víctor Li Carrillo, Antonio Peña; en sociología, Aníbal Quijano, Julio Cotler, Ismael Frías y otros; en música, Francisco Pulgar Vidal, Edgar Valcárcel, Enrique Iturriaga, Enrique Pinilla, Celso Garrido Leca, Luis Antonio Meza. Y en pintura, Fernando de Szyszlo, Alberto Dávila, Víctor Humareda y Alfredo Ruiz Rosas. (p. 88)

La poesía de la Generación del 50 ha dejado significativos aportes artísticos. Generó no solamente una creación literaria, sino una lectura totalmente crítica y reflexiva sobre los diversos textos: teóricos, críticos y artísticos, despertando una competencia intercultural de los autores y representantes, sin perder de vista que la literatura es un medio de expresión del arte (Campos-Pérez y Espinoza-Herrera, 2020).

Los poetas de la Generación del 50 han dejado la evidencia de su aproximación a los poetas de los Siglos de Oro de España y a la Generación del 27; conocen muy bien el Simbolismo, el surrealismo francés, así como el florecimiento español. Son personajes intelectualmente muy preparados,

con mucha curiosidad, conocedores de la poesía anglo-norteamericana y la poesía inglesa; son maestros universitarios muy respetados, intelectuales muy destacados, elegantes artistas; son poseedores de una conciencia histórico-política (Payán Martín, 2007).

Según Gutiérrez (2007, como se citó en Payán Martín, 2007, p. 54), los integrantes de la Generación del 50 quedan clasificados cronológicamente en tres grupos:

1. Aquellos que nacieron entre 1920 y 1925, como Jorge Eduardo Eielson, Javier Sologuren, Sebastián Salazar Bondy, Raúl Deustua, Gustavo Valcárcel, Leoncio Bueno, Demetrio Quiroz-Malca, Julia Ferrer y Yolanda de Westphalen, entre otros.
2. Nacidos entre 1926 y 1930: poetas como Blanca Varela, Alejandro Romualdo, Rosa Cerna Guardia, Wáshington Delgado, Carlos Germán Belli, Pedro Cateriano, José Ruiz Rosas, Leopoldo Chariarse, Juan Gonzalo Rose, Manuel Scorza, Sarina Helfgott, Américo Ferrari, Pablo Guevara, y novelistas como Julio Ramón Ribeyro o Carlos Eduardo Zavaleta.
3. Nacidos entre 1930 y 1935: poetas como Manuel Velásquez Rojas, Cecilia Bustamante, Augusto Elmore, Edgar Guzmán, y novelistas como Oswaldo Reynoso, Arturo Corcuera, Luis Loayza o Mario Vargas Llosa.

3.3 Surgimiento de la Generación de los 50s

La Generación de los 50s surgió en el Perú, a mediados de 1945 luego de la segunda guerra mundial: un acontecimiento de gran impacto que tuvo repercusiones en la sociedad peruana y que fue celebrado con mucho júbilo popular (Zavaleta, 2004). Durante ese reacomodo histórico nació precisamente esta generación, apegada fielmente a los criterios establecidos por estudiosos universales: José Ortega y Gasset, Julián Marías, Wilhelm Dilthey y Petersen (Salinas, 1970). Esta generación forma un todo homogéneo a pesar de su diversidad y de otros factores. La Generación de los 50s experimentó diversas influencias, éstas son bastante notorias, vienen de varias vertientes, aunque luego se independizan. Del influjo de Ciro Alegría, José María Arguedas y César Vallejo, cuyas conciencias adquieren hegemonía en el territorio peruano. No quedan al margen del redescubrimiento de la literatura latinoamericana, con la pluma de Rómulo Gallegos, Alfonso Reyes, Juan José Arreola, Juan Rulfo y Jorge Luis Borges. También se perciben las influencias externas, evidenciadas en la mezcla de lo viejo y lo nuevo.

Lo viejo expresado en la tradición española de Cervantes, la novela picaresca y Azorín, más la tradición francesa con Stendhal, Balzac y Maupassant, inclusive la tradición rusa con Dostoyevski, Tolstoi y Chejov. En cambio, lo nuevo quedaba reflejado en los recientes experimentos narrativos del existencialismo francés, en las extraordinarias novelas norteamericanas de la “generación perdida”, así como en las propuesta literaria de Joyce (Zavaleta, 2004).

3.4 Periodos de producción de la Generación de los 50s

En la Generación de los 50s se percibe un lapso de producción conjunta, que va desde 1948 hasta 1951, con la aparición de cuentos y relatos cortos publicados en revistas y suplementos dominicales. Luego aparecen los libros: *Campos marchitos* (1948) de Porfirio Meneses, *El cínico* (1948) de Zavaleta, *Río ancho* (1949), de José Durand.

En seguida se registran las revistas: *Centauro* (1950-51) y *Letras peruanas* (1950-64). Posteriormente nacen varios libros de cuentos: *Nahuín* (1953) de Eleodoro Vargas Vicuña, *La batalla* (1954) de Zavaleta, *La evasión* (1954) de Manuel Mejía Valera, *Lima, hora cero* (1954) de Enrique Congrains, *El hombrecillo oscuro y otros cuentos* (1954) de Porfirio Meneses, *Gallinazos sin plumas* (1955) de Julio Ramón Ribeyro; *Los Ingar* (1955) novela corta y *El Cristo Villenas* (1955) de C.E. Zavaleta, *Kikuyo* (1955) de Enrique Congrains, *Teología del sol* (1955) novela poema de Felipe Buendía, *Náufragos y sobrevivientes* (1955) de Sebastián Salazar Bondy (Zavaleta, 2004).

Entre 1957 y 1958, aparecen otros volúmenes: *La calle de las mesas tendidas* (1957) de José Bonilla Amado, *La escoba en el escotillón* (1957) de Sara María Larrabure, *No una sino muchas muertes* (1957) novela de Enrique Congrains, *Pobre gente de París* (1958) novela de Salazar Bondy, *Cuentos de circunstancias* (1958) de Julio Ramón Ribeyro, *Unas manos violentas* (1958) de Zavaleta, *En la noche* (1958) de Alfonso La Torre, *La tierra prometida* (1958) novela de Luis Felipe Angell (Zavaleta, 2004).

La producción narrativa de la Generación de los 50s continúa. Se registra el periodo comprendido entre 1959 y 1961. Por ejemplo, *Lienzos de sueño* (1959) de Mejía Valera, *Los días fáciles* (1959) de Carlos Thorne, *Los agrarios* (1960) de Sueldo Guevara, *Crónica de San Gabriel* (1960) novela de Ribeyro, *Los inocentes* (1960) de Oswaldo Reynoso, *El avaro* (1961) de Luis Loayza, *Vestido de Luto* (1961) de Zavaleta (Zavaleta, 2004).

Luego de revisar algunos paréntesis en las publicaciones de los narradores de los 50s, Zavaleta (2004) dejaba expresado el silencio narrativo voluntario de Eleodoro Vargas Vicuña, Enrique Congrains, Bonilla y Angell. Destaca la muerte pronta de Sara María Larrabure (1962) y de Sebastián Salazar Bondy (1965), cuyo número de muertos aumenta con Durand y Ribeyro. En resumida cuenta expresa: “nos hemos quedado prácticamente reducidos a Reynoso, Loayza, Thorne y yo” (Zavaleta, 2004, p. 276).

Mario Vargas Llosa pertenece a un segundo momento de la Generación de los 50s, su obra llega a partir de 1959. Al inicio, Vargas Llosa “mantuvo estrechos lazos de amistad y gustos artísticos con lo que llamaríamos un subgrupo de nuestra generación, formado por Abelardo Oquendo, Luis Loayza y en cierto modo Sebastián Salazar, con quienes editó conjuntamente dos revistas, *Cuadernos de composición* (1955-1957) y *Literatura* (1958-1959)” (Zavaleta, 2004, p. 282). Sus primeros libros: *Los jefes*, *La ciudad y los perros* ofrecen similitudes con los textos de la Generación de los 50s.

3.5 Direcciones de la generación de los 50s

Por otro lado, Porfirio Meneses, Eleodoro Vargas Vicuña y Sueldo Guevara, narradores de la Generación de los 50s, continuaron los lazos con la escuela indigenista, por lo que ahora se les ha llegado a distinguir como neo indigenistas; sin embargo, en ellos se ha subrayado las diferencias. La mayoría de los narradores de esta generación siguió tres direcciones: la experimentalista, representada por Salazar Bondy, Congrains, Reynoso, Loayza, La Torre y Zavaleta, llevada a su plenitud por Mario Vargas Llosa; la segunda, comprometida con el realismo renovado o neorrealismo: Ribeyro, Larrabure, Thorne, Bonilla Amado, Angell y otros. La tercera denominada fantástica, seguida al inicio por Ribeyro, luego por Durand, Mejía Valera, León Herrera, Felipe Buendía y Luis Alberto Ratto (Zavaleta, 2004).

3.6 Requisitos principales para la Generación de los 50s

A la Generación de los 50s se le pidió algunos requisitos principales: (1) “que haya comunidad de elementos formativos”, (2) “que haya relaciones de trato personal entre los miembros”, (3) “que haya un caudillo nominal y exclusivo”, (4) “que haya un lenguaje generacional” y (5) “que haya parálisis de la generación anterior”. Esta generación cumplió los requisitos, menos el tercero, porque nunca tuvieron un caudillo (Zavaleta, 2004).

3.7 Características de la Generación de los 50s

La generación de los 50s presenta las siguientes características, según Zavaleta (2004):

- (1) *Cambiar el foco de la narración, del campo a la ciudad.* En este caso, Lima se constituye en el centro de todos los escenarios, específicamente con la narrativa de Salazar Bondy, Ribeyro, Congrains, Reynoso, Bonilla, Angell, con las visibles excepciones: Meneses, Vargas Vicuña, Sueldo Guevara y Zavaleta. Se descubre el tema de las barriadas limeñas, con Enrique Congrains, Bonilla y Angell a la cabeza, luego se suman Ribeyro y Zavaleta, quienes abordan temas de los pueblos jóvenes, así aparece el nuevo paisaje urbano que, con el devenir del tiempo, ha representado a todo el país.
- (2) La presencia del mundo juvenil. Se descubren las sensaciones y aventuras del niño y adolescente, en las colleras o pandillas juveniles. La vida de estos personajes es recurrente en casi todos los narradores de la Generación de los 50s.
- (3) *El asedio y revelación de la clase media.* Esta característica aparece en la Generación de los 50s porque es la extracción social de donde provienen sus representantes. Se pintan hogares sometidos a la angustia generada por el afán de buscar el dinero e imitar a la burguesía. Son revelados los estudiantes con gran

capacidad de observación, empleados sin futuro, muchas lanzadas al aborto, mujeres dominadas por el machismo, hombres y mujeres marginados, hambruna y pobreza convertida en la tragedia.

(4) *El psicologismo* es el método utilizado para describir la vida interior de los personajes, marginada por el indigenismo y el costumbrismo. Se busca su enriquecimiento y la revelación de varias capas de la su personalidad, para lograr este fin se ha recurrido al monólogo interior desde 1948.

(5) *El culto por la forma*. Fue el objetivo esencial. Se produjo el culto por el estilo. Para los narradores de la Generación de los 50s, el cuento y la novela se constituyeron en verdaderas obras de arte, en el altar literario, posiblemente el más alto de todos. Se constituyó en

las técnicas para lograr una minuciosa composición, aparece el narrador impersonal, 'ausente', los narradores sucesivos de una misma historia, la prosa poética, las rupturas temporales, el dato escondido, el comienzo en cualquier parte de la trama, sin cronologías lineales, los flash-backs o evocaciones, etc.
(p. 281)

(6) *El nivel de la prosa rítmica, pulcra*. Este nivel solamente ha sido logrado por Sebastián Salazar Bondy, Durand, Ribeyro, Loayza,

Vargas Vicuña, Mejía Valera, entre otros. Fue un gran desafío, con la claridad y la imitación a otras generaciones que antecedieron. La literatura también es una imitación.

(7) *La búsqueda del lenguaje coloquial*. A la Generación de los 50s le preocupó la búsqueda del lenguaje peruano, específicamente el lenguaje coloquial. Se recurrió al lenguaje escrito y coloquial, ambos lenguajes fueron unidos en la llamada oralidad, vital y fluvial alcanzada por Vargas Llosa y Bryce.

(8) *Cultivo del pensamiento teórico*. En este sentido, los autores se dedicaron a la investigación, el ensayo, el artículo, la traducción, los diarios íntimos, también se cultivó la novela de interpretación sociopolítica.

La Generación del 50 tiene una vasta producción literaria, la más abundante; además, se destaca por su dinámico quehacer artístico, cultural, académico y político. Algunos ejes temáticos que reflejan estos aspectos; por ejemplo, las imágenes de las provincias, los espacios abiertos de la infancia, el amor diversificado, la felicidad esperada, las ferias y las fiestas de entonces, así como la vida provinciana, los viajes y los desplazamientos en esos tiempos. También se puede leer la presencia de la servidumbre, de los mineros, de los artesanos, del campesino y de la burguesía (Ofogo Nkama, 2002).

Capítulo 4

Retratos del maestro
en la narrativa de Zavaleta

Capítulo 4

RETRATOS DEL MAESTRO EN LA NARRATIVA DE ZAVALETA

4.1 Retratos del maestro en *Vestido de luto*

En la narrativa de Zavaleta, *Vestido de luto* es uno de sus cuentos emblemáticos, cuyo protagonista es Gustavo. Gustavo no solamente es el único hijo, quien vive al lado de la madre muy sensible, la hermana Inés y el padre enfermo, lleno de “ternura el hombre apenas viejo”, con su voz de padre, tolerante, comprensivo y, muchas veces, conciliador y tono apacible de padre: “no te afanes; irás a verme cuando puedas”. Gustavo es un maestro joven –dinámico, entusiasta, vehemente– dedicado a elaborar e impartir las clases emotivas a sus alumnos en un claustro militar. Un maestro condenado a mirar su “comida en la mesa, en cuatro platos que formaban una pequeña torre: dos de ellos contenían la sopa como si fueran valvas de una concha y en dos el arroz con plátanos fritos”.

Gustavo es un maestro totalmente ajustado a las limitaciones que le imponían la familia y la sociedad: vivía expuesto al

barullo de unas radios en los tres departamentos vecinos e iguales al suyo, y también las voces de familias enteras, odiadas ya sin pasión. Una vez en el estrecho dormitorio, de nada le valió cerrar la ventana y la puerta: le llegaban todos los ruidos, y desde su cama, oía crueles pasos dentro de su cabeza, cruzándola de oreja a oreja. (Zavaleta, 1992, p. 59)

Gustavo es un maestro enfrentado a su propia voluntad y a la de los demás, sin la comida cosechada por el esfuerzo de su propio bolsillo, diariamente expuesto a la ausencia de la casa propia, sin el pasaje generado por él y depositado en el bolsillo suyo: “A la mañana siguiente, muy temprano, al pedir a su madre un sol para irse a dictar clases, ella tardó en rebuscar los bolsillos de unas prendas colgadas en el ropero” (p. 60).

