



www.avsi.org



Fondo  
Editorial  
UCSS

# riesgo *de educar*

año 1 - número 1 - 2006

Revista de la Universidad  
Católica Sedes Sapientiae  
[www.ucss.edu.pe](http://www.ucss.edu.pe)

■ **E**logio de la experiencia educativa

Biagio D' Angelo

■ **L**a Educación en el contexto de la  
**D**iversidad Cultural

David Abanto

■ **M**icrófono **A**bierto: Juvenal Ñique

■ **E**l **M**estizaje literario peruano:  
**D**el Inca Garcilaso a Vargas Llosa

Marco Martos



Diseño y diagramación:  
Divino Nino Comunicación

Cualquier comentario o colaboración a:  
feditorial@ucss.edu.pe

© 2006 Fondo Editorial de la  
Universidad Católica Sedes Sapientiae

DEPÓSITO LEGAL: 2006 - 0427  
ISSN: 1818-3301

Impreso en Perú-Printed in Peru  
Febrero de 2006

Prohibida la reproducción parcial o total  
de los textos sin permiso de los editores  
y autores

Esq. Constelaciones y Sol de Oro.  
Urbanización Sol de Oro. Los Olivos.  
Teléfonos: (511) 533-5744 / 533-6234  
533-0008

[www.ucss.edu.pe](http://www.ucss.edu.pe)

**DIRECTOR:**

Biagio D' Angelo

**EDITOR DE ESTE NÚMERO:**

Biagio D' Angelo

**COMITÉ EDITORIAL:**

Daniela Altini, AVSI

Andrés Aziani, Universidad Católica Sedes Sapientiae

Gian Battista Bolis, Universidad Católica Sedes Sapientiae

Rafael del Busto, Centro de Servicios Educativos (CESED)

Ruby Pérez, Universidad Católica Sedes Sapientiae

Javier Prades, Universidad de San Dámaso de Madrid

**CORRECCIÓN DE ESTILO:**

Ruby Pérez

**DISEÑO GRÁFICO:**

[www.divinonino.net](http://www.divinonino.net)

[asesoresdn@hotmail.com](mailto:asesoresdn@hotmail.com)

**FOTOGRAFÍA:**

Gabriel Bolivar

Archivo AVSI

**RETOQUE FOTOGRÁFICO:**

Roger Caycho

**ILUSTRACIONES:**

Pancho Fierro

**RETOQUE DE ILUSTRACIÓN:**

Alberto Moreno

**CUIDADO DE IMPRESIÓN:**

Gabriel Bolivar

**ARTE FINAL:**

Gustavo Ramos

**riesgo**  
*de educar*

año 1 - número 1 - 2006

### ON LINE

**10**

ELOGIO DE LA EXPERIENCIA  
EDUCATIVA  
Biagio D'Angelo

**16**

LA EDUCACIÓN EN EL  
CONTEXTO DE LA DIVERSIDAD  
CULTURAL  
David Abanto

**26**

EDUCACIÓN Y SALUD  
Violeta Cuenca

**33**

EDUCACIÓN Y MEDIOS  
Patricia Vilcapuma

**38**

MULTICULTURALIDAD,  
TRADICIÓN Y ACCIÓN EDUCA-  
TIVA  
Bina Pérez

**41**

¿QUÉ TIENE QUE VER  
CONMIGO? LA AVENTURA DE  
LA EDUCACIÓN  
Michele Berchi

**45**

EDUCADOR Y DESCUBRIDOR,  
CRISTOBAL COLÓN  
José Antonio Benito

**52**

EL MESTIZAJE LITERARIO  
PERUANO : DEL INCA GARCILASO  
A VARGAS LLOSA  
Marco Martos

**59**

MICRÓFONO ABIERTO  
ENTREVISTA A JUVENAL ÑIQUE

**64**

ESPACIO DEL TUTOR  
Rafael del Busto

**67**

TESTIGOS  
Franco Nembrini

**71**

RESEÑAS

**83**

CONEXIONES

**89**

NOTICIA DE LOS AUTORES









**E**l nacimiento de un hijo es motivo de algazara en una familia, pues todos sus integrantes quedan impactados por una nueva presencia que revive esos deseos del corazón que todo hombre se plantea. Esa mirada es la misma del Maestro, quien ejerce una paternidad incommensurable sobre el niño y debe correr el riesgo de comprometerse con toda su persona.

*Riesgo de Educar* es el nombre de nuestra revista que nace de la pretensión de introducirse a la realidad en su totalidad y de la urgencia de plantearse nuevamente la mirada educativa, pues cada día vemos cómo se agudiza la incapacidad de educar a los hijos, a los niños. Éstos cada vez se encuentran más huérfanos, pues caminan sin un ideal, convirtiéndose así en una generación que «todo les da igual», donde la incertidumbre es abrumadora y el aburrimiento se convierte en lo común. En esta etapa declarada en «emergencia» apreciamos que no basta solamente centrarse en el desarrollo de habilidades comunicativas y numéricas, sino que hay una exigencia de felicidad a la que todos estamos llamados. Nuestros chicos necesitan de una educación que responda a este deseo y que involucre su libertad. La responsabilidad es común y en este marco, los maestros estamos llamados a transmitir el patrimonio de nuestra tradición cultural y a plantear razones válidas para afirmar la vida y el sentido de la misma.

Este primer número está dedicado a la Multiculturalidad, tema eje del Seminario Internacional brindado por Javier Prades y desarrollado en nuestra casa de estudios en el mes de abril de 2005. Los fundamentos antropológicos y teológicos de esta temática nos permiten acercarnos a la búsqueda de la consistencia humana. Pues Prades señala que «el hombre está naturalmente «vertido a» los demás, al otro; todo en él, desde su corporeidad (rostro) hasta su intencionalidad, lo orienta y lo encamina hacia lo que, no siendo él mismo, le interpela».

Esta alteridad que reconoce un sentido de pertenencia atraviesa cada una de las hojas de esta revista. El primer estudio *On line* revela la labor del maestro, el ejercicio de una verdadera autoridad y la experiencia de una inquietud infinita. A continuación, tenemos una primera parte del ensayo que devela la vitalidad de la multiculturalidad a

partir del reconocimiento de la diversidad. El siguiente artículo enfatiza la relación salud-educación: al mirar al alumno, el maestro se involucra con toda su estructura unitaria. Esto nos permite entender aspectos a considerar al elaborar el currículo. En esta comprensión de la realidad, los medios de comunicación y su recepción crítica representan otra de las «grandes empresas», como diría el Quijote, que toca emprender a los maestros. Pues hay que revisar críticamente lo que se propone y compararlo con lo que exige nuestro corazón. El quinto estudio parte de la premisa de la Multiculturalidad en la acción educativa; para ello se plantea un doble compromiso: maestros que profundicen en el pasado y alumnos que sean formados en una asimilación crítica de la tradición; sólo así, se construirá un presente que permita el encuentro con el destino del hombre. La educación es una aventura, refiere el siguiente artículo, expresión muy cierta que encierra toda una dimensión fascinante de entenderla: proponer aquello que hemos encontrado y que responde a nuestras exigencias de verdad, belleza, bondad. Se suman dos estudios, uno referente al campo de la historia en donde se conmemora la figura de Cristóbal Colón, en el marco del V Centenario de su muerte. Este personaje permite ingresar a nuestra tradición y comprender más sobre la conformación de nuestra identidad. El otro estudio corresponde al campo de la literatura; en éste, Marco Martos desarrolla el tema del mestizaje literario, lectura que profundiza en el imaginario mestizo del Perú.

La revista se convierte, además, en un *Micrófono abierto* al diálogo: en este primer número presentamos una entrevista al maestro Juvenal Nique, quien aborda los retos educativos en la sociedad multicultural. Asimismo, el *Espacio del tutor* complementa nuestra mirada de un maestro que «acompaña». Para terminar, consignamos la sección *Testigos*, que nos remite al testimonio educativo, el cual retrata la necesidad de afirmar una compañía desde la familia.

Es así que nos lanzamos a la aventura y al riesgo de educar, seguros de que no estamos solos y necesitamos de Otro. ■





# Elogio de la experiencia educativa

Biagio D'Angelo

**E**l hecho de que una casa de estudio se agrande con pasos notables y reconocidos por varias autoridades e instituciones se debe indudablemente a una «fuerza» que toda organización desearía tener: la presencia de un conjunto de educadores que trabajan con pasión y que se están recíprocamente acompañando, con esperanza y un poco de temor, en la difícil tarea de ser maestros en este mundo de dudas y de incertidumbre pedagógica.

En el Perú se celebra cada año el día del maestro. Pero la festividad se reduce al acto rutinario, si en ella no se busca recuperar el sentido esencial de lo que se quiere recordar con estas actividades.

Dos frases nos ayudarán a enfocar el tema propuesto en el título, la primera es de Santo Tomás: «Educar es promover a la prole el estado perfecto del hombre en cuanto

hombre, esto es, al estado de virtud». La segunda es de Séneca, el gran filósofo estoico y trágico latino, maestro de Nerón (¡ejemplo de mal alumno!): «Largo es el camino de la enseñanza por medio de teorías; breve y eficaz por medio de ejemplos».

Quien está escribiendo es, por profesión, (es, o debería ser) maestro. Ser maestro es una tarea entusiasmante, pero de gran responsabilidad. He aquí la palabra clave de este trabajo, una palabra que no se acaba nunca de comprender en su misteriosa profundidad.

Ser maestro es, por tanto, hablar de la responsabilidad que implica ser practicante y docente; quizás, en el caso de quien trabaja en zonas históricamente complejas o de bajo rendimiento económico, la responsabilidad resulta ser aún mayor: el ámbito de acción de la Universidad Católica Sedes Sapientiae es, evidentemente, el controvertido Cono Norte, ya que la mayor parte de su experiencia se ubica en ese contexto.

Una de las disciplinas fundamentales de la Facultad de Educación es Práctica Pre-Profesional. Esta disciplina, aparentemente organizada como una etapa obligatoria y tal vez árida para el alumno, se vuelve una experiencia paradigmática, una encrucijada de valores, objetivos, deseos y perspectivas, altamente formativos.

En el colegio que se frecuenta como practicante, cada uno en su especialidad, ya es «maestro». No importa la edad, ni la cantidad de años vividos como experiencia directa en la práctica profesional. Este maestro encarna a la casa de estudio que





él representa; sus acciones no se desperdiciarán en un túnel de olvidos, sino que, silenciosamente, dejará huellas ilustrativas de la metodología utilizada. Entre alumno y docente, en este aspecto particular, se establece una interacción; y en ella, el alumno practicante y el docente viven una experiencia especial, particular: la experiencia de ser recíprocamente «maestros».

Durante el día del maestro, se suele recoger el material didáctico utilizado como «vida» de la Práctica Pre-Profesional. Este «espacio», lejos de ser un simple recorrido preformativo, constituye un espejo de la significación de lo que representa (y cómo se presenta) hoy el maestro.

De hecho, el momento de presentación de los materiales se revela siempre un lugar privilegiado. De esta manera los jóvenes aspirantes a profesores demuestran algunas habilidades de su desempeño docente; y este adjetivo, adquiere un significado especial: «docente, ¿qué significa docente?». No se trata de un cliché, ni de una banal aplicación de lo que mueve la experiencia del maestro: la exposición de los materiales representa lo que concretamente los alumnos experimentan acerca de cómo llegar a los niños y a los jóvenes, cómo acercarse a ellos, cómo reconocer sus calidades y exaltarlas. Por tal razón, los recursos materiales se convierten en un medio importante para el proceso de aprendizaje en los niños y jóvenes. Además, los materiales utilizados se convierten en fuente de cultura y permiten que los niños se involucren más en su proceso de aprendizaje y desarrollo mental y educativo.

También resulta importante rescatar el papel de la creatividad personal que, en un trabajo conjunto de diálogo e intercambio, resuelve un falso subjetivismo en una objetividad de métodos y perspectivas, mucho más proficua que el individualismo. Su aplicación en la Práctica Pre-Profesional manifiesta el beneficio que respira toda la facultad y torna explícito que esta disciplina es, conscientemente, lo medular de las actividades que una malla curricular universitaria propone a sus estudiantes.

De hecho, las cuatro áreas de Práctica (Técnico-Pedagógico, Gestión, Tutoría e Investigación) presentan la elaboración de materiales como fundamental eje que las conecta en cuanto componente indispensable para la creatividad y la imaginación. Los materiales consignan una ficha informativa que indican la competencia, la capacidad a desarrollar, el área, los materiales, el procedimiento y la forma de aplicar, que permite tener claridad en la comprensión de los mismos.

Ahora bien, ¿qué dice el maestro? ¿qué dicta? (noten, por favor, que el «decir» aquí es próximo del «dictar», y eso nos apunta a un decir lleno de trascendencia y sentido). El maestro dicta, dice, «indica» un camino preciso a través de sus palabras y acciones, de sus «lecciones» que son manifestaciones de búsqueda personal y libre de la verdad. En este caso, se puede afirmar que las así llamadas «clases» magistrales no terminan nunca y no se pueden separar de las actividades cotidianas del maestro. En nuestros días que el Papa Benedicto XVI ha definido como «tiempos de moda», los hombres aceptan, sin más reacción, los gustos, las políticas, las ideologías, con un consiguiente y casi inadvertido aplastamiento de la razón humana. Sin embargo, el hecho de «indicar» (decir y dictar) un camino no asegura que sea aceptado. Indicar un camino significa «comprometerse» seriamente con el alumno, en una dinámica comunicativa que es, en primer lugar, comprometerse consigo mismo, y luego con este misterio (y por lo tanto, alguien que nunca podremos comprender perfectamente, pero que reconocemos como parte de nosotros), este misterio, que es el otro, en este caso, el estudiante, el «discente». Comprometerse no es nada fácil. Corresponde, en primera instancia, una toma de conciencia de la realidad ontológica de cada uno, de sus propios deseos, de su estructura originaria, y en segundo lugar, del contexto que lo genera. Comprometerse, en esta dinámica comunicativa (como la hemos llamado), que se manifiesta en la triada «docente - alumno - colegio (institución en general)», significa rehacer, re-recorrer, re-plantearse preguntas, deseos, objetivos de lo que se quiere alcanzar. En otras palabras, podría decirse que enseñamos lo que hemos aprendido y lo que estamos volviendo a aprender. *Los exámenes*

*nunca acaban* es el título de una comedia italiana del siglo XX, y contiene una verdad, afortunadamente.

Es verdad que esta reflexión lleva a pensar en las instituciones que son soporte para el docente. Sin embargo, más que una cuestión teórica, se trata siempre de considerar cómo está el docente, el maestro en la universidad, cómo se mueve en ella, cómo maneja sus cursos, en particular, el de Práctica Pre-Profesional. El maestro, entonces, debe plantearse decididamente, si pretende forjar personas capaces de configurar un mundo que está en crisis, o si se limita a formar una escuela (¡otra escuela!) de funcionarios que usan la razón como espacio de prejuicios y polémicas estériles.

El maestro no crea, no forja (son verbos de connotación pretenciosa y especulativa). El maestro indica, muestra y acompaña. Pero sólo se puede seguir un maestro que sigue las huellas y la experiencia de otros maestros que le están indicando, mostrando, acompañando. Este seguimiento se llama, o mejor dicho se llamaba en ámbito medieval (aquel ámbito que, fuera de prejuicios oscurantistas e interpretaciones superficiales, dedicó un espacio extraordinario a la enseñanza y a la escuela): «virtud».

Esta palabra es una de aquéllas que resulta no sólo difícil, sino también inexplicable y anacrónica. Sin embargo, un acontecimiento como el cuarto centenario de la publicación del Quijote nos recuerda cuántas «virtudes» presenta la obra cervantina, cuántos ideales promueve don Quijote en su extraña pero honesta visión de la realidad. Recientemente he leído que la virtud, específicamente la virtud intelectual no puede enseñarse en forma teórica, sino que requiere la práctica, «el trato frecuente con personas que hagan brillar esa virtud». «Así como el trato frecuente con personas de buen gusto, nacer y vivir en una familia en la que brille el buen estilo, la nobleza de carácter, etc. induce esa misma riqueza en las personas, así también la formación en la iniciativa, en la creatividad intelectual requiere el trato con personas que posean y muestren esas cualidades. Hay ambientes en que figuras egregias difunden un clima en el que la ciencia se muestra en su surgir».

Para comprender más el camino del maestro me apoyaré en otra tríada de vocablos, rescatándolos de un olvido o de una incompreensión actual. Se trata de las palabras «experiencia», «criterio», «juicio». Las tres representan la puesta en práctica, concreta hasta el sufrimiento, de la vida del maestro.

Es indispensable tener claro en la mente y en el corazón que para ser conscientes de lo que representa la educación, la experiencia es el único requisito realmente necesario. La palabra «realidad» y la palabra «experiencia» están relacionadas a la educación como el objetivo, la meta. Cada paso del caminar humano se mueve en dirección de la adquisición de la comprensión del destino de cada uno. Y si «educar» deriva etimológicamente de «sacar afuera» (ex-duco, conducir afuera de un lugar a otro), entonces la educación es la puesta en acto de la experiencia de la introducción a la realidad total. El curso de Introducción a las Ciencias Educativas, que dictamos en los primeros ciclos debería intitularse más justamente «introducción a la realidad total». ¿Por qué «total»? Porque educar significa desarrollar todas las componentes estructurales de un individuo hasta su realización integral, o sea, afirmar «todas las posibilidades de conexión activa de esas estructuras con toda la realidad» (Giussani, 2004: 33). Por eso es verdad que:

[...] cualquier pedagogía que conserve un mínimo de lealtad con la evidencia, debe reconocer y de algún modo atender a esta realidad (Giussani, 2004: 34).

La experiencia en acción no se queda aislada, sino que participa de un proceso de conocimiento gracias al cual el niño o el joven toman conciencia de sí y del significado total de la realidad que lo circunda. Sin este aspecto, que es lo que llamamos «criterio», la experiencia pasa a ser una teorización de la educación, no una educación verdadera, por lo menos, en el sentido de cómo nosotros la queremos entender. Lamentablemente, aquí se encuentran, con frecuencia, los mayores problemas. A causa de la insuficiente sensibilidad respecto a la falta de «elasticidad» de parte de los maestros para adecuarse a las nuevas exigencias, a los nuevos contextos, a la renovación de la



realidad, se crean situaciones complejas, rebeliones, dudas, prejuicios, que, atrasan un adecuado método educativo, transformando así al maestro en un perfecto «doctrinólogo», que no conoce, y más bien, evita la realidad y sus dramas.

Entonces, resulta necesario profundizar estas palabras-premisas con un «juicio» que reconduzca al maestro y, con él, al alumno, hacia la pregunta: «pero eso, ¿responde o no a la educación como introducción al misterio de la realidad?». De hecho, la realidad es afirmada sólo cuando se reconoce, con certeza profunda, que la realidad posee un significado. Sin la existencia de este significado último, la educación es una utopía y una prisión que es mejor censurar porque se constituye en una posición ideológica y privada de interés para el estudiante, aunque quien pierde interés, esencialmente, es siempre el maestro. Porque, si el alumno sufre un mecanicismo en las clases, en las prácticas, no es sólo culpa suya sino es, más bien, que el maestro impone desconsideradamente una estrategia (palabra, a menudo, mal utilizada) teórica, que no habla nunca de él mismo. No puede hablar de él (estamos hablando del maestro) porque él mismo no hace experiencia de nada, aparte que repropone mecánicamente palabras que son vacías porque nunca se acompañan a una conciencia viva, a una razón abierta, a una propuesta de vida y de

hechos que se hayan convertido en componente «sufrido» de su existencia.

Así ocurre que el maestro no puede ofrecer una «hipótesis explicativa unitaria». Estamos en una época que, por su misma definición de postmodernidad, rechaza cualquier postulado de unidad, porque el sujeto se percibe sólo en su fragmentariedad. Si por un lado, esta fragmentariedad representa una cláusula obvia, «natural», reconocida por todos, y que todos llevamos adentro, por otra parte, el anhelo de «unidad» es, del mismo modo, «natural» en él, como lo es la fragmentariedad. La una no excluye la otra. Léi un ejemplo, recientemente, muy ilustrativo:

Se podría comparar al estudiante con un niño inteligente que, al entrar en una habitación, encuentra sobre una mesa un gran reloj despertador. Es inteligente y curioso, y por eso, agarrando el despertador, lo desmonta poco a poco. Al final tiene ante sí 50, 100 piezas. Lo ha hecho muy bien, pero una vez que ha desmontado el reloj se pierde y comienza a llorar: tiene ahí todo el despertador, pero el despertador ya no existe; le falta la idea sintética para reconstruirlo (Giussani, 2004: 41).

«El estudiante carece, normalmente, de un guía que le ayude a descubrir el sentido unitario de las cosas» Corresponde al maestro ser real sujeto educador, junto con la familia, con la recuperación de la tradición y de la figura de la autoridad. Lamentablemente, los horribles actos de violencia que desde Auschwitz acaban con la humanidad, en su sentido noble, con los ideales de hermandad, de tolerancia, de amor, nos han dejado una imagen de la palabra «autoridad» preocupante y angustiante, una poderosa máquina de barbarie y explotaciones. Sin embargo, «autoridad» debe atribuirse a la persona que:

[...] tiene una gran conciencia de la realidad, una persona por tanto que se nos impone como alguien revelador, alguien que genera en nosotros novedad, estupor y respeto (Giussani, 2004: 47).

Si la primera autoridad son, sean o no conscientes de ello, los padres, la segunda y, tal vez, definitiva autoridad son los maestros. Son ellos los que corroboran el eje de la relación tan delicada niño/joven - familia - colegio. Ellos aportan la característica más humana de la docencia que es la genialidad entendida como factor que, en pocos detalles o





indicios, percibe el núcleo de problemas, intereses, malestares. Un maestro obtuso y presuntuoso no es un maestro, sino un profesor, que envilece la franqueza y la apertura propia de la juventud.

La juventud nos enseña a volvernos maestros, si estamos atentos a la realidad, a la experiencia que se nos propone. Quizá tengan razón quienes afirman que existe una profunda diferencia entre la figura del maestro y del profesor.

No cabe duda de la diferencia casi abismal, paradójicamente, entre maestros y profesores. Estos últimos serían, más bien, repetidores mecánicos de lecciones que ya están escritas; ellos «explican» y bien sabemos, con la filosofía de Michel Foucault, que toda explicación podría revelarse como una forma ideológica de posesión del otro.

En cambio, las acciones del auténtico maestro se muestran en lo que llamamos, con poca inquietud, lamentablemente, «lecciones magistrales». Una lección magistral puede presentar un doble eje significativo: o es el «derrumbe» de las nociones que intelectualmente abruman la cabeza del hablador, y al mismo tiempo abruma los oídos de quien escucha, o con forma titubeante se abren a la experiencia del otro, en cuanto manifestaciones de búsqueda personal y libre de la verdad. No es fundamental creer en una, diez o cinco mil verdades: lo que importa es que la lección

magistral sea la revelación de una grieta semiabierta, semiobscura, en cuyo intersticio entren juntos, docentes y discentes. Debería ser, con una reflexión lúcida y poética que retomamos de Heidegger, una «laceración»:

[...] lo que está lacerado está abierto, a través de su laceración, al ingreso del absoluto. [...] La laceración mantiene abierto el camino hacia lo metafísico (Heidegger, 1978-1979: 85).

Una laceración, por tanto, significa una multiplicación de las inquietudes existenciales, de las preguntas clásicas, inacabadas sobre la vida. A cada una de estas «performances» responden las diferentes actividades que en un verdadero maestro presuponen «la puesta en juego de las energías personales más íntimas y verdaderas»; en cambio, siendo repeticiones estériles y fútiles, porque en ellas no hay la actividad de respuesta del otro, las actividades del profesor se resuelven en un «dèjà vu», es decir en un saber anquilosado, que en nada se propone como acontecimiento.

Resulta, además, necesario suscitar en el joven o en el niño lo que llamaría «compromiso personal con su propio origen». Es por ello que la educación verdadera es la educación hacia una comparación continua, antes que nada, con la tradición que lo ha generado, en la que ha nacido. Sólo en este caso, el saber se transforma en acontecimiento, porque cada acontecimiento ingresa, by default, a la categoría del «diálogo». No se trata de brindar respuestas prefabricadas, sino de vivir la realidad, según la dramaticidad con la que constantemente ella se propone a la atención del sujeto.

Viene de pensar que si el maestro muestra y promueve mayor libertad, a él se le requiere una intensidad carismática de vida intelectual y personal. Un pedagogo escribe que el maestro muestra el alma, mientras que al profesor no se le ve el alma. Es una interpretación sencilla y fascinante, al mismo tiempo. El problema de esta «alma» visible o invisible consiste en la experiencia como actividad repetida superficialmente o repetida como digerida, amada, propia.

Tal vez no sea justo separar al profesor del maestro como la exacerbada dicotomía que hemos propuesto. En un trabajo sobre las enseñanzas del *Quijote*, afirmé que entre el fiel Sancho Panza y el





enloquecido Alonso Quijano no se trata de una cuestión de balanza, de peso, de medidas: una vez más, la experiencia empírica nos convence de que el juego de las partes nunca se presenta totalmente igual.