La imagen de Gustavo se exhibe en el escenario de la vida sometida a la pregunta frecuente e incisiva de su madre: “¿Y cuándo te pagan, hijo?” “Ojalá. Debes ayudarnos en la cuenta de la operación. El Seguro Social no lo paga todo” (p. 60). Gustavo amanece y anochece cuestionado por la familia y, sobre todo, por la enfermedad del padre; además, queda sometido a una experiencia intensa de dolor, tensa y muy perversa en toda su magnitud, con el eco de su voz profundamente incómoda, tal vez irritada: “Me deben tres meses en la escuela militar, dicen que todavía el ministro no firma el nombramiento” (p. 60).

Gustavo es el maestro golpeado frontalmente y en los parietales, por la inercia administrativa de la escuela militar, a veces por la suave palabra de la madre, por la incomprensión rebelde de la hermana Inés, cuya voz quedaba abierta en contra del corazón de la madre y en contra de la necesidad del hermano. “¿Qué te cambie [el billete de diez soles] para quién?”, enfrentando al mayor absurdo de la vida: “¿acaso quienes trabajan no disponen de medios para marcharse a sus empleos?”, quedando “a sus veintidós años” “inmemorial, viejo”, con la voz interminable de la hermana: “flaco, gastador y mentiroso, en el tono de quien no es oído”, entregado a la madre, “sintió el ansia con que ella le tendía una mano escamosa, blanda, con las monedas que alcanzaban exactamente para su pasaje de ida y vuelta al balneario donde estaba la escuela” (p. 61).

Zavaleta narra la realidad y el ambiente de la familia integrada por cuatro: los dos padres y los hijos. El padre enfermo, la preocupación de la madre en dos direcciones: la del esposo y la del hijo; a veces distanciada de la hija. La madre jamás se acaba, especialmente para el hijo varón, cuyos vínculos jamás se terminan, jamás se cortan. A la madre, el hijo le hace perder el camino hacia el padre, el esposo, no solamente generando efecto sociofamiliar, sino también en el entorno de la salud familiar, así como muy bien lo explican Karamanou et al. (2021).

Gustavo recorría todos los días la misma distancia y las mismas penurias. De su casa a la escuela, mediaba media hora de distancia, “entraba a dictar su clase y una fuerte voz de mando ponía en pie a los cadetes uniformados con hebillas, correaes y escarpines a la moda

soldadesca norteamericana”; además, “solía hallarse pequeño, enjuto, apenas mayor que ellos, aunque ciertamente dispuesto a enseñarles temas nada militares” (p. 61).

En el aula, un maestro joven, alejado del pupitre, movedizo, sentado sobre una carpeta vacía, totalmente dispuesto a

dialogar con sus alumnos, amonestándoles en forma risueña si perdían la compostura, pues odiaba sentirse fatuo y autoritario, como sus antiguos, pero nada lejanos maestros del colegio o la universidad. *Su juventud le permitía ese método*, aunque lo enfureciera toda interrupción de tipo militar. (p. 61)

Enfrentaba con inteligencia los desbordes y desórdenes de los cadetes risueños, movedizos, expertos y conocedores de los movimientos aéreos, “con una pregunta al más movedizo y detuvo el desorden”. Siempre abordó temas muy nuevos, propiciaba las intervenciones y las preguntas de los alumnos, defendía los “libros que eran novelas, cuentos, piezas de teatro o poemas, esto es, defender a sus autores, juzgados como inútiles por los restantes maestros del lugar”. Así, “en un ejemplo de composición literaria, Gustavo leyó páginas de *La gordiflona*, de Guy de Maupassant”, para “desviar los temas guerreros”, pues “pintó a viva voz las irónicas escenas del viaje, donde las nueve personas ‘honradas’, inclusive las monjas comían de la cesta de provisiones de la prostituta” (p. 62).

Se mostraba empático y atractivo para todos. Gustavo, un maestro empapado de cultura general, también muy preparado, calificado y totalmente dispuesto a abordar temas de actualidad. No le corría a las intervenciones y las preguntas de sus alumnos. Escuchaba la voz de sus alumnos: “Señor, hablemos de la guerra de Corea. No leemos periódico sino los domingos, y la radio no da noticias cuando podemos encenderla. ¿Cómo siguen?”. “No sabemos nada”, decían. Agregaban en seguida: “Los demás cursos son técnicos y únicamente en el suyo podemos preguntar”. “¿Quién ganará la guerra, señor, en su opinión?”

Para Gustavo, el maestro joven y devoto de las novedades compartidas en la clase, la “tribuna libre” es muy importante, “extendida en otras oportunidades por él, a fin de tocar los temas más diversos, por mundanos que fueran, y olvidar el apego a un programa”, frente a los alumnos, “todos parecían unos niños guardando silencio al comenzar un juego sabio e inocente, del cual obtendrán la felicidad”, hasta “el timbre del reloj eléctrico, señal que puso fin a la clase y lo llevó al otro salón mientras acariciaba unos fragmentos que había copiado de *La guerra y la paz*. No se fijaba en que los textos fueran de plumas extranjeras, sino en cumplir ejercicios gramaticales sobre páginas que emplearan el cebo de un tema militar, aunque entrañaran, más bien, una sana exhibición de postulados humanitarios”, aunque “no podía recibir un centavo de los tres meses cumplidos en el puesto” (p. 64).

Gustavo es el maestro amarrado al espacio, a la geografía de “una enorme explanada, rectangular y de cemento, interrumpida por cuatro

manchas simétricas de césped y puesta en medio de bloques de dos pisos, también de cemento y al parecer sin techo; tanto la explanada como los bloques, donde se abrían los salones de clases”, “molesto y casi ofendido por enseñar en tal sitio, apresuró el paso sin ver ninguna anomalía en los demás” (p. 64). Para él, “enseñar en aquel sitio le parecía menos extraño que visitar cumplidamente a una mujer que le llevaba veinte años, almorzar y sestear con ella” (p. 65).

El maestro,

al tomar el primer ómnibus a Cocharcas, se sintió animoso y planeaba obsequiar al enfermo en su cumpleaños, dentro de muy pocos días. Deseaba halagarlo vivamente, ya que, por ingrata coincidencia, toda vez que podía invitar a su familia a comer afuera, o a pasear lejos de Lima, surgía algún contratiempo. O se gastaba de un día a otro el escaso dinero de sus raudos empleos, o más bien se disponía a sablear a su padre. Era entonces cuando éste reía y lo llamaba ‘él gran tacaño. (p. 66)

a. Gustavo en el territorio del hospital

Para Gustavo, el maestro de nuestro relato, no solamente le quedaba el territorio de la escuela sino el territorio del hospital, “los cabellos medio grises y el perfil del paciente eran los de su padre”, donde “la luz venía de una mampara opuesta a él y todo lo vio sin error”, donde “los escondidos ojos del médico y la fatídica sombra de la monja que, detrás suyo, le pedía

‘¡Resignación, hijo, hijo mío!’”, donde “en un ruego gastado y lúgubre, le obligaron a entrar todavía más, en dirección de aquella desordenada cabeza” (p. 68). Se había quedado donde “un sentimiento de ternura y pena lo llevó a lamentar no sólo la muerte de su padre, sino el verlo en pleno descuido y quién sabe envenenado, pues tal parecía por el color violáceo de su piel” (p. 68). Él “quiso despertarlo, abrirle los ojos, llevárselo del Hospital. Ya todo su cuerpo le exigía besarlo” (p. 68), allí

vio el aire neutro de los soldados-enfermos que llevaron a su padre al frío mortuorio; vio el cambio de una ceja de Inés [su hermana], mientras, en menos de un segundo, rechazaba y entendía la verdad, dudando por fin; y vio los ya inmutables rasgos del padre a quien trabajosamente desnudó con los ademanes de un amigo que ve la infinita piel del otro, pero que recela y se llena de temblores en cuanto se le esfuma la idea de conocer a los muertos. (p. 70)

Gustavo,

al vestir a su padre con un traje azul, ya había visto a su madre, arrancada de la mesa de operaciones, adormecida por una inyección y llevada a rastras a un viejo taxi, llorando sobre su propio pecho, y la había sentido luchar para no dormir ni sacudir la calle con sus gritos; había dispuesto ya, en casa, los cuartos para el velorio, volviendo al Hospital con el traje para su padre; había hecho las maletas con lo dejado por el muerto, unos objetos

cargados de sueño y pesadez; y había telefonado a las oficinas del Seguro Social y Asistencia Mutual, para conocer el trámite de los expedientes de duelo y sepelio. Todo lo había hecho y le parecía increíble. (p. 70)

Ahora, Gustavo se había quedado con su madre, una mujer que “no había errado en nada. Ni al empuñar con gesto ciego y rápido los últimos billetes de las ropas de su padre, a fin de subvenir los gastos” (p. 70).

b. Gustavo y el ambiente de duelo

Quedaron en su experiencia vital y en su memoria tres espacios y tres ambientes con su respectiva atmósfera: la escuela militar, la casa y el hospital. Del hospital a su casa, sin la vida de su padre y sin la escuela de todos los días. Gustavo –el maestro, hijo, hermano y enamorado– recibía con mucho esfuerzo y esmerada dedicación “a los amigos de su padre y también a los excompañeros de universidad”; en cuyas circunstancias, algunos amigos de la familia cariñosamente lo llamaban “Gushta”, posiblemente “con profunda emoción serrana”; en cambio, “otros, costeños, le decían ‘Gustavo, mi viejo’”; “sólo unos pocos le daban su exacto título de doctor en letras, obtenido hacía seis meses para nada, según veía los frutos” (p. 76).

c. Gustavo de vuelta a la escuela

Después de todo, a Gustavo no le quedaba sino la escuela militar, donde no solamente enseñaba, sino se distraía y pasaba el tiempo de sus días. Otra vez de vuelta a la escuela militar, él muy inquieto y atado a la expectativa de sus alumnos sobre la muerte de su padre, injusta e inesperada.

Cuando esa mañana entro a dictar su primera clase, los cadetes rumoreaban de pie, como en los recreos, y lo saludaron con el desgano habitual ante los profesores civiles. Debido a sus menguadas fuerzas se creía convalecer de una aguda enfermedad; así, en lugar de extrañarse, los miró con una indulgente sonrisa cuyo brote le dolía en la piel. Sentado en el pupitre y medio puesto en orden el salón, echó por casualidad una mirada a su corbata negra y su brazaletes, y se dijo que lo primero que harían los alumnos sería darle el pésame. Y los creyó más aún, apenas el silencio llegó a ser profundo y amable.

En un ademán de gratitud, tardó buen tiempo en abrir el registro y extraer su lapicero. Sin duda han delegado a un alumno para que hable, pensaba. (p. 78)

El salón de clases, en todos los espacios y los tiempos, se ha constituido en una síntesis, una muestra, un espejo de la sociedad, de las familias, de las culturas y de la educación del momento: contemporánea.

Es decir, en un salón de clases, el conjunto de las variedades y de las heterogeneidades están presentes, siempre vigentes, cuyas fuentes inagotables son los contextos sociales, culturales, políticos, educativos, económicos, de las familias de los estudiantes.

Gustavo se quedó con la voz de un alumno, timbrando en forma permanente en sus dos oídos: “¡Tribuna libre, profesor! ¡Tribuna libre!”. El espacio no era solamente para una voz, sonaron varias voces, casi en simultáneo. “Usted nos anunció tribuna libre para hoy”, susurró otra voz. Otra voz, la tercera, más respetuosa y con compostura: “Háganos ese favor”. “Así usted nos corregirá la pronunciación y la sintaxis, como lo ha hecho varias veces”.

A Gustavo, no le quedó otra cosa, probablemente convencido. El profesor atiende la petición y el gusto de los alumnos: “Y bien, usen la tribuna libre”, “Como ustedes quieran”. “¡Un momento! ¿Cuál es el tema de hoy?”. Inmediatamente se escuchó la voz de cadete Fonseca: “El mismo, profesor”. “Me han enviado de mi casa los periódicos que traen las operaciones, y aquí tenemos un mapa del Asia”.

En efecto, otra vez la guerra de Corea, las causas políticas, quién ganará. De súbito estalló: “¿Me preguntan eso a mí, un profesor de Castellano? ¡Ustedes y los periódicos hablan tanto de guerras que hasta dan ganas de ser soldado! ¿Acaso no saben que todos somos en alguna forma bárbaros?” (p. 79).

El profesor siempre miraba y actuaba ubicado en medio de los estudiantes, con confianza y seguridad de su conocimiento y de los mensajes entregados, con pleno conocimiento de la realidad cognitiva de sus alumnos. Inmediatamente, entre las dos columnas de carpetas replicó:

¡Tolstoi, un escritor de quien ustedes ni siquiera leen el nombre, afirma que la guerra es lo más vil que existe y que los ejércitos siguen la ley animal de las abejas, matándose por la llegada del otoño, esto es, por ser irracionales! (p. 80)

“¡Es cierto!”, dijo y replicó ante el desgano levantado en la sala, posiblemente entendiendo que era la consecuencia de la censura del profesor. “Y sin embargo, también una guerra puede ser útil y justa... Una guerra donde no haya de por medio simples enemistades de gobernantes; una guerra de salvación, en contra de todo lo que nos oprima” (p. 80).