Lo que se establece, en realidad, es un «juego de tensiones», que reside provechosamente sólo en quien, maestro o profesor, se deja «herir» (otra vez, la laceración heideggeriana) por lo real, y vive, de esta manera, la experiencia de una inquietud infinita que es la mejor didáctica. ■

REFERENCIAS

GIUSSANI, Luigi  
2004 *El riesgo educativo*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.

HEIDEGGER, Martín  
1978-79 *Che cosa significa pensare?* Milano: SugarCo.

# Multiculturalidad, democracia y ciudadanía

David Abanto

## La educación en el contexto de la diversidad cultural (1º parte)

No, no hay país más diverso, más múltiple en variedad terrena y humana; todos los grados de calor y color, de amor y odio, de urdimbres y sutilezas, de símbolos utilizados e inspiradores. No por gusto, como diría la gente llamada común, se formaron acá Pachacamac y Pachacútec, Huamán Poma, Cieza y el Inca Garcilaso, Túpac Amaru y Vallejo, Mariátegui y Eguren, la fiesta de Qoyllur Rití y la del Señor de los Milagros; los yungas de la costa y de la sierra; la agricultura a 4.000 metros; patos que hablan en lagos de altura donde todos los insectos de Europa se ahogarían; picaflores que llegan hasta el sol para beberle su fuego y llamear sobre las flores del mundo.

José María Arguedas. «No soy un aculturado...»

**D**esde hace varios años, se ha ido expandiendo la noción de que somos un país multicultural. La frase ya estaba consagrada por ensayistas e intelectuales, y la maneja el periodismo con inusitada frecuencia. No es de extrañar que la utilicen también los dirigentes políticos. Pero parece conveniente precisar los términos, porque afirmar que somos un país multicultural exige admitir que estamos en capacidad de comprender lo que eso significa. No es un término que pueda ser negociable; no tiene valor comercial. Su inmenso valor es de orden estrictamente cultural. Y eso ya es decir mucho.

Lo multicultural es en el Perú signo de vitalidad antes que de fragmentación. El equilibrio político social descansa precisamente en la amalgama de todas las corrientes que integran nuestro acervo cultural, diversas por su oriundez, más antiguas unas que otras, pero concurrentes todas a garantizar una fisonomía en que felizmente se resumen cuantas corrientes migratorias han contribuido a definir nuestra genuina estirpe cultural.

Esta situación rige toda aspiración a una adecuada política cultural. Para que ésta sea una real política de identidad y cooperación, hay que fortalecer nuestros rasgos unitarios, consolidar nuestra conciencia histórica. Este objetivo comporta riesgos y obliga a esmeradas consideraciones de orden filosófico e histórico.





¿Debemos postular una cultura uniforme como consecuencia de la concurrencia plural de civilizaciones e influencias culturales? ¿Será esa supuesta uniformidad cultural garantía suficiente de la unidad nacional que nos ha de conducir a la anhelada integración?

¿Velar por esta conjunción de valores significa desentendernos de la particular fisonomía de cada una de nuestras corrientes integradoras, para defender una fisonomía que las disfrace y las confunda bajo una capa unitaria? ¿O se impone, tal vez, una actitud que permita identificar y enriquecer las específicas aportaciones de cada corriente, para que cada peruano se sienta realmente integrado en su tradición y comprenda que ni él es un advenedizo, ni las tales corrientes son ajenas a su estirpe, a sus deseos de progreso y son constitutivas de su propio ser nacional?

## MULTICULTURALISMO Y GLOBALIZACIÓN

La situación paradójica que vivimos es, por una parte, la de la existencia de una diversidad de manifestaciones culturales, pero, por otra, en esa diversidad, las diferencias culturales en nuestras sociedades globalizadas e informacionales

son, probablemente, menores que en otros momentos históricos. Hoy todo comienza a ser igual, mañana todo será idéntico.

Curiosamente, este mundo unificado y uniformizado carece del elemento sustancial que caracteriza a las entidades vivas, sean estas individuales y colectivas. Esa característica es el instinto de supervivencia. Todas las acciones de los seres humanos llevan la impronta de ese instinto base. Las sociedades tampoco tienen vocación suicida y tienden a prolongarse en el tiempo. Sin embargo, esta sociedad globalizada genera agresiones contra el conjunto del cuerpo social y contra el propio hábitat que nos hace preguntarnos si no estaremos ingresando en una etapa de autodestrucción inconsciente, como aquéllas que precedieron a las desapariciones de los grandes imperios. La diferencia con las experiencias históricas pasadas, radica en la universalidad del fenómeno y en la novedad que significa poder destruir, no sólo un estilo de vida, sino también el espacio natural en el que ese estilo de vida se desarrolla. Estaríamos, al igual que con las armas atómicas, en una situación límite. Aparentemente menos dramática, graciosamente disimulada por los ingeniosos inventos con los que cada día se nos distrae; pero, por encubierta, más peligrosa.

Reflexionar y debatir sobre educación es asumir honda responsabilidad política. Cuando usamos esta palabra, nuestro pensamiento echa raíces en la *polis*. El tema sirve para hermanar la pluma y la inquietud de profesores y periodistas, y vale también para convocar la reflexión ciudadana. Acaban de informarnos: los analfabetos pasan de dos millones, hay medio millón de peruanos que no ha culminado su etapa escolar. Grave y triste revelación. Grave tarea, por ende, nos alcanza. Salud y educación son dos caras de la misma moneda: cuerpo y espíritu. Si hablamos de la salud, no mencionamos sólo a los hospitales sino al alimento. Si mencionamos alimentos, nos referimos a su fácil adquisición y consumo oportuno. La tarea de educar no se reduce a transmitir conocimientos, sino que exige ayudar a crear y perfeccionar el conocimiento. No basta transmitir cultura. Hay que aprender a crearla. Y ése es riesgo y responsabilidad del maestro. No es fácil, porque no nos hemos acostumbrado a producir





ordenada y progresivamente lo que necesitamos. Si realmente consumimos conocimiento, vivimos encerrados en un destino de conocimiento bien limitado. Si aprendemos a crear, extendemos la mirada, cubrimos el horizonte, atravesamos fronteras y descubrimos que las ciencias están emparentadas y nosotros estamos comprometidos con todas ellas por una red de vasos comunicantes. Y ése es el camino del conocimiento y el trayecto de nuestro destino cultural. Y ésa es la salud del espíritu que hace grandes a los pueblos.

Es claro que hay problemas y obstáculos. Pero eso es parte de nuestro quehacer. «Problema» es una palabra de origen griego. Los griegos la utilizaron en sus disertaciones pedagógicas. Eran obstáculos ofrecidos, ex profeso, en el camino para que el estudiante aprendiera a descubrir sus propias capacidades para sortear el obstáculo y resolver por cuenta propia el problema. No es obstáculo que impida la marcha, sino estímulo para superarse y «descubrirse» en el trayecto. Ahí está el secreto de la formación. Quien aprende a descubrir su capacidad de vencer el obstáculo descubre sus instancias creadoras, aprende a estimularlas y a ejercitarse en ellas. Los problemas existen para estimular el ímpetu creador e imaginativo de quienes están comprometidos en la carrera. No hay formación científica sin experiencia problemática.



El tema educativo ha estado rigurosamente presente durante varias semanas sobre el tapete, y la discusión se ha centrado en el plano crematístico. La inversión en educación reclama una meditación. Si no advertimos cuán relacionada está con la producción y la competitividad, no hay cómo saber para qué y por qué se invierte. Porque toda inversión en materia educativa tiene que mirar el bienestar social. Quien invierte en educación asegura el bienestar de la comunidad. Cuanto más extendida está la cobertura educativa y cuanto más profunda sea, mejor será la contribución a fortalecer el ser de cada uno y se robustecerá nuestra condición humana.

La calidad educativa está relacionada con el cambio social. Si queremos asegurar el cambio, debemos reconocer que la calidad de la enseñanza lo garantiza. Y hay que partir de una rotunda afirmación: si se duda de la eficacia de la calidad, es porque no se desea el cambio social.

No reconocer la urgencia del cambio, en estos inicios del siglo XXI, es preferir la deleznable continuidad de las desigualdades vigentes y aferrarse a este triste remedo de democracia.

La institución escolar, nacida con fines asimilacionistas, se enfrenta ahora al reto de responder a la multiculturalidad, una vez que pasamos de la asimilación a la tolerancia y de ésta al reconocimiento. Pero si la multiculturalidad es un hecho, el multiculturalismo es un error. [...] El programa de política educativa, sea macro o micro, debe ser otro: el interculturalismo, es decir, la defensa de un saber, unos valores y unas normas de convivencia comunes pero enriquecidos con las aportaciones de todos y respetuosos de otras diferencias que no atenten contra ellos (Fernández Enguita, 2002).

No en vano los medios de comunicación imponen un modelo cultural y son auténticas «fábricas» de asimilación cultural, cuando no de hibridación entre unas y otras. Sin embargo, la reivindicación de la identidad cultural propia y la exigencia de su reconocimiento es mayor que nunca. Martuccelli (2002:14) capta bien el cambio producido cuando afirma:



[...] lo que cambia en el contexto actual es que las diferencias son hoy procesadas por los individuos como identidades propias, como modos de expresión y de construcción de sí mismos. El deseo de afirmarse en el espacio público, de ser reconocido a través de "lo que uno es", pasa a ser una exigencia importante, sobre todo teniendo en cuenta que lo que "hacen" define cada vez menos lo que los individuos sienten que "son".

Se dirá que estamos «haciendo política». Aclaro, y recuerdo una vieja sentencia de los griegos: el primer objetivo de la política es la educación; el segundo objetivo, la educación; y el tercero, la educación. Estamos hablando de un tema que, porque interesa a la *polis*, compromete a las generaciones venideras

Vale la pena preguntarse, antes de que sea demasiado tarde, si la globalización y el neoliberalismo contribuirán a afirmar la democracia o si, como es presumible, consolidarán un modelo de democracia caro a los intereses de los países poderosos y de las empresas transnacionales, pero corrosivo para el bienestar de las grandes mayorías. El neoliberalismo ha agudizado las diferencias económicas tanto en el interior de los países pobres como en el de los ricos. En el plano internacional, es evidente que un mercado sin regulación, que funcione sobre la base de la reciprocidad, terminará favoreciendo a los más fuertes que son, además, quienes diseñan los esquemas para dicha integración y no lo hacen, como es históricamente lógico, preocupados por el bienestar universal, sino por el beneficio de la particular fracción que representan.

Ningún diseño realizado para beneficiar a pocos, termina beneficiando a muchos. Siempre ha sido así y siempre será así, porque corresponde a la lógica del comportamiento humano.

De ahí la exigencia de reconocimiento de la diversidad cultural de grupos indígenas, étnicos o culturales. Un tema silenciado hace unas décadas, bajo un mestizaje uniformador en Iberoamérica, se ha convertido en centro de la discusión social, afectando a las metas, sentido y prácticas docentes de la educación pública. Por su parte, el incremento de inmigración a los países occidentales europeos (provocada por la globalización y la baja natalidad) está

dando lugar a sociedades crecientemente pluriculturales que exigen, igualmente, una respuesta educativa. No obstante, los contextos iberoamericano y europeo son política y culturalmente diferentes (en unos las culturas étnicas son originarias, en otros procedentes de reciente inmigración), lo que impide transferir directamente los planteamientos.<sup>1</sup> En ambos casos se impone, sin embargo, transitar desde la multiculturalidad (fáctica) hacia la interculturalidad como propuesta educativa y social, desde la pluralidad cultural como hecho, al pluralismo como valor, como dice Pérez Tapias (2002).

Las demandas y afirmaciones culturales empiezan a dominar la escena política y cultural, con graves implicaciones para lo que será el currículum, la acción educativa y la propia escuela pública. Por eso formará parte sustantiva de este trabajo el problema multicultural y la reivindicación identitaria, contraponiéndolo a la lógica cívica de la educación ciudadana (Feinberg, 1998). Todo ello conlleva, a su vez, a cuál deberá ser el papel de la escuela y la cultura en la conformación de una ciudadanía o -en otros términos- cuál deberá ser la paideia que constituya a individuos diferentes en ciudadanos, en una escuela común donde las identidades no son comunes.

Dos cuestiones se entrecruzan: el reconocimiento del derecho a la identidad cultural y, por otro, la propia crisis de la soberanía de los Estados-nación, que supone la globalización. La escuela pública, basada en una lógica cívica de cultura compartida, cuando los Estados pierden la homogeneidad cultural, entra en grave crisis.<sup>2</sup> Una escuela que surgió como integración (cuando no «asimilación») de las diversas identidades, reivindica hoy conservar dichas adhesiones e identidades culturales en su propio proyecto institucional. Con la segunda modernidad,

[...] las sociedades actuales están experimentando, a nivel mundial, un cambio fundamental que pone en tela de juicio la comprensión de la modernidad nacida en la Ilustración europea y abre un abanico de opciones equívocas de las que surgen nuevas e inesperadas variedades de lo social y lo político (Beck, 2000:29).

Si el proyecto moderno fue subordinar la cultura individual a lo colectivo

(por ejemplo, a través de la moral cívica de la escuela), donde las identidades y creencias individuales quedaban relegadas al ámbito privado, antes de entrar en la escuela, es evidente que ya no se puede plantear así. Si bien los análisis críticos y postcríticos pusieron de manifiesto que dicha lógica (no neutral en la práctica) se subordinaba a la reproducción de la cultura dominante, también, como entrevió bien, entre otros, Durkheim, sin cohesión social no cabe sociedad. Hoy otras lógicas resitúan a la escuela en una variedad de mundos: lógica multicultural, mercantil o industrial de eficacia (Derouet, 2000). Si lo individual tiene que transformarse en colectivo, y sin esto no hay acción educativa, actualmente sólo se puede hacer a través del reconocimiento de las diferencias. Será objeto de nuestra discusión si dicho reconocimiento ha de entenderse desde el pluralismo, desde la reafirmación de cada cultura en currículos diferenciados (multiculturalismo postmoderno americano) o desde una ciudadanía compleja.

No es lo mismo reconocer sociológicamente la multiculturalidad (existencia de múltiples culturas), que abogar por un multiculturalismo (convivencia de culturas diferentes en igualdad de derechos). La multiculturalidad designa una situación de hecho, como es la diversidad o el pluralismo cultural. El

multiculturalismo, por el contrario, no designa una condición sino una ideología o una orientación, a saber, en sentido fuerte, aquélla que reclama una política que reconozca las diferencias identitarias. Como ha defendido también Alain Touraine (2001), la expresión «multiculturalismo» es peligrosa, si queremos definir una sociedad por la presencia de varias culturas no relacionadas entre ellas. El concepto de «multiculturalidad» se mueve en dos niveles: como constatación fáctica de una diversidad cultural y como propuesta normativa de la coexistencia al mismo nivel de las distintas culturas.

El resurgimiento del multiculturalismo, en el segundo sentido, es más resultado del fracaso (como es claro en Estados Unidos con el *meltingpot*) del ideal de una ciudadanía integrada. Justamente es el fracaso del proyecto integrador el que provoca la reivindicación identitaria. En un buen ensayo, Bauman (2003) defiende la tesis de que el reconocimiento multicultural es resultado de la renuncia a la igualdad de ciudadanos, como un efecto del poder que prefiere, en la fase actual de modernidad «fluida», justificar el confinamiento de las minorías étnicas. Por eso, la cuestión del reconocimiento, más que situarla en el plano de la autorrealización, debe ser reconducida al ámbito de la justicia social, lo que provoca una demanda de integración en lugar de separación. No es, en efecto, fácil conjugar la lógica de los derechos cívicos con la del multiculturalismo, que un tanto alegremente en aras de lo «políticamente correcto» se ha aceptado por el pensamiento progresista en educación, renunciando a la igualdad. Se trata de si se ha de decidir privilegiar la diferencia individual o la diferencia cultural. Si la primera ha formado parte de toda la tradición ilustrada y moderna, la segunda (la lógica multicultural) es expresión de una sociedad que sólo pretende proteger la identidad comunitaria como si fueran guetos.

En definitiva, la defensa del multiculturalismo, como dice Flores d'Arcais (1998: 96):

[...]constituye, de hecho, el sucedáneo consolador de una revolución aplazada: la de los derechos cívicos y de una ciudadanía para todos.





Abogamos, pues, por recuperar la idea de *citoyen*, como una perspectiva más abierta que el multiculturalismo.

Giovanni Sartori (2001) ha diferenciado claramente el multiculturalismo, que estima es un concepto trampa, del pluralismo, que está en la base de la convivencia democrática moderna. Por eso, piensa que «el intento primario del pluralismo es asegurar la paz intercultural, no fomentar una hostilidad entre culturas». En este contexto, defender posiciones de multiculturalismo puede conducirnos a «balcanizar la ciudad pluralista» (2001: 40). El pluralismo reconoce y aprecia la diferencia cultural como un valor a preservar, pero no por ello pretende incrementar las diferencias, abogando por un diálogo intercultural.

Procede, pues, para movernos en el camino, desbrozar mínimamente los conceptos. En una acertada formulación, Amy Gutmann (en Shaughnessy, 1999) distingue entre: 1) multiculturalismo integracionista, por el que aboga, como posición intermedia entre los extremos; 2) multiculturalismo separacionista, que atribuye derechos a los grupos más que a los individuos; y 3) multiculturalismo asimilacionista, que ve las diferencias culturales como un anatema para la unidad nacional. Un multiculturalismo integrador

combina el respeto de las diferencias culturales con la conquista de libertad y justicia para todos.

La educación multicultural que yo defiendo trata a los individuos como ciudadanos libres e iguales. [...] La educación democrática apoya una "política de reconocimiento" pero basada no con respeto a la tradición, representación proporcional de los grupos, o derechos de culturas, sino más bien con respetos a los individuos y sus derechos iguales como ciudadanos (1999: 124).

Un enfoque cultural de las identidades, predominante en el multiculturalismo, tiende a verlas como algo natural, ya dado o permanente (en el fondo, esencialista o ahistórico), como un conjunto de elementos constitutivos de la personalidad individual e identidad colectiva. La cultura es el medio por el que los individuos y grupos organizan y construyen su identidad espacio-temporalmente. Esto conduce, por un lado, a conceptualizar las comunidades culturales como realidades fundamentales sociopolíticamente y, por otro, dado que la cultura es la referencia primaria de autoidentificación, a que cada individuo se identifique con una, excluyendo que pueda compartir varias. La identidad es algo autónomo, ya constituido. Desde esta perspectiva, que trata de un multiculturalismo liberal (por recurrir a la conocida distinción de Anthony Appiah), la función de la escuela es reafirmar dicha identidad cultural, dado el supuesto (discutible) de que cada individuo queda inmerso en su propia identidad cultural de origen.

Pero las identidades culturales no son sustanciales sino configuraciones históricas, con la finalidad de dotar de sentido y significado a la vida de los grupos sociales. Por eso, más productivamente, cabe oponer un enfoque histórico-institucional: las instituciones políticas no se limitan a reflejar y articular las identidades culturales, contribuyen activamente con las relaciones sociales predominantes en cada momento a configurarlas (Bolívar, 2001). Se puede, entonces, explicar el proceso de formación, de transformación o movilización política, viendo ahora dichas identidades como algo dependiente de su construcción histórica, producto de determinadas relaciones de poder.

Esta perspectiva, congruente con un multiculturalismo democrático, apoya una



función de la escuela en la articulación de la propia identidad cultural con otras identidades culturales, respetando la diversidad de culturas y modos de vida. La escuela pública ahora no deja las culturas fuera, entran dentro de la propia institución, reconociendo la identidad como un derecho y defendiendo, en la acción educativa, la creación de una ciudadanía como ámbito de participación común y solidaridad. Conciliar la dialéctica entre identidad cultural y diversidad es, pues, nuestro problema, sin tratar contextualismos extremos que, a la larga, puedan resultar cercanos al etnocentrismo.

Mientras tanto, hablar de «ciudadanía multicultural» es un concepto paradójico (Joppke, 2001), pues supone (re)particularizar una condición que es inherentemente universal. En efecto, la ciudadanía se refiere a la igualdad de derechos y estatus que tienen los miembros de un Estado democrático, donde todos son iguales en tanto ciudadanos. Frente a los derechos particulares y múltiples estatus particulares en el feudalismo, las revoluciones francesa y americana establecen una ciudadanía universal. Además, esta ciudadanía que se predica para los miembros en el interior de un Estado, como tal, es inclusiva y externamente «excluyente» para los que no son miembros de dicho Estado. Es mejor, por ello, hablar de «ciudadanía intercultural»:

La ciudadanía intercultural es la ciudadanía consonante con democracias intensamente pluralistas, dado que su pluralismo incluye la diversidad cultural. Supone el recíproco reconocimiento igualitario de todos como sujetos de derechos (vertiente liberal de la ciudadanía) y capaces de participación política (vertiente republicana). A la vez conlleva la asunción compartida, desde las diferentes tradiciones de origen y comunidades de pertenencia, de los valores de la democracia como valores comunes, y la confluencia en el espacio público como espacio de todos sobre el que gravitan las instituciones de la democracia (Pérez Tapias, 2002:48).

De este modo, la identidad ciudadana moderna, construida en torno a una homogeneización, está quedando fuertemente erosionada, siendo imposible articularla de modo integrado. El sueño de

una comunidad política unificada por una moral cívica compartida, tal como diseñó Emil Durkheim (1902) para la escuela republicana francesa, está ya fuera del horizonte. Pero sería una salida por la puerta falsa, como acríticamente propaga un cierto multiculturalismo postmoderno, pretender basarla en una etnicidad, raza, comunidad local, lenguaje y otras formas culturales premodernas, en un modelo de «ciudadanía diferenciada».

Como han denunciado de modo radical Giovanni Sartori (2001) o Neil Postman (1999), el nuevo dios del multiculturalismo, si no se enfoca adecuadamente, adorándolo de un modo descreído o impío, nos encamina al punto final de la escuela pública:

[...] el objetivo de la escuela pública no es volver negros a los negros, coreanos a los coreanos, o italianos a los italianos; sino forjar ciudadanas y ciudadanos estadounidenses. La alternativa multiculturalista conduce, de forma bastante evidente, a la "balcanización" de la escuela pública o, lo que es lo mismo, a su fin (Postman, 1999:73).

Si la misma idea de nación un concepto decimonónico que ha perdido estabilidad y aparece cada vez más diluido a medida que las naciones se van integrando en grandes mancomunidades resulta en nuestros días bastante relativo, la de una cultura que expresaría la esencia, la verdad anímica, metafísica, de un país, es una superchería de índole política que, en verdad, tiene muy poco que ver con la verdadera cultura y sí, en cambio, con aquel «espíritu de la tribu» que, según Karl Popper, es el gran lastre para alcanzar la modernidad. La defensa del pluralismo, frente al multiculturalismo, permite, en palabras de Benjamin Barber, que la sociedad civil no sea dominada por una identidad poderosa, por lo que:

[...] el pluralismo es la condición indispensable de la libertad en una sociedad civil fuertemente democrática (Barber, 2000: 45).

## LA ESCUELA (PÚBLICA) Y LAS IDENTIDADES CULTURALES

Pocos hablan de la calidad del aprendizaje. Y la calidad del aprendizaje depende de la calidad de la enseñanza. Y la





calidad de la enseñanza depende de la calidad del trabajo de los maestros. Y el obligado resguardo de esa calidad es responsabilidad del Estado. Eso exige, ciertamente, exigencia en la preparación y en el rendimiento de los maestros.

Por encima de todo, la escuela forma a los ciudadanos, lo cual suscita y nutre su adhesión a la colectividad. La escuela es la institución que dota a los ciudadanos de los medios concretos para participar realmente en la vida pública; es la que asegura el carácter democrático de lo político. La escuela transforma en ciudadanos a los miembros de una pequeña comunidad que pertenecen a un universo reducido (Schnapper, 2001:127).

La misión de la escuela pública ha sido crear un grupo que comparta valores comunes, por encima de sus particularidades. Por tanto, lo que hace pública a esta escuela, no es sólo el servicio al público (que pueden prestarlo centros privados), sino «crear» público o ciudadanos. De ahí la oposición que Postman (1999) formula contra determinadas orientaciones multiculturales en Estados Unidos.

Por su parte, en su excelente libro *La comunidad de ciudadanos. Acerca de la idea moderna de nación*, Dominique Schnapper desde la tradición republicana francesa documenta cómo la democracia moderna va vinculada a la creación del espacio público nacional, donde la escuela pública ha desempeñado un papel de primer

orden en la creación de la comunidad de ciudadanos. La idea de nación, contra críticas infundadas, surgió como modo de integrar a todos los individuos en la vida de una comunidad política, para lo que debe ignorar las particularidades de sus miembros.

De ahí el laicismo como componente fundamental, en tanto que hay que primar lo compartido y no lo que diferencia. A este respecto, en una posición que compartimos, Schnapper defiende:

Si nos atenemos a la sola lógica de funcionamiento de la nación cívica, la respuesta a la pregunta acerca de lo que puede o debe ser el multiculturalismo es simple. Si las especificidades culturales de los grupos particulares son compatibles con las exigencias de la vida común, los ciudadanos y los extranjeros establemente instalados en el territorio nacional tienen derecho de cultivar sus particularidades tanto en su vida personal como en la vida social, a condición de respetar las reglas de orden público. Este derecho está inscrito en los propios principios del Estado de derecho y de la democracia moderna. Pero, al mismo tiempo, estas especificidades no deben constituir una identidad política particular, reconocida en cuanto tal en el seno del espacio público (Schnapper, 2001:97).