El discurso pedagógico del profesor es muy agudo, pertinente y oportuno. “Una guerra que ustedes no pueden entender en escuelas como ésta...” Siempre controlaba la intervención de los estudiantes: “¡Un momento!” Su discurso era la respuesta solicitada: “¿Han pedido mi parecer o no? Jamás les cortó la intervención: ¡Ya les llegará el turno de hablar!” Para Gustavo, no existe una persona que se mantenga al margen de la guerra:

“Todos escogemos un partido en la guerra”. “Todos deseamos que mueran más de un lado que del otro y que gane el ejército de

nuestras preferencias. Pues bien... ¡Yo deseo que pierda el ejército del que ustedes son partidarios y que ojalá mueran más hombres en él que en “mi ejército!”: los chinos y coreanos del norte. “Que ganen ellos y que mueran menos que los otros”. El maestro es polémico, despierta la controversia de los estudiantes: “¿Qué creían?” Replica el maestro: “Yo también siento deseos de luchar, matar y vencer, así como ustedes. Cada cual tiene su ejército y sus armas, en la cabeza o en las manos. Todos somos así. Es inevitable”. (p. 80)

Esta voz también es muy importante en la narrativa, no se queda dormida en este artefacto narrativo. Aparece la voz del narrador, presentada en tercera persona:

Cuando dejó de hablar se sintió más o menos desnudo, libre, abandonado, pero al mismo tiempo incomprendido y odiado por sus alumnos, quienes deberían respetarlo siempre, a toda costa. Pero ya es demasiado tarde, pensó, y se retiró a la ventana tras de ordenar que un cadete replicara libremente sus juicios. Sin oírle, incapaz de prestar atención alguna, miró su brazalete negro y por poco se echó a llorar ahí mismo; hasta demandó el perdón de su padre por haberlo olvidado. Quizá únicamente el no haber recibido el pésame lo llevara al estallido con que había borrado por completo sus ideas opuestas a la guerra. Se había contradicho, y recordó que otras veces también había sucedido igual. Pegado a la vitrina, temía que aviones y cañonazos

interrumpieran el debate. Ahora oía la voz que lo refutaba, pero no entendía gran cosa. Luego se sintió de veras inmóvil, en paz, ante la vista de arenales y manchas verdes que a medio kilómetro de la escuela recibían la brisa del mar. (p. 81)

El maestro no solamente tiene las vestiduras de un profesional de calidad. También tiene la mente y el corazón de un hombre sensible, con la necesidad de afecto, de sintonía de los demás, particularmente de sus alumnos, a quienes los ve todas las semanas, por quienes lucha, se prepara y se esfuerza permanentemente. Ese día triste y apenado, con la llegada de retorno a su aula y con la frescura de la muerte de su padre, necesitaba un saludo, un abrazo, el pésame de sus alumnos. Sin embargo, desgraciadamente no encontró nada, absolutamente nada, quedando herido en sus propios huesos y decepcionado por toda su vida. Se le borraron las páginas de su libro de lectura. Se quedó enterrado en el vacío de un sepulcro y en el ataúd de la frialdad y la indiferencia, en el seno de sus alumnos queridos.

El mundo es una fábrica de todo. Las sorpresas siempre están ahí. La vida tiene y ofrece tantas cosas. Algunas posiblemente previstas, mientras otras quedan escondidas y aparecen cuando menos las necesita, bien para la alegría, bien para el dolor. Las enfermedades y las muertes le siguen a Gustavo, en esta vez plenamente encadenadas. El maestro sale del salón y recibe la noticia infeliz referida a Luisa, enferma e internada en “una clínica de Miraflores”, a quien ya le “han puesto ya los santos óleos”, con el limitado “tiempo de verla antes de que ella...”

En esas condiciones, Gustavo

volvió temblando al salón, pero a medio camino se dijo que entrar allí era absurdo, pues no había tiempo que perder. Sin embargo, entró, y como única explicación tomó velozmente el registro y salió de nuevo, cuando ya los alumnos habían enmudecido por su extraña actitud. Quiso de nuevo desdeñar a esos jóvenes duros de corazón que no le habían dado el pésame, y dejar que se hundieran en una discusión de guerras ofensivas y defensivas, ya que eso les placía; pero la imagen de Luisa moribunda lo perdió. (p. 82)

Todo duele mucho. Nada como la muerte. En la escuela, él se quedó solamente con la muerte de su padre, sin las palabras de pésame de sus alumnos, sin la conexión de sus alumnos a la infeliz partida de su padre, ampliándose así la muerte de su padre hasta otros territorios de su propio cuerpo: totalmente humano y frágil.

4.2 Retratos del maestro en *¡Esa india!*

El otro maestro, otro espacio, otro territorio, otras vestiduras, otro lenguaje, otra cultura, otra escuela. Los maestros jamás son iguales, siempre marcan una desigualdad. Los estudiantes no son los mismos.

La pregunta corresponde, es necesaria sí o sí. ¿Cuál es el universo, los escenarios y el retrato del maestro, don Juvenal Rosales? En 1970,

aparece *Niebla cerrada*, un libro de siete cuentos: *Juana la campa te vengará*, *Discordante*, *Caín y Abel*, *¡Esa india!*, *Los cambios de turno*, *La herencia*, *Yo salvé a Samuel*.

¡Esa india!, el tercer cuento de *Niebla cerrada*, relata la existencia y presencia de un maestro, muy conocido en el pueblo como don Juvenal Rosales, “maestro de primaria en la Escuela Fiscal de Corongo”, quien “se enredó borracho con el cuerpo caliente de la india”, en una choza de carrizo, cerca de la “única acequia de La Pampa, bordeada ya de lavanderas y de chicos que protestaban por tener que subir cada vez más arriba con sus baldes, hasta el trapiche del señor Mayo, para extraer agua limpia” (Zavaleta, 1997, p. 287).

Don Juvenal Rosales es un maestro enfrentado a sí mismo, ante los ojos abiertos de los demás, ante la brutalidad de sus propias convicciones. Aparece en el escenario escolar lleno de violencia psicológica, con muchas alteraciones emocionales, mezquino, huidizo. En sus corridas, “temeroso de que alguien lo reconociera”, “no tuvo más remedio que montar en uno de ellos [de la caravana de burros] y huir jurándose no perder otra vez tan fácilmente la cabeza” (p. 287).

El maestro siempre se movía en varios espacios. Don Juvenal Rosales los fines de semana regresaba de la escuela al pueblo,

sobre un caballo blanco para darse prosa. Paseó de abajo arriba, desde el camino a Yuramarca hasta las huertas de mangos y

guayabas que rodeaban el trapiche, sin despegarse, como todos los transeúntes, de la acequia que parecía ser los ojos y nervios del lugar. Después bajó por una huella del arenal, que se metía abiertamente por patios privados, corrales y nuevas huertas de plátanos y paltos. Iba a seguir hasta la ruinoso y solitaria plaza de armas, donde quizá la iglesia se derrumbaría expresamente para él, aplastada por el olvido y el cielo que la quemaba entre sucesivos fuegos; pero ensució el caballo blanco metiéndose por cañaverales polvorientos y salió al claro como al final de un viaje. La choza seguía quieta y lo miraba en aquel sopor. (p. 287)

Finalmente, sin llamar y aun sin ver entró para tenderse en la cama de esteras del suelo. Entró en la choza, sin puerta, expuesta a la gente que pasaría por el lugar. Pues “así nació su hábito de amanecer los domingos en la choza y desayunar semidesnudo con frutas, solo y sentado en el suelo. (p. 288)

El maestro trabajaba, en “el pueblo frío de Corongo, casi siempre remojado por las lluvias, donde pasaba el resto de la semana”, donde “necesitaba bañarse en las termas de Pacatqui o calentar sus huesos en el sol de La Pampa”, “donde los peones se confundían con animales dormidos y tumbados” (p. 288).

El maestro de Corongo se enteró que la india, Ricardina, tendría un hijo. “La mujer volvió a decir que sí”, ante la declaración del maestro: “¡No

es hijo mío!”. Aunque él se acercó menos, “tendido en el cañaveral próximo desde donde vigilaba que ningún otro hombre entrara en la choza”.

Casi no se hablaban; ella le ponía la comida sobre una piedra limpia y lo veía tostarse al sol en calzoncillos, o refugiarse entre las altas hojas de caña, como en casas de juguete. Ricardina no cuidaba siquiera su vientre para lavar en la acequia la ropa que él usaría en la escuela de Corongo. (p. 288)

Sergio protegía a su madre dando vueltas alrededor de la choza. Este era “el más pequeño y enclenque del grupo, el más trigueño y feo, el único que, en vez de una cabellera completa, tenía una redecilla sobre las manchas de tiña y los escasos mechones oscuros” (p. 289).

Siempre quedó expuesto a las adjetivaciones más crueles del maestro: “¡Ven aquí, animal!”, castigado repetidamente “en el salón de segundo año, cuando Sergio fallaba en resolver un ejercicio de aritmética, especialmente enredado por su padre” (p. 289), a quien Sergio frente a sus compañeros decía: “Ya comenzó de nuevo el loco”, cuya expresión en el profesor quedaba convertida en una:

señal imperdonable. Como el mocoso tardara en salir a la pizarra, lanzaba su enorme y larga pierna por encima de la carpeta y le dejaba una marca en la maldita cabeza rapada y tiñosa; y cuando su hijo caía, ponía de lado al primer alumno y volcaba su furia sobre la mezcla de suelo y animal que veía abajo, hasta que el

director corría a sacarlo del brazo, mientras él componía sus largos pelos que le cubrían sus ojos. (p. 289)

El maestro se había vuelto intolerante, despiadado, sin piedad ni misericordia, con la suma y multiplicación de agresiones físicas y verbales: “¿Dónde está tu madre? ¿Qué hace que no está en la choza?” “¿Y por qué no lavó de mañana?” “¿Y por qué no te lavas tú? ¿O quizá eres un perro?” “¡Mírate esos pies!” “¡Y esos brazos!” “¿Y por qué corres descalzo?” “¿Dirás que no te compro zapatos..?”, recibiendo la repuesta rebelde de Sergio, su hijo: “¿Y cómo un perro se va a poner zapatos?”

Rosales, “abandonando y lejos de su botella de cañazo, por poco se quita los calzoncillos para meterse en la acequia, así fuera delante de todo el mundo” (p. 290), mientras “descubrió a unos cincuenta metros, escondida en un recodo de la acequia, a Ricardina, que lavaba y vigilaba sus movimientos, lista a defender a su hijo” (p. 290). Cargado de agresividad contra la madre y el hijo, Rosales gritó: “¡Llama a tu hijo!” “Llama a ese sinvergüenza”. “Un hijo en una perra...”

Posiblemente en este cuento importa el cumplimiento de las declaraciones, los compromisos, las aspiraciones y los pactos literarios y artísticos de la Generación del 50. Por ejemplo, en este cuento se revela narrativamente el mundo andino y el psicologismo. En este sentido, Corongo es símbolo del mundo andino, lleno de sus habitantes con singulares características de vida, presentando paisajes andinos, la precariedad de los habitantes, la marginación de los mismos.

Por otro lado, Don Juvenal Rosales, el maestro rural, es símbolo del psicologismo de sus personajes, expresado en la violencia, la agresividad, el abuso, la marginación. Se percibe la violencia física y psicológica, cuyos actores simbólicos son dos: Juvenal Rosales y Sergio. El primero en la condición de padre y maestro; el segundo en la condición de hijo y alumno. El primero es símbolo de poder, violencia, fuerza y dominio; por el lado del segundo, se constituye en el símbolo de objeto de violencia, dominado, marginado. Son símbolos de dos mundos desiguales.

4.3 Retratos del maestro en *Una resurrección cotidiana*

El trabajo narrativo de C.E. Zavaleta fue interminable, muy abundante, constante, indesmayable, durante su permanencia en vida. Jamás renunció a su trabajo narrativo, lo tenía en sus venas. Pues *Muchas caras del amor* (1966) es un libro de cuentos conformado diez cuentos: *Una resurrección cotidiana*, *Mamá Alba*, *La camioneta de la alegría*, *Abrazos, muchos abrazos*, *Mi antigua sirvienta*, *El seductor*, *Los ejemplos de Gustavo*, *Los guardianes*, *Las tres máscaras* y, *El contagio*.

El cuento *Una resurrección cotidiana* ofrece un universo narrativo singular, en la universidad, destacando la presencia del maestro, a quien “los días de exámenes eran los únicos en que lo esperaban ávidamente sus alumnos”. Pues “los exámenes empezarán a las once de la mañana”. El escenario es la universidad; el protagonista, el profesor universitario: joven, exigente, orgulloso, con cierta piedad.

Conoce a plenitud las adjetivaciones de sus alumnos. También tenía y sentía piedad para sus alumnos. El maestro universitario era joven, quien

De modo casual había oído decir a sus propios alumnos que, a pesar de su juventud, era el catedrático más exigente de todos los cursos; se sentía orgulloso, y para confirmarlo, llevaba unas preguntas algo rebuscadas sobre la época de los cronistas. Cierta piedad le dictaba la idea de cambiárselas por otras fáciles, pero bien sabía que no iba a hacerlo. (p. 155)

Entró en el viejo edificio de San Marcos,

la nube de muchachos y muchachas se precipitó desde los cuatro costados para rodearlo y avanzar con él hacia el Decanato; lo dejaron entrar solo para que firmara el libro de asistencia y un minuto después lo rodearon de nuevo, en un ovillo que se desplazó hasta las puertas de dos salones que casi se tocaban, en el ángulo derecho de aquel mismo patio. (pp. 155-156)

A pesar de su juventud, él había enfrentado diversas circunstancias con mucha capacidad, inteligencia y sensibilidad humana. El maestro enfrentó a su propia nerviosidad, “los vivos ademanes del gentío” con el recuerdo de “las marchas callejeras de un líder político”; se enfrentó a las voces enérgicas de los hombres, sus propios alumnos, las astucias, las habilidades, los ingenios, las trampas, las tendencias de sus alumnos: “¡Que las preguntas sean facilitas, doctor!”, “doctor, no hemos tenido tiempo de

estudiar”, “¿podría darnos otra fecha?”, “¡ya no hay más sitio!”, “sóplame, sóplame”, “¡abre el libro, que está mirando a otro sitio!”, “¿en qué página está la respuesta?”, “rápido, rápido”, “míralo bien. ¡Nos ve o no? ¿Qué hacemos?”, “déjame ver tu examen”.

Enfrentó al conjunto de sus alumnos. El narrador da cuenta sobre este incidente: “Antes de ponerse a escribir las respuestas, los alumnos emitieron una protesta débil y risueña por las preguntas dictadas, pero luego inclinaron las cabezas y apagaron sus voces”, en el salón construido entre los pasillos “construidos en declive y sólo tenían dos o tres peldaños cada uno”.

También se enfrenta a la voz femenina y seductora de una alumna suya, muy femenina y la más simpática del salón y la universidad, salida de la realidad sanmarquina, ausente de los modelos corporales, aferrada sí a los modelos y coqueteos intelectuales: “¡Por favor, estoy nerviosísima! ¡No sea malito, doctor!”, “me chocan los dientes, siempre me pongo así en un examen oral. Se lo ruego, doctorcito, que él dé primero”. No deja al margen la voz seductora de la alumna: “Y ahora, de una vez doctorcito”, “Como sea, pero de una vez”. Tampoco deja excluida la expresión coqueta: “¡Ay, gracias, doctorcito”.

Él había marcado, determinado la diferencia con los otros profesores. La capacidad de observación es muy importante, la habilidad de inducción e inducción también. El maestro “no acostumbraba a fumar ni a leer diarios durante los exámenes como hacían otros profesores, se puso a observar

minuciosamente a esos jóvenes” (p. 156). El maestro –“estricto y severo, por su puesto”– enfrentó a sus propios paradigmas académicos: la fijación de sus propios criterios de evaluación, mantener su conducta recta y firme; no abría la puerta después del inicio de las clases, la tentación a probar a todos, las bonitas tenían libertad para llorar, las feas no podían llorar.

Si reconocía a un alumno que le hubiera impresionado, así fuera fugazmente, por una intervención en clase o una buena pregunta en los patios, estaba en seguida predispuesto a ayudarlo y apuntaba el nombre en un papelito. El exagerado número de alumnos, la falta de un asistente oficial, y el sistema de libre concurrencia a clases implantado por la nueva ley, le impedía conocer a ninguno de ellos más allá de esos pobres límites. (pp. 156-157)

El respeto al salón de clases es una marca. Por otro lado,

un toque en la puerta cerrada hizo volver la cabeza a los alumnos, que suspendieron la prueba. He ahí algo que no toleraba: siempre les había inculcado un inmenso respeto por el salón de clases, semejante al respeto por un templo o una sala de operaciones en las clínicas. (p. 157)

Los delegados tenían mucho poder dentro y fuera del salón. El maestro, cuya “estrictéz semejaba a un muro”, se enfrentó al “delegado estudiantil del año, flanqueado por dos alumnos, un hombre y una mujer”.

La voz del delegado, suplicante y además intermediadora, se dejó escuchar: “Perdóneme, doctor”, “venía a suplicarle una cosa...”, “Sí, doctor. Estos dos alumnos deben viajar con urgencia al Cuzco; la Federación de Estudiantes les envía en una comisión. Han estado conmigo, arreglando el viaje, y por eso han llegado tarde al examen” (p. 157), ya “habían pasado diez minutos desde que dictara las preguntas”. En realidad, se enfrentaba a “otra de las consecuencias de la nueva ley que disponía el cogobierno estudiantil”.

Se enfrentó a alumno regordete y mestizo, describiéndolo mediante una hipérbole:

Aquel joven casi no tenía cuello; en la nuca gordezuela se asentaba la cabeza redonda, de pelos extremadamente cortos, excepto en los más alto de ella; y por delante vio el rostro de piel porosa, la mirada tan pequeña que parecía un tajo en la carne fofa, y una sonrisa tímida y perdida, dibujada desde antes de responder (muy mal) a la pregunta. Sin embargo, ¿a quién se parecía ese joven? (Zavaleta, 1997, p. 158)

Se enfrentó a sí mismo, al profesor que llevaba dentro de sí mismo. A su propio humorismo lleno de soltura, a su propia debilidad humana, al respeto que debe tener un maestro sensato “Quiso sonreír a fin de quitarse la idea; pero más pudo la necesidad de observar y descubrir aquel extraño espectáculo, que la cautela de cerrar los ojos y salir de una dolorosa prueba” (p. 158).

El maestro siempre reflexiona. Busca las explicaciones de los fenómenos. No se parta de la indagación, de la imaginación, de la investigación. Busca y da las explicaciones para sí y para los demás:

¿A quién se parecía? ¿No tenía el coraje de confesárselo? Puede ser, pensó, y volvió a observarlo. En efecto, se parecía demasiado a su padre, muerto hacía dos años. Aquel porte de hombrecillo tímido y lento era el mismo; aquella complexión, a medias entre la obesidad y la fortaleza, no era diferente; y en la cabeza, todo, la nuca, el corte de los cabellos, los ojillos y la triste sonrisa, pueril y sorprendida, le evocaban las infinitas veces en que había mirado a su padre, viéndolo empequeñecer conforme él crecía, viéndolo reducirse a un hombre común y poco ilustrado conforme él se doctoraba en San Marcos, viendo su sonrisa marchita al enfrentarse cada semana con una dolencia diversa, mientras él, de buena salud, lo desdeñaba con afecto. (pp. 58-59)

El maestro sabio e inteligente observa siempre los tiempos. El pasado y el presente son comparados, para fijar las semejanzas y las diferencias, las ascendencias y descendencias. Los compara para lograr mayor claridad del conocimiento:

Pero todas esas infinitas veces, en un lapso de treinta años, eran menos importantes que la última vez que lo vio en la calle, hecho un guiñapo, atropellado por un automóvil que se dio a la fuga, sin que su padre hubiera debido o cometido una imprudencia,

muerto quizá porque ya su sonrisa había previsto cierto fin trágico y gratuito, que el hombre jamás comunicó a su hijo. (Zavaleta, 1997, p. 159)

4.4 Retratos del maestro en *Míster X*

El retrato del maestro de este cuento es revelado en un contexto caracterizado por la autoridad desconcertada, la fuerza pública, nuestra historia, la constitución y las leyes, secuela de paz y trabajo, las avenidas Nicolás de Piérola, Alfonso Ugarte, Brasil, 28 de Julio, Arequipa y Paseo de la República, las plazas Bolognesi, Dos de Mayo, Italia, San Martín, Parque Universitario, Paseo de la República, plaza de la Inquisición. Además, en un contexto nacional, cuyas referencias narrativas contienen la violencia, la dramaticidad, la serie de motines, la conspiración revolucionaria, la huelga estudiantil, la temeridad joven, las respuestas del Gobierno a las iras populares, la conducta de la policía, la movilización social y económica, los brotes sediciosos en Chiclayo, Lambayeque, Cuzco, Trujillo, Arequipa y Huancayo.

En este contexto, alguien aparece con la efigie de *Salvador de la Patria*, posiblemente interesado en significar “su violencia y su eco en el interior del país”, “significar algún intento de derrocar nuestro sistema”. Con la finalidad de revelar la efigie, la gente se interroga: “¿Quién, entre muchos, vivía en aquella casa de departamentos?” La respuesta llega pronto, inmediatamente: “La bruñida placa rezaba: Profesor J.J. Díaz Fernández de la N. La policía, pues, embargada en la hipótesis de que los

disturbios pudieran ser políticos, descubriría pequeños y risibles datos de una desgracia familiar” (p. 44).

Así aparece en la palestra el profesor Fernández de la N. Detrás de quien se fabrican las voces de los policías y de la gente del pueblo. Pues la policía iba “en pos del profesor Fernández de la N”, cuyo “departamento en la vieja casona de orleadas escalinatas, estaba cerrado bajo llave”, muy generoso para la gente, “había ganado la voluntad del vecindario”; hombres y mujeres respondían igual. Por ejemplo, “un hombre negóse a responder entre altivo y justiciero”, para quien el profesor “es un caballero irreprochable que nada tiene que ver con la policía”. También “las mujeres repusieron igual: ¿Por qué la policía acosaba al señor F?”

Con el afán de requisarlo, de encontrarlo y apresarlo, la policía declara:

Si no respondíamos antes, pues nada obtendríamos de ellas. Forzamos la puerta ante la muda y general condenación: ahí adentro, dos habitaciones pulcras, rimeros de libros puestos con celo de coleccionista y el dormitorio mucho más aderezado que el de un hombre soltero: el efecto era de un lamentable mal gusto. Obtuvimos que F. era profesor del colegio C., y tras requisar fotografías, pensamos que la tarea iba a ser fácil, pues exhibía el personaje una falsa apariencia de ponderación y estudio. Nos las íbamos a ver, dijimos, con un pobre diablo moderno, hecho de fatuidad y compensaciones. (p. 44)

En las aulas, en los salones de clases, los maestros están expuesto a ironía, son objetos de burlas:

En el Colegio C., sin embargo, nos recibió una segunda ironía: para sus colegas, F. era un buen hombre y un mal profesor; para sus alumnos, un imbécil del cual se burlaban todos. Empero, tuvimos que abrir los ojos, pues en el diario de oposición había sido publicada el domingo una fotografía en la cual la turba, sanguinaria y recelosa, dudaba ante un puñado de policías armados de bastones, y quien justamente tenía los brazos en alto y la actitud de un fanático, quien había perdido el saco y lucía la camisa desgarrada... era el oscuro profesor F. Entonces, nos dijimos, nos las veíamos con alguien que desplegaba dos vidas a fin de hacer más ardua su identificación. (pp. 44-45)

Las noticias siempre están a las órdenes del día. En el diario del día sábado, bajo el título *Defunciones*,

se informaba la muerte del profesor F. acaecida la mañana del viernes, y los amigos, hermanos, hermanas, tíos, primos y demás relacionados del que fue... etc., invitan a la traslación de los restos, ceremonia que se llevará a efecto a las 4 p.m. de mañana sábado, partiendo el cortejo fúnebre de la casa mortuoria, sita en la calle Concha... ¿Podía creerse que ambos F. fuesen el mismo individuo, cuando es axioma que un hombre

muerto el día viernes, no puede el sábado a las siete de la noche encabezar una manifestación? (p. 45)

La política y los actores respectivos, jamás han quedado al margen de los diarios y las noticias. Sólo quedaba el gran misterio del profesor en la suma de los días y en la boca de la gente conocida. Viernes, sábado y domingo, los policías, los investigadores, la gente y otros quedan con el retrato del profesor F. “vivo y muerto” al mismo tiempo, cuya explicación se debía a un seudónimo, a una estrategia política, posiblemente a una artimaña. Pues,

mañana y tarde, un centenar de automóviles fueron detenidos en muchos sitios por exceso de velocidad, y todos ellos habían dado la misma justificación: el cadáver del ilustre profesor F. yacía insepulto desde el viernes, porque la policía había cerrado la calle de su vivienda. (p. 45)

El único sospechoso era el profesor F., los “responsables” de la justicia indagaron si algún indígena conocía al único sospechoso, porque “la culpable de la interrupción telefónica en Lima resultó ser una empleada, la novia de F. (la cual, para serlo, debía contar con más de treinta años, ser feúcha y romántica)”. Además, la policía se informó que en Huancayo todos “los indios pertenecían a una sola comunidad y que muchos hablaban hasta hoy de F. como si todavía fuese ‘el niño Juancho’”, también conocido como “niño Juanico, Juañi, Juanacho, niño Fan o Fancito”.

Por otro lado,

el ilustre Juan José Fernández de la N. había estado alguna vez, en su infancia, metido en un pueblo de la sierra, y le había robado el cariño de padre a un indio fiel que, al saber su muerte (por boca de un hijo suyo, obrero, que sabía leer los periódicos), al carecer de medios para trasladarse a Lima y al ganarle la certeza de cuán diferente era él de su mundo, se suicidó arrojándose a los rieles. Y fue éste el único peligroso para el Estado, pues su mujer (la india, la segunda suicida) murió de amor y soledad, mientras los demás comuneros habían sido atacados por la policía, la cual había temido que hicieran causa común con las víctimas. (p. 47)

Infelizmente la confusión se incrementa, porque

una agencia funeraria atendió una llamada telefónica el viernes por la noche. El empleado de la agencia anotó en un papel que, por mandato del profesor Juan José Díaz Fernández de la N., se alquilaba una carroza del tipo B y una comitiva de veinte automóviles para la tarde del día sábado. (p. 48)

Al buscar la dirección declarada, “pues la casa mortuoria distaba pocas cuadras del viejo edificio del profesor Díaz Fernández y la habitaba una familia Rosales” (p. 48). Además, “el sábado por la mañana, los amigos del

profesor F. quedaron consternados por la noticia aparecida en los diarios” (p. 48), pues

ante la fatalidad, no cabía sino tributarle el homenaje de un gran entierro y olvidar lo ridículamente fatuo que había sido al tomarse por un sociólogo y al escribir risibles ensayos. La novia y la hermana de F., en cambio, quienes se ignoraban mutuamente, no leyeron el aviso, desgraciadamente, ¡Su pobre hermano muerto desde ayer y ella sin saberlo! (pp. 48-49)

“La novia, por su lado, telefonista ella, creyó en la mañana escuchar una alusión a la madre del profesor F.” (p. 49), ella, en su trabajo, mintió: “un hermano suyo había muerto y ella lo ignoraba hasta hoy” (p. 49). “Si bien lloró y amenazó, la mujer no pudo convencer a nadie; entonces, desahogándose, subió al cuarto de controles del edificio, desde donde miró la ciudad calmada, extraña e indiferente” (p. 49). Quiso ella suicidarse.

El técnico de la Compañía dio con el desperfecto y anunció lo criminal de la maniobra. Un nuevo batallón del ejército cercó el edificio. La mujer, al borde del desmayo, volvió a subir y volvió a quitar los contactos. La posibilidad de ser descubierta en horas en que toda la ciudad padecía el influjo de la ira popular y de una sangrienta represión por el Gobierno, hacía olvidar la muerte de F., el único hombre ejemplar que había conocido en su vida. (p. 49)

El profesor F. “poseía la virtud de exhibirse siempre cuerdo y sensato, aunque sus aspectos pudieran tildarse de remilgados, de superfluos o francamente estúpidos” (p. 50), “pues evadía cuidadosamente la amistad de aquellos que pudiesen empañarle. Modelo de niños y adultos, vanagloriábanse todos de su confianza y de sus títulos, homenaje al cual también él se hubo acostumbrado” (p. 50). Así quedó el padre espiritual del primogénito de la familia Rosales, quien había muerto y a quien el profesor acompañaba los restos cuando eran trasladados al cementerio. Además,

uno de los presentes rió. Odiaba al profesor por su afectación y anacronismo, yo todavía más, porque F., siendo un infeliz ganaba mucho dinero y le miraba desdeñoso, a él, que era un juerguista y no iba a dormir si no estaba ebrio. (1997, p. 50)

Para el maestro, “nadie tan hábil como el hombre para fabricarse puertas de escape; vive, digamos, equilibrado en una realidad imperfecta: sus energías están colmadas y no puede llamarse un absoluto inconforme” (p. 52).

Capítulo 5

Pedagogía en la narrativa de Zavaleta:
Aproximaciones y reflexiones

Capítulo 5

PEDAGOGÍA EN LA NARRATIVA DE ZAVALETA: APROXIMACIONES Y REFLEXIONES

5.1 Zavaleta y sus relaciones literarias con la Universidad Peruana Unión

Las relaciones, los recuerdos, los vínculos y las amistades de maestro-discípulo, siempre se construyen en el terreno de la fugacidad o la permanencia, durabilidad. Durante la segunda década de los 90s, Zavaleta inicia y refuerza su contacto cultural y literario con la Universidad Peruana Unión, gracias a la presencia y amistad con Salomón Vásquez Villanueva, quienes se habían conocido, en una relación de maestro-discípulo, en la maestría de Literatura Peruana y Latinoamericana, en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. En este escenario de amistades y estudios literarios, respeto y admiración, Vásquez Villanueva (1996) expone que Zavaleta

es indudablemente un singular escritor y narrador; insaciable y, en gran manera, sediento y hambriento de la continuidad, mérito particular del éxito suyo que descansa en el más importante sillón solemne de los destacados y representativos de la llamada 'Generación del 50'. (p. 103)

En 1996, se edita el N° 2 de la *Revista de Ciencias de la Educación*, en la Universidad Peruana Unión. En este número aparece Zavaleta acompañado de dos poetas internacionales: Marco Martos y Wáshington Delgado Tresierra, también maestros de Salomón Vásquez Villanueva, figuras importantes de la poesía peruana, dos maestros de muchas generaciones en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Este escenario literario y artístico es ampliado con la asistencia de otros poetas: Salomón Vásquez Villanueva, Dónald Jaimes Zubieta, Mario Veloso, quienes figuran en la sección denominada "Junta de poemas" (Vásquez Villanueva, 1996, pp. 111-122).