La herencia de la escuela pública moderna es, pues, que la formación de la ciudadanía se asienta en la socialización en valores comunes y universales, que están por encima de las pautas culturales específicas de los distintos grupos sociales que componen la nación. De este modo, la escuela pública en la modernidad se sustentó sobre una ideología unificadora e igualitaria, por lo que la cultura escolar es universal, socialmente neutra, ocupando la escuela un lugar «extraterritorial». Este proyecto es cuestionado desde que la sociología crítica de la educación documentó<sup>3</sup> cómo la cultura escolar, bajo su presentación universalista, no ha sido neutra sino una construcción que ha legitimado una perspectiva cultural particular, al servicio del grupo social dominante. Fracasado el proyecto ilustrado moderno, como salida, acorde con nuevas sensibilidades, se apuesta por el desarrollo de la cultura propia de cada comunidad. El objetivo de la escuela pública de integrar a la ciudadanía en unos principios y valores tiene, entonces, que ser actualmente reformulado, para compatibilizar dicho fin con el reconocimiento de las diferencias de cada





grupo o con los contextos locales comunitarios.

Sin cultura pública común no hay educación para la ciudadanía y se esfuma el sentido mismo de escuela pública. El asunto es qué debe de constituir dicha «cultura», de forma que no niegue las identidades culturales primarias ni queden relegadas al espacio privado, pero tampoco que su reafirmación impida dicha cultura común. Una estrategia actual, o un nuevo modo de «gobernanación», es que dado que dicho «bien público común» no puede ya ser definido a nivel de Estado, se debe transferir esa responsabilidad a cada centro para que, según la comunidad en que se inserta, lo determine en el diseño institucional de su proyecto educativo. Pero, entonces, si bien puede incrementar el compromiso educativo, subrepticamente nos podemos situar, aparte de una lógica al servicio de los clientes más cercanos, en una reafirmación identitaria, que puede llegar a tener un carácter segregador.

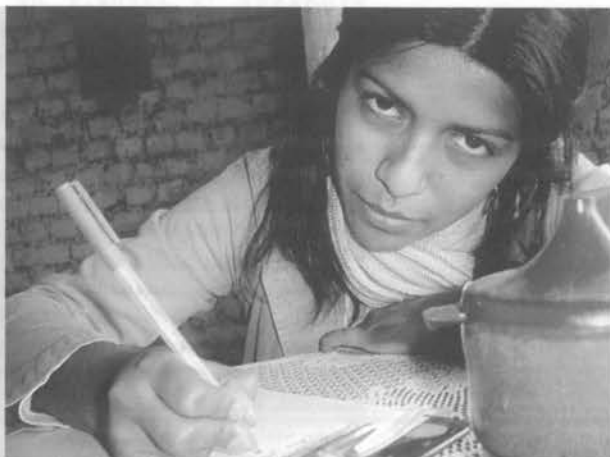
Uno de los debates más interesantes en nuestra modernidad tardía (Habermas contra Taylor) ha sido cómo conjugar los derechos de la ciudadanía en un Estado democrático constitucional con la reivindicación postmoderna de reconocimiento de las diferencias. Charles Taylor defiende una política de reconocimiento diferenciado de las culturas minoritarias:

[...] donde la política de la dignidad universal luchaba por formas de no discriminación que eran bastante «ciegas» a los modos en que los ciudadanos difieren, la política de la diferencia redefine con frecuencia la no discriminación exigiendo que convirtamos estas distinciones en la base del tratamiento diferenciado (Taylor, 1997:305).

Representando la posición ilustrada moderna, Habermas (1999:189-227) mantiene una política de reconocimiento igualitario de los individuos pertenecientes a diversas culturas (los únicos sujetos de derecho son los individuos, en sus contextos culturales de vida, no las culturas). La identidad de una nación de ciudadanos no se constituye sobre afinidades étnicas o culturales, sino a través del ejercicio activo de los derechos de participación y comunicación por sus miembros.

De este modo, dos tipos de política (igualdad contra diferencia) entran en conflicto, que exigen una redefinición de las misiones de la escuela pública. Jürgen Habermas defiende que una tradición democrático-moderna, correctamente entendida, requiere «una política del reconocimiento que proteja la identidad del individuo en el contexto de vida que forma su identidad». Y esto, estima, no exige una ruptura con la tradición individualista de los derechos, «sino solamente su consecuente realización». No hay pues que completar los derechos iguales de la ciudadanía con una tabla específica de derechos diferenciales, como pretende Taylor, sino desarrollar los mismos derechos civiles, en su efectiva universalización, de modo que puedan tener en cuenta aquellas diferencias que impiden un pleno disfrute de tales derechos y, en consecuencia, arbitren las medidas correctoras oportunas.<sup>4</sup>

De acuerdo con la mejor tradición moderna, no se debiera abdicar de defender unos valores comunes a la condición humana, con independencia de las minorías, grupos culturales o religiosos a los que pertenezcan los individuos; pues han sido la base de los derechos humanos y, por tanto, del reconocimiento de su condición igualitaria. Pero, también es verdad que, bajo dicho supuesto formal, la pertenencia a grupos (justamente lo que marca su diferencia) se ha considerado algo marginal,





anulando sus identidades culturales o asimilando sus particulares modos de vida. El asunto está en si un multiculturalismo, entendido como la coexistencia, con igualdad de derechos, de culturas diferentes dentro de un mismo espacio político puede favorecer o no la convivencia política. La respuesta de Habermas es que:

[...] la coexistencia en igualdad de derechos no se puede comprar al precio de fragmentación de la sociedad. El doloroso proceso de desacoplamiento no puede romper la sociedad en una pluralidad de subculturas que se desprecian mutuamente (Habermas, 1999:125).

#### NOTAS

<sup>1</sup> La bibliografía referida al multiculturalismo procede de contextos diferenciales, por lo que hemos de ser precavidos para no transferirlas acríticamente. Así, los planteamientos estadounidenses (posmodernistas), hegemónicos intelectualmente, no tienen que ver con los contextos europeos, ni éstos son asimilables a los iberoamericanos. En cada caso las diferencias culturales tienen un origen histórico determinado y las demandas interculturales requieren distintas respuestas educativas. Así, referido a los análisis y propuestas estadounidenses, Nathan Glazer se pregunta «qué podría significar multiculturalismo en los países europeos, sin una historia de profunda división racial, ni la inmigración como un tema central de identidad». Ver Glazer: «Multiculturalismo y excepcionalismo estadounidense», en García y Lukes (1999:195-214). Más ampliamente, ha planteado la cuestión Glazer (1997); por su parte, Pierre Bourdieu y Louis Wacquant (2000: 6-7) han criticado la traslación acrítica del multiculturalismo americano a Europa.

<sup>2</sup> El tema de la reformulación del proyecto de escuela pública en una sociedad democrática y diversa culturalmente, ha sido bien planteado por Stephen Macedo y, especialmente, Walter Feinberg y, en tercer lugar, por Edmond Callan. En España, en esta línea se puede ver, José María Rosales (1998) y Fernando Bárcena (1997).

<sup>3</sup> La escuela, al no asumir de partida las diferencias culturales y desigual capital cultural (y social) de los alumnos, las transforman en desiguales oportunidades escolares, reproduciendo las diferencias de clase. Cfr. Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron (1964) y, en 1977, bajo el título *La reproducción*. Por su parte, Basil Bernstein (1971) puso de manifiesto dicha reproducción en su análisis de los diferentes códigos sociolingüísticos de los alumnos.

<sup>4</sup> Seguimos de cerca el análisis que hace Pedro Cerezo Galán en «Europa: una cuestión de identidad (entre el casticismo y el multiculturalismo)», en *Real Academia de Ciencias Morales y Políticas* (febrero, 2003). Igualmente se puede ver un análisis de la polémica en Juan Carlos Velasco (2001:199-219).

## Educación y salud Violeta Cuenca

**A**ctualmente el Perú enfrenta el problema de emergencia educativa, porque

[...] el sistema no está garantizando que los estudiantes adquieran capacidades básicas de comunicación, tan fundamentales como leer, comprender lo que leen y expresarse con claridad y fluidez. Tampoco les está posibilitando lograr aprendizajes fundamentales de razonamiento lógico matemático, y de construcción morales, consistentes y autónomos.<sup>1</sup>

En este programa resulta fundamental abordar el rol que ocupa la Promoción de la Salud.

### SALUD: ¿UNA REALIDAD?, ¿UNA UTOPÍA?

El primer concepto sobre salud surge de lo que se denominaba «la historia natural de la enfermedad».<sup>2</sup> Se describe la salud como un proceso lineal entre un

extremo que es la salud y el otro que es la enfermedad.

Entonces, el concepto de salud se resumía en la siguiente equivalencia:

SALUD = NO ENFERMEDAD

La discusión crítica de ese concepto lleva a la Organización Mundial de la Salud (OMS) en 1948 a definirla como «el estado de bienestar completo físico, mental y social y no simplemente la ausencia de enfermedad o padecimiento». Este concepto significó:

- La superación de viejas concepciones biologizadoras y psicologizantes de la salud.
- La creencia de una base para la aceptación de los países integrantes de este organismo (el Perú es uno de ellos) para la ubicación de este fenómeno en la dinámica de las relaciones biológicas, psicológicas y sociales.
- La definición de la salud en términos positivos.

Desde ese mismo momento en que se planteó esta definición surgieron autores de diferentes países y tendencias que criticaron diversos aspectos de la misma. Entre otros los planteamientos que más resaltaron fueron:

- Su carácter convencional, ilusorio al referirse al concepto bienestar, lo que la convierte más en un deseo.
- Al hablar de estado le otorga la característica de estatismo (recurrir a la iniciativa del estado para la realización de las reformas) a la salud.
- Es una valoración subjetiva que elimina prácticamente las posibilidades de la evaluación objetiva.





Algunos autores le hicieron modificaciones a este concepto. Entre ellos se encuentra Milton Terris, quien planteó que «la salud es un estado de bienestar físico, mental y social con capacidad de funcionamiento y no únicamente de enfermedad, es decir la posibilidad de disfrutar y utilizar el bienestar».

La siguiente definición de salud se ajusta mejor a las características actuales del trabajo de salud en las instituciones educativas:

Salud es la capacidad individual y colectiva del ser humano, de desarrollar plenamente sus capacidades y potencialidades físicas, mentales y sociales y de organizarse para mejorar y transformar sus actuales condiciones de vida.<sup>3</sup>

De esta definición se desprende una responsabilidad individual relacionada con los estilos de vida, los hábitos, los comportamientos y el nivel de cultura sanitaria que le permite al individuo promover y cuidar su salud, además de ayudar a propiciar y conservar las condiciones saludables del medio ambiente en que vive; y responsabilidad colectiva de la sociedad y sus diversas estructuras e instituciones como la educativa, para cultivar, fomentar y proteger las condiciones de vida de la población y del medio ambiente en que se vive.

Desde la educación peruana este concepto de salud como responsabilidad individual y colectiva, se toma en cuenta en el área de Ciencia y Ambiente, expresando lo

siguiente en el nivel primario y secundario.<sup>4</sup>

Para el primer nivel mencionado se señala:

El área de Ciencia y Ambiente busca que los niños y las niñas se comprometan en la conservación de su ser integral, buscando la armonía con el ambiente y sepan hacerlo con actitud reflexiva y crítica sin ocasionar daños sociales ni ecológicos [...] ofrece oportunidades para aprendizajes significativos que respondan a los intereses y necesidades de los niños y niñas, permitiéndoles construir un modelo de cómo es y cómo funciona su entorno natural.

Asimismo, en el nivel secundario se expresa lo siguiente:

El área de Ciencia, Tecnología y Ambiente busca desarrollar en el alumno la capacidad de juicio crítico que le permita argumentar sus ideas a partir de problemas vinculados con la salud, el ambiente y las implicancias del desarrollo tecnológico [...] Así como contribuir al mejoramiento de la salud individual y colectiva, la conservación del ambiente y de manera recurrente la calidad de vida del país.

## MEJORANDO LA CALIDAD DE VIDA DE LAS PERSONAS: LA PROMOCIÓN DE LA SALUD

En la primera Conferencia Internacional sobre promoción de la salud, realizada en Canadá, se elaboró un documento de referencia muy importante: la «Carta de Ottawa», que indica que:

La promoción de la salud consiste en proporcionar a los pueblos los medios necesarios para mejorar su salud y ejercer un mayor control sobre la misma.<sup>5</sup>

Don Nutbeam, por encargo de la Organización Mundial de la Salud (OMS), la redefine:

La promoción de la salud es el proceso mediante el cual los individuos y las comunidades están en condiciones de ejercer un mayor control sobre los determinantes de la salud, y de este modo, mejorar su estado.<sup>6</sup>

Y el Ministerio de Salud (MINSA) amplía el concepto:

La promoción de la salud es un proceso que busca desarrollar habilidades personales y generar los mecanismos administrativos, organizativos y políticos que faciliten a las personas y grupos tener mayor control sobre su salud y mejorarla.<sup>7</sup>

Dos términos que merecen nuestra atención respecto de la definición dada por el



MINSa son el de proceso y control sobre la salud. Pasamos al análisis de cada uno de ellos.

Se habla de la promoción de la salud como proceso porque logra resultados que ayudan a mejorar la calidad de vida de las personas en un corto, mediano y largo plazo. Por lo tanto se construye poco a poco. La calidad de vida se define como

[...] la percepción del individuo sobre su posición en la vida dentro del contexto cultural y el sistema de valores en el que vive y con respecto a sus metas, expectativas, normas y preocupaciones.<sup>8</sup>

Tener mayor control sobre su salud significa, que las personas y los grupos se hagan cargo de su salud: si conocen cómo son, pueden expresar sus necesidades, plantear sus preocupaciones, participar en la toma de decisiones y llevar a cabo acciones políticas, sociales y culturales para hacer frente a sus necesidades, es decir, pueden decidir sobre su salud.

En resumen, la promoción de la salud permite:

- Mejorar la calidad de vida de las personas.
- Desarrollar acciones orientadas a fortalecer las capacidades y habilidades de los individuos.

Modificar las condiciones sociales, ambientales y económicas, para disminuir su impacto en la salud pública e individual.

## ¿DESDE QUÉ MIRADA O ENFOQUES SE DEBE TRATAR LA PROMOCIÓN DE LA SALUD?

### EQUIDAD DE SEXO

Para Marie Sprungli significa alcanzar la igualdad entre hombres y mujeres, reconociendo las diferencias: características físicas, contextura, roles familiares, maternidad, etc.<sup>9</sup> Por ejemplo, la ley ampara que las niñas tengan acceso a todos los niveles de educación en las mismas condiciones que los niños.

### INTERCULTURALIDAD

Es entendida como relaciones entre culturas dinámicas (que cambian con el tiempo). Supone el «vivir con», el convivir, el

compartir espacios y experiencias, construir un lugar que favorezca la interacción y el crecimiento mutuo.

Es un proceso de mutuos aprendizajes, supone reconocer las diferencias culturales, recuperando y valorando la diversidad, incorporando las diferentes visiones y experiencias culturales.<sup>10</sup>

Para trabajar la promoción desde las instituciones educativas se debe tomar en cuenta el conocimiento de la salud que manejan los estudiantes, como un proceso de cambio hacia conductas y estilos de vida saludables, desde las necesidades y el contexto local. Esto va a permitir a los alumnos y alumnas sentirse bien con su cultura y con los nuevos conocimientos.

Cuando se hace referencia a estilos de vida saludables se alude

[...] a la manera general de vivir, que se puede observar en las formas de comportamiento de una persona, en su relación con otros y en condiciones de vida socioeconómicas y ambientales.<sup>11</sup>

No existe un estado ideal de estilos de vida ya que ellos son aceptados o cuestionados constantemente en las diferentes situaciones sociales.

Las instituciones educativas tienen mucha influencia para intervenir en los aprendizajes y prácticas de estilos de vida saludables.

## DERECHOS HUMANOS EN SALUD

No significa derecho a gozar de buena salud, ni tampoco que los gobiernos de los países pobres tengan que establecer servicios de salud costosos para quienes no disponen de recursos. Significa que los gobiernos, el Estado y las autoridades públicas establezcan políticas y planes de acción destinados a que todas las personas tengan acceso a la «atención de salud»<sup>12</sup> en el plazo más breve posible. Lograr que esto ocurra es el reto al que tienen que hacer frente, tanto la comunidad encargada de proteger los derechos humanos como los profesionales de salud y educación.<sup>13</sup>

## CREACIÓN DE ENTORNOS SALUDABLES

Hablar de entornos saludables supone:



-Un ambiente físico seguro, limpio y adecuado, donde se desarrolle una cultura de responsabilidad y respeto por el medio ambiente, por los diversos seres que lo habitan, por las riquezas hídricas, por las condiciones sanitarias, evitando la contaminación visual y sonora.

-Un ambiente psicosocial armónico, que favorezca el desarrollo social y emocional, que estimule el bienestar y la productividad de la naturaleza, etc. Un ejemplo ilustrativo sería el respeto a las opiniones y aportes de los niños y niñas en las aulas del nivel primario.

### ¿POR QUÉ Y PARA QUÉ EDUCAR PARA LA SALUD?

Educación para la salud se define como:

La rama de la salud pública que estudia la influencia del ambiente en las instituciones educativas, sobre la salud del niño y el adolescente y dicta las medidas necesarias para lograr la óptima interacción entre el ambiente y el organismo en desarrollo. Es parte de la atención integral que se brinda a las niñas, los niños, las y los adolescentes, fundamentalmente en el aspecto de promoción de la salud.<sup>14</sup>

La educación es el proceso por el que se obtiene las capacidades, conocimientos, actitudes y valores que permiten satisfacer las necesidades, tanto individuales como sociales.

Desde la concepción de salud abordada en función de la persona, lo importante es afrontar la educación como un proceso que permita a los niños, niñas, adolescentes, docentes y comunidad la exploración y el descubrimiento de las maneras de ayudarse a mejorar los niveles de salud, aun en las condiciones de pobreza en las que se encuentran.

La educación para la salud bajo la responsabilidad de la institución educativa, busca contribuir a la adopción de estilos de vida sanos y a la formación de hábitos y comportamientos saludables que hagan posible el desarrollo armónico e integral del cuerpo, mente y medio ambiente, tanto en los educandos como en sus familias y comunidad.

Desde su ingreso a la escuela, los niños deben adoptar actitudes de:

Responsabilidad frente a su salud y vida.

Compromiso con su medio para su conservación y transformación.

Organización colectiva para promover y desarrollar la salud individual, familiar, escolar y comunal.

Para que todas esas exigencias se logren la Institución Educativa debe incentivar en los alumnos el conocimiento y la valoración de su cuerpo, promover experiencias que faciliten la obtención de conocimientos, habilidades y destrezas (capacidades), que les permitan la práctica de costumbres alimenticias, de higiene y autocuidado de su salud; propiciar hábitos de conservación, protección y transformación de su medio; ejercitarlos en el reconocimiento de sus necesidades y capacidades y, prepararlos para que sean capaces de mejorar los recursos que disponen, de modo que puedan enfrentar las posibilidades de bienestar individual y el de su comunidad.

El camino no es cambiar a los niños, niñas, adolescentes o sus familias. Es facilitar su reflexión, su explicación y el desarrollo de su imaginación y creatividad para enfrentar a partir de los problemas de salud el cambio de realidades que no le permiten ni la posibilidad de bienestar, ni la práctica de sus derechos.

Por esto, hay que partir del reconocimiento del niño, niña y adolescente como sujetos sociales en igualdad de condiciones respecto a los adultos. Ello no significa forzar su propia evolución, sino ir





desarrollando paralelamente su autoestima y seguridad, las actitudes y capacidades que los conviertan en potenciales promotores de la salud, al mismo tiempo que protagonistas del cambio y desarrollo.

La educación para la salud debe ser enfrentada como un quehacer intencionado que procure aprendizajes válidos y pertinentes, adecuados a la edad y desarrollo de los educandos.

Aprendizajes en la perspectiva de mejorar los recursos disponibles para asegurar dietas nutritivas, de abandonar ciertos hábitos de consumo, de contrarrestar la acción de los agentes que perjudiquen el medio ambiente.

Esto no se podrá lograr si continúa el divorcio entre el trabajo de la Oficina de Tutoría y Prevención Integral con las Direcciones Nacionales de Educación Inicial, Primaria y Secundaria y los logros de aprendizaje (competencias y capacidades) en el área de Ciencia, tanto para el nivel primario como secundario.<sup>15</sup> Docentes, alumnos y comunidad deben compartir la responsabilidad de la información sistemática sobre los contenidos de salud, de la formación y desarrollo de actitudes y de las acciones de promoción. De este modo, Educación en Salud desde la Institución Educativa y Salud Comunal, constituyen dimensiones ineludibles de un esfuerzo de

igualdad, experiencia, descubrimiento y cooperación orientado a formar una generación para una vida de calidad contribuyendo al desarrollo de toda la comunidad.

## ¿PROMOCIÓN DE LA SALUD DESDE LA ESCUELA? ¿POR QUÉ RAZÓN?

Porque es un espacio donde muchas personas aprenden y trabajan, donde los alumnos, alumnas y docentes pasan gran parte de su tiempo, y experimentan muchos momentos importantes para su vida. Aquí se da el encuentro de los sectores salud y educación, ambos abocados al bienestar de la población escolar y de toda la comunidad educativa.

En la línea del nuevo paradigma de educación para la salud nacen las Instituciones Educativas que promueven la Salud (IEPS), fundamentadas en una concepción de currículo abierto y adaptado al alumnado, que se concreta en doce puntos básicos.<sup>16</sup>

1. Proporcionar a los alumnos y alumnas los conocimientos y capacidades para tomar decisiones responsables en cuanto a su salud, que a su vez contribuyan al desarrollo de la salud de la comunidad y seguridad del entorno.
2. Posibilitar el pleno desarrollo físico, psicológico y social, fortaleciendo la autoestima de los alumnos y alumnas.
3. Facilitar los canales de participación de los alumnos y alumnas dentro de la Institución Educativa (IE).
4. Favorecer las buenas relaciones entre toda la comunidad educativa.
5. Establecer relaciones entre el nivel primario y el secundario, para impulsar programas de educación para la salud.
6. Propiciar la capacitación integral del docente, actualizando y perfeccionando sus conocimientos y desarrollando capacidades de gestión.
7. Conceder al docente un papel de referencia en la educación para la salud.
8. Fomentar lazos sólidos entre el medio familiar, comunidad y la IE.
9. Promover la salud y el bienestar del alumnado y de todo el personal de la IE.
10. Resaltar el papel de la alimentación



dentro de la educación para la salud.

11. Incorporar a la sociedad civil organizada, estimulando la vigilancia y la acción intersectorial.

12. Utilizar los servicios de salud como un recurso educativo.

Las Instituciones Educativas que promueven la salud, convocan a diversos sectores y actores sociales: municipio, sector salud, UGEL, empresas privadas, organizaciones de la comunidad, ONGs, otras organizaciones del estado, etc. con los siguientes propósitos:

- Con el sector salud: Busca asesoría técnica para acciones de promoción de la salud y coordinación de acciones de apoyo a la comunidad educativa.

- Con los municipios y organizaciones comunales: realizan acciones que promueven e impulsan el trabajo del protagonismo estudiantil.

- Con la empresa privada: consiguen recursos económicos, materiales y humanos a través de convenios.

A nivel nacional existe la Comisión Multisectorial de Instituciones Educativas Promotoras de la Salud, que tiene como rol coordinar y comprometer a autoridades, organizaciones financieras, instituciones públicas y privadas, Ministerio de Salud, Ministerio de Educación, a trabajar para que las escuelas del país sean cada vez más saludables.

Esta Comisión Multisectorial está conformada por numerosas instituciones de la sociedad civil y el Estado, quienes aportan a las IEPS con investigaciones, materiales educativos y recursos humanos y estrategias innovadoras.

Asimismo se cuenta con otros documentos que respaldan las acciones del convenio como:

- El Plan de Acción del Convenio.
- Convenios específicos con las Instituciones Educativas.
- Convenios de gestión entre las Direcciones Regionales de Educación y Salud.
- Directivas de las Direcciones de Promoción de la Salud del Ministerio de Salud (MINSa) y de la Oficina de Tutoría y Prevención Integral (OTUPI) del Ministerio de Educación (MINEDU).
- Directivas conjuntas de MINSa y MINEDU.

## ¿Y QUÉ VENTAJAS TIENEN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS QUE PROMUEVEN LA SALUD?

- Mejora del rendimiento escolar de los niños y niñas.
- Participación estudiantil y de la comunidad educativa.
- Aumento de la demanda de matrícula.
- Mejora del clima institucional.
- Cuidado del ambiente (aulas, patios, servicios higiénicos limpios y en buen estado de mantenimiento).
- Los alumnos realizan actividades físicas.
- Los alumnos conocen temas de nutrición, higiene, seguridad, enfermedades frecuentes, salud mental, entre otros y lo aplican a su vida cotidiana.