Zavaleta (1996) inaugura, debuta en el escenario literario de la Universidad Peruana Unión, con su artículo titulado *Ribeyro, artista y literario*, en las primeras líneas con dos tonos: uno bastante lastimero y otro lleno de protesta, con recuerdos gratos y felices, con la memoria depositada emocionalmente en el amigo, con descripciones excelentes de su retrato:

Duele mucho hablar sobre un amigo muerto y casi recién enterrado. Y duele más cuando ese amigo era un artista, un

escritor, vale decir, el creador de un mundo que vivía en sus libros de modo paralelo a él, jamás como un espejo, sino como un ensayo profundo sobre él mismo y también sobre Lima y toda la sociedad peruana. Entonces, cuando muere el hombre y se despide el amigo, quedan el artista y su obra, algo hermoso que compartir en una fiesta donde el dolor da paso a la alegría, pues ahora que se ha ido, leer su obra es resucitarlo, poner a Ribeyro aquí en la mesa, junto a nosotros, con su desgaire o desaliño ladeando su cuerpo, sin corbata, la nariz cortante, filuda, el infaltable cigarrillo que da la vida, su media sonrisa del tímido que no desea hablar mucho, pero que termina hablando por horas, en varios tomos y ediciones. (p. 86)

Para Zavaleta (1996), Ribeyro es un excelente escritor que siempre superaba cualquier dificultad sobrevenida al escribir,

no le importó ser portero del hotel ni embajador con tal de que hubiera algún tiempo libre para escribir. No le importó ser estudiante irregular, sin graduarse nunca, ni cruzar las sombras y muecas de largas noches de bohemia para atesorar en su mente retratos, escenas y emociones que saldrían luego de su pluma. No le importó el desorden aparente de su vida, ni los años vacíos sin publicar, si al fin acabaría siendo un artista eximio, ordenado, meticuloso y tan prolífico que hoy faltan aún varios tomos suyos por aparecer. (pp. 86-87)

En el contexto de la literatura peruana, Julio Ramón Ribeyro, según la palabra crítica de Zavaleta, no se separó, siempre mantuvo conciencia de su presencia, de ser miembro de la Generación de los 50s, un conjunto totalmente selecto de escritores peruanos, que alimentó, protagonizó y dirigió todo el escenario literario de otras generaciones posteriores, nacido además como “un movimiento pletórico de iniciativas y de asimilación de la cultura occidental contemporánea”.

Casi una década después de 1996, en el año 2004, Zavaleta entra en contacto académico con la Universidad Peruana Unión, específicamente con los estudiantes de posgrado, quienes por entonces estudiaban la Maestría en Educación con mención en Comunicación y Literatura. En este placentero escenario de clases, Zavaleta (2004) escribe un breviario, titulado: *Narrativa peruana del siglo XX*, con el prólogo de Salomón Vásquez Villanueva, en XI capítulos, presentando y constituido por los contenidos: (1) *Palma y tradición; antecedentes*; (2) *Manuel González Prada y su influjo ideológico*; (3) *Dos damas en el umbral*; (4) *Primeros narradores*; (5) *De Carrillo a Valdelomar*; (6) *López Albújar y los indicios del indigenismo*; (7) *El año fértil de 1923, Beingolea, Gálvez y Vallejo*; (8) *Martín Adán y José Diez Canseco*; (9) *Hacia la novela andina*; (10) *La generación de los 50s*; y (11) *Los narradores hasta 1975*.

En abril de 2012, el mes de las letras, un año después de la muerte de Zavaleta, la Universidad Peruana Unión y la Casa de la Cultura presentaron su primer libro póstumo titulado *El gozo de las letras III*, cuyo material fue entregado personalmente a su discípulo y amigo de entonces: Salomón

Vásquez Villanueva, quien prologó dicho libro; en uno de sus pasajes expresa y describe su última presentación pública y sus respectivos estados emocionales y físicos:

la fortaleza de su voz literaria y de su cuerpo debilitado decaía, desaparecía, mientras consumía el conjunto de hojas del papel blanco, en permanente juego de sus manos envejecidas y ojos cansados, claramente desgastados por el tiempo de la exposición. (2012, p. 12)

Zavaleta, en su libro *El gozo de las letras III*, comparte con sus lectores la presencia de Mario Vargas Llosa en el Perú, inmediatamente después de haber recibido el premio nobel de literatura, emoción que la hace suya y además la comparte con todos los peruanos, destacando además las raíces peruanas del premio nobel. Destaca la presencia de Ricardo González Vigil, subrayando su mano crítica y decisiva; de Raúl Porras, mencionando sus dotes de gran escritor. Tampoco deja al margen a Eleodoro Vargas Vicuña, Ernesto Hemingway, Ricardo Palma y la generación de los 50s, Abraham Valdelomar, Alberto Escobar, Ciro Alegría, Wáshington Delgado, Julio Ramón Ribeyro.

5.2 La pedagogía de Zavaleta en *Vestido de luto*

Esta sección del estudio literario y pedagógico está destinada a presentar, analizar y discutir los valores didácticos, encontrados en uno de los cuentos más representativos de Zavaleta: *Vestido de luto*, gracias

a la publicación del artículo de Vásquez Villanueva: *Vestido de luto: un cuento para maestros*. En efecto, en este estudio se coincide con Vásquez Villanueva (1996) al determinar los siguientes valores pedagógicos: 1) la voz del profesor; 2) el diálogo y la amonestación risueña; 3) el control del orden y la disciplina; 4) la competencia, igual actualización y novedad; 5) la vocación y vivencia; 6) el uso de material didáctico; y 7) “la tribuna libre”.

5.2.1 La voz del profesor

Jamás se imagina el aula sin la voz del profesor. Es muy significativa, predecible y valorada. Aunque la falta de valoración es una de las posibilidades. Es imposible dejar al margen la importancia de la voz de los diversos agentes dinamizadores (Alcaraz Hinojosa, 2020). La voz del docente es una herramienta profesional en la educación, sujeta a “los mecanismos de la producción vocal normal y los factores que la modifican” (Diéguez Corría et al., 2021). Por otro lado, la voz implica la oralidad clara y precisa en la comunicación pedagógica (Benoit Ríos, 2021). En este contexto, la voz tiene el sentido no solamente de sonido, sino de tonos y mensajes, de circunstancias y contextos, la cual debe ser sintonizada, escuchada e interpretada, para hacer significativa la presencia del docente (Flores Gómez et al., 2023).

¿Qué implica la voz del profesor? ¿Cuál es su sentido en el espacio áulico donde convergen alumnos y docente, configurando dos realidades esenciales: la enseñanza y el aprendizaje? Esta voz encierra y trasmite un

contenido específico, un objetivo didáctico, una motivación pedagógica; siempre llega a un receptor plenamente definido.

El profesor se posiciona en el espacio del aula con una dirección definida, determinada, precisa, diseñando previamente la ruta pedagógica y el horizonte, plenamente muy claros, programados, meditados, pertinentes y seleccionados. Sus objetivos diseñados y seleccionados determinan el escenario educativo y otorgan sentido a la interacción de los protagonistas: profesor y estudiantes.

La voz del profesor transmite motivación: si no la cuida y la cultiva, el docente pierde relevancia en la clase y desconecta a los alumnos, en el escenario determinado para el encuentro del profesor y los estudiantes. Una voz agradable, atractiva y elegante genera ventajas significativas para los estudiantes, asegurando así la existencia de un ambiente pedagógico enriquecedor.

Sus destinatarios exclusivos son los alumnos, estudiantes, quienes justifican la existencia del magisterio. Esta voz se inscribe en un registro propio: la clase, la enseñanza y el aprendizaje. Como señala Vázquez Villanueva (1996), la voz del profesor constituye

vehículo a través del cual se hace transitar la mente del profesor, con ella se motiva al alumno. Con la voz se conecta la mente del profesor con la del alumno; se debilita, alimenta o refuerza la comunicación; se evita el cansancio, la monotonía, el desorden

y la molestia. Para la voz del profesor se reclama, por supuesto, un volumen determinado y afinado en atención a las circunstancias presentes, con el propósito de mantener a los sujetos (profesor y alumno) en el clímax de la motivación requerida en el proceso enseñanza aprendizaje, y que la didáctica reclama con energía, obligatoriedad y en forma irrevocable. (p.104)

Por otro lado, White (2012, p. 136) comenta, sustenta y subraya mucho la importancia de la voz del maestro, resalta el valor del tono de la voz del maestro: Que cada palabra que habléis, aún el tono de vuestra voz, exprese vuestro interés y vuestra simpatía por las almas [los alumnos, los estudiantes en las aulas] que están en peligro. Si sois ásperos, acusadores e impacientes con ellas [las almas de los estudiantes en las aulas y fuera de las mismas] estáis haciendo la obra contraria a la excelsa educación.

A su vez, White (2012) destaca que

la educación de la voz ocupa un lugar importante en la cultura física, puesto que tiende a dilatar y fortalecer los pulmones, y alejar así la enfermedad [...] Debe procurarse con cuidado una pronunciación clara, con tonos suaves y bien modulados y con una forma de expresarse que no sea muy rápida. Estos no sólo estimularán la salud, sino que contribuirá en gran medida a que sea más agradable y eficaz la tarea del estudiante. (p. 169)

5.2.2 El diálogo y la amonestación risueña

El diálogo fortalece el acompañamiento pedagógico (Cruz Camilo y Febles Estrada, 2026). El mejor trabajo académico y didáctico se realiza con el diálogo. Para Díaz Suazo y Núñez (2021), el diálogo pedagógico es una estrategia metodológica muy valiosa, permite el desarrollo del pensamiento reflexivo, cuya competencia es muy esencial y además, importante. Según Herrera-Araya (2023), la retroalimentación en el aula no se realiza al margen de un enfoque pedagógico y dialógico.

De acuerdo con Calispa Gualotuña (2022), el diálogo es esencial, muy esencial, se ha constituido en el camino del aprendizaje. Según de Cássia y Caliman (2022), el aula reclama la presencia de tres elementos muy significativos: la interacción, el diálogo y las prácticas, los cuales son plenamente pedagógicos, irrenunciables, imprescindibles.

En el espacio y el proceso de la enseñanza-aprendizaje, para el cultivo de la interrelación del maestro y el estudiante, el diálogo es muy importante, vital, imprescindible. Jamás quedará ausente. No hay crecimiento ni desarrollo de la persona y las instituciones sin el diálogo. El maestro, quien valora sometido a la vivencia del diálogo, desarrolla otras dimensiones humanas, igualmente el estudiante, cuya experiencia se vitaliza con el diálogo, teniendo a su alcance nuevos horizontes.

En este sentido, Zavaleta edifica su narrativa con la orientación de subrayar la importancia del diálogo entre maestro y estudiantes, logrando

el dominio del ambiente, la amonestación risueña, sin perder la compostura:

No bien empezó a hablar, dejó el pupitre para sentarse en una carpeta vacía y dialogar con sus alumnos, amonestándolos en forma risueña si perdían la compostura, pues odiaba sentirse fatuo y autoritario, como sus antiguos, pero nada lejanos maestros del colegio o de la universidad. Su juventud le permitía ese método. (Zavaleta, 1992, p. 61)

Sin lugar a dudas, el diálogo tiene mucha importancia. En este contexto académico, para Vásquez Villanueva (1996),

el diálogo acorta la distancia de las personas, la misma que es fabricada, buscada, tomada o impuesta en forma voluntaria algunas veces, involuntariamente, otras. Acorta la distancia que separa al docente y al alumno; es la fábrica del asiento acolchonado y la columna sensible de la afectividad; construye, limpia, pule, aceita, abre y franquea ampliamente las puertas de la comunicación y el entendimiento del binomio humano: docente y alumno. El diálogo en este sentido no sólo es una forma de comunicación sino un método necesario, oportuno, imprescindible, atractivo, ameno, motivador, placentero, solucionador, sublimador. Por el diálogo se desarrolla la elocución, la capacidad de expresión del pensamiento humano, el intercambio, la interrelación, la altura, la dimensión, el talento,

el respeto. Por el diálogo se llega a la profundidad de las aguas (tranquilas, turbulentas, cristalinas, turbias, amargas, dulces, ácidas, frescas) de las personas, del alumno en particular. (pp.105-106)

Zavaleta, mediante la construcción de su personaje Gustavo, le da relevancia completa a la voz del maestro, utilizando como argumento la amonestación risueña, específicamente en el escenario donde se encuentran profesores y alumnos. En efecto, ¿qué significa la amonestación risueña del maestro, qué propósito tiene? En definitiva, el maestro inteligente cuida la sensibilidad de los estudiantes, evita herirlos, lastimarlos, desanimarlos, aburrirlos, ultrajarlos, tal vez eliminarlos del singular espacio: el aula.

En este sentido, la amonestación risueña es una estrategia sugerida para fortalecer la motivación y promover la concentración de los estudiantes en la clase, a fin de estimular la participación y fomentar el encuentro de los sujetos del aprendizaje en un diálogo placentero. Con la amonestación risueña, el profesor estimula la presencia participativa de los estudiantes, cultiva la atención constante, llama al orden y evita la tendencia de los alumnos a los desórdenes áulicos.

5.2.3 El control, orden y disciplina

Para Villanueva (2020), el clima en el aula es muy significativo; en forma definitiva, depende de las interacciones, el control, el orden, la disciplina y el diálogo entre los docentes y los estudiantes. La disciplina es

totalmente positiva, ganada y engendrada por la experiencia docente (Carrera et al., 2020). Siempre el profesor engendra la disciplina áulica, queda en sus manos y en su gran talento; es plenamente instructiva. Tiene un valor muy significativo (Agostinelli y Hernández-Silvera, 2024).

Hay una tendencia negativa. El desorden y la indisciplina en los salones de clases anuncian el fracaso de los profesores, posiblemente son las manifestaciones de la inmadurez, la inexperiencia y la debilidad del docente. La figura del maestro Gustavo se presenta con mucha capacidad de control. Por eso, “molesto porque les distrajera justamente aquello [el desorden y la indisciplina], Gustavo formuló una pregunta al más movedizo y detuvo el desorden”.

Para Vásquez Villanueva (1996),

el alumno tiende con mucha frecuencia a distraerse, salirse del territorio delimitado de la clase, cruzar la avenida o esquina infringiendo las leyes del tránsito, conversa con los demás ruidosamente, desconcentra, hace bulla con su afán de burlar al profesor y/o compañero; es propenso a exhibirse, molestar, aburrirse. En el alumno, la corriente, el fluido, la fuerza, la energía, la vitalidad, la inoperancia, el movimiento, la pasividad, la dejadez, el desorden, etc. tienen que ser controlados por el profesor, son canalizados por el profesor; el profesor da forma, controla, dirige, es una especie de compuerta que deja pasar lo que le conviene y conviene a la sociedad y a la patria. Mantener

la homogeneidad del ambiente escolar, el control y la disciplina son funciones del profesor. El profesor es el poder ejecutivo, legislativo y, por qué no, el judicial establecido democráticamente. Con el control del orden y la disciplina, el docente forma al hombre y la sociedad, inyecta esta medicina desde la escuela, el colegio y la universidad hacia el hogar del alumno, hacia las familias presentes y futuras de su entorno. (pp. 106-107)

Por otra parte, White (1978, p. 162) amplía la visión sobre esta norma ejercida en el escenario educativo:

Elevad la norma en toda educación escolar. No debéis establecer una norma más baja. La disciplina debe ser mantenida. Enseñad a los jóvenes por concepto y precepto”. Por otro lado, ella misma afirma que “el objetivo de la disciplina es educar al niño para que se gobierne solo. Se le debe enseñar la confianza en sí mismo y el dominio propio. (White, 1978, p. 287)

Además,

en toda escuela tiene que haber quienes posean una reserva de paciencia y talento para disciplinar, a fin de que todo ramo de trabajo se mantenga a la mayor altura posible. Hay que dar lecciones de aseo, orden y esmero. Se debe enseñar a los alumnos a mantener un perfecto orden en todo lo que pertenezca a la escuela y sus terrenos. (White, 1971, p. 202)

También agrega:

Y los niños serán, bajo la debida disciplina, más felices, mucho más felices, que si se les permitiese hacer como se lo sugieren sus impulsos irrefrenados. Las verdaderas virtudes de un niño consisten en la modestia y la obediencia, en oídos atentos para escuchar las palabras de dirección, en pies y manos voluntarios para andar y trabajar en la senda del deber. (White, 1971, p. 108)

5.2.4 La competencia igual actualización y novedad

Son muy necesarias y esenciales las competencias de los docentes, sin las cuales no tienen existencia ni protagonismo. A los docentes siempre se les reclama competencias genéricas y específicas, sin las cuales no poseen la posibilidad de caminar y conducir los procesos pedagógicos con éxito en el escenario de la educación y la pedagogía (García-Martín et al., 2019; Sologuren et al., 2019). Las competencias pedagógicas de los docentes mejoran la calidad educativa (Godoy Pereyra et al., 2026).

Los docentes requieren la capacidad de materializar el conectivismo, en sus propias experiencias, mediante la fortaleza de sus habilidades comunicativas. El docente no es una isla, necesita a los demás, con quienes tiene conexión permanente, alimentándose él mismo y todos los procesos de comunicación pedagógica (Reyna Ledesma et al., 2021). En este sentido, los docentes deben poseer competencias socioemocionales, las llamadas habilidades blandas (Lozano-Peña et al., 2022)

Las competencias son la suma de actualización más novedad. El escenario pedagógico se hace más rico con la actualización y la novedad del maestro para sus alumnos. En el texto narrativo aparece la voz del narrador intradieético: “Y en seguida les hablé de temas muy nuevos, les dilaté sensiblemente la mirada y sonrió cuando ellos se decidieron a preguntar”. Siempre fue así la exigencia para los buenos maestros. Una de las demandas para el maestro competente fue la actualización, el conocimiento y manejo de temas nuevos.

La actualización es una necesidad y una gran medida pedagógica, rigurosa, para el docente. Vásquez Villanueva (1996), hablando de esta fórmula pedagógica, expone:

el buen docente tiene un compromiso consigo mismo, con la sociedad y con los demás: desarrollar la competencia suya. Ésta es el resultado de su permanente estudio, preparación, interés, identificación; es el resultado de su vocación y amor expresados a favor de su carrera profesional; permanentemente el profesor necesita, en una palabra, actualización. Los conocimientos, los contenidos estudiados en los institutos o las universidades son pasajeros, inestables, transitorios, cambiables; por lo tanto, tiene que actualizarse si desea ser competente. La competencia no es sino el resultado de la actualización y la novedad. La actualización tiene que entenderse como preparación continua, estar en sintonía de los cambios diversos del sistema, explorar,

conocer y plantear estrategias para solucionar las necesidades del alumno y la sociedad. (p. 108)

Sí, se requiere actualización y novedad.

La novedad es importante, porque se complementa con la actualización; se encuentran en el mismo territorio llamado competencia, listas para firmar el acta del matrimonio, la competencia, listas y dispuestas a unirse para siempre, las dos nacen, crecen y mueren juntas. (Vásquez Villanueva, 1996, p. 108)

5.2.5 La vocación y la vivencia

La vocación docente fortalece el desempeño (Figueroa Reyes y Ossa Cornejo, 2026). Son muy importantes, siempre fueron, siempre lo serán. Los docentes tienen sus propios y particulares compromisos, en un universo muy singular, en el cual ninguno queda al margen de la identidad profesional y su respectiva vocación (Herrera et al., 2023). La identidad y la vocación, en el rostro académico y pedagógico del docente, se constituyen en una moneda de dos caras, las cuales eliminan los nubarrones del horizonte de un maestro comprometido y consagrado a su deber.

La vocación compromete siempre los procesos de selección, identidad, estimulación y representación. Genera en el docente sentido de pertenencia y nutre la dirección de su vida académica. Además, fortalece

su desempeño y deja al margen las posibilidades de abandono, cansancio y aburrimiento (Xipell Font y Méndiz Noguero, 2024). De igual manera, la vocación del docente produce bienestar, comodidad y motivación para los estudiantes (Torres-Hernández, 2023), jamás deja al margen la esperanza en los vínculos humanos (Romero Ramírez, 2020).

La vocación y la vivencia conforman una clave, una alianza muy importante, para el éxito de los aprendizajes. Constituyen el motor para la resiliencia de los estudiantes (Sabino, 2023), siempre conllevan a una transformación social (López Poblete, 2020), mantienen una relación directa con la regulación emocional y la resiliencia (Torres-Hernández, 2025), contribuyen para el logro de la identidad y la calidad educativa (Ponce-Herrera, 2025), mejoran y fortalecen la identidad profesional (Flores Arriola et al., 2025).

En la palabra del maestro deben coexistir las dos: vocación y vivencia. El maestro las necesita todos los días; sin vocación y vivencia, el docente desaparece del escenario académico. Siempre se ha hablado de vocación para el docente, entendiendo que la vocación le da vigencia y satisfacción al docente. La vocación elimina la renuncia del docente, lo consagra y lo vitaliza siempre en el quehacer educativo. En la palabra de Zavaleta y en su corpus narrativo, aparecen las emotivas declaraciones del maestro: “Le satisfizo ser el de mayor edad y defender libros que eran novelas, cuentos, piezas de teatro o poemas, esto es, defender a sus autores, juzgados como inútiles por los restantes maestros del lugar” (Zavaleta, 1992, p. 62).

En el contexto de la vocación y la vivencia, Vásquez Villanueva (1996), sostiene que

si no hay vocación no hay fuerza, poder, convicción en lo que se cree, lo que se profesa, no se aprende ni se enseña. El docente que carece de vocación está perdido, sin rumbo, fuera de su órbita, de su realidad, utilidad, servicio, eficacia y calidad. La vocación exige vivir, experimentar lo que se enseña; contagiar, mover la voluntad del alumno en el mismo carril de la voluntad del profesor. (p. 108)

5.2.6 Uso del material didáctico

Los materiales didácticos y las metodologías fomentan la lectura de los textos (Serrano-Muñoz & Iribarren, 2026). En un escenario académico y áulico, siempre se hablará de material didáctico. El material didáctico, para el maestro, es recurso pedagógico, del cual no puede separar su acción didáctica. El maestro habla, a través del material didáctico, a sus discípulos, quienes en respuesta comprenden las intenciones, las motivaciones y los contenidos curriculares. El material didáctico hace objetiva la exposición del maestro.

El profesor competente, siempre y por regla general, se siente obligado a usar material didáctico, con el cual también habla, llega con facilidad a los alumnos y en forma comprensible; el material didáctico tiene un valor de ser ilustrativo, motivador,

facilitador de la enseñanza y aprendizaje, vehículo y amigo fiel de la vista, fijador de la atención; habla con su propio lenguaje en el proceso enseñanza aprendizaje, llega cargado de contenidos clarificados a la mente del estudiante por las dos más grandes avenidas del saber: la vista y el oído. (Vásquez Villanueva, 1996, p. 109)

Para los alumnos de comunicación, para los estudiantes de literatura, el texto literario es muy importante. No existe clase ni exposición sin el texto literario. Este significa la conclusión de un proceso de selección, realizado por el docente en una actitud fina y elegante.

En un ejemplo de composición literaria, leyó páginas de 'La gordiflona', de Guy de Maupassant, pues quería desviar los temas guerreros, que a sus alumnos les placía tanto, a las nefastas consecuencias de la lucha, al panorama humillante de Francia, el país vendido y ocupado, descrito al comienzo de la narración. Al primer síntoma de fatiga en los alumnos, abrevió párrafos. (Zavaleta, 1992, p. 62)

Para el estudiante de lenguaje y/o literatura, el mejor material didáctico es el texto literario, no hay otro superior a éste. Al respecto se recomienda lo siguiente:

1. Selección del texto literario por parte del profesor, en forma anticipada a la lectura y a la ejecución del plan correspondiente al proceso enseñanza-aprendizaje.
2. El texto literario, ya en su forma y contenido, debe ser apropiado al nivel de los alumnos. En una palabra, motivador.
3. El contenido del texto debe guardar concordancia con la realidad de los alumnos: social, cultural, educativa, deportiva, estudiantil, política, etc.
4. En lo posible debe facilitar la presencia de los comentarios y los análisis por el lado de los alumnos, quienes se están formando y creciendo en el conocimiento de la literatura.
5. Si el texto es leído en voz alta para todos los alumnos por parte del profesor, la lectura oral del mismo tiene que ser necesariamente emotiva, vívida, motivadora, ágil, no extensa. (Vásquez Villanueva, 1996, p. 109)

Por otro lado,

el profesor que ha encarnado en su vida profesional este valor didáctico, conoce cuando la mente del alumno se agota, decae; en efecto, sabe cuándo alarga o achica el texto literario para el beneficio y apetito de los alumnos, sin perder autoridad, orden, disciplina, claridad y comprensión. (Vásquez Villanueva, 1996, p. 109)

5.2.7 “La tribuna libre”

Gustavo y sus alumnos acuñaron el concepto: “la tribuna libre” en el escenario didáctico, para “tocar los temas más diversos, por mundanos que fueran, y olvidar el apego a un programa” (Zavaleta, 1992, p. 63). En el contexto del proceso enseñanza aprendizaje,

la tribuna libre no significa de ningún modo desorden, improvisación, caos, si está programada y prevista de antemano como espacio temporal, con la finalidad de dar cabida y oportunidad a las inquietudes de los alumnos cuyas intervenciones sean espontáneas, de tal manera que el alumno se libere de sus demonios, comunica lo que tiene, lo que piensa, se deja conocer derramando todo su mundo complejo e infinitamente desconocido por el profesor. Para que esto se cumpla, el profesor debe programar ese espacio sin considerar algún tema, pues los temas llegan en el momento ya por el lado del profesor y/o alumnos. En este sentido, la tribuna libre tiene un valor didáctico incalculable y cuyos resultados son impredecibles. (Zavaleta, 1992, pp. 109-110)

Reflexiones finales

Zavaleta —escritor, docente universitario y diplomático— nació en Caraz (Ancash) el 7 de marzo de 1928, dejando una vasta producción literaria: cuentos, novelas, ensayos, los cuales han llenado plenamente los espacios culturales y literarios en Lima, el país y el extranjero. Su presencia ha sido muy significativa.

El 26 de abril de 2011 nos dejó inesperadamente, a los 83 años. No nos imaginábamos nada de su partida, nos sorprendió a todos. Sin embargo, continuamos con él a través de su legado: la literatura, su narrativa. En este sentido, presentamos este trabajo, a modo de homenaje póstumo al maestro Carlos Eduardo Zavaleta, quien es ampliamente recordado por sus discípulos. El mundo de la literatura no ha sido, no es, ni será para todos; los seguidores y cultivadores de la misma constituyen un conjunto reducido en el mundo naturalmente.

Nos hemos autoconvocado, para la realización de este trabajo, quienes somos docentes universitarios, con la pretensión de lograr un objetivo: construir una moneda con dos rostros: el rostro de la literatura y el rostro de la pedagogía, teniendo como universo leído y observado: la narrativa de Carlos Eduardo Zavaleta. Al respecto, se busca el encuentro de los maestros con la literatura y con la pedagogía, en el mismo espacio y

en los mismos objetivos; este encuentro exige el desarrollo de otras dimensiones conceptuales, también el desarrollo de la visión artística y pedagógica, generalmente ausentes en la experiencia diaria de los docentes, debido a las complejidades y características singulares de la literatura.

Las diversas disciplinas o especialidades existentes en el ámbito del saber humano, han generado un mundo dividido sin lugar a dudas. Por eso cada profesional tiene una cultura general y otra específica o especializada. En este contexto, sostenemos esta premisa, posiblemente arbitraria para algunos lectores y críticos en el ámbito de la literatura y la pedagogía. Todos los docentes, por sus diversas especialidades, no gustan la presencia y las manifestaciones del arte y la literatura; sin embargo, aspiramos llegar y contactarnos con los destinatarios interesados, capaces de convertirse en receptores calificados, generando de alguna manera la motivación con este escenario artístico y literario, lleno de complejidades.

Esperamos que no hayamos forzado la construcción de este encuentro nuestro. Sin lugar a dudas, la literatura y el arte son universos donde se producen diversos hallazgos y convocatorias; presentan y ofrecen un sinnúmero de temáticas y posibilidades. Para hablar de la narrativa de Zavaleta y de las posibilidades pedagógicas encontradas en sus vastos textos narrativos, se requiere una lectura muy inteligente, totalmente profunda, reflexiva, interpretativa, de una aguda lectura entrelíneas, con la sólida experiencia de un maestro trajinado y sensible ante los mensajes literarios; sin estas cualidades resulta imposible aprovecharlo en toda su grandeza y dimensión.

En este sentido, nuestro doble esfuerzo literario y pedagógico, fue recompensado por los textos y los relatos seleccionados de Carlos Eduardo Zavaleta, en cuya obra narrativa ha revelado su experiencia en los dos “espacios”: literario y pedagógico. Su ejercicio literario ha sido vasto, constante y pulcro, felizmente queda plasmado y revelado en sus excelentes novelas, en sus innumerables y singulares cuentos, en sus emotivos y placenteros ensayos. Por otra parte, el universo literario de Zavaleta queda conectado a su experiencia de docente universitario, cuya experiencia queda plasmada en su narrativa, no solamente en forma implícita, sino explícita. Su docencia la realizó en varias universidades; por ejemplo, en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, en la Universidad Peruana Unión, por mencionar solamente dos.