Al 2004 existen en el Perú aproximadamente 2000 IEPS<sup>17</sup>, que han formado redes en sus respectivas localidades, y se tiene como reto implementar para el año 2007, sesenta mil escuelas en todo el país. Los sectores de Salud y Educación comparten esta meta; para ello han firmado un Convenio intersectorial<sup>18</sup> que cuenta con una serie de normas para llevar adelante el trabajo conjunto.

### NOTAS

<sup>1</sup> Suplemento editado por el Ministerio de Educación: «Un país que lee un país que cambia». 14 de Noviembre 2004, p.3.

<sup>2</sup> TERRIS, Milton. *La Revolución Epidemiológica y la Medicina Social*, Ed. Siglo XXI, pp. 39 - 43.

<sup>3</sup> En *Diseño curricular: Educación en salud. Niveles inicial, primaria y secundaria*. Alternativa, Edaprospro, Generación, Kallpa, 1993.

<sup>4</sup> En *Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular-Proceso de Articulación*. DINEIP-DINESST. Lima, 2005.

<sup>5</sup> La primera Conferencia Internacional sobre Promoción de la Salud reunida en Ottawa (Canadá), fue celebrada el día 21 de noviembre de 1986. En ella se reunieron representantes de la mayor parte de los países del mundo, incluyendo al Perú. En ésta se emite la carta dirigida a la consecución del objetivo «Salud para Todos en el año 2000».

cuanto a las ventajas) y el de la Internet, la peligrosidad de los contenidos es igualmente alarmante.

Si partimos de la idea de que los medios representan la realidad que recoge de una comunidad, entonces, ¿dónde quedarían las críticas que hacemos respecto de la violencia, en todo sentido, que se transmite a través de ellos? Con esta pregunta, no se pretende, culpar ni justificar a los medios de comunicación de todo lo malo que sucede en la sociedad, sino llamar la atención sobre su responsabilidad en la sociedad.

Tanius Karam, de la Unión Católica Latinoamericana de Prensa, distingue tres formas de violencia que presentan los medios de comunicación:

1. La violencia como información.
2. La violencia como noticia.
3. La violencia como entretenimiento.

Para explicar cómo se presenta en nuestros medios cada una de ellas, sería necesario hacer precisiones. En primer lugar, indicar que según Karam, los tres puntos señalados anteriormente, se suscriben a la educación de tipo «informal» que distingue a la UNESCO. Ésta se adquiere en el entorno, oyendo o leyendo medios. En ese sentido, los medios de comunicación cumplirían la función de maestros. El otro tipo de educación sería la «formal», es decir, la recibida a través del colegio, que tiene parámetros, manera y forma.

Entonces, retomando la cuestión de la violencia y sus formas en los medios de comunicación precisaríamos, en segundo lugar, que informar es la acción de «enterar, dar noticia de algo»; debe entenderse, pues, que la información no sólo se encuentra en los noticiarios, los informativos u otros espacios de este corte; además la recibimos, y en grandes dosis, en forma de publicidad, películas, fotografías, caricaturas, etc. Por otro lado, la noticia es un hecho comunicante de importancia para la comunidad, que merece ser destacado. Sin embargo, los medios son grandes productores de la «materia prima» para la creación de una noticia, es decir, crean y recrean situaciones

con el fin de capturar a su público específico, potencial y, en suma, a todos los públicos posibles que garanticen con su consumo los ingresos necesarios para la supervivencia del medio.

Y en este punto convienen las explicaciones de la violencia y sus diversas caras, en cuanto que cada vez es mayor el tratamiento de la información como mercancía. En ella la «violencia» se transforma en la noticia por excelencia, la que ocupe las primeras planas, la que merezca tener las mejores imágenes y a la que se dará mayor extensión o tiempo posible, con el fin de mantener cautivo a los destinatarios.

El reconocido libro de estilo del diario español *El País* apunta tres principios básicos, que se aplican a los demás medios en cuanto a la presentación de noticias:

1. Los rumores no son noticia.
2. En caso de conflicto o lío hay que escuchar o acudir a las partes.
3. Los titulares de las noticias deben responder fielmente al contenido que se desarrolla.

Aplicar estos principios es un ejercicio práctico al momento de analizar la veracidad y ética de lo que consumimos como público interesado en conocer lo que sucede en nuestra realidad, aquélla que nos es seleccionada por los medios para nuestro consumo. Aquí interviene el oficio periodístico como constructor del otro.

El periodista es quien condensa la información que recibe y reúne de todos estos grupos y sirve de agente para la transmisión de hechos. Catalina Montoya Londoño de la Pontificia Universidad Javeriana, señala que el periodista

[...] participa y compite con otros campos sociales, agentes e instituciones en las definiciones de lo social y de lo públicamente significativo de una sociedad.<sup>2</sup>

Es por ello que el periodista cumple un importante rol en los medios de comunicación y, al mismo tiempo, en la sociedad. Entramos en el terreno de la credibilidad que se le otorga a la palabra y a todo lo que se construye con ella.



Observamos que el periodismo generalmente da a conocer y potencia las noticias negativas; no hay un compromiso ético en los criterios que se siguen para el cumplimiento de la función. Lo sospechoso y lo supuesto se da por cierto, y las aclaraciones no se establecen o simplemente no se mencionan. Progresivamente identifica determinadas características, negativas, para algunos grupos sociales o refuerza conductas. Así, por ejemplo, vemos cómo determinados personajes de la vida pública son tratados como «estrellas» o «modelos a seguir», cuya manera de conducirse en sociedad difiere mucho de la racionalidad y compromiso con la vida que todo ser humano debe asumir. Es común, entonces, para el público que instituciones como el matrimonio pierdan valor, pues los modelos a seguir que nos presentan los medios lo anulan por completo y convierten en noticia toda acción que atente contra éste. Nos ilustra el sonado caso de la periodista de televisión que engañó a su novio con su compañero de conducción, casado y con hijos, y que se convirtió en noticia de la prensa de espectáculos y llenó portadas de diarios y revistas. Esto acusa respeto nulo por la unidad familiar. Enunciamos dos ejemplos más: el actor que agrede a su pareja, y a pesar de las denuncias, sigue siendo estrella de televisión; el conductor de un programa para adolescentes que respaldó los asesinatos cometidos en nombre de la seguridad nacional, y cuyos mecanismos de entretenimiento son por demás

cuestionables. Se produce una clara frivolidad de la agenda pública. Lo espectacular prima sobre lo fundamental.

Con estos ejemplos, estaríamos entrando en el terreno de cómo es que la violencia se convierte en entretenimiento. Entenderemos por violencia no sólo las agresiones físicas, sino también todo lo que atente contra la identidad de los otros.

Néstor García Canclini precisa que:

Los consumidores de todas las clases sociales son capaces de leer las citas de un imaginario multilocalizado que la televisión y la publicidad agrupan: los ídolos del cine hollywoodense y la música pop, los logotipos de jeans y tarjetas de crédito, los héroes deportivos y los políticos de varios países componen un repertorio de signos en constante movilidad.<sup>3</sup>

Los medios, pues, siempre están atentos a lo novedoso, lo curioso y lo extraño, con lo cual contribuyen a la instauración de patrones de moda que generen adhesión y preferencias. Pero por otro lado, la acción y la violencia están vinculados; la falta de respeto por las manifestaciones de otros grupos culturales son evidentes, ridiculizadas o simplemente se instauran como típicos comportamientos que no les corresponden. Programas cómicos «re-crean» personajes en los que, por ejemplo, se niega a las personas negras la capacidad de razonar: «Soy negrito, pero tengo mi cerebritito», es una de las frases más celebradas de la televisión peruana. El «pero» implica la negación de una cualidad propia de cualquier ser humano: la palabra «cerebritito» en este caso, hace referencia a la inteligencia. Esta frase es una clara disminución del otro. Asimismo, atribuir las características de estafador, sucia y grosera a la población femenina andina ha sido otra representación cuestionable que, incluso, motivó una campaña del Instituto de Defensa Legal contra este tipo de programas; sin embargo, no obtuvo respaldo por parte del medio de comunicación que permitía la producción de estos espacios.

Serían innumerables las fallas que se encuentran en los medios de comunicación peruana a los cuales nos podemos referir. La Veeduría Ciudadana de Comunicación Social identificó ocho problemas y limitaciones básicas de los medios en el Perú que me parece importante mencionar. El primero de ellos, llama la atención sobre un nuevo periodismo investigador en radio y televisión sin proyecto



periodístico, destaca la confusión entre la noción de éste y la enumeración de datos escandalosos, siguiendo la línea más emotiva que racional; en segundo lugar, la frivolidad de la agenda pública, característica que mencioné anteriormente, para referirme al predominio de la espectacularidad de la noticia, sin argumentación, centralizado en la capital; en tercer lugar, el escaso periodismo especializado en gestión pública y en el conocimiento del papel de la sociedad civil en la vida del país; en cuarto, la presencia de empresas verticales y sin competencia, así como un esquema de funcionamiento empresarial en el que los dueños mayoritarios definen la línea periodística y cultural; en este caso, se percibe despreocupación por la calidad de su oferta en términos informativos, éticos, estéticos y culturales; en quinto lugar, la libertad de empresa por sobre otras libertades, que se refiere a que las nociones y criterios de venta no toman en cuenta los límites y responsabilidades que toda intervención pública merece; como sexto punto, una ética a la deriva, es decir, no hay una correcta autorregulación de contenidos; en séptimo lugar, y a mi parecer imprescindible punto a tomar en cuenta porque aquí participaríamos todos, y es donde se inicia esa reciprocidad entre medios de comunicación y sociedad, es lo que la Veeduría señala como «el ciudadano ausente». Éste es el consumidor de medios, el gran ausente de los procesos masivos de comunicación porque ha asumido un papel pasivo frente a la oferta de los medios y existe en cuanto sea parte de la audiencia cautiva que se traduce en porcentajes.

El problema reside en que el público es objeto y no sujeto dinámico y posible de ser creativo. Las diferenciaciones por clases sociales, edad y sexo son insuficientes para comprender la multiplicidad de intereses y demandas que existen (Veeduría Ciudadana de Comunicación Social, 2002: 22).

Finalmente, la intervención gubernamental en los medios, se refiere específicamente a los regímenes autoritarios o de concentración de poder que tienden a proponer relaciones clientelistas con los medios.

Nuevamente señalo que no se tratase sindicar a los medios de comunicación como los causantes de los patrones negativos y de la violencia que existe en la sociedad. Se trata de insistir en un correcto aprovechamiento de éstos y de un adecuado manejo de los contenidos. Retomando las ideas de Marta Roca, corresponde a los educadores dar a los niños y jóvenes, las herramientas necesarias para un completo desarrollo de su capacidad crítica. En efecto, como señala Javier Prades:

[...] del uso completo de la razón como introducción a la realidad entera en todas sus dimensiones [...]. Hace falta que la tarea educativa estimule permanentemente la capacidad crítica respecto al dato transmitido mediante una comparación personal entre lo que se propone (desde la etnia, la familia, la escuela, los medios de comunicación) y las exigencias originales del corazón, en toda su profundidad, como deseo del infinito (Prades 2005: 47).

En cuanto a la reciprocidad entre medios y sociedad, nos corresponde a todos asumir un papel activo en la regulación de contenidos de los medios de comunicación y en la producción de los mismos, fomentando desde la familia, la escuela, el grupo, el respeto por el otro y los otros, y formando a los individuos para un uso crítico y responsable de los medios de comunicación.



---

NOTAS

<sup>1</sup> ALFARO MORENO, Rosa María. Lima: Calandria, 1993, p. 34.

<sup>2</sup> MONTOYA LONDOÑO, Catalina. «Medios de comunicación y periodismo. Una mirada desde el conflicto armado colombiano». Ideas presentadas en el Seminario Internacional «Periodismo y conflictos armados. Aplicación del Derecho Internacional Humanitario en el ejercicio de la labor periodística». Organizado por la Escuela de Humanidades (Facultad de Comunicación y Escuela de Derecho) de la Universidad de Lima, 25 y 26 de noviembre de 2003.

<sup>3</sup> Citado por Víctor Silva Echeto en «La compleja construcción contemporánea de la identidad. Habitar el entre», en:  
<<http://www.aloj.us.es/gicomcult/portada/37tx/4.htm>>

---

REFERENCIAS

ALFARO MORENO, Rosa María  
1993 *Una comunicación para otro desarrollo... para el diálogo entre el norte y el sur*. Lima: Calandria.

PRADES, Javier  
2005 «Multiculturalidad, tradición y mestizaje en un mundo globalizado. Fundamentos antropológico - teológicos», en *Studium Veritatis* 6-7. Lima: Fondo Editorial Universidad Católica Sedes Sapientiae, pp. 15 - 57.

ROCA, Marta  
1999 «Nuevas estrategias con los medios» en *Comunicación y Educación. Congreso de Comunicadores Sociales Católicos*. Rosario, Argentina.

VEEDURÍA CIUDADANA DE COMUNICACIÓN SOCIAL  
2002. *Hacia una nueva ley de Telecomunicaciones y más de ella*. Lima: Calandria.



# Multiculturalidad, tradición y acción educativa

Bina Pérez

**E**n el Seminario Internacional «Multiculturalidad, Tradición y Mestizaje», Javier Prades abordó un tópico fundamental al hablar de la dignidad de la persona: la Tradición. Para ello, se apoyó en la reflexión de Xavier Zubiri, quien considera la tradición, ante todo, como una transmisión de vida, pero no en tanto que mera «fuerza» de vida, sino como transmisión directa de las formas de la vida, fundadas en el «hacerse cargo» de la realidad por parte de cada hombre. Éste no ha

recibido solamente su inteligencia natural, con la que parte de cero; se dan a su intelección formas de vida de la realidad. En esto consiste el carácter histórico de la realidad humana, cuyo sujeto activo no es cada miembro de la sociedad sino una comunidad. En este marco se incluyen las distintas dimensiones de la transmisión de las formas de vida. Aquí entraría ciertamente un examen detallado de la lengua, pero también del pensamiento, del amor, del trabajo; éstos son los fenómenos complejos de esta transmisión que hace posible que cada uno «se vaya haciendo».

Decir que la historia es tradición no quiere decir que la historia consista en conformarse con lo recibido, porque la tradición no equivale a conformismo. Cabe modificar por completo lo recibido, pero eso no altera el hecho de que sin tradición no hay historia, porque lo que se transmite radicalmente en la tradición son formas de autoposición de cada uno de los hombres. Así cada hombre «se va haciendo» en su realidad según una forma concreta. Será siempre necesario que la asimilación personal de lo recibido, como aceptación o rechazo crítico respete el complejo entramado de la polaridad individualidad-comunidad, que se entrega a la persona como don y como tarea que adquiere, por tanto, un valor ético para la persona, tanto en la dimensión intersubjetiva «yo-tú» como en la dimensión social de bien común.

Es inevitable una «verificación histórica» de las tradiciones, dadas como hechos en la historia. Esta verificación requiere el coraje y la inteligencia necesaria para saber con qué quedarse y qué abandonar, en bien de la vitalidad de la tradición.

Al respecto, desde hace más de cinco años el concepto que manejamos de educación señala claramente la necesidad de recrear nuestra cultura con la finalidad de mejorar a la persona y a la sociedad. Sin embargo las acciones educativas que se toman están muy lejos de la verdad.

Todos sabemos que la educación en el Perú agoniza. Se conoce el tratamiento pero no se toma la decisión de aplicarlo y continuamos quejándonos, denunciando los problemas, las carencias en el campo





educativo como si fuera un hecho exclusivo del presente, sin detenernos a estudiar las causas que motivan estas deficiencias, más aún si a ello sumamos la extrema pobreza y la precaria situación del sector salud.

Los entendidos en educación sostienen que mejorar la calidad educativa demanda una reforma integral y sostenida que incluya capacitación docente a fondo, un nuevo marco legal y político y limitar, según sea necesario, la gratuidad de la enseñanza.

Las cifras son verdaderamente alarmantes al advertir que el 3,8% del PBI, en el 2004 fue destinado al sector Educación, el caudal de alumnos se ha multiplicado por cien en los últimos cincuenta años y el de los profesores por doce. El gasto por alumno de primaria es del 7% PBI per capita, ocupando el penúltimo lugar en América Latina. Asimismo, ocupamos el segundo lugar de analfabetismo en menores de quince años.

Todos reclamamos mayores recursos, pero casi no nos detenemos a pensar en el rol que la tradición cumple en la educación de la persona, que demanda una actitud firme de cada uno de nosotros si pretendemos avanzar y formar las personas humanas que la sociedad necesita para lograr un auténtico desarrollo.

Nikolaus Lobkowitz sostiene que la educación no consiste solamente en la «socialización» aunque la implica en cuanto integración en la cultura en la que se ha

nacido y se vive. Si esta socialización fue simplemente un amoldarse al presente, sería ciego, se quedaría en algo superficial. En la actualidad, en un mundo donde todo se vive de prisa y corriendo, eso vale todavía más. Vivimos en una sociedad pluralista. Consecuencia: los jóvenes son bombardeados por principios, ideales y convicciones que no sólo no van de acuerdo entre sí, sino que muchas veces se contradicen.

Conocer el pasado es fundamental porque ayuda a la reflexión y a poder afrontar racionalmente el presente, cuando se profundiza en el pasado; se empieza a comprender y enseguida a distinguir, descubriendo diferentes criterios sobre cuya base se puede juzgar el presente y de esta forma se decide el modo más razonable de actuar.

Se necesitan maestros conocedores y comprometidos con su pasado para enfrentar el presente. No se trata de una tradición cualquiera, hay que mirarla desde el punto de vista de la historia misma. Para conseguirlo es necesario «comprender al hombre» que, a pesar de todos los cambios culturales, es siempre el mismo porque se caracteriza por lo que llamamos «ser». El camino adecuado es despertar en nuestros alumnos la necesidad de comprender y comprenderse a sí mismos en el presente, vivir lo que resulte prometedor de ese pasado o vivirlo de tal modo que constituye una verdadera alegría formar parte de él.

Lamentablemente la realidad está muy lejos de lo que debería ser y, más que un problema de presupuesto, es un problema de nosotros, de la persona. La indiferencia y la total desvinculación entre el pasado y el presente, en nuestro actuar cotidiano, es lamentable. El aula es el espacio donde se desarrollan una serie de conocimientos desligados de dicho pasado; y el alumno va sintiéndose cada vez más lejano y ajeno a su historia; se identifica con otras realidades que los confunden más.

Es realmente preocupante el récord porcentual de suicidios en el Perú. El 44% es de jóvenes entre 18 a 25 años en su mayoría estudiantes universitarios y varones. Ellos, al parecer, no encuentran sentido a lo que viven y a lo que hacen. Por todo ello, la responsabilidad de nosotros los maestros es



Grande, porque continuamos enseñando de acuerdo a nuestras necesidades y no a las del educando, quien se siente solo, extraño y perdido. Tal situación, en no pocos casos, lo lleva a tomar decisiones verdaderamente radicales y nada racionales.

Por eso, como afirma Giussani, [...] para educar es necesario proponer adecuadamente el pasado. Sin esta propuesta del pasado, sin conocer el pasado y la tradición, el joven crece caprichoso o escéptico. La tradición abrazada conscientemente ofrece una mirada sobre toda la realidad, una hipótesis de significado [...] La tradición es como una hipótesis de trabajo con la que la naturaleza lanza al hombre a la comparación con todas las cosas.



---

#### REFERENCIAS

- GIUSSANI, Luigi  
2004 *El riesgo educativo*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- PRADES, Javier  
2003 *Dios ha Salvado a la Distancia*. Madrid: Encuentro.
- PRADES, Javier  
2005 «Multiculturalidad, tradición y mestizaje en un mundo globalizado. Fundamentos antropológico - teológicos», en *Stadium Veritatis* 6-7. Lima: Fondo Editorial Universidad Católica Sedes Sapientiae, pp. 15-57.



# ¿Qué tiene que ver conmigo?

## La aventura de la educación

Michele Berchi

**E**ntrar a un salón universitario para dictar una clase de Teología a chicos que han elegido la carrera de Contabilidad o Administración, o que están soñando con transformarse en los mejores economistas del país, no es nada fácil. Las miradas, aunque respetuosas, traicionan una pregunta de fondo que aletea en el aire: ¿qué tiene que ver la Teología con mi carrera? Nadie formulará la pregunta, pero el profesor encontrará en ella y en las respuestas que los alumnos se darán, el problema más grande de su trabajo. ¿Es un inconveniente debido a la peculiaridad de la

materia? No, la misma cuestión está en la raíz de toda relación educativa y sería una superficialidad culpable el descuidarlo. Nada de lo que acontezca durante una clase podrá prescindir de este punto, pues el problema del significado («¿Qué tiene que ver esto conmigo?»), se plantea desde los primeros instantes. Todo profesor o maestro debe enfrentarse a esta cuestión. Aún más: ¿Qué es lo que ha traído allí a estos jóvenes? ¿Cuáles serán las motivaciones que han llevado a cada uno de ellos a estar allí? Cada uno tiene una historia, un fin, unas esperanzas, sueños. Lo que está en juego es esto: vidas (con todo el espesor que este término indica) que, por un conjunto misterioso de circunstancias, se encuentran enlazadas en un intervalo de camino común. El educador consciente no puede escaparse así de la imponente evidencia: el «misterio» es la categoría en la que toma forma y se desarrolla su acción de educar. Otros «yo» que obligan su «yo» a un encuentro, a un enésimo cuestionamiento, a una enésima apertura. El profesor, o maestro, que mirando sus «párvulos», no deje prevalecer esta evidencia y actúe olvidándola, inevitablemente se condena a una imposibilidad de relación que lo vuelve incapaz de comunicar y de comunicarse.

Así que el primer paso de la educación es la acogida y la respetuosa «curiosidad» por el otro, con su historia, sus preguntas, sus intereses y sus deseos; en una palabra: por su «yo».



## EL ALUMNO Y SU TRADICIÓN

Podemos así evidenciar que a una primera mirada, pero atenta y «curiosa», el primer elemento que sale a flote es que cada uno de ellos tiene una forma de tratar, valorar, considerar, utilizar las cosas, una manera de dar sentido a las relaciones personales, a la vida en su conjunto y a cada elemento de ésta, que son determinadas por el ambiente al cual pertenece. Es el contexto cultural en el que el alumno ha nacido (familia, barrio, pueblo) que, consciente o inconscientemente, se lo ha dado como hipótesis inicial para que pudiera enfrentar la realidad, es decir, la vida. Este conjunto de valores no es otra cosa que lo que llamamos «tradición» (de «tradere» entregar): la hipótesis de significado total con la que quien nos engendra nos introduce en la realidad. Cuanto más esta «hipótesis» sea unitaria y sin contradicciones, tanto más el joven será facilitado en su maduración y crecimiento, en cambio, cuanto más los factores de su tradición sean contradictorios, tanto más será débil e incierto su camino de maduración.

La primera dificultad a la que se enfrenta un educador consiste exactamente en esta falta de conciencia del alumno de ser depositario de una tradición. Admite poseerla, sí, pero entendiendo por tradición

Una mezcla de costumbres que más o menos orgullosamente o más o menos avergonzadamente constituyen su forma de participar en la vida de su entorno; y nada más que esto. Que estas «costumbres» puedan constituir un papel significativo (elementos llenos de significado) dentro de su «Weltanschauung» (visión del mundo), y que su tradición determine la forma con la que él valora todos los factores de su realidad, ni siquiera se lo imagina.

Todo, alrededor del joven, favorece este descuido. No me refiero a un supuesto «peligro» por la influencia de culturas ajenas, sino a todo lo que promueve directa e indirectamente la incapacidad de estimar a su tradición. El mito del «progreso», fruto del racionalismo con su instrumento práctico, el cientificismo, desde tiempo ha destruido la capacidad de una estima y de una valoración espontáneas de lo que nos ha precedido. Las ecuaciones «pasado igual aburrido», «pasado igual más ignorante» y «moderno igual superior» se han establecido tan profundamente que son como un «a priori» de la mentalidad contemporánea. La «cronolatría», como la llama el cardenal Biffi, nos hace mirar al pasado como algo del cual hay que liberarse para poder «lanzarse» hacia el futuro.

## LOS RETOS DEL MAESTRO

Aquí el primer reto del educador, del verdadero maestro: transformar esta mirada superficialmente altanera hacia el pasado y hacia la tradición en una estima hacia el elemento que diferencia la historia humana de un simple sucederse de tiempo y de transformaciones biológicas. El maestro tiene que saber valorar:

La tradición como el ámbito que introduce a la historia, en la nueva comprensión-transmisión del pasado como posibilidad de iluminar el presente y de abrir al futuro. De este modo el pasado no es lo que tira hacia atrás sino lo que empuja hacia delante (Borghesi, 2005: 23).

Es decir la cantera del verdadero progreso. Una vez que se ha dicho esto, todavía no se ha enfrentado la cuestión candente: en efecto, ¿qué significa «valorar»? Probablemente, justo en las diferentes maneras de entender esta difícil





tarea, se esconden las distintas opciones educativas: cuáles elementos hay que rescatar, cuáles corregir, cuáles modificar, en base a qué criterio el educador tratará de conducir el joven. Además el mismo maestro proviene de una tradición, tiene una historia, un pensamiento. Los sujetos en juego (educador y educando) siempre pertenecen y están insertados en una determinada cultura y prescindir de esto conlleva siempre violencia e injusticia.