En realidad, sus volúmenes literarios son cuantiosos, iniciados en la década de los cuarenta del siglo XX y los últimos escritos por su propia mano hasta las dos últimas semanas de su muerte, materializada el 26 de abril de 2011 (Vásquez Villanueva, 2012). Prácticamente, él ha muerto todavía escribiendo, totalmente lúcido en el ejercicio literario. Desgraciadamente, en el Perú, las generaciones estudiantiles, sus discípulos universitarios, sus amigos y otros lo han leído muy poco, quedando en el marco de una excepción significativa y singular quienes lo han leído y han publicado valiosos e importantes estudios.

Por otro lado, la vida del maestro es compleja, multidimensional, esforzada, insospechada, valorada, admirada, pretendida, aunque también desmerecida por algunos sectores sociales; siempre estuvo vinculada con

el ejercicio de la docencia. Dentro y fuera del aula, Zavaleta siempre habló del valor y la trascendencia de la docencia universitaria. Él dio su vida por el ejercicio de la docencia en la Universidad Nacional de San Marcos, su alma máter. A la universidad y a la docencia estuvo vinculado hasta los últimos minutos de vida, una evidencia de esta unión fue el velatorio de sus restos, hecho en la Casona, la casa de la UNMSM: símbolo de literatura, tradición, historia, educación, arte y cultura, ubicada en el corazón de Lima y San Marcos.

En este andamiaje de la docencia universitaria, la Universidad Peruana Unión también lo recuerda y lo valora significativamente, en la condición de docente contratado, transitorio, específicamente en la Escuela de Posgrado, donde dejó y compartió sus experiencias de maestro y escritor generacional, hecho que generó el homenaje póstumo realizado por la universidad, durante la semana de la feria del libro, celebrada el mes de abril de 2012. Zavaleta generó mucha empatía en los estudiantes de esta universidad, quienes no solamente lo leyeron, sino lo admiraban y le reconocían la grandeza de escritor y académico.

Referencias

- Agís Villaverde, M. (2006). Paul Ricoeur: Los caminos de la hermenéutica. *Ágora*, 25(2), 25–44. <https://doi.org/10.1590/S0101-31732006000200012>
- Agostinelli, V. A., y Hernández-Silvera, D. I. (2024). Percepciones y prácticas docentes frente a la disciplina instruccional en enseñanza media: un estudio descriptivo en CABA. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 38, 78–109. <https://doi.org/https://doi.org/10.21555/rpp.vi38.3110>
- Aguirre Garza, R. D. (2023). Lectura y reflexión: una estrategia hermenéutica para la interpretación literaria. *Humanitas*, 2(4), 65–89. <https://doi.org/https://doi.org/10.29105/revistahumanitas2.4-46>
- Albaladejo, T. (2023). Discurso retórico, discurso literario y arte de lenguaje: un modelo teórico translacional de fundamentación retórico-cultural e interdiscursiva sobre la base de la analogía. *Rétor*, 13(1), 1–18. <https://doi.org/10.61146/retor.v13.n1.188>

Alcaraz Hinojosa, S. (2020). La biblioteca escolar y de aula. Un estudio de caso sobre la transformación de espacios y recursos desde la voz de los agentes dinamizadores. *Investigaciones Sobre Lectura*, 14, 131–148. <https://doi.org/10.37132/isl.v0i14.324>

Almacellas, M. Á. (1997). *La hermenéutica de la obra literaria a la luz del método lúdico-ambiental de análisis*. [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/4157/1/T22281.pdf>

Ángel Pérez, D. A. (2011). La hermenéutica y los métodos de investigación en ciencias sociales. *Estudios de Filosofía*, 44, 9–37. <http://www.scielo.org.co/pdf/ef/n44/n44a02.pdf>

Arboleda, J. C. (2021). Transmodernidad, hermenéutica y educación. *Revista Boletín Redipe*, 10(10), 22–32. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1462/1381>

Barrero Espinosa, C., Bohórquez Agudelo, L., y Mejía Pachón, N. P. (2011). La hermenéutica en el desarrollo de la investigación educativa en el siglo XXI. *Itinerario Educativo*, Año 25(57), 101–120. https://doi.org/10.1007/978-3-030-58292-0_80220

Barthes, R. (1977). *Introducción al análisis estructural de los relatos*. Editorial Tiempo Contemporáneo.

- Basso, L. (2014). El origen del lenguaje en la tradición hermenéutica. *Investigaciones Fenomenológicas*, 11, 293–307. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/35352/CONICET_Digital_Nro.0b2a42bd-4ef5-4654-a308-09fd9c6428a4_A.pdf
- Belevan-McBride, H. (2017). Palma y la Generación del 50. -I- Comenzando por una apostilla: el vano juicio de Sebastián Salazar Bondy sobre la Lima de Ricardo Palma. *Aula Palma Revista del Instituto Ricardo Palma*, 16(17), 225–238. <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/85864622/JJPayanMartin-libre.pdf>
- Benoit Ríos, C. G. (2021). La oralidad en el aula: percepciones de profesores en formación de lenguaje. *Revista Cubana de Educación Superior*, 40(1), 1–17. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0257-43142021000100014&script=sci_arttext
- Beuchot, M. (2008). Mauricio Beuchot 2005, Interculturalidad y derechos humanos, Universidad Nacional Autónoma de México-Siglo XXI, México. *Revista LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, 6(2), 197–204.
- Beuchot, M., y Martínez, R. (2024). *Hermenéutica Analógica y Descolonialidad* (1ra ed). Centro Latinoamericano de Pensamiento Crítico.

- Bolívar, A. (2020). Análisis del discurso y hermenéutica como métodos en la interpretación de textos. *Interpretatio.*, 5(1), 17–34.
<https://doi.org/10.19130/iifl.it.2020.5.1.0003>
- Bravo, V. (2018). H.G. Gadamer: Hermenéutica y los procesos de comprensión. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 23(Esp.3), 188–193.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.2427557>
- Calispa Gualotuña, B. F. (2022). *El diálogo pedagógico es el camino del aprendizaje* [Tesis, Universidad de Azuay].
<https://dspace.uazuay.edu.ec/bitstream/datos/11811/1/17338.pdf>
- Campos-Pérez, R., y Espinoza-Herrera, E. (2020). Cultura e interculturalidad en el proceso de la realidad peruana: Una mirada desde la literatura. *Paideia* 21, 10(2), 339–347.
<https://doi.org/10.31381/paideia.v10i2.3434>
- Carrera, E. M., Barrera-Erreyes, H. M., y Salazar-Bonilla, M. F. (2020). Disciplina positiva, experiencia en la formación de la autonomía en los adolescentes. *Digital Publisher CEIT*, 5(4), 12–23.
<https://doi.org/https://doi.org/10.33386/593dp.2020.4.193>
- Castro, R. A. (2018). *La educación inclusiva y su configuración desde los imaginarios sociales y la hermenéutica reflexiva.*

- Contreras-Barceló, E. (2023). Lectura y creación. Un estudio sobre lectura literaria y creatividad en formación inicial de docentes. *Ocnos*, 22(2), 1–14. https://doi.org/10.18239/ocnos_22.2.383
- Cruz Camilo, A. S., y Febles Estrada, A. (2026). Voces y experiencias del acompañamiento pedagógico desde una mirada crítica y reflexiva. *Revista Científica Horizontes Multidisciplinarios*, 3(1), 325–339. <https://doi.org/https://doi.org/10.65705/RHOMU.v3i1.75>
- Cuadrado Hernández, E. J. (2021). Indeterminación del texto literario: una mirada sociológica de la interpretación. *Unaciencia*, 14(27), 64–67. <https://doi.org/10.35997/unaciencia.v14i27.639>
- de Cássia, R., y Caliman, G. (2022). Interacción, diálogo y prácticas pedagógicas en el bachillerato. *Alteridad Revista de Educación*, 17(1), 103–113. <https://doi.org/https://doi.org/10.17163/alt.v17n1.2022.08>
- Díaz Suazo, E., y Núñez, C. G. (2021). Implementación del diálogo pedagógico como estrategia metodológica que contribuye al desarrollo del pensamiento reflexivo en la formación inicial docente. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 18(36), 42–54. <https://doi.org/10.29197/cpu.v18i36.424>
- Diéguez Corría, O. E., Labrada Estrad, L. E., y Rodríguez Aguilar, Y. (2021). La voz: una herramienta para el profesional de la educación. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*,

Año IX(1), 1–14.
<https://doi.org/https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i1.2837>

Figueroa Reyes, F. A., y Ossa Cornejo, C. J. (2026). Valoraciones de docentes y estudiantes sobre la vocación docente, y su relación con el desempeño profesional de la práctica educativa. *MLS-Educational Research*, 10(1), 1–19.
<https://doi.org/doi.org/10.29314/mlser.v10i1.4451>.

Flores Arriola, A. L., Muñoz Félix, A. P., y De-La Cruz Olivares, H. R. (2025). Análisis de la vocación desde la identidad y la profesionalización docente en la enseñanza superior. *Revista InveCom*, 5(4), 1–11.
<https://doi.org/https://doi.org/10.5281/zenodo.14827666>

Flores Gómez, C., Pérez Quintero, J. F., y Villalobos Vergara, P. (2023). Rol del profesor colaborador en contextos de práctica profesional, desde la voz de sus protagonistas. *Sophia Austral*, 29, 1–22.
<https://doi.org/https://doi.org/10.22352/SAUSTRAL20232901>

Gadamer, H.-G. (1992). *Verdad y método II: Vol. II*. Ediciones Sígueme.

Gadamer, H.-G. (2013). *Hermenéutica, estética e historia: antología* (2da ed). Ediciones Sígueme.

Gadamer, H.-G. (2022). *Hermenéutica, estética e historia* (Tercera e). Ediciones Sígueme.

- Galvis Arcilla, S. (2018). La fenomenología hermenéutica en investigación: a propósito de un estudio sobre reflexión pedagógica desde las parábolas. *Cuadernos de Teología*, 10(1), 94–111. <https://doi.org/10.22199/s07198175.2018.0001.00005>
- García-Martín, J., García, J. N., Inciarte, A. J., Marín, F. V., Sánchez, E. R., y Conde, M. E. (2019). Sistemas de evaluación y metodologías docentes y su incidencia en las competencias genéricas (EMICOG Profesores). *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología, Monográfico*(1), 325–336. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v3.1499>
- Godoy Pereyra, Y. R., Chalco Palomino, M. E., Checnes Cayampi, Q., y Cabrera Hernández, M. J. (2026). Formación pedagógica del docente universitario y su impacto en la calidad educativa. Revisión sistemática. *Tribunal. Revista en Ciencias de la Educación y Ciencias Jurídicas*, 6(15), 352–370. <https://doi.org/http://doi.org/10.59659/revistatribunal.v6i15.403>
- González Blanco, A. (2019). Sentidos del sujeto: la hermenéutica retroactiva de Judith Butler. *Rilce*, 35(1), 85–100. <https://doi.org/10.15581/008.35.1.85-100>

- Herrera-Araya, D. (2023). Perspectivas e investigación reciente sobre retroalimentación en el aula: Consideraciones para un enfoque pedagógico y dialógico. *Revista Electrónica Educare*, 27(1), 1–19. <https://doi.org/https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14547>
- Herrera, K. C., Gonzales, F. J., García, G., y Ponce, D. L. (2023). Identidad profesional y vocación docente. *Episteme Koinonia*, 6(12), 103–118.
- Jauss, H. R. (1975). El lector como instancia de una nueva historia de la literatura. *Poética*, 7, 325–344.
- Karamanou, A., Varela, P., Nanou, C., y Deltsidou, A. (2021). Asociación entre el vínculo madre-hijo y los síntomas depresivos en madres de la Unidad de Cuidados Intensivos Neonatales: estudio caso-control. *Enfermería Intensiva*, April 2024, 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.enfi.2021.07.003>
- Lengyel, Z. M. (2020). Círculo hermenéutico en comprensión: Sobre un vínculo original entre Hermenéutica y Lógica en el diálogo Heidegger–Gadamer. *Andamios*, 17(43), 117–136. <https://doi.org/10.26424/philobib.2018.23.1.05>
- León Suárez, J. P. (2019). Hermenéutica dialógica: claves para pensar la escucha en la educación. *Folios*, 49, 71–81. <https://doi.org/10.17227/folios.49-9392>

- López, L. (2013). La hermenéutica y sus implicaciones en el proceso educativo. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 15, 85–101. <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846100003.pdf>
- López Poblete, I. A. (2020). Construcción socio-política de una vocación docente dirigida a la transformación social: el caso de la pedagogía en el campo de la educación física. *Revista Ciencias de la Actividad Física*, 21(1), 1–15. <https://doi.org/10.29035/rcaf.21.1.4>
- Lozano-Peña, G. M., Sáez-Delgado, F. M., y López-Angulo, Y. (2022). Competencias socioemocionales en docentes de primaria y secundaria: una revisión sistémica. *Páginas de Educación*, 15(1), 1–22. <https://doi.org/https://doi.org/10.22235/pe.v15i1.2598>
- Mall, R. (1993). Encuentros culturales históricos. Hermenéutica de la interculturalidad. *Revista Filosófica de La Universidad de Costa Rica*, 31(74), 1–9.
- Martínez, C. A. (2021). *Hermenéutica e historicidad: un rastreo del concepto de comprensión histórica en el marco de la hermenéutica filosófica de Hans-Georg Gadamer* [Tesis, Universidad Autónoma de Querétaro]. [http://ri-ng.uaq.mx/bitstream/123456789/2969/1/FILIN-228112-0621-621-Carlos Alberto Martínez Guzmán -A.pdf](http://ri-ng.uaq.mx/bitstream/123456789/2969/1/FILIN-228112-0621-621-Carlos%20Alberto%20Mart%C3%ADnez%20Guzm%C3%A1n%20-A.pdf)
- Martínez, L. (2021). Ideas de Hegel y Gadamer aplicadas al poema de Luis Cernuda “Retrato de poeta (Fray H. F. paravicino, por El Greco).”