Hemos alcanzado así el punto central de la cuestión: el criterio de valoración. Si éste es «externo» al joven, es inevitable la alienación y si, en cambio, es inmanente a él, ¿qué papel tiene el educador para no reducirse a un espectador pasivo del instintivo afirmarse en el alumno de aquello que parecerían simples antojos? ¿Amaestrar o engrair? Éstas parecen ser las dos únicas opciones. No hace falta decir que muchos métodos «educativos» no logran salir de esta disyuntiva y, con fórmulas más o menos sofisticadas, oscilan entre un vaciar completamente el contenido de la educación, intentando abstenerse de cualquier propuesta por miedo de alienar, limitándose a estructuras metodológicas y dejando así que el joven sea víctima de su inexperiencia, o por otro lado, enjaulándolo en un sistema que, aunque sea hecho descender de un dictamen divino, sonará siempre como una imposición moralista y, en el fondo alienante.

## EL «CORAZÓN» DE LA CUESTIÓN

Teniendo en cuenta lo antes expuesto tenemos que volver a la observación inicial: la curiosidad por estas vidas. Es preciso partir de la realidad de la persona que tenemos adelante y su «realidad» no es sólo el estar empapados de una tradición, más bien es necesario reconocer que son alguien, son unos «yo», individuos dotados de un conjunto de exigencias y evidencias innatas. El «yo» profundo de cada uno de nosotros que, aunque sumergido de abundantes estratos de culturas, tradiciones, costumbres y enseñanzas, es capaz, si es despertado, de reconocer con evidencia inmediata la verdad, la justicia, la belleza y la bondad de las cuales tiene profunda exigencia. Este «yo» que la tradición cristiana indica con el término de «corazón» es el verdadero aliado del maestro, es él el criterio inmanente a la persona, inmanente pero que viene de otro; este «yo», que yo (alumno o maestro que sea) no me doy, sino que continuamente recibo en don y que, desde el primer instante, se pone en búsqueda de lo que pueda llenar su deseo de satisfacción. Sumamente «subjetivo», porque constituye el sujeto, pero en el mismo tiempo «objetivo» porque es dado y a su vez, recibido. Tanto es así que no soy yo el que decide aquello que satisface la exigencia de mi «corazón», es él, es mi «yo» que se encuentra satisfecho cuando vive en la verdad y es él, es mi corazón, que se siente insatisfecho por falta de belleza, o de justicia, o de verdad. Lo único que puedo hacer es adherirme a lo que mi corazón reconoce como correspondiente o, traicionándolo, distanciarme.

Se aclara así el verdadero papel del maestro: educar el yo, despertarlo para que pueda evaluar, para que pueda criticar, es decir ponerse delante de la realidad, de la vida y (aquí viene una gran palabra de la educación) juzgar. Juzgar significa reconocer aquello que satisface mi deseo de verdad, justicia, belleza y bondad o, al contrario, lo traiciona. Este juicio es el latido del corazón adulto.

¿Qué tiene que ver esto conmigo? Ésta es la pregunta que un educador tiene que volver consciente en el alumno. Ésta es la entusiasmante aventura del educador: proponer lo que su corazón ha reconocido como verdadero y enseñar el método para que





El joven haga lo mismo. Así que la preocupación del maestro será la infatigable búsqueda de los motivos adecuados (razones) por los cuales propone todas las cosas, para que el alumno pueda, a juicio de su corazón, reconocerlas verdaderas y, libremente, adherirse.

También, y sobre todo, la tradición misma del joven tendrá que ser juzgada por su corazón que se atesorará de lo que reconocerá correspondiente y que la enriquecerá de las correcciones que le parecerán necesarias.

¡No, no es un papel fácil! Porque todo parece callar este «yo»:

Todo conspira para callar de nosotros,  
un poco como se calla/ tal vez, una vergüenza,  
un poco como se calla una esperanza/ inefable  
(Rilke, 1984: vv. 42-44).

Todos, efectivamente, incluso, a veces, los mismos padres, prefieren ahorrar a los jóvenes esta fatiga de juzgar, la fatiga de meter en juego sus corazones. Pero, ¿querrá, el educando, hacer esta fatiga? y, ¿querrá el educador comprometerse hasta este punto?

La educación, en el fondo, es el misterioso encuentro de dos libertades.

---

## REFERENCIAS

- Giacomo Biffi  
1984 *La Bella, la bestia e il cavaliere*. Milano: Jaca Book.
- BORGHESI, Massimo  
2005 *El sujeto ausente*. Madrid: Encuentro.
- RILKE, R. M.  
1984. "Elegía II", vv. 42-44 en *Elegías de Duino*. Barcelona: Lumen.



# Educador y descubridor, Cristóbal Colón

José Antonio Benito

«**A**quí murió Colón»-reza la lápida conmemorativa de la Casa-Museo Colón, ubicada en la Calle Colón de Valladolid, justo frente a la iglesia de la Magdalena, lugar donde reposan los restos del pacificador del Perú, Don Pedro de Lagasca. Era un 20 de mayo de 1506. Partía para el último y definitivo viaje, el de la eternidad. Quinientos años después nos disponemos a evocar su memoria y acercarnos a su compleja y subyugante personalidad. Con motivo de su V Centenario, estudiosos del mundo volverán a intentar la revelación de los numerosos enigmas acerca de su vida y su misión.

## LA UTOPIA DE UN NAVEGANTE AL SERVICIO DE CASTILLA

Aunque se le han atribuido las más curiosas patrias, parece que lo más probable es concedérsela a Génova. Allí nacería hacia

el 1451. Muy pronto se integra en el comercio por el Mediterráneo. En 1476 llega a Lisboa desde donde acomete diversas actividades comerciales por Thule o Islandia, Inglaterra y hasta San Jorge de la Mina. Allí se le une su hermano Bartolomé. En 1479 se casa con Felipa Moniz de Perestrello, de la alta sociedad lusitana, y reside en la isla de Madeira donde nace su hijo primogénito Diego.

En este ambiente marinero comienza a madurar su proyecto descubridor. En 1484 presenta a Juan II, rey de Portugal, su plan de llegar a las Indias por occidente. Es rechazado. Llega al convento de Santa María de la Rábida donde es muy bien acogido por los padres franciscanos. Trata con los duques de Medina-Sidonia y de Medinaceli, de los que obtiene cartas de recomendación para presentarse a los Reyes en Córdoba. La Junta de entendidos, tras la conquista de Málaga, dictamina negativamente.

Se instala en Córdoba. Aquí nace su hijo Hernando de Beatriz Enríquez de Arana. Se dedica a buscar argumentos de todo tipo para su proyecto: en la Biblia, Plinio, Ptolomeo, S. Isidoro. Colón solía leer la Biblia, durante las tormentas iba leyendo en voz alta el prólogo de San Juan en la versión de la Vulgata. Conviene recordar que inauguró una serie de escritos que ubicaban el Paraíso en América.<sup>1</sup> Con singular simpatía y gracia lo pondera el historiador agustino Fray Antonio de la Calancha (1584-1654):

Don Cristóbal Colón tuvo por cierto, que en esta tierra estaba el Paraíso como lo alega Gómara y el Padre Martín del Río y el que más lo procura publicar es Antonio de Herrera, cronista del Rey, y no era muy fuera de camino,



porque el Paraíso lo sitúan debajo de la tórrida zona Santo Tomás, San Buenaventura, y otros muchos con Durando y Nicolás de Lira [...] El Padre José de Acosta dice, que ya que no se debe decir que es el Paraíso este Perú [...] se puede llamar el huerto de los deleites y otro temperario de los placeres.<sup>7</sup>

Colón sigue a la Corte y en el verano de 1486 se hace presente en Arévalo. Parece ser que el 11 de agosto llega a Valladolid con la comitiva real que seguiría la ruta por Olmedo, Medina del Campo, Rueda, Puente Duero, Simancas. En el monasterio de Prado tendría lugar la entrevista de la reina Isabel con su confesor y superior del monasterio jerónimo, Fray Hernando de Talavera. Éste fue un firme valedor de los planes del Almirante quien, debido a su devoción mariana, oraba ante la imagen románica de la Virgen, actualmente venerada en San Nicolás, y que ha sido definida por el Dr. Demetrio Ramos como «Nuestra Señora de la Esperanza del Descubrimiento». Es probable que en este «Escorial» vallisoletano se fraguara la decisión de la Reina Católica de apoyar al descubridor. De Valladolid partirían para Benavente.

En 1487, al doblar el cabo de Buena Esperanza en el este de África el portugués Bartolomé Díaz, Colón ve alterado su plan. El Cardenal Mendoza logra que se reconsidere su proyecto.

Colón espera en Guadalupe el fin de la Reconquista. Decide marchar a Francia ante la demora de la guerra. A su paso por la Rábida se encuentra a Fray Juan Pérez de Marchena quien le facilita una entrevista con la Reina el 2 de enero de 1492, justo al terminar la Reconquista con la victoria de Granada. Sus propuestas son aceptadas y firmadas el 17 de abril de 1492 con el nombre de Capitulaciones de Santa Fe.

### CRUZADO MEDIEVAL Y AMBICIOSO RENACENTISTA

Sorprende en su carácter la gran capacidad de adaptación a las distintas profesiones de artesano, comerciante, marino, geógrafo. Es indiscutible su vigor físico y altura moral; su inquebrantable firmeza en medio de la adversidad. Su sensibilidad por la naturaleza bien palpable en las páginas de su *Diario*. Es un fino observador a la par que pragmático marino. Se adhiere enérgicamente a una idea errónea pero fecunda: ir al este por el oeste. Aquí cabría la teoría del piloto predescubridor que recogen cronistas como el Inca Garcilaso, según la cual un marino, Alonso Sánchez de Huelva, le habría comunicado el hallazgo de la nueva tierra. El mismo Lope de Vega se hace eco de esta corriente de pensamiento en su obra *El Nuevo Mundo descubierto por Colón*. Es la tesis de americanistas insignes como Juan Manzano.

Dentro de su perfil personal recogemos la magistral descripción que de él hace uno de sus mejores biógrafos, el belga Verlinden:

De estatura bastante alto, de cara alargada con una nariz aquilina y ojos azul claro, de piel rojiza, cabellos blancos a sus 32 años. Su conversación era afable y digna, su comportamiento controlado. Sus prácticas religiosas eran estrictas, hasta el punto de que se le hubiese tomado por miembro de una orden monástica, tanto en lo que concierne al ayuno como a los rezos. Jamás escribía sin caligrafiar en cabeza "Jesus cum Maria sit nobis in via". Su devoción a la Virgen y a san Francisco era tan grande que más adelante él atribuyó siempre al favor de Dios lo que había conseguido realizar. Tal sentimiento llegaba incluso hasta hacerle creerse [...] un elegido del Señor [...] Era un espíritu religioso, de una piedad y un misticismo completamente

«Casa-Museo Colón» Valladolid (España)





medievales. Pero nosotros sabemos que era además un hombre moderno, lleno de voluntad y de ambición, en un mundo en vía de rápido cambio.

Dentro del Museo se representan 14 de los más de 30 retratos que intentaban reproducir su fisonomía.

## EL VIAJE DESCUBRIDOR

La dificultad en reunir los tripulantes por la desconfianza que suscitaba un extranjero la resuelven los frailes de la Rábida, los Niño de Moguer y los Pinzón. Parten el 3 de agosto, después de confesar y comulgar los 90 navegantes. Hacen escala en la Gomera de donde parten el 6 de septiembre. Marchan hacia el oeste por el paralelo 28°. Vientos propicios, sorpresa por desconocer la declinación magnética, desilusión en el mar de los Sargazos. Tras numerosas dificultades Juan Rodríguez Bermejos (Rodrigo de Triana) puede gritar «¡Tierra!». Era el 12 de octubre, las 2 de la madrugada. Tras el hallazgo Colón redacta la carta donde informa de su descubrimiento. La reproducción de la portada de varias ediciones de su carta en la que da cuenta de su descubrimiento se imprime rápidamente en Barcelona en el mismo año de regreso, 1493, donde se encontraban los Reyes Católicos. En 1493 se edita también en Italia, Florencia (1493 y 1495), Roma; Valladolid (1497); Amberes y Basilea en 1493; París 1493; Estrasburgo (1497). En total 12 ediciones de 1493, una de 1494, dos de 1495, dos de 1497, que fueron todas las que en aquellos años publicó la naciente imprenta.

A la primera isla a 24° N, 74 A° 30 llamada Guanahaní por los indígenas, la bautizarán con el nombre de San Salvador (hoy es Watling y depende de Inglaterra). A la segunda se la denomina de Santa María de la Concepción; a la tercera, la Fernandina; a la cuarta, la Isabela. El primer contacto con los naturales fue muy pacífico. Los indios taínos decían «taí nos» que significa «somos nobles».

Colón escribirá:

Crean Vuestras Altezas (los Reyes) que en el mundo todo no puede aver mejor gente ni más mansa; deben tomar [...] grande alegría

porque luego los harán cristianos y los avrán enseñado buenas costumbres de sus reinos, que más mejor gente ni tierra puede ser [...] (Diario 24-XII-1492).

[...] Fallé muchas islas pobladas con gentes sinnúmero [...] A la primera que yo fallé puse nombre Sant Salvador a conmemoración de su Alta Magestat, el cual maravillosamente todo esto a dado [...] Así que monstruos no he hallado noticia, salvo de una isla que es Carib [...] poblada de una iente que tienen en todas las islas por muy feroces, los cuales comen carne humana (Carta a Luis de Santángel, 15-II-1493).

La Pinta se había separado en el Canal de la Tortuga. La Santa María encalla en La Española sin poder regresar. El 15 de marzo de 1493 regresa Colón a Palos, tras su paso por Lisboa. Posteriormente es recibido por los Reyes en Barcelona.

## MÁS VIAJES

Segundo (25.9. 1493) Van varios misioneros como el P. Boyl, legado pontificio y Fray Ramón Pané, iniciador del primer estudio antropológico del indio americano. Recorre las Antillas, Cuba y Jamaica. Es colonizada la isla de Santo Domingo.

Tercero (En 1496) Tocó Tierra Firme en la península del Yucatán. Colón vuelve preso tras el juicio del Visitador Bobadilla. La Reina reacciona ante la esclavitud de los indios.

Cuarto (En 1502) Recorre las tierras de Honduras hasta el golfo de Darién. El 6 de enero de 1503 llegaba el Almirante a Río de Belén en la costa de Veragua. Allí fundó un pueblo en el que se quedaría su hermano Bartolomé, el Adelantado, y otra gente con un barco para crear la factoría, pacificar la región y organizar el rescate. Pero, al poco tiempo, se rebelaron los indios y mataron a algunos españoles. Por esta razón Colón decide volver en abril con todos los sobrevivientes; los barcos estaban medio podridos. En tal situación recibió su famosa revelación. En la Carta de Jamaica o del cuarto viaje, el 7 de julio de 1503, escribirá:

Mi hermano y la otra gente toda estaban en un navío que quedó adentro; yo, muy solo, de fuera, en tan brava costa, con fuerte fiebre, en tanta fatiga; la esperanza de escapar era muerta, subía así trabajando lo más alto; llamando a voz temerosa, llorando, y muy apriesa, los maestros de la guerra de vuestras

Altezas, a todos cuatro lo vientos, por socorro; mas nunca me respondieron. Cansado, me adormecí gimiendo, una voz muy piadosa oí diciendo: "Oh, estulto y tardo a creer y a servir a tu Dios, Dios de todos". ¿Qué hizo él más por Moisés o por Daiv sus siervos? Desde que naciste, siempre él tuvo de ti muy grande cargo. Cuando te vio en edad de que él fue contento, maravillosamente hizo sonar tu nombre en la tierra. Las Indias, que son parte del mundo, tan ricas, te las dio por tuyas; tú las repartiste adonde te plugo, y te dio poder para ello. De los atamientos de la mar oceana, que estaban cerrados con cadenas tan fuertes, te dio las llaves; y fuiste obedecido en tantas tierras, y de los cristianos cobraste tan honrada fama. ¿Qué hizo el más alto pueblo de Israel cuando le sacó de Egipto? Tórnate a él, y conoce ya tu yerro; su misericordia es infinita; tu vejez no impedirá a toda cosa grande; muchas heredades tiene él grandísimas. Abraham pasaba de cien años cuando engendró a Isaac, ¿ni Sara era moza? Tú llamas por socorro incierto; responde: ¿quién te ha afligido tanto y tantas veces, Dios o el mundo? Los privilegios y promesas que da Dios no las quebrante, ni dice después de haber recibido el servicio que su intención no era ésta y que se entiende de otra manera, ni de martirios por dar color a la fuerza; él va al pie de la letra; todo lo que él promete cumple con acrecimiento: ¿esto es uso? Dicho tengo lo que tu Criador ha hecho por ti y hace con todos. Ahora me dio muestra del galardón de estos afanes y peligros que has pasado, sirviendo a otros. Yo, así amortecido, oí todo, mas no tuve yo respuesta a palabras tan ciertas, salvo llorar por mis yerros. Acabó él de hablar, quienquiera que fuese, diciendo: "No temas, confía: todas estas tribulaciones están escritas en piedra mármol, y no sin causa".

El Almirante guardó hacia la Reina Isabel una gratitud permanente. Así lo evidencia en el año 1500:

Yo vine con amor entrañable a servir a estos Príncipes [...] En todos hubo incredulidad ya a la Reina mi señora dio de ello (Dios) el espíritu de inteligencia y esfuerzo grande y la hizo de todo heredera como a cara y muy amada hija. La posesión de todo esto fui yo a tomar en su Real nombre. La ignorancia en que habían estado todos quisieron enmendarlo traspassando el poco saber a hablar de inconvenientes y gastos. Su alteza lo aprobaba al contrario y lo sostuvo hasta que pudo [...] Yo mucho quisiera despedir del negocio si fuera honesto para con mi Reina: el esfuerzo de nuestro Señor y de su Alteza fizo que yo continuase.<sup>3</sup>

Poco tiempo después del fallecimiento de Isabel, recalcará a sus hijos que:

Lo principal es de encomendar afectuosamente con mucha devoción el ánima de la Reina, nuestra señora, a Dios. Su vida fue siempre católica y santa y pronta a todas las cosas de su santo servicio; y por esto se debe creer que está en su santa gloria y fuera del deseo de este áspero y fatigoso mundo.<sup>4</sup>

## LA MUERTE

Tras el fracaso de su último viaje, se retira a Valladolid donde le sorprende la muerte el 20 de mayo de 1506. Su hijo Hernando nos lo relata: «Quedó muy agravado de gota u del dolor de verse caído de su estado; agravado también con otros males, dio su alma a Dios, el día de la Ascensión [...] en la villa de Valladolid, habiendo recibido con mucha devoción todos los sacramentos de la Iglesia y dicho estas últimas palabras: in manus tuas Dómine, commendo spiritum deum». El Mural de B. Rementería sobre la muerte de Colón (1971) del museo evoca el último y definitivo viaje de Colón, el de la eternidad. La figura central es la de Colón con su hijo arrodillado y acompañado de Fray Diego de Deza y Gaspar de la Misericordia con una serie de frailes. Las figuras de la derecha son Alvaro Pérez, Juan de Espinosa, Andrés de Vargas, Américo Vespucio, Hernando de Vargas, Francisco Manuel, Fernando Martínez, Bartolomé del Fresco, Andrés Mirueña y Juan de Porras.

Había llegado a Valladolid a lomos de mula, después de su corta estancia en Salamanca, acompañado de su primogénito Diego y sus criados Alvaro Pérez, Juan de Espinosa, Fernando de Vargas, Francisco Manuel y Fernández Martínez. Ya se sentía enfermo y después de unas adiciones en su testamento (se conserva en el Archivo de Simancas), falleció el 20 de mayo de 1506, precisamente cuando el rey Fernando, el Católico, que le había ofrecido el señorío de Carrión de los Condes, parecía inclinado a reponerle en el gobierno de las Indias; lo obtuvo su hijo, dos años después sin perjuicio de la plenitud de derechos a los que aspiraba. Recogen sus últimas voluntades los bachilleres Mirueña y Gaspar de la Misericordia y el escribano Pedro de





Inohedo, en presencia de su hijo Diego, sus criados y su amigo marinerero Bartolomé de Fiesco. Pocos días antes, pese a su mortal enfermedad, escribía a los «Reyes don Felipe y doña Juana [...] que bien que esta enfermedad me trabaja así agora sin piedad, que yo les puedo aún servir de servicio que no se aya visto su igual». Se sentía con fuerzas para acometer nuevos proyectos.

Fue enterrado en el convento de San Francisco que se encontraba junto a la Plaza Mayor (actual centro comercial de «Galerías Preciado»). Las honras fúnebres tuvieron lugar en la iglesia de la Antigua. Permaneció en esta ciudad hasta que trasladaron sus restos a la Cartuja de Santa María de las Cuevas de Sevilla antes de 1513, reposando en la capilla de Santa Ana.

La versión de su muerte sumido en la pobreza no es exacta. Se divulgó por una errónea interpretación de un cronista que luego popularizaron pinturas románticas.

## COLÓN Y PERÚ

Un aspecto fundamental de la cordial relación establecida entre Colón e Isabel es el «mesianismo indiano». Como muy bien apunta Alain Milhou al hablar de la mentalidad mesiánica de Colón, es indudable que estaba marcado profundamente por el espíritu mercantil de su Génova natal y que

supo conciliar su patriotismo, su sentido de la ganancia, del ahorro y de la familia con su sueño de cruzada, pero

[...] fue indudablemente en la España de los Reyes Católicos donde se plasmó definitivamente el mesianismo colombino, llegando a inscribirse de manera indisoluble en el mesianismo hispánico oficial.<sup>5</sup>

Constantemente Colón recordará que su empresa sería muy provechosa para toda la cristiandad, sin embargo

[...] su celebración de la grandeza de la monarquía española y su adhesión a las corrientes proféticas que les aseguraban la recuperación de Jerusalén y la monarquía del mundo revelan su participación activa en la mitificación de los Reyes Católicos.<sup>6</sup>

La mayoría de las menciones encontradas en la bibliografía americanista y peruana sobre Isabel la Católica tienen como protagonista a Colón. Así sucede con los fastos de 1892. Lima, como todo el mundo hispanoamericano, festejó el IV Centenario.

El diario *El Comercio* (18 de octubre de 1892) recoge las procesiones cívicas, bailes, discursos... los arcos triunfales levantados. Un ejemplo: la compañía española de Salvadores «Iberia» levantó un arco representando a los Reyes Católicos; el periodista escribe que entre las figuras

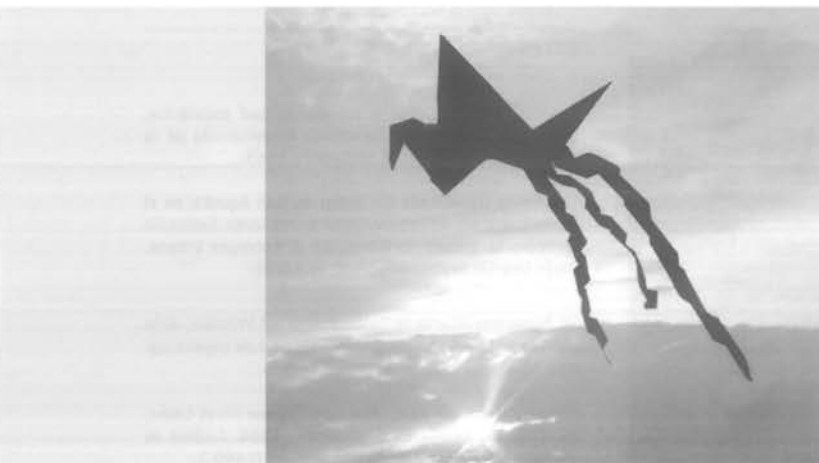
[...] se observa el escudo y corona real de Isabel y Fernando, nombres de los magnánimos reyes españoles que patrocinaron el audaz intento del inmortal genovés.

A continuación se transcribe el discurso del Sr. Eugenio Larrabure y Unanue, a la sazón Ministro de Relaciones Exteriores:

Paso a saludar a Cristóbal [...] lo hago así mismo a la nación que tuvo la gloria de comprender el genio del Descubridor del Nuevo Mundo y de darle los medios de realizar su empresa, llenando con su nombre la página más brillante de la Historia. Española fue, en efecto, la mujer sublime que ofreció sus joyas para que se llevara a cabo la empresa y que tomó bajo su maternal cuidado a las desgracias americanas.<sup>7</sup>

En Lima, se hacen eco de la carta del Papa León XIII sobre el IV Centenario y Colón. Varios obispos escribieron pastorales; particular interés suscitó la del Obispo de Montevideo con motivo del Congreso Eucarístico organizado para conmemorar el Descubrimiento.<sup>8</sup>

El propio José Carlos Mariátegui, no dudó en escribir que lo tenía como el personaje de la historia que más admiraba:



Colón es uno de los grandes protagonistas de la civilización occidental [...] América ingresó en la historia mundial cuando Colón la reveló a Europa.<sup>9</sup>

Ismael Portal en su clásica *Lima Religiosa* (1924) nos ofrece dos notas para nuestro intento: «Convencido de este inmutable principio (de esperanza), Colón y su digna protectora la reina entre las reinas de su siglo, el éxito de la empresa no les preocupó un solo instante; él, en lucha titánica con las tempestades y más que eso, con el rigor de sus exigentes compañeros, pero seguro de vencer: ella, con la mirada puesta en Dios y la diestra sobre su corazón de ángel, esperando tranquila la gratísima nueva de sus más caros anhelos» Incluye en su célebre obra una ilustración del proyecto de monumento a Isabel la Católica del escultor barcelonés Coll y Pí en el que se expresa la realidad histórica según la cual Isabel, presta atención a los consejos del franciscano Padre Marchena, su director espiritual. Parece que se hizo campaña para levantar el monumento en Lima y la escritora Elvira García y García escribió: «Si Cristóbal Colón tiene merecidos monumentos en casi todos los pueblos, ¿por qué no los tiene, también, la reina Isabel?»<sup>10</sup>

Un gran educador del Perú, el Deán Valdivia, le dedicó unas páginas con motivo del 386 aniversario de su muerte. Bueno será rescatarlo, en vísperas del V

Centenario de este hecho. 10- 1878, 15 noviembre: N 1.400: Colón:

386 años se cumplirán mañana desde que dio comienzo la más grandiosa y atrevida empresa que recuerda la historia, el hecho más glorioso que España conmemora; hecho de tal naturaleza que no ha de repetirse en el transcurso de los siglos, por la mano del Eterno que guió al inspirado navegante, abriéndole las puertas de cuanto había desconocido y habitable, le hizo abrir a un mundo nuevo, inmenso [...] Aquel hombre inspirado que, adelantándose a su época, fue como tantos otros tenido por demente, el hombre extraordinario que recorrió las cortes europeas sin hallar protección sino en la Reina de Castilla: el humilde piloto transformado en virrey y almirante de cuantas tierras descubriese por un camino siempre imaginado sin fin y sin regreso; el extranjero, en fin, a quien la providencia en sus designios hizo súbdito fiel de la más grande Reina de Castilla, acaso por no haber en el mundo monarca digno de tan gran vasallo, era el que gobernaba la primera y más grande de aquellas carabelas cuya popa ostentaba orgullosa el nombre santo de la Virgen.

Con él iba la fe en aquella empresa que acaso no llevaba ninguno de sus valientes compañeros, más valiente, si cabe al arrojarle de ella sin fe ni esperanza, sin otra garantía que el dicho incomprensible de extranjero loco y temerario (Vid. Lafuente: *Historia de España*).

«Casa-Museo Colón» Valladolid (España)



#### NOTAS

<sup>1</sup> Alain Milhou, *Colón y su mentalidad mesiánica*. Cuadernos Colombinos, Seminario Americanista de la Universidad de Valladolid, Valladolid, 1963.

<sup>2</sup> «Crónica moralizada del orden de San Agustín en el Perú» Cap.I, cit. en *Los cronistas de convento*. Selección de Pedro M. Benvenuto Murrieta y G. Lohmann Villena. París: Desclée de Brouwer, 1938, pp.40-41.

<sup>3</sup> F. Navarrete «Carta de Colón al ama del Príncipe, doña Juan de la Torre, año 1500» en *Colección de viajes I*, pp. 413-414.

<sup>4</sup> Carta y Memorial «a mi muy caro hijo don Diego Colón, en la corte», Sevilla 13 de diciembre 1504. Archivo de Veragua F. Navarrete, *Colección de viajes II* 490-1.



<sup>5</sup> *Colón y su mentalidad mesiánica*. Cuadernos Colombinos, Seminario Americanista de la Universidad de Valladolid, Valladolid, 1963, Op. Cit. 436.

<sup>6</sup> *Ibidem*. p.436.

<sup>7</sup> Se incluyen también los poemas de José Arnaldo Márquez y de Amalia Puga «El Descubrimiento»: «Era para Isabel genio fecundo, santamente ambicioso de victoria, predestinado a completar el mundo, vencer al musulmán escasa gloria; y necesitaba el hecho que la encumbra con vivos legendarios en la Historia». Como artículos se contienen el de Castelar titulado «El genio y la obra de Colón» y el de Juan de Lima titulado «América».

<sup>8</sup> Ver *El Amigo del Clero*, 24 septiembre de 1892, N° 24.

<sup>9</sup> Revista *Variedades*, Lima, 1928.

<sup>10</sup> Imprenta Gil, Lima, 1924, pp.21-22.

#### REFERENCIAS

ANDRÉS, M.

1987 «El dinero de los Reyes Católicos para el descubrimiento de América financiado por la diócesis de Badajoz» en *Archivo Ibero-Americano*, Madrid.

BALLESTEROS, Antonio

1945 *Cristóbal Colón*. Barcelona: Salvat.

BALLESTEROS, M.

1987 *La novedad indiana*. Madrid: Alambra.

BENITO, José Antonio

1995 *Guía didáctica del Museo Colón en Valladolid*. Valladolid: Centros Escolares de la Casa Social Católica.

BORGES, Pedro

1956 «El sentido trascendente del Descubrimiento» en *Missionalia Hispánica* N° 37. Madrid, pp.141-177.

COLÓN, C.

1989 *Textos y documentos completos*. Madrid: Edición de C. Varela.

DÍAZ TRECHUELO, Lourdes

1992 *Cristóbal Colón, Primer Almirante del Mar Océano*. Madrid: Palabra.

GÓMEZ, Arturo

1991 «500 años de bibliografía colombina» en *Libros de México* N° 23, abril-junio, pp. 49-53.

KONETZKE, R.

1972 *Descubridores y conquistadores de América*. Madrid: Gredos.

LEÓN PINELO, Antonio

1943 *El Paraíso en el Nuevo Mundo: comentario apologético, historia natural y peregrina de las Islas Occidentales, islas de Tierra firme (sic) del Mar Océano*. Lima: Ed. De Raúl Porras Barrenechea, Torres Aguirre.

LUMMIS, Ch.

1988 *Los exploradores del S.XVI*. Madrid: Palabra.

MADARIAGA, Salvador DE

1944 *Vida del muy magnífico señor don Cristóbal Colón*. Buenos Aires: Sudamericana.

MANZANO, Juan

1989 *Colón y su secreto*. Valladolid: Casa de Colón.

MANZANO, Juan

1964 *Cristóbal Colón. Siete años decisivos de su vida*. Madrid: Cultura Hispánica.

MILHOU, Alain

1963 *Colón y su mentalidad mesiánica*. Cuadernos Colombinos, Seminario Americanista de la Universidad de Valladolid.

NIETO, P.Armando

1980 «La Iglesia Católica en el Perú» en *Historia del Perú*. Lima: Juan Mejía Baca, p.420.

OLAECHEA LABAYEN, Juan B.

1998 «De cómo, dónde y cuándo fueron bautizados los primeros indios» en *Missionalia Hispánica-Hispania Sacra* N° 50. Madrid, pp.611-636.

PORRAS BARRENECHEA, Raúl

1961 *Homenaje, antología y bibliografía*. Lima: Separata del Mercurio Peruano, N° 406, febrero, pp.175-188.

RAMOS, D.

1992 *Los últimos días de Cristóbal Colón y sus testamentos*. Madrid.

RUMEU DE ARMAS, A.

1969 *La política indigenista de Isabel La Católica*. Instituto «Isabel La Católica» de Historia Eclesiástica, Valladolid p.301.

STEHLE, E.

1982 *Testigos de la fe en América Latina*. Navarra: Verbo Divino.

VARELA, C.

1992 *Cristóbal Colón, retrato de un hombre*. Madrid.

VARELA, J.

1998 *Segundo viaje de Colón*. Valladolid.

VOLTES, Pedro

1992 *Colón*. Barcelona: Biblioteca Salvat de Grandes Biografías.

# El mestizaje literario peruano: del Inca Garcilaso a Vargas Llosa

Marco Martos

Las páginas que escribió el Inca Garcilaso conservan su nombre en la memoria de los peruanos y de aquéllos que amando la literatura y la historia lo sienten como un par entre los grandes escritores de la lengua española de los siglos XVI y XVII.

Garcilaso se hermana en nuestra atención con Guamán Poma de Ayala, el autor de *La nueva corónica y buen gobierno*, cuya escritura no tiene ninguna de las perfecciones sintácticas y el vocabulario escogido de otros autores de la época. Es la jerigonza bárbara, pero de fuerza inusitada, de quien trata de expresarse en una lengua que no es la suya pero es la franca en su país natal. Escribir en una lengua extraña a su sensibilidad y a su conocimiento, ése fue su empeño. No le quedó más remedio que apelar a lo que conocía, al quechua materno, y como la palabra le resultó casi siempre insuficiente, recurrió al dibujo. Su trazo ingenuo, primitivo, como gustamos llamarlo hoy día, ha pasado los siglos, y si para leerlo los aficionados necesitan la ayuda de los expertos, para disfrutar de sus dibujos sólo es menester buena voluntad y amor a la belleza.

Contemporáneos, coetáneos, Garcilaso, muerto en 1616 y Guamán Poma

probablemente en 1615 no se conocieron ni se leyeron uno al otro. Era natural que así ocurriera, pero a medida que va pasando el tiempo sus dos figuras se van acercando y los mismos estudiosos, Raúl Porras Barrenechea, Aurelio Miró Quesada Sosa, José Durand, Carlos Aranibar, posan su mirada en ambos autores.

Los caminos de la palabra son siempre imprevisibles. Felipe II y Felipe III de España, con quienes quiso comunicarse Guamán Poma, no lo llegaron a saber nunca. La mano del destino llevó el alegato a la biblioteca de Copenhague hasta comienzos del siglo XX y ahora encontramos a Guamán Poma en ediciones populares con su escritura y sus dibujos esperando nuestra mirada amiga.

El poeta Gonzalo Rose ha escrito:

¿Quién es el Rey? ¿quién es el Rey?  
preguntan.

El Rey es lo que queda después de los incendios.

El Rey sólo es el tiempo.

Y esto, Guamán, el Rey no lo sabía.

El tiempo ha querido que rescatemos a Guamán Poma. Han pasado varios siglos y la literatura hispanoamericana ha adquirido una unidad y



una multiplicidad verdaderamente únicas en el mundo. Es, en este sentido, la literatura más moderna del globo. La literatura argentina es un buen ejemplo de la presencia de una tradición europea enraizada con otra local y su mejor ejemplo es Jorge Luis Borges cuyo estilo bien puede explicarse por el hecho de vivir ajeno a una tradición indígena secular y por la coincidencia de habitar culturalmente en la periferia de occidente. En el caso de Borges, lo ha dicho Emil Cioran, no tener una tradición oral propia lo hace sentirse con seguridad en todas. Encarna la paradoja de un sedentario sin patria intelectual, cómodo en muchas civilizaciones y literaturas. La fantasía de Borges tiene todos los horizontes, de allí su curiosidad intelectual sin límites, pero su tradición personal, su relación con la tierra, tiene la levedad de una historia reciente.

Y si la escritura de Borges y la literatura de Julio Cortázar señalan la presencia marcada de lo europeo en Hispanoamérica, la escritura de Juan Rulfo en México y la de José María Arguedas en el Perú muestran la vigencia en la escritura de culturas milenarias. Ambos escritores tienen, en lo mejor de su producción, un sustrato de oralidad, de narración colectiva, como que provienen de culturas altamente contextualizadas, donde el individuo cuenta menos, muchísimo menos que la totalidad. Están ambos entropados con su pueblo y su historia. México y Perú, las dos cunas de las civilizaciones prehispánicas más antiguas, viven y palpitan en sus obras.

Escrita desde dentro de cada uno de sus personajes, la obra de ficción de José María Arguedas nos habla desde el centro mismo de la civilización andina, como Guamán Poma justamente, como Garcilaso. Arguedas reduce el campo de los dialectismos expresándose en un castellano hispanoamericano y cuando sus personajes utilizan el quechua procura encontrar una equivalencia dentro del español. Hay una organicidad artística, una confianza en la lengua, ganadas a lo largo de un ejercicio literario de tres décadas. Desigual enfrentamiento entre el escritor y su material lingüístico encabritado. Pero ésta es la modernidad: el uso confiado de la lengua de todos los días.

José María Arguedas nace en el mismo momento en que el modernismo llegaba a su fin y se resolvía en un regionalismo, caracterizado por una lengua literaria culta alternada con un habla dialectal de los personajes. El narrador siempre es muy cuidadoso en señalar las fronteras entre lo que dice omniscientemente y lo que piensan y hablan los personajes que va creando. Hay quienes piensan que esa ambigüedad lingüística es fiel reflejo de la estructura social, del lugar superior que dentro de ella ocupaba el escritor. El narrador hablaba como Garcilaso y los personajes como Guamán Poma. Se habían cambiado los puertos y las metrópolis modernistas por las regiones del interior, pero el escritor continuaba siendo alguien que aspiraba o pertenecía al pináculo de la escala social.

Escrita desde dentro de cada uno de sus personajes, la novelística arguediana nos habla desde el centro mismo de la civilización andina, como Guamán Poma, como Garcilaso. Arguedas reduce el campo de sus dialectismos expresándose en un castellano hispanoamericano y cuando sus personajes utilizan el quechua procura encontrar una equivalencia dentro del español. Hay una organicidad artística, una confianza en la lengua, ganadas a lo largo de un ejercicio literario de tres décadas. Desigual enfrentamiento entre el escritor y su material lingüístico encabritado. Pero ésta es la modernidad: el uso confiado de la lengua de todos los días.

Ha llegado el momento de colocar la obra creativa de Arguedas en la escala planetaria que le corresponde en un mundo en constante movimiento. Fue fácil en el pasado desdeñarlo ubicándolo como un escritor epigonal de la tendencia regionalista o como un elaborado indigenista como él mismo se juzgó en esa mezcla de timidez y de altivez que le eran tan peculiares. Hay una metáfora para hablar de la obra de Arguedas en su conjunto, aquélla que la compara con un viaje de un microcosmos personal a un mundo caótico y enorme, el de las grandes aglomeraciones costeñas, de la periferia al centro, como se dice con frecuencia. En su nivel inicial el símil funciona en toda su literalidad, pero es mucho más rico de lo que hasta ahora ha parecido. Arguedas expresa, como otros escritores





ciertamente en otros rincones del mundo, las distintas velocidades del desarrollo de la sociedad moderna. En un principio está el escogimiento de la literatura en el siglo XX como vehículo expresivo en un momento en que otras formas artísticas aparecen como más eficaces. A esta primera marginalidad, a este arcaísmo original se añade otro desacuerdo con la llamada modernidad: expresar el mundo quechua, la cultura andina y ambivalentemente escoger para ello la lengua de los mistis, el castellano. Pero justamente esto es lo que hermana a Arguedas con otros creadores aparentemente solitarios que han atravesado muchas dificultades, muchas barreras para escribir en lo que constituye ciertamente un elogio de la diversidad lingüística, y eso es justamente lo más moderno.

Así por ejemplo, Constantino Cavafis (1863-1935), uno de los grandes líricos contemporáneos, nació en Alejandría y escogió el griego demótico, el que hablaba en su casa y podía interesar a los lectores que le interesaban, dejando el árabe de un lado, y las lenguas europeas, de otro. De parecido modo nuestro poeta César Moro, marginal si lo hay en literatura peruana, tuvo, para mostrarnos su intimidad desgarrada, dos lenguas, el castellano y el francés y resulta muy difícil decir en cuál de las dos se expresó con más

soltura y calidad. Pero en tiempos recientes hay un ejemplo paradigmático de escritor plurilingüe que bien podemos hermanar con José María Arguedas: Isaac Bashevis Singer, premio Nobel de Literatura de 1978. Singer, judío polaco, ha escrito en yidish la mayor parte de su obra novelística, pero también ha escrito en otras lenguas modernas para expresar su mundo poblado de elementos transculturales. Esos judíos polacos que describe que sólo conocen el yidish y poco a poco se van adueñando de las calles de Nueva York se semejan sorprendentemente a los migrantes andinos que van tiñendo de todo lo suyo las costas del Perú. Como Bashevis Singer, Arguedas elige el lenguaje que le conviene en cada ocasión. Para el mundo más íntimo escoge el quechua y para la narrativa o el lenguaje científico, el castellano. Pero un idioma vive en el otro, una cultura en la otra, en el mejor ejemplo peruano de transculturación.

Junto a Arguedas, el otro caso paradigmático en la literatura peruana es el de Vallejo. En su libro *Trilce* de 1922, tan celebrado hoy que ha sido comparado a *Ulises* de James Joyce o a *Tierra baldía* de T. S. Eliot, los dos monumentos de la lengua inglesa que aparecieron justamente el mismo año, siente que el código de la lengua le es insuficiente para expresar su mundo interior y así como Guamán Poma apela en su dicción castellana a vocablos quechuas, Vallejo recurre a arcaísmos, neologismos, a una sintaxis entrecortada que expresa un mundo caótico interior. Y si la *Corónica* de Guamán Poma describe las exacciones que sufrían los indios, *Trilce* evidencia el exacerbado sufrimiento personal. Vallejo, como Arguedas, tiene algo de Garcilaso, sobre todo en su obra posterior. Expresa el sufrimiento de un pueblo. Es un gran poeta no solamente porque tiene un estupendo dominio formal, sino también porque personas diseminadas en todo el planeta que toman contacto con sus poemas quedan conmovidas, trasfiguradas. Y esto ocurre porque Vallejo sigue siendo un poeta del presente. Nadie como él representa la voz de los que no pueden expresarse, de los desarraigados, de los migrantes, de los que no tienen trabajo ni qué comer en tierra extranjera o que son extranjeros en la suya. Así se puede leer en su poema "La rueda del hambriento":





Un pedazo de pan ¿tampoco habrá ahora para mí?  
Ya no más he de ser lo que siempre he de ser,  
pero dadme,  
por favor, un pedazo de pan en qué sentarme,  
pero dadme  
en español,  
algo, en fin, de beber, de comer, de vivir, de reposarse,  
y después me iré...  
Hallo una extraña forma, está muy rota  
y sucia mi camisa  
y yo no tengo nada, esto es horrendo.

¿Cómo llamar, cómo clasificar a Arguedas y a Vallejo en el contexto de la literatura peruana de hoy? Ya en 1918, un escritor muy joven nacido en Puno, Ernesto More, planteó que era necesaria una literatura que llamó Andinista que plasmara literariamente el diálogo del hombre y la naturaleza y que no se perdiera en el polvo, las costumbres y la gloria del imperio incaico.

A fines de los años veinte, un grupo también puneño, Orkopata, sentó las bases de esa posibilidad andinista que sigue viva entre nosotros. En el grupo Orkopata destaca Gamaliel Churata, verdadero gonfalonero entre los años 1926 y 1931. Dueño de una prosa proteica y mestizamente barroca es al mismo tiempo un poeta vigoroso, un rotundo y enérgico vate andinista del Perú. Poeta mayor y magnífico, Churata merece salir como está saliendo ya de los cenáculos de los

escogidos que han venido compartiendo en secreto la calidad de su obra para incorporarse en un lugar destacado dentro de la tradición de una literatura que poco a poco va mereciendo el nombre de nacional.

En las últimas décadas dos son los poetas andinistas que mejor se han mezclado con los gentiles, conservando su condición peculiar: Mario Florián y Efraín Miranda. Florián ganó el Premio Nacional de Poesía en 1944 y ha amplificado la potencia de su voz gracias a la recepción enorme que tienen sus poemas entre los maestros. Efraín Miranda, como Garcilaso otrora, se ha apoderado tempranamente de la lengua castellana y escribe en 1954 un poemario de tono rilkeano, pero en 1978, habiendo regresado a la comunidad puneña de Jacha Juinchoca para laborar como maestro, sorprendió con un poemario, *Chozas*, que revoluciona no solamente las nociones del indigenismo, sino la poesía del Perú, a pesar de que ha sido relativamente silenciado. El poeta habla y escribe como un comunero indio que maneja bien el castellano, en ese sentido más cerca de Garcilaso que de Guamán Poma. Elimina cuidadosamente toda referencia que pueda parecer rebuscada o tópica; no usa vocablos quechuas o aimaras, pero su sintaxis está influida por el sustrato aborígen: no habla con cólera del misti o del burgués, pero está enfrentando constantemente al campesino y sus valores culturales con el hombre de la ciudad que lo sojuzga y malinterpreta. Poesía llena de tensiones la suya, expresa las contradicciones vitales y literarias que se viven con intensidad en la cultura peruana de hoy:

La gramática española cuelga desde Europa  
sobre mis Andes,  
interceptando su sincretismo idiomático.

Sus graffías y fonemas atacan con los caballos  
y las espadas de Pizarro.

Mi lenguaje resiste, se refugia, lo persiguen,  
lo desmembran.

En tantos siglos de guerra intercultural  
todas las batallas hemos perdido.

Ellos tienen todos los elementos a su alcance:

Su estrado mayor en la Real Academia

y sus soldados intelectuales;

los nuestros, nada, un agrupamiento pasivo

al modo Túpac Amaru segundo.

En mi choza ha caído la mano perdida del Manco de Lepanto

con vidrios, ácidos, alfileres

que contorsionan mi lengua

y sangran mi boca.



Inclusive la más distraída lectura del poema de Miranda nos muestra que para expresar el sufrimiento del campesino, el poeta escoge el castellano, la lengua franca del país. De otro lado, es cierto que hay tendencias centrífugas en nuestro castellano regional. Inclusive hay algunos que piensan que estamos en la víspera de la fundación de un nuevo lenguaje, el «peruano». La respuesta demorará decenios o siglos, pero la tendencia centrípeta es muy poderosa y nos habla de algo que creemos y defendemos: la unidad y la diversidad de la lengua castellana.

En 1996, en un programa de la televisión francesa se entrevistó al mismo tiempo a Umberto Eco, Salman Rushdie y Mario Vargas Llosa. Eco se refirió a la cultura europea desde los griegos hasta nosotros, Rushdie contó las complejas relaciones en la India y Pakistán, entre tradiciones diversas, y Mario Vargas Llosa, a menudo presentado como un escritor antitético a José María Arguedas, reclamó para sí y para todos los escritores nacidos en el Perú, el carácter de andinos. Y tenía razón. Es cierto que un escritor de su potencia creativa puede escribir ficciones que se desarrollen en cualquier parte del mundo, pero no es azar que casi todas ocurran en el Perú, con dos excepciones, una en Brasil y otra en República Dominicana. En su escritura palpita la lengua de Rodrigo Díaz de Vivar y San Juan de la Cruz, pero también el depurado español de Garcilaso el Inca y la jerigonza de Guamán Poma.

El escritor peruano Rodolfo Hinostroza ha escrito un libro de ficción que titula *Cuentos de extremo occidente*. Y éste es el resumen de lo dicho: la literatura peruana es al mismo tiempo occidental y andina. ■

---

NOTA



## Micrófono Abierto

## ENTREVISTA A JUVENAL ÑIQUE RÍOS



Periodista Profesional (Universidad Nacional Mayor de San Marcos), Juvenal Ñique Ríos ha sido docente en la asignatura de Historia de la Cultura y Secretario General de la Escuela Normal Superior Indoamérica, así como de la Escuela Normal Superior «Carlos E. Uceda Meza» (Trujillo). También se ha desempeñado como profesor de Periodismo Escolar e Historia de América en el Colegio Instituto Moderno (Trujillo). En mérito a su tarea como educador, la Escuela Normal Superior «Carlos E. Uceda Meza» y el Colegio Instituto Moderno lo reconocieron con Medalla y Diploma de Honor. Lo mismo hizo el Instituto Latinoamericano de Integración y Desarrollo, en mérito a su tarea como educador y promotor de la integración latinoamericana. Su labor como periodista la ha desarrollado en medios de prensa regional, nacional e internacional, lo que le ha hecho merecedor de la Gran Orden «Chan-Chan» en el grado de «Gran Oficial» otorgada por el Gobierno Regional de la Libertad, y la Medalla de Honor y Diploma de Honor de la Ciudad de Trujillo. El año 1997 fue reconocido como Amauta del Periodismo por el Colegio de Periodistas del Perú. Actualmente caminando en la frontera de sus noventa años se desempeña como conferencista e investigador en universidades de Trujillo y Lima, y continúa ejerciendo el periodismo de opinión en medios locales. ■





## Una educación en la que hombres serios tomen en serio la vida del otro

**A** su parecer, ¿en qué consiste el problema educativo en la actualidad?

Primero permítame reconocerme como un hombre privilegiado al poder contemplar y ser parte de una historia que transita de siglo a siglo. Quizás esto me permita tener cierta seguridad de que los problemas que afectan al ser humano desde los distintos vértices desde donde quiera observarse, son dominados en su fondo, en su esencia, por un mismo factor, el abandono del verdadero significado de la persona; y en consecuencia, este abandono deja a la persona expuesta a diversas interpretaciones, fundamentalmente ideológicas y distantes de su verdadera significación doctrinaria. Esto es tan igual en el siglo XX, como ahora que ya respiramos en los aurales años del XXI. Y se asemeja al tiempo de la Revolución Francesa, en el cual a nombre del espíritu de la revolución se aniquiló el sentido reivindicativo. Así como, durante la Revolución Rusa se aniquiló la libertad de millares de hombres; y como se aprecia en esta revolución neoliberal, la cual pone al mercado sobre el hombre, entre otros ejemplos.