Estudios Filosóficos, 70, 347–367.
<https://estudiosfilosoficos.dominicos.org/ojs/article/view/1425/4384>

Martos Carrera, M. (2016). La generación literaria peruana de los años cincuenta. *Escritura y Pensamiento*, 19(39), 235–264.
<https://doi.org/https://doi.org/10.15381/escrypensam.v19i39.13726>

Ofogo Nkama, B. (2002). *La generación del 50 en el Perú (una narrativa plural)* [Tesis de doctorado, Universidad Computense de Madrid].
<https://docta.ucm.es/bitstreams/8e4aa3fe-9e9e-4a60-8623-f3bcccb51493/download>

Pallarés Piquer, M., y Villalobos Antúnez, J. V. (2021). Educación de la memoria desde la literatura: pasado, (re)interpretación del presente y el recuerdo como praxis de formación. *Interdisciplinaria*, 38(1), 69–84. <https://doi.org/http://doi.org/10.16888/interd.2021.38.1.5>

Parada Oropeza, R. (2000). Hermenéutica, símbolo y conjetura. *Temas*, 20(21), 125–134. <https://ftp.isdi.co.cu/Biblioteca/BASE DE DATOS DE GREENSTONE/revistat/index/assoc/HASH4445.dir/doc.pdf>

Payán Martín, J. J. (2007). *Wáshington delgado: un poeta peruano de la generación del 50* [Tesis doctoral, Universidad de Cádiz].
<https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/85864622/JJPayanMartin-libre.pdf>

- Ponce-Herrera, E. M. (2025). Análisis de la formación y vocación docente en América Latina: Un enfoque cualitativo sobre identidad y calidad educativa. *Multidisciplinary Latin American Journal (MLAJ)*, 3(1), 610–628. <https://doi.org/10.62131/mlaj-v3-n1-030>
- Reyes Tarazona, R. (2016). Apuntes sobre la generación del 50 y Palma. *Aula Palma*, 15, 237–250. <https://doi.org/10.31381/test2.v0i15.1397>
- Reyna Ledesma, V. M., Lescano López, G. S., y Boy Barreto, A. M. (2021). Conectivismo en el aprendizaje en línea empoderando las competencias comunicativas docentes. *Alpha Centauri*, 3(2), 22–30. <https://doi.org/10.47422/ac.v3i2.71>
- Ricoeur, P. (1997). Hermenéutica y semiótica. *Universidad Autónoma de Madrid*, 91–103.
- Ricoeur, P. (2003). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido* (5ta ed.). Siglo Veintiuno Editores Argentina, S.A. de C.V.
- Ricoeur, P. (2006). La vida: un relato en busca de narrador. *Ágora*, 25(2), 9–22. <http://perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/ricoeur-la-vida-un-relato-en-busca-de-narrador.pdf>
- Ricoeur, P. (2010). *Del texto a la acción: Ensayos de hermenéutica*. Fondo de Cultura Económica.

- Ricœur, P. (2013). La hermenéutica y el método de las ciencias sociales. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 34(109), 57–70.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5679959>
- Ríos Saavedra, T. (2005). La hermenéutica reflexiva en la investigación educacional. *Revista Enfoques Educativos*, 7(1), 51–66.
<https://revistas.uchile.cl/index.php/REE/article/view/48177>
- Roggero, J. L. (2020). Los cuatro niveles de hermenéutica en la fenomenología de J.-L. Marion. *Revista de Filosofía*, 45(1), 141–160.
<https://doi.org/10.5209/resf.61389>
- Romero Ramírez, M. (2020). Vocación docente como respuesta esperanzadora en contextos de vínculos humanos frágiles. *Episteme Koinonia*, 3(5), 27–50.
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.35381/e.k.v3i5.527>
- Sabino, C. . (2023). La vocación, clave de resiliencia en la profesión docente. *Holos*, Año 39(2), 1–18.
<https://doi.org/10.15628/holos.2023.15185>
- Salinas, P. (1970). *El concepto de generación literaria aplicada a la del 98*. Literatura Española Siglo XX.
- Seid, G. (2020). Los relatos de vida como técnica para abordar la dimensión estructural del mundo social. *Perspectivas Metodológicas*, 21, 1–16.
<https://doi.org/10.18294/pm.2020.3215>

- Serrano-Muñoz, J., y Iribarren, T. (2026). El fomento de la lectura resistente en el aula universitaria: materiales didácticos y metodologías. *Ocnos*, 25(1), 1–16. https://doi.org/https://doi.org/10.18239/ocnos_2026.25.1.560
- Solís Mendoza, N. (1950). 4. *Pasión por la influencia. El Siglo de Oro en la poesía de la generación del 50.* 81–99. https://doi.org/https://doi.org/10.31819/9783954879236_004
- Sologuren, E., Núñez, C. G., y González, M. I. (2019). La implementación de metodologías activas de enseñanza-aprendizaje en educación superior para el desarrollo de las competencias genéricas de innovación y comunicación en los primeros años de Ingeniería. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 16(32), 19–34. <https://doi.org/10.29197/cpu.v16i32.343>
- Tinta, M. (2019). Aplicación del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la comprensión de textos literarios en estudiantes de secundaria. *Revista Innova Educación*, 1(1), 118–139. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2019.01.011>
- Torres-Hernández, E. F. (2023). La vocación docente como predictora del bienestar subjetivo en el profesorado mexicano. *Revista Fuentes*, 25(3), 343–354. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2023.23148>

Torres-Hernández, E. F. (2025). Vocación a la docencia: Su relación con la regulación emocional y la resiliencia. *REXE Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 24(54), 233–249. <https://doi.org/10.21703/rexe.v24i54.2953>

Vásquez Villanueva, S. (1996). Vestido de luto: un cuento para maestros. In *Paideia, Revista de Ciencias de la Educación*. Editorial Imprenta Unión de la Universidad Peruana Unión.

Vásquez Villanueva, S. (2004). *Prólogo. Narrativa peruana del siglo XX* (Ediciones). Editorial Imprenta Unión de la Universidad Peruana Unión.

Vélez Lopez, G. (2020). La analítica existencial como posible guía de una hermenéutica literaria. *Cuadernos de Filosofía*, 28–29, 37–53. http://revistasacademicas.udec.cl/index.php/cuadernos_de_filosofia/article/view/2768/2928

Villanueva, R. K. (2020). Clima de aula en secundaria: Un análisis de las interacciones entre docentes y estudiantes. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 12, 187–216. <https://doi.org/10.3426/rpie.12.2020>

White, E. (1971). *Consejos para maestros* (E. U. de N. A. Publicaciones Interamericanas (ed.)). Publicaciones Interamericanas.

- White, E. (2012). *La educación*. Asociación Casa Editora Sudamericana.
- White, E. G. (1978). *La educación*. Asociación Casa Editora Sudamericana.
- White, E. G. (2012). *Testimonios para los ministros*. Asociación Casa Editora Sudamericana.
<https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Xipell Font, P., y Méndiz Noguero, A. (2024). Vocación docente: relación con el sentido de pertenencia y el apoyo de la dirección. *Profesorado Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 28(2), 47–69.
<https://doi.org/10.30827/profesorado.v28i2.29678>
- Zavaleta, C. E. (1992). *Cuentos Completos Vestido de luto* (3ra ed). Lluvia editores.
- Zavaleta, C. E. (1996). Ribeyro, artista y literario. *Paideia Revista de Ciencias de La Educación*, 2(2), 86–98.
- Zavaleta, C. E. (1997). *Cuentos completos 1 (1954-1979)* (1ra ed). Occidental Peruana, INC.
- Zavaleta, C. E. (2004). *Narrativa Peruana del Siglo XX (Brevario)* (1ra ed). Editorial Imprenta Unión de la Universidad Peruana Unión, Ediciones Madesa.

Semblanza de los autores

Salomón Vásquez Villanueva

salomon.vasquez@urp.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0001-8824-6176>

Código RENACYT: P0052414

Universidad Ricardo Palma, Lima, Perú



Dr. Salomón Vásquez Villanueva. Docente universitario (Universidad Ricardo Palma, Universidad Tecnológica del Perú: UTP), escritor, poeta, narrador, ensayista, crítico, investigador. Profesor investigador de la Universidad Ricardo Palma, identificado con CÓDIGO RENACYT: P0052414. Estudios realizados: Universidad Nacional de Cajamarca (Licenciatura en Educación, Especialidad: Lengua y Literatura), Universidad Nacional Mayor de San Marcos (Maestría en Literatura Peruana y Latinoamericana), Universidad Nacional Federico Villarreal (Doctorado en Administración), Universidad Inca Garcilaso de La Vega (Doctorado en Psicología), diplomados en investigación. Cargos desempeñados: secretario general en la Universidad Nacional de Tumbes y en la Universidad Peruana Unión. En la UPeU: secretario académico de Facultad y de la escuela de Posgrado; director de la escuela de Posgrado. Tiene publicaciones de artículos en revistas de alto impacto, también libros universitarios y arbitrados.

Raúl Martín Vidal Coronado

vidalcoronado@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-8097-9092>

Universidad Ricardo Palma, Lima, Perú



Abogado, registrado en el Colegio de Abogados de Lima (CAL). Egresado de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, con más de 35 años de experiencia profesional; ha desempeñado cargos de dirección con alto grado de responsabilidad en diversas entidades públicas. Maestro en Derecho Civil y Doctor en Derecho, por la Universidad Inca Garcilaso de la Vega; Programa Avanzado en Gerencia de la Administración Pública en ESAN. Experiencia en organización, dirección y administración de oficinas, con mística y liderazgo de trabajo en equipo. Licenciado en Educación, egresado de la Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle, La Cantuta”. En la actualidad, docente principal y secretario general de la Universidad Ricardo Palma, Lima, Perú.

Gil Romer Reátegui Torres

gil.reategui@unapiquitos.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0002-8198-443X>

Universidad Nacional de la Amazonía Peruana,
Iquitos, Perú



Licenciado en Educación, Doctor en Educación (UNAP); profesor en la Universidad Científica del Perú, catedrático en la Escuela Técnica de la Policía Nacional del Perú, sede en Iquitos. También posee el grado académico de Doctor en Educación. Docente universitario, en la categoría Asociado, con más de 20 años de experiencia en la formación de profesionales en la especialidad de Lengua y Literatura, en la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana. Ha participado de facilitador durante 5 años en la actualización de docentes, cuyo programa ha sido administrado por el Ministerio de Educación (MINEDU); también en otros cursos de capacitación pedagógica regentados por la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana, en la Facultad de Educación, a través del Departamento Académico de Lengua y Literatura. Además, ha participado en la condición de investigador en diferentes proyectos de investigación, en el marco académico de temas orientados a educación; ha publicado artículos científicos de revisión.

Marlon Yalta Campos

myaltacampos@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-6098-795X>

Universidad Nacional de la Amazonía Peruana,
Iquitos, Perú



Nació en Iquitos, Loreto: Perú. Estudió en la Institución Educativa “Mariscal Oscar R. Benavides”. Obtuvo la licenciatura en Biología y Química, y el grado académico de magíster en Docencia y Gestión Educativa, en la Universidad César Vallejo (UCV), Trujillo, Perú. Asimismo, realizó sus estudios doctorales en Ciencias de la Educación en la misma universidad. También obtuvo el grado académico de Doctor en Educación. Actualmente es docente de la carrera profesional de Ciencias Naturales de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana (UNAP). Actualmente es asesor e investigador de diversos trabajos en ciencias naturales y ambientales.

Judith Alejandrina Soplín Ríos

judysorio@gmail.com.

<https://orcid.org/0000-0001-7239-0042>

Universidad Nacional de la Amazonía Peruana,
Iquitos, Perú



Excelente profesional con grado académico de Doctora en Educación por la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana, Iquitos, Perú. Durante su trayectoria profesional y académica, en el ámbito universitario, ha revelado su gran y destacada vocación de docente e investigadora, cuyas investigaciones sobresalen y son significativas en temas del ámbito de la educación; por ejemplo, estrategias de aprendizaje, características de los estudiantes y docentes, métodos de enseñanza, pensamiento crítico e independiente, comportamiento de los estudiantes, aprendizaje cognitivo y la construcción de aprendizajes significativos. Ha publicado libros, diversas investigaciones en revistas indexadas, ha sido asesora de tesis.

Guillermo Huanca Ramos

purinkichu@yahoo.com

<https://orcid.org/0000-0001-5108-2411>

Universidad Nacional de la Amazonía Peruana,
Iquitos, Perú



Nació en la ciudad del Cusco el 16 de febrero de 1970. Los estudios de EBR lo realizó en su ciudad natal. Los estudios superiores en la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana, en la especialidad de lengua y literatura. Posteriormente realiza los estudios de maestría en la mención de Docencia e Investigación Universitaria en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. El 2025 obtiene el grado de doctor en Educación en la UNAP. Actualmente trabaja en la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana, en la condición de docente asociado, adscrito al Departamento Académico de Lengua y Literatura de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana.

Edgar Mamani Ttito

edgar.mamani@upeu.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0002-1607-0471>

Universidad Peruana Unión



Docente universitario en las áreas de Contabilidad, Tributación y Finanzas. Actualmente es coordinador de la Escuela Profesional de Contabilidad de la Universidad Peruana Unión (UPeU), Filial Juliaca. Posee amplia experiencia en investigación formativa y aplicada, con participación en la supervisión y asesoría de proyectos, así como en la publicación de artículos científicos en revistas especializadas. Está realizando estudios de Doctorado en Administración de Negocios, los cuales revelan su marcada pasión por la educación, la gestión y la innovación académica. Su trayectoria profesional proyecta sus competencias en comunicación, liderazgo de proyectos y gestión educativa, enfocando su compromiso constante con la excelencia académica y el desarrollo integral de los estudiantes. Ha desempeñado cargos financieros en instituciones educativas adventistas; también funciones administrativas en la Universidad Peruana Unión, donde ha ejercido roles de docente y coordinador de la escuela profesional de contabilidad, liderando procesos académicos y de vinculación institucional.

María Mirella Contreras Baca

mirellacontreras@upeu.edu.pe

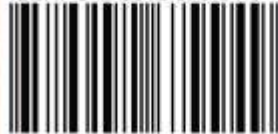
<https://orcid.org/0009-0007-5861-619X>

Universidad Peruana Unión



Es candidata al grado de doctora en Gestión Educativa por la Universidad Peruana Unión. Es magíster en Psicología Educativa y licenciada en Educación Primaria, con especialización en Matemática y Pensamiento Lógico. Su labor académica se desarrolla en la universidad referida, donde desempeña la función de docente universitaria, investigadora y asesora académica. Acompaña a los estudiantes, quienes se encuentran en proceso de obtener su licenciatura, orientándolos en la elaboración y sustentación de sus trabajos de investigación. Además, es dictaminadora de artículos científicos y participa en iniciativas relacionadas con el fortalecimiento del pensamiento lógico y la mejora de la práctica pedagógica. Siempre muestra su comprometida con la calidad educativa. Por otro lado, ha cursado diversos programas de especialización en educación e investigación. Su vocación y dedicación reflejan su deseo significativo y constante de proseguir escribiendo, investigando y contribuyendo, para el avance de la educación y la ciencia.

ISBN: 978-9942-679-94-9



9789942679949