El problema educativo a mi parecer consiste en ese abandono del verdadero significado de la persona. Y nótese que ese abandono sistemático cada vez parece más desafiante de la esencia de nuestra humanidad. El problema educativo, es pues un problema de educación. No es un problema que tenga su centralidad en las

cifras que muestran las diferencias presupuestarias entre pueblos o países del norte y del sur; entre las naciones de un primer y tercer mundo; no, el problema ni siquiera tiene su centralidad en el esquema de contenidos y la programación que debe cumplirse para alcanzar determinado objetivo; todo esto es muy importante, pero no es el problema central; el problema es quién educa, cómo y por qué educa. El problema es que para educar el alma del hombre no se puede querer esquematizar el alma de éste o de aquél; no se puede pretender aniquilar la humanidad en función de resultados que se calculen fríamente. El problema del abandono sobre el significado profundo del ser humano, es el problema derivado de que hemos dejado de pensar en el hombre y pensamos en el partido político, en el sindicato, en las finanzas, en el mercado, en la globalización y tantas cosas más; incluso, como he visto muchas veces, hay quienes han pensado en la revolución y olvidaban lo fundamental: al revolucionario, al hombre.

Yo tenía un maestro y amigo, Antenor Orrego, que repetía constantemente que el hombre sin pasiones es un ex-hombre, un ex-ser. La educación, decía, es revelar, conducir y ennoblecer. El alma humana es demasiado sagrada para que nadie tenga la pretensión de modelarla a su capricho. Un poco más de reverencia ante ella hace falta. Yo estoy convencido de que es así, y recuerdo mi tarea como docente, cuando uno entraba en las aulas, no podía permitirse ingresar dejando fuera, como si fuera un saco de nada,

a los ideales, las creencias, los sueños; todo lo que define mi persona; no, uno tenía que ponerse frente al otro por entero, uno tenía y tiene que ver al otro con toda su persona, es la humanidad del otro frente a toda mi humanidad. Paralelamente existe, o debe existir, la clara conciencia de que uno no podía ni puede permitirse querer encapsular la vida de quienes tenía, o tiene al frente; lo que considero sí debe hacer uno es mostrar, ser sinceros mostrando el camino por el que va y sólo así podía y puede uno saberse en el camino con otros, o acompañar a otro si es que el camino de éste respondía de un modo más concreto a mi vida. Es de este modo que uno descubre que el problema sustancial es el problema educativo, no se trata de una postura filosófica, se trata del hecho educativo, es el hecho de estar frente a hombres y mujeres, que no quieren primeramente la fórmula exacta para salvar el alma, o salvar al país, sino que lo que desean en el fondo es sentir el detonante de su libertad en pos de su destino, de su historia. A las grandes revoluciones les ha faltado aquello por lo que más luchaban: libertad. A la educación de nuestros hijos, de nuestros pueblos, les hace falta una libertad bien entendida, una libertad que responda a nuestra humanidad no que la aplaste.

Para no desafinar el punto en el que debe entenderse esta libertad, es conveniente citar a otro gran amigo, un gran maestro, Luigi Giussani, quien sostiene que «no hay nada más anti-educativo y, por consiguiente, que más aridezca la humanidad del educando, que una concepción en la cual la personalidad sería fruto de una evolución espontánea, que no necesita regla ni guía fuera de uno mismo, es decir, sin que tenga nada de lo que depender verdaderamente». Lamentablemente ésta es la tendencia actual, pero al mismo tiempo es la contraposición de siempre cuando no se tiene nada adecuado que proponer a aquél que está frente a uno para ser educado.

Giussani no se equivoca al afirmar esto, pues al maestro de hoy le falta lealtad, profunda y cierta para con toda la realidad, especialmente con la suya; y no me refiero a su realidad salarial, a sus parámetros ideológicos; me refiero a su realidad humana, lealtad a la realidad que es su

corazón y su alma. Por años hemos aprendido a ver de un modo parcial y condicionado la realidad humana; y hemos terminado abandonando entre otros aspectos, nuestra libertad. Nuestra libertad ya no sabe estar en juego y por entera al frente de la realidad, vemos lo que el Estado quiere, lo que el mercado quiere, lo que el partido quiere, y al final abandonamos nuestra libertad y aplastamos la de otros. ¿Qué ha hecho falta siempre, qué hace falta hoy?, pues maestros, una educación en la que hombres serios se tomen en serio la vida del otro sin reducirla, sin homologarla, sin negar su esencialidad humana.

Hay una expresión que se me grabó en los años de mi juventud, es también una frase de Orrego, y que me parece que es una de esas frases que uno pintaría siempre en las calles por las que transitan eternamente nuestros ideales. Ésta decía «el único pecado de la vida es la infidelidad de cada cosa o de cada ser a sus fines». Creo que primeramente deberíamos repensar esto respecto a la educación; y de verdad que esto no se opone en nada a que ella sea de calidad, equitativa, en síntesis, mejor.

### **¿Cómo afrontar este problema de la educación en una sociedad multicultural?**

Recuerdo haber escuchado en repetidas ocasiones algunas ideas sobre la sociedad futura llamada hoy sociedad del conocimiento. Dentro de las características que le daban a esta sociedad, sobre todo algunos hombres vinculados al campo empresarial, sostenían que se trata de una sociedad en la hay ausencia de fronteras, porque el conocimiento se desplaza con menos esfuerzo y más rápido que el dinero; más migración, una educación formal fácil de adquirir aunque no sea de buena calidad, y por lo tanto un alto potencial de fracaso, pues muchos pueden adquirir un medio de producción pero no cualquiera puede contar con el conocimiento adecuado y en el momento oportuno para hacerlo producir del modo más eficaz.

Fíjese usted que respecto a la sociedad multicultural, en cambio no es una sociedad futura, es la sociedad de siempre, pero entre otras cosas pareciera una sociedad llena de un dramatismo signado por



la globalización y esta denominada sociedad del conocimiento. Y claro que esta situación preocupa, pues la discriminación futura ya no se centra sólo en una cuestión de pigmentación, en dimensiones telúricas, sino en relaciones comerciales y capacidades cognitivas que dan solidez al capital humano.

¿Cómo educar en un escenario como éste? Es necesario que nuestros currículos sean cada vez más competitivos y valorativos de las experiencias de éxito que existen fuera de nuestras fronteras. No me refiero a calcar experiencias sino a tender las relaciones necesarias para aprender de quienes han experimentado resultados exitosos en sus realidades; «ver para creer» es una frase muy confusa, pero quizás cierta para lo que trato aquí de decir; luego diremos no se trata de ver para copiar; sino de ver para aprender.

No voy a intentar, para nada, descender en el fondo de una estrategia de política educativa; creo no ser la persona idónea para esta tarea; pero sí puedo permitirme pensar desde el aula, desde aquél que está frente al otro. Porque lo que antes he tratado de decir a mí me parece interesante, pero se requiere más que de una estrategia, de una conducta apropiada frente a las diferencias culturales que la sociedad revela. Me refiero hondamente a la sociedad marcada por la multiculturalidad.

Entonces tanto el que educa como el que es educado tienen que tratar de vivir en una comunidad, en una sociedad que valore al ser humano por sobre toda diferencia, ésta es la postura y para esto hay que educar. Cuánta más responsabilidad la del maestro, de hacer notar que la dimensión humana se hace más rica en la medida que más se abre a la valoración de los otros. Fíjese usted, puedo explicarle una particularidad, hace años, en las décadas 30 y 40; antes de que se hablara de aspectos de mercado financiero como MERCOSUR, incluso antes del Pacto Andino; habíamos jóvenes cuestionados por el destino de Latinoamérica; por entonces mirábamos el problema de la multiculturalidad como un proceso de integración y de reconstitución. Estábamos en contra de esa postura miope que en la multiculturalidad sólo veía el caos, la heterogeneidad momentánea y epidérmica.

Por entonces y como muchos hoy, de un modo confuso, reducían el fenómeno a una cuestión de características en el color de piel, en el idioma, la lengua, y entonces habíamos los que queríamos ver el problema más allá del indio, del blanco, del asiático, o del negro. Habíamos y tenemos quienes vemos el problema como una suerte de fusión, de crisol en el que se funden los aspectos culturales no en una suerte de renuncia a la identidad de cada uno; sino muy por el contrario en el reconocimiento común de las diferencias pero en la afirmación de cada individuo o cultura.

Hace falta una educación así, que lo valore todo; incluso para saber identificar la diferencia e identificándola, ser críticos frente a ella y no por esto aniquiladores de la diferencia. El crisol en el que pensábamos en aquellos años del siglo XX, sigue siendo el mismo en el que pensamos hoy; no esa suerte de anticultura que vemos como resultado de tantos híbridos que aparecen bombardeando la personalidad de la juventud, hoy por hoy a través de distintas manifestaciones y concepciones culturales; sino como punto de encuentro que afirma y vivifica al hombre.

Educar en un tiempo en el que la multiculturalidad parece golpear hondo las cuestiones culturales de lo particular, no me resulta pensarlo como conflicto entre lo particular y lo general, lo individual y lo colectivo. Lo es más bien como afirmación de lo individual en lo colectivo. Es uno que se reconoce con los otros; son otros que se reconocen en uno. Entonces ¿cuál es el punto en el que podemos reconocernos? Pues en la valoración de lo humano por encima de diferencias; y aquí debo volver sobre lo que intentaba decir al dar respuesta a la primera pregunta.

Esto es importante porque incluso aplicado al campo de la política, sirve para entender cómo gobernar en medio de las diferencias con continuidad, claro está, si esta continuidad obedece al bien del país. Realmente faltan prácticas que muestren resultados de una educación multicultural en la clase política; con esto quiero decir que lo multicultural no sólo es cuestión de diferencias y de discriminación, sino más de encuentro y de afirmación de las «buenas diferencias».

Sabe, creo que no hay que temer el encuentro con los otros, hay que temer no

tener un corazón lo suficientemente abierto para aceptar al otro, para ser críticos frente a los otros, y que sirva para identificarnos en lo común sin renunciar a lo que somos. ■





## Espacio del Tutor



Hacia una orientación  
del educando

# E Testigos

El testimonio es un género literario que ha sido utilizado por los escritores desde la antigüedad. En este artículo se analiza el testimonio como un género literario que ha sido utilizado por los escritores desde la antigüedad.

El testimonio es un género literario que ha sido utilizado por los escritores desde la antigüedad. En este artículo se analiza el testimonio como un género literario que ha sido utilizado por los escritores desde la antigüedad.





# No se puede ser padre sin ser hijo. Un testimonio educativo

Franco Nembrini

El martes 24 de agosto de 2004, en las vacaciones juveniles tituladas «Una Amistad Grande como el Destino» en España, Franco Nembrini compartió la experiencia que él vive: qué significa la experiencia cristiana y qué tipo de educación nace de ello. De la ciudad de Bérgamo, cercana de Milán, casado, con cuatro hijos, Nembrini es profesor de enseñanza secundaria desde hace 25 años, gran apasionado de Dante y responsable de la división educativa de la Compañía de las Obras desde hace algunos años. He aquí el texto de su disertación (que publicamos con algunos cortes).

**E**s siempre muy difícil hablar de educación, el verdadero drama de la sociedad de nuestro tiempo. No soy un teórico de la educación y puedo sólo referirles aquellos episodios de mi vida donde he visto en acto qué significa educar. Quisiera retomar la idea inicial: la tragedia de nuestro tiempo es la ausencia de educación. Quizá no haya habido ninguna época de la historia donde esta dificultad sea más trágica, porque en ninguna época de la historia se ha dado la incapacidad de una generación de padres

para la educación de sus hijos. En el recorrido cultural histórico se ha llegado al resultado más nefasto de esa evolución: la negación de la idea misma de «Paternidad» en la que se sustenta la educación.

Se comenzó eliminando la idea del Padre Eterno, anulando por lo tanto, la idea de Dios como Padre para sustituirlo, en las ideologías del siglo XX, con la concepción ideológica de «padre» relativa a las ideologías. Al final, se ha llegado a la eliminación misma de la idea del «Padre», del padre de familia, del padre biológico. Somos una generación de Walt Disney. Todos hemos crecido leyendo el Mickey Mouse y sus historietas, que son todas historias sin padre. No hay más que tíos, abuelos, primos, sobrinos, pero resulta imposible encontrar nada que se parezca al rastro de un padre, pues se representa a una sociedad que elimina sistemáticamente esta presencia. Sin embargo, he tenido la suerte de vivir una experiencia muy sólida, tan fuerte como una roca, de paternidad, con la figura de mi padre. Y por eso empiezo contándoles algo de mi experiencia de hijo, porque no se puede ser padre sin ser hijo.

Soy el cuarto de diez hermanos, de una familia humilde. Mi padre era obrero mecánico y tuvo que dejar este trabajo por una gravísima enfermedad que luego le acompañó



Van Gogh, Vincent.  
First Steps (after Millet)  
1890 (250 Kb);  
Oil on canvas,  
72.4 x 91.2 cm  
The Metropolitan  
Museum of Art, New York.

toda la vida. Vivíamos los doce en un apartamento de 60 metros cuadrados, siete chicos y tres chicas, y los chicos dormíamos todos en el mismo cuarto, en literas. El recuerdo más grande que tengo de mi padre (que murió a los setenta años en 1996) es cuando llegaba por la noche para rezar, venía a la habitación y no nos decía: «Hay que rezar». Entraba y él, que se movía con mucha dificultad por esta gravísima enfermedad, apoyándose en el bastón, con mucho esfuerzo, se ponía de rodillas en el centro de la habitación y empezaba: «Padre Nuestro, que estás en los cielos». Todo lo que yo sé de educación y que ha madurado en mí a lo largo de mi vida proviene de esa imagen de mi padre que no nos pedía que fuéramos como él, que no nos pedía tampoco que le siguiéramos, que nos pedía que mirásemos a donde él miraba, que siguiéramos lo que él seguía. Y cuando uno de nosotros, siendo niños, se mostraba rebelde y decía que no quería rezar, mi padre se acercaba, le acariciaba y le decía: «no te preocupes, estate tranquilo, duérmete, yo rezo por ti».

Cuando tenía veinte años, ya llevaba la vida desesperada que sigo llevando ahora, volvía a casa muchas veces muy tarde, en la madrugada no siempre por motivos nobles; podría ser a lo mejor, una partida de billar con los amigos. Mi padre me esperaba siempre levantado, como todas las noches, porque nunca se fue a dormir sin que hubiera vuelto a casa el último hijo. Como llegaba tarde y por hacerle a él gracia, así como intentar quedar bien, haciendo de niño bueno, decía «Anda, papá, rezamos juntos». Y él me respondía siempre así: «Vete a dormir, cretino, que mañana tienes que trabajar, rezo yo por ti». Cuando uno crece con un padre así, la idea de la educación acontece en uno. Hace tres años, en un traslado, encontré entre unos papeles viejos, un papel que escribí en el colegio: una especie de oración o poesía; me conmovió el hallazgo. Había escrito: «Señor, haz que sea como mi padre». Cuando veía a mi padre que se montaba en la bici por el pueblo y le costaba muchísimo ponerse en marcha por la enfermedad y veía al hombre que no tenía ninguna cultura, que había dejado el colegio, para mí la solidez de mi padre me hacía percibirlo como el señor del pueblo, el señor del lugar. Miraba a mi padre

y sabía que él sabía, que conocía el secreto de la vida, el significado de la vida, de la muerte, de la alegría y de la tristeza, de la mujer y de los hijos.

Siempre había sufrido mucho, pero el último año lo pasó en la cama y, cuando íbamos a verle le saludábamos en bergamasco, (porque no hablaba italiano), incluso al final de sus días, cuando ya había perdido la voz, él usaba una expresión que se puede traducir «todo es gracia, no me puedo quejar».

Lo que es la educación y la paternidad, luego lo he aprendido, lo he descubierto, cuando me ha tocado a mí ser padre. Soy padre de cuatro hijos varones. También Dios me ha bendecido en esto, porque como bien sabemos, con los chicos es mucho más fácil... Porque los hombres olvidan. Las mujeres, no. Dos chicos pueden darse de tortas por la tarde y a la mañana siguiente se han olvidado todo. Dos chicas pueden insultarse en la primavera y estar odiándose la primavera siguiente... Por eso, no me ha ido mal...

El momento en el que entendí todo lo aprendido de mi experiencia, lo recuerdo bien. Estaba en casa, un día por la tarde, corrigiendo exámenes de clase de italiano. Estaba concentrado en el trabajo y de repente, vi a mi hijo al lado de la mesa, Stefano, de diez años, quien sobresalía de la altura de la mesa un poco, de modo que se le veían los ojos. No sé cuánto tiempo llevaba allí mirándome. Nos hemos cruzado la mirada con mi hijo, que estaba allí de pie, sin pedirme nada material. No venía a pedirme que le diera de comer, ni que le vistiera, ni que le diera nada. Estaba mirando a su padre. Al cruzar nuestras miradas, en ese momento, me ha fulminado esta idea, que a través de esa mirada silenciosa de mi hijo, en realidad me estuviera dirigiendo una petición: «papá, asegúrame que ha merecido la pena venir al mundo». Toda la educación, toda nuestra responsabilidad de padres, de maestros, de educadores está en el acoger esta pregunta: «asegúrame que merece la pena venir al mundo», es decir, confirmame que la vida es buena, que la vida es positiva.

Nuestros hijos están dispuestos a perdonarnos todo incluso más de lo que



estamos dispuestos nosotros a perdonarlos. Nuestros hijos entienden en seguida, o por lo menos los míos, han comprendido en seguida que somos gente como ellos y no hay nada más ridículo ni más patético que padres y madres que pretenden mostrarles a sus hijos una pretendida perfección, una pretendida coherencia. Mis hijos, antes de los tres años, se habían dado cuenta de que yo era un tonto, como ellos. Espero que me hayan perdonado, creo sí... Lo que no nos perdonarían es que les hiciéramos crecer dentro de la duda de si merecía la pena venir al mundo.

Está creciendo una generación de hijos, de jóvenes aterrorizados, espantados de la vida, porque están creciendo sin el principio de la realidad, sin la capacidad de reconocer la realidad. Imaginemos un niño de ocho, diez, doce años que crece sobre arenas movedizas porque no sabe cuál es el contenido que tienen las palabras, no sabe lo que significan realmente las palabras, qué significa cuando dice la palabra padre, o amor, o dolor, o destino. Crece sin saber qué significan estas palabras, qué contenido de la realidad tienen. Esta incertidumbre y este escepticismo se involucran con toda la cultura que está recibiendo, todo lo que los hijos perciben es la imposibilidad de saber cómo son las cosas, qué son las cosas y de esta forma, entre otras, se destruye el principio de realidad, la capacidad que ellos tienen de reconocer la realidad. Así, un chico de quince

años dice que tiene miedo de entrar en la habitación de su madre. Y yo le digo: «Pero, ¿qué dices, cómo vas a tener miedo de entrar a oscuras, de noche en la habitación de tu madre?». Y me dice: «porque a oscuras podría darse que mi madre no fuera mi madre». Tienen quince, veinte, veinticinco años, pero parecen de verdad como un niño de tres años al que le dijeran: «baja tú solo al sótano, que está oscuro y el niño de tres años no podría bajar solo al sótano oscuro», pero sí bajaría, si alguien como su padre, le coge la mano y lo lleva consigo, porque si el niño de tres años va de la mano de su padre y el sótano está oscuro, baja, porque hay quien ve por él, hay alguien que sabe por él. Estos muchachos se muestran indefensos, como un niño que tuviera que bajar solo al sótano, porque no hay nadie que sepa, que vea, que le sostenga por ellos.

Hace unos años estaba haciendo una suplencia en clase a adolescentes de quince años. Empezamos a debatir sobre una cuestión muy interesante y había uno particularmente resistente y difícil. Empezamos a hablar y yo le dije: «háblame de ti, ¿quién eres, por qué vienes a clase, tienes novia, qué te interesa, qué haces, qué sabes decir de ti mismo, qué familia tienes?» Y el muchacho me responde: «profesor, no se haga "rollos", yo soy el resultado de que hayan hecho el amor mis padres». Se me heló la sangre en las venas y esa noche me puse a llorar porque me pareció que ésa podría ser la representación de una generación entera. Porque si un chico de quince años, lo único que puede decir de sí mismo es que es el resultado de otros que han hecho el amor, significa que está preparado para cualquier violencia, para cualquier desesperación. Lo que nuestros hijos no nos perdonarán nunca es la falta de esperanza de los padres.

En 1970 una hermana mía llevaba ya dos años que había decidido entrar en un convento de clausura de benedictinas en Italia, después de haber conocido el Movimiento Católico Comunión y Liberación. Su fundador, el padre Giussani, fue a casa de mis padres, a explicar la decisión de mi hermana. Después de que el padre Giussani estuvo hablando con mi familia, mi madre le pidió por favor hablar con él a solas; supongo que se confesaría; estuvieron en una habitación cerrada una hora, seguro que en aquella conversación mi



madre le contó lo que para ella era la cruz más pesada de su vida, que tenía que ver con mi hermano mayor, el primero que había estado en el seminario.

En aquellos años, tan tremendos, de la contestación juvenil que vaciaron los seminarios, mi hermano también dejó el seminario y se metió en un grupo de extrema izquierda, extraparlamentaria. Se convirtió en un enemigo de la Iglesia. Y para mi madre fue como su corona de espinas, la cruz de su vida. Seguro que mi madre le contó al padre Giussani este sufrimiento tan grande. El día que Giussani vino a casa mi hermano no estaba. Giussani fue a Milán y al cabo de una semana, llega a mi casa un paquete de libros con una carta del padre Giussani, dirigida a Angelo Nembrini, mi hermano. Decía: «Querido Angelo, no te he conocido, espero que este regalo te guste». Cuando mi hermano abrió el paquete de libros, me estaba imaginando que era lo mismo que hacía mi hermana, o sea rollos de éstos, doce Biblias, en fin, todas esas cosas... El primer libro del paquete era una edición flamante de *El Capital* de Karl Marx. Lo que pensé fue esto: este hombre, el padre Giussani, es de Dios, éste tiene que ver con Dios porque sólo Dios es capaz de esta misericordia. Y allí, quizá por primera vez en mi vida le di el nombre que le es propio a la educación. La educación es misericordia. El padre Giussani

amaba a mi hermano antes de que mi hermano cambiara. Y sin saber si alguna vez iba a cambiar. Toda la educación consiste en esto: esta mirada que quiere a los hijos antes sin pedirles que cambien. Cuántas veces me he tenido que repetir junto a mi mujer la frase de San Juan: en esto consiste el amor, en que Él nos amó primero cuando éramos todavía pecadores. Ninguno de nosotros consigue tener esta mirada sobre nuestros hijos, todos tenemos sobre ellos la pretensión de que cambien, una pretensión que nos vuelve odiosos a sus ojos. Y esto hacemos con nuestros hijos. En cambio, no lo hacemos con nuestra mujer, porque entre el marido y la mujer, sabemos que el amor es perdón y si es posible estar con una mujer treinta años, es porque esta mujer me ha perdonado todo, incluso lo que no sabe.

La misericordia es la ley de la vida. Y es lo que sostiene la existencia.

En el gueto de Varsovia, en el año '44, incluso en los dos primeros años de Auschwitz, a las ocho de la mañana sonaba la campana y los niños hebreos iban a clase. Educar es posible siempre si existe el adulto que hemos intentado describir. ■





Estudios en homenaje al profesor  
Martínez Valls

## Reseñas

Este libro es el resultado de un proyecto de investigación que se desarrolló en el marco del programa de estudios en homenaje al profesor Martínez Valls. El libro está dividido en tres partes: la primera parte trata sobre la historia de la educación en España; la segunda parte trata sobre la pedagogía; y la tercera parte trata sobre la filosofía de la educación. El libro es una obra de gran calidad que merece ser leída por todos los interesados en la educación.

Este libro es el resultado de un proyecto de investigación que se desarrolló en el marco del programa de estudios en homenaje al profesor Martínez Valls. El libro está dividido en tres partes: la primera parte trata sobre la historia de la educación en España; la segunda parte trata sobre la pedagogía; y la tercera parte trata sobre la filosofía de la educación. El libro es una obra de gran calidad que merece ser leída por todos los interesados en la educación.



# Estudios en Homenaje al Profesor Martínez Valls

Marco Arias

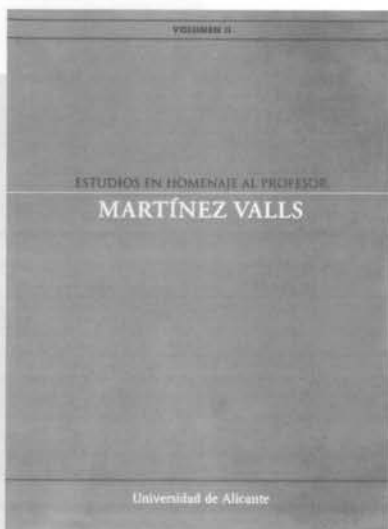
**E**studios en homenaje al profesor Martínez Valls<sup>1</sup> reúne en dos volúmenes ochenta y dos artículos de diversos académicos españoles que, con sus ensayos, rinden homenaje al profesor Joaquín Martínez Valls, compañero, amigo y maestro para los autores como se documenta en la presentación del texto. Evitando la habitual forma de homenajear con halagos

puramente emotivos, los trabajos aquí presentados son investigaciones sobre diversos temas que en cátedra desarrolló Martínez Valls en la Universidad de Alicante.

Tras la lectura, uno se encuentra en la dificultad, que seguramente han tenido también los autores, para adjetivar al profesor en mención. De ahí la dedicación de ellos para hurgar en archivos históricos que defiendan y describan con objetividad los pasajes de la convivencia humana.

Ambos compendios giran en torno a grandes temas jurídicos canónicos en relación a la Iglesia, el Estado, la Familia, el Matrimonio y el Derecho Eclesiástico, y desde algunos temas en derechos civiles de España se abordan temas como la constitución española, el debido proceso y el derecho mercantil europeo. La base histórica y teórica de todos los ensayos permite sin duda «reinterpretar» conceptos ambiguos o que, con poca seriedad investigativa, son abordados en la actualidad.

Así, por ejemplo, los volúmenes uno y dos desarrollan contenidos sobre los sistemas de financiación, propiedades y fines de los patrimonios de la Iglesia



AA.VV. Estudios en homenaje al profesor Martínez Valls, Alicante: Universidad de Alicante, 2000, pp. 1168. ISBN: 84-7908-532-0



Católica, enfocados como un servicio social y de interés público en armonía con el valor propiamente religioso. En esa misma línea y desde una interpretación jurídica podemos comprender el valor y fin del «poder temporal» de la Iglesia.

También los avances científicos, tecnológicos y biológicos que en nuestra sociedad evidencian implicaciones éticas, legales, jurídicas y sociales son juzgados no desde una posición retrógrada, sino concienzuda de enormes posibilidades y expectativas para la humanidad. También el factor religioso tiene una fuerte presencia en el nacimiento y consolidación de estas ciencias, al tener como factor y aporte común la vida y, al mismo tiempo, el riesgo de la muerte.

Paralelamente a esta «llamada de atención», los académicos contraponen lo que debe ser, o es, con la libertad del hombre y cómo la Iglesia ha permanecido atenta a su evolución y manifestación en diversas sociedades y épocas. A esta premisa, se acompañan temas como la objeción y la libertad de conciencia, la dignidad de la persona y las libertades educativas, en particular, la libertad religiosa.

La familia y el matrimonio son la segunda agrupación de ensayos. En éstos se estudian ambos temas como hechos de una realidad social y luego desde el sustrato ideológico de las leyes, que en su intento de explicarlas evidencian un desigual tratamiento muy alejado en la actualidad de su naturaleza jurídica. Bajo esta óptica el lector es guiado con textos varios y estimulantes: familia y matrimonio en las constituciones, reglamentación económica del matrimonio, sobre la convivencia homosexual, malos tratos y violencias físicas, conflictos, la familia multicultural, nulidad matrimonial, el matrimonio como vocación y consagración, entre otros.

Los ensayos finales de este compendio constituyen una reflexión general de problemas que se encuentran presentes en diversos procesos jurisdiccionales y que podrían afectar no sólo a un ciudadano, sino a toda una nación o, como en el caso de uno de ellos, a todo el proceso de integración económica de Europa.

No obstante el peso jurídico que se encuentra en todos los temas, la lectura de los mismos no se resume a un relax intelectual de abogados. Por el contrario, al tratarse de temas que tienen que ver con la vida, la historia y los procesos sociales y de civilización del hombre, la lectura se vuelve amena. Sin duda, el homenaje a Martínez Valls constituye, a la vez, un aporte al céntuplo de humanidad que se busca en la cotidianidad y que se puede encontrar dentro de una tradición que permanece custodiada y documentada al servicio de la sed de madurez de conciencia existencial frente a la complejidad de la realidad.

Tras la presentación de esta publicación en la Universidad de Alicante el profesor Martínez Valls dijo en su entrevista: «Ahora se anulan más matrimonios porque hay más información»; de igual forma se puede parafrasear que la información de ambos volúmenes son la defensa a la unidad no sólo en el matrimonio sino de la humanidad.

---

#### NOTA

<sup>1</sup> El doctor Joaquín Martínez Valls ha conjugado su labor docente en España y en Roma, donde ejerció tareas eclesiásticas. Junto a sus colegas creó el Centro de Estudios Universitarios y fundó con sus colegas la Facultad de Derecho de la Universidad de Alicante. En su calidad de catedrático emérito de esa casa de estudios, aceptó apoyar, hasta la actualidad, al desarrollo de la Universidad Católica Sedes Sapientiae (Lima) de la cual es Presidente de la Comisión Organizadora.

# José Jiménez Borja. Crítico y Maestro de Lengua

Biagio D'Angelo

Las palabras que nos invitan a la presentación del libro *José Jiménez Borja. Crítico y Maestro de Lengua*, y abren un camino dialógico son: «La universidad es lo que publica». Es una frase genial en su esencialidad y simplicidad. Y nosotros creemos fuertemente que el desarrollo de la cultura en nuestro país nace

de una producción editorial seria y consciente, de la divulgación de autores, experiencias, textos que pertenecen no exclusivamente a la cultura peruana, sino a la latinoamericana en general. Por lo tanto, diríamos que «el país es lo que se publica», en una ampliación no superficial que abarca contextos, historias y tradiciones. Es justamente el caso de esta publicación, curada con pasión y atención por Carlos Eduardo Zavaleta.

Zavaleta, en el prólogo del libro, recuerda que las lecciones humanistas y éticas de Jiménez Borja «tuvieron siempre dos motivos superiores, la tarea de enseñar el castellano vivo, mestizo y a la vez correcto, abierto al empuje de la calle, y el uso ejemplar de un estilo elegante, melódico, que engloba toda su obra». Es suficiente leer cualquiera de las páginas del volumen para darse cuenta de la pureza, de la levedad casi mozartiana, que componen los artículos aquí recogidos.

Por ejemplo, una buena parte del libro está dedicada a la figura, tan importante para las letras peruanas e hispanófonas, de don Luis de Góngora. La lectura e interpretación de los textos gongorinos no se dejan distanciar del lector por causa de la vasta erudición del crítico.

Carlos Eduardo Zavaleta, ed.,  
*José Jiménez Borja.  
Crítico y Maestro de Lengua*,  
Lima, Fondo Editorial UNMSM y  
Fondo Editorial UCSS, 2005,  
pp. 338. ISBN: 9972-46-274-9





Una novedad que podemos destacar en Jiménez Borja es la aplicación de la teoría lingüística al lado de problemas estilísticos, referencias culturales y diálogos intertextuales, que hacen del estudio sobre Góngora un interesante punto de partida de los estudios gongorinos, desde el centro hegemónico de la capital peruana. Góngora es considerado, en este ensayo, a partir de una relación textual-contextual que parece, casi inconscientemente, reproponer la tradición de la escuela francesa de literatura comparada, en la que el texto poético, o justamente, cualquier texto «estético», entra en diálogo estrecho con otros textos; esta relación podría verse de forma ricamente intertextual a propósito de la «Fábula de Polifemo y Galatea» (se hace mención a Ovidio, Lope de Vega, Fray Luis de León, Horacio, Marcial, Luis de Camoes), en las palabras de Julia Kristeva y Roland Barthes; esto permite afirmar que «Góngora es siempre claro. En su segunda manera es difícil, pero no inextricable» (p. 99).

Aunque la comparación puede aparecer azarosa, Jiménez Borja se inscribe en aquel círculo de críticos que ven en la literatura la expresión de una solaridad estética que mitiga los agravios de todos los días; no se trata de una producción literaria superficial, ni alegre y sin sentido. Para Jiménez Borja, un Auerbach latinoamericano, que tiende a eliminar las asperezas de una lectura fuera de su contexto productivo, (como el Auerbach de la «Dulcinea encantada»), Góngora «alcanza el orbe impalpable y radioso de la poesía pura, desligada como el sueño de la vulgaridad lógica y geográfica» (p. 99). Es por eso que, según Jiménez Borja, Góngora se introduce, con pleno derecho, en el ámbito «de la sensibilidad moderna», lo que nos recuerda a nosotros, lectores de Borges y ansiosos de macizos puentes literarios, a Paul Valéry y su visión de la literatura como espacio purificado, espacio discursivo que supera las barreras de lo banal; y emblemática, heideggerianamente, el que «es» (y no sólo el que está).

Entonces, estamos enfrente de otro concepto de sensibilidad moderna, que se refugia en una imagen de la literatura como expresión de un espíritu que vagabundea

encima de todas las aspiraciones y se convierte en enunciado cierto y totalizador.

Nos interesa, por último, dedicar algunas líneas a los estudios de Jiménez Borja sobre el *Quijote*, ya que el año anterior tan significativo, nos empuja a reflexionar sobre la importancia de la obra cervantina en la literatura de todos los tiempos, y no apenas relativa a los países de hegemonía castellana. Después de un trabajo sobre la novela de *Persiles y Segismunda*, intitolado «Primor y esencia del Persiles», en el que Jiménez Borja considera el olvido injusto en que yace el último libro cervantino, «cifra pura, exquisita, y armónica de toda su vasta y compleja producción» (p. 125), tenemos una lectura meticulosa y poética (quizás, por eso, en ciertos espíritus podría parecer hasta inaceptable y demodé) de los ensayos principales sobre el *Quijote*. Para Jiménez Borja, «confundir molinos con gigantes no es simplemente una alucinación, es un pecado» (p. 124). En esto reside la modernidad y tragicidad del *Quijote*, que, como prototipo del héroe, busca ser plenamente humano, totalmente hombre y se queda decepcionado por el impacto dramático con el que responde la realidad. Escribe con agudeza Jiménez Borja: «Héroe es quien quiere ser él mismo». Dentro de esta definición apodíctica, entra todo un extenso «intervalo» de héroes, santos laicos y santos locos, porque «la raíz de lo heroico», como justamente subraya el crítico peruano, «hállase en un acto real de voluntad». Por ello, la voluntad está siempre imperfecta, y Alonso Quijano tendrá que morir para reconocer su estado de «imperfección», aunque con su muerte, es la misma imaginación que irá a desaparecer.

La conclusión de Jiménez Borja se presenta, en realidad, como una ulterior ventana abierta, de sugerencias y de motivos que no han sido desarrollados: «Aquiles hace la epopeya, el héroe la quiere. El sujeto trágico no lo es en cuanto hombre de carne y hueso, sino en cuanto quiere. La voluntad es el tema trágico. Don Quijote fue lo que quiso» (p. 124).

Otros textos, sobre el castellano en el Perú y las letras peruanas, (algunos nombres se han quedado hoy en el olvido) completan el volumen en cuestión.

La importancia de un libro como éste y de la serie de los clásicos sanmarquinos, que,

Con sacrificios económicos no de segundo orden, continúa con fervor y paciencia, tiene la tarea y la responsabilidad de renovar en nosotros y en el público peruano atento el interés por nuestra tradición, una tradición que necesita ser redescubierta justamente por lanzarse en el complejo océano de la posmodernidad que vivimos. ■



# Cine y Paternidad

Igor Navarro

**E**l presente artículo no pretende ser un exhaustivo análisis cinematográfico que requiera profundos conocimientos especializados. Se trata, más bien, de realizar un recorrido sencillo, amical, casi familiar, buscando fijar algunas figuras que reflejan la cuestión de la paternidad en el cine contemporáneo.

## 1. *Los Coristas* (Francia, 2004)

Ésta es una película contemporánea de factura francesa. La historia se sitúa en Francia de 1949, en un colegio internado, en realidad una correccional de menores, en la que van a parar muchachos que son expulsados de otras escuelas por faltas disciplinarias. El internado tiene un nombre muy sugestivo: *Fond de l'Etang* (El Fondo del Estanque) que muy sutilmente nos sugiere lo que sucede tras sus cuatro muros.

El sistema aplicado para controlar la disciplina es sumamente represivo («acción-reacción») al que los muchachos responden con más violencia. El director Rachin, su principal defensor, y un grupo de maestros vencidos por la indiferencia y el cinismo, a duras penas logran mantener el orden de los inquietos muchachos. La historia da un giro radical con la llegada de un maestro suplente, un músico desempleado, que llega para fungir de auxiliar. Éste descubre que es posible captar la atención de los alumnos, mediante las prácticas corales. Con este método, empieza a obtener resultados positivos en el aprovechamiento de sus estudiantes, quienes empiezan a participar del experimento con ánimo. Esto despierta distintas reacciones entre sus colegas; algunos lo apoyan, otros se entusiasman, pero ninguno es ajeno al hecho de que algo está cambiando en su realidad. Definitivamente es un acontecimiento que afecta a todos. La trama es directa y sincera. El profesor nuevo empieza a arriesgar sobre algo, que los demás consideraban como una empresa sin futuro, es decir, empieza a correr un riesgo al apostar por lo positivo que hay en estos muchachos. A pesar de que él mismo acepta sus naturales temores, decide continuar adelante en esta inesperada empresa. Confianza y positividad parecen ser los dos grandes conceptos que emergen en esta obra.

## 2. *La Marca del asesino* (*City by the sea*) (USA, 2002)

El inicio de este film nos ayuda enormemente a entender el resto de la película, ya que está ambientada en Long Island, ciudad de los Estados Unidos cerca al mar que otrora era un centro de diversión y

*La Marca del asesino* (USA, 2002)





glamour. Hoy enfrenta un presente de abandono y desolación, solitario refugio de drogadictos y delincuentes. En un contexto típico de una película policial, aparece un joven angustiado por las drogas, al igual que la ciudad que lo alberga, expone un cuadro de desolación y autodestrucción, quien fortuitamente se ve involucrado en un hecho delictivo, al asesinar a un despachador de sustancias tóxicas.

Vincent LaMarca, protagonizado por Robert de Niro, a quien recordamos por notables performances en *El Padrino II*, *Taxi driver*, *Érase una vez en América*, *La Misión*, entre otras, es el policía asignado al caso y, por una ironía del destino, descubre con sorpresa que el principal sospechoso es su propio hijo Joey, (James Franco, quien actuó en la saga del *Hombre Araña* y que pronto dará que hablar por su papel de James Dean, en la producción de la TNT). Aquí nace una disyuntiva ética que va a darnos un perfil de la imagen de padre que queremos fijar. LaMarca debe decidir si entregar a su hijo a la justicia o encubrirlo y trata de reconstruir su vida, que también se había convertido en un rompecabezas incompleto. LaMarca no abandona a su hijo y decide acompañarlo a pesar de que debe cumplir con su deber. Juntos descubrirán que es posible tener una segunda oportunidad en la vida y que es posible perdonar y volver a comenzar. La historia está basada en hechos reales.

*Elephant* (USA, 2003)



### 3. *Elephant* (USA, 2003)

Filmada casi en su integridad con la técnica de la cámara subjetiva, es decir, con la cámara al hombro y simulando a una tercera persona en las escenas, como un «él» que observa lo que sucede, como un mero espectador, sin participar ni involucrarse en lo que pasa delante, expresa de este modo el principal mensaje de la obra: la soledad que se convierte en violencia. La cámara sigue a los protagonistas a lo largo de los pasillos de la escuela, principal escenario de la película. El filme narra un día cualquiera en una escuela secundaria norteamericana típica. Los personajes son deliberadamente superficiales, vidas que se entrecruzan, prácticamente sin tocarse.

La obra nos muestra solamente a distintos grupos de muchachos que pasan el día comentando asuntos banales y que únicamente tienen en común el hecho de asistir a la misma escuela. No existe, en lo absoluto, ni una sola figura que represente una autoridad o un punto de referencia en los protagonistas, ni padres, ni maestros; y si los hay, son débiles y sin influencia. Están juntos pero no hay ninguna relación profunda, sólo la banalidad y la reacción instintiva. Sin embargo, detrás de estos muchachos se esconde un océano de soledad y vacío, que nadie quiere ver pero que es tan grande como un elefante. El final es dramático y el desenlace lo conocemos gracias a la amplia cobertura periodística que tuvo el evento, ya que una pareja de estudiantes protagonizaron una masacre abriendo fuego a mansalva en la cafetería de la escuela, en la ciudad de Columbine.

### 4. *Million Dollar Baby* (USA, 2004)

Otro ejemplo inmediato, de ausencia del padre, se puede verificar en la obra más ovacionada, en el rol de director, de Clint Eastwood, *Million Dollar Baby*, quien, como actor, es recordado por legendarias películas como *Por un puñado de dólares*, *El bueno, el malo y el sucio* y *Harry el sucio*, y como director *Río místico* y *Space Cowboys*. *La Luchadora*, como fue presentada esta película en nuestro medio, es una historia hasta cierto punto sencilla y casi conmovedora.



Dos partes claramente diferenciadas y un escenario común, un destartado gimnasio. Una joven mesera quiere cumplir un antiguo sueño de ser boxeadora, Maggie Fitzgerald, (Hilary Swank). Para este fin, conoce a un curtido entrenador, Frankie Dunn (Clint Eastwood), que en un principio se niega a entrenarla, cediendo después de la insistencia de la futura púgil. Hasta aquí la historia va bastante bien... y parece que les espera una vida de éxitos y triunfos. Pero hay algunos detalles que desentonan un poco y se convierten en el prelude de una inesperada segunda parte. Los personajes siempre se presentan solitarios y con un pasado incierto y misterioso. Un Clint Eastwood en la dirección, explota magníficamente los claro oscuros de los perfiles de los personajes, dándoles un tono sombrío y casi intrigante, como si jalaran un gran peso del pasado y configurándose misteriosos. Casi ninguno tiene familiares o amigos, o son solitarios o forman parte de una familia decadente, como la de la boxeadora, que está conformada casi por delincuentes o aprovechadores; o aparente, como la supuesta hija del entrenador que se niega a recibir la correspondencia que él le envía. El único amigo (y también conciencia de Frankie) es el portero del gimnasio, Eddie Scrap, protagonizado por Morgan Freeman, (*Sueños de libertad, Bajo sospecha y*

*Amistad*), quien con voz en off va narrando lo que sucede en el gimnasio. En la segunda parte, Eastwood deja deslizar la trama por un tobogán de nihilismo y escepticismo, al hacer que la boxeadora termine postrada en una silla de ruedas al quedar hemipléjica, luego de un accidente en el ring. El ya solitario Eastwood trata de asumir una carga que no puede llevar solo. Su vida se convierte en una larga agonía al ver a su pupila postrada en una cama y ve cómo la vida se diluye sin poder ayudarla. Nadie puede expresar una palabra de consuelo o comprensión, ni siquiera un juicio o un reclamo de ayuda. Los parientes de Maggie, además, se aparecen como hienas, para redondear este cuadro lamentable. Frankie, invadido por la desesperación y sin poder dar respuesta al significado del dolor que tiene delante, se abandona a una solución dictada por la ausencia de respuesta y significado.

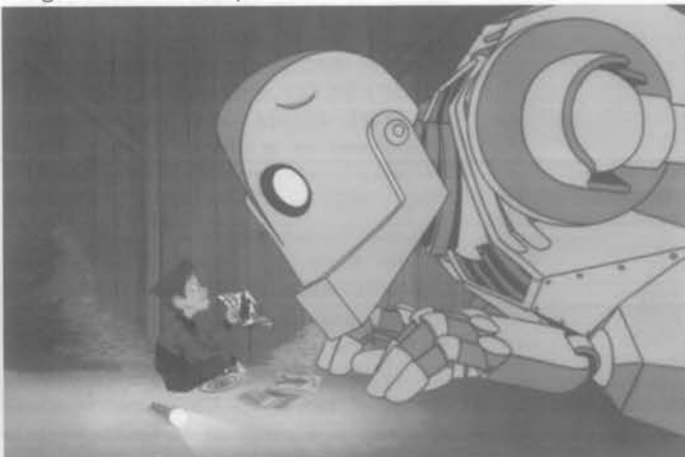
##### 5. *El Gigante de Hierro* (USA, 1999)

Es un filme en dibujos animados, no muy difundido en nuestro medio y no necesariamente hecho para un público infantil. Dirigida por Brad Bird, quien además dirigió *Los Increíbles*, y educado en la escuela de la célebre serie de dibujos animados *The Simpsons*.

Narra la historia de un misterioso robot gigantesco, de 15 metros de altura, que aparece en las afueras de un pueblito norteamericano en los años 50.

Sin dar cuenta de su origen ni el propósito de su llegada, empieza a caminar errático entre los bosques que lo circundan. Debido a un accidente con una central eléctrica, cobra conciencia y se le borra la memoria. Casualmente se topa con un niño, Hogarth Hughes, del cual se hará amigo, y será su principal guía en el descubrimiento de este mundo nuevo. Nace una relación entre ambos, uno de los puntos más importantes del argumento. El niño asume un rol paterno y empieza a guiar a este misterioso robot, en un descubrimiento que es una verdadera introducción a la realidad. Le enseña a hablar, le muestra qué es una piedra, qué es un árbol, que matar es malo, etc. Una sencilla metáfora de cómo los adultos podemos aprender de los niños y la realidad. Un elemento atractivo extra consiste en que entre las voces de los protagonistas, podemos encontrar las de

*El Gigante de hierro* (USA, 1999)



Jennifer Aniston, (Annie Hughes, mamá del niño) conocida por su actuación en la serie de televisión *Friends* y Vin Diesel, (*El gigante de hierro*) actor que se ha hecho famoso por filmes de acción extrema, como *Las crónicas de Riddick*, *XXy* y *Rápidos y furiosos*.

#### 6. *El Reto* (USA, 2001)

En *El Reto* o *Hard Ball*, su título original, Keanu Reeves, conocido actor de *El abogado del diablo*, de la saga de *Matrix* y *Constantine*, encarna a un apostador en desgracia y revendedor de entradas, acosado por la mafia, desempleado y alcohólico. La única oportunidad que encuentra es la promesa de un amigo de pagar sus deudas, a cambio de un trabajo como entrenador de un equipo infantil de béisbol en un barrio negro, en Chicago, que casi no tiene oportunidades para ganar.

Hechos dramáticos y la relación con una profesora de la escuela en la que estudian estos muchachos, Elizabeth Wilkes (Diane Lane), harán que entre ellos y su fallido entrenador nazca un vínculo que va más allá de la relación deportiva, involucrándose con estos chicos, aparentemente perdedores y sin oportunidad, compartiendo sus vidas, cargadas de una particular problemática. Así descubren juntos que es posible vencer los prejuicios y que ir hasta el fondo en una relación con confianza, es una aventura provechosa, hasta

lograr que la vida abra una esperanza al cambio.

#### 7. *Estación Central* (Brasil, 1998)

Esta película tiene el esquema clásico de un road movie o película de carretera, ya que casi en la integridad de la obra los protagonistas se la pasan de viaje. Dora (Fernanda Montenegro) es una mujer adulta, solitaria y chismosa, que trabaja escribiendo cartas a analfabetos transeúntes que nunca depositará en el buzón, en la Estación Central de Río de Janeiro. Ocasionalmente, encuentra a un niño que acaba de perder a su madre en un accidente de tránsito. Sin familia conocida, aparte del vago rastro de un padre casi inexistente en el interior del país, Dora, tras un intento fallido de vender al niño a unos traficantes, decide acompañar a Josué (Vinícius de Oliveira) en la búsqueda de su perdido padre.

Juntos empezarán un largo viaje, metáfora de la vida misma, en que pasan por situaciones buenas y malas, de alegría y tristeza; es a lo largo de esta incierta aventura en que ambos deberán aprender a vencer la inicial desconfianza para comprender que se necesitan mutuamente para llegar al destino final. Llegado el punto decisivo, ambos entenderán que la vida ha cambiado para cada uno de ellos y que cada uno tiene un nuevo camino por recorrer.

#### 8. *Misión: Seguridad Máxima* (USA, 1998)

El formato es el de cualquier película típica de acción «hollywoodense». Ni siquiera es una que destaque dentro de este género, ya que los efectos especiales no son de gran factura. Bruce Willis, el famoso actor de *Duro de matar*, *Armagedón*, *Pulp Fiction* y *Sin City*, encarna a un rudo agente del FBI (hasta aquí continuamos encajonados en el «formato») a quien le encargan la extraña misión de proteger a un niño autista que tiene la capacidad de descifrar mensajes encriptados. Una misión de alto riesgo en la que está en juego la «seguridad nacional». Balas a granel y el director no escatima en explosiones.

En un determinado momento, Art Jeffries (Bruce Willis) descubre que no es una misión común y corriente. Nace una relación diferente y, a pesar de la limitación del

*Estación Central* (Brasil, 1998)





autismo de Simon Lynch (Miko Hughes), él ya no lo puede ver como un objeto al cual debe proteger como cualquier otro. En la obra hay mucho de lenguaje no verbal y simbólico: podemos apreciar a través de las miradas cruzadas entre los dos al término de la misión, que dan a entender que entre ellos nació un vínculo de padre e hijo, a pesar de que la vida los lleva a cada uno por caminos diferentes y en que uno de ellos no haya podido expresarse con palabras.

#### 9. *I am Sam* (USA, 2001)

Sam es un padre con retardo mental que, de un momento a otro, debe criar solo a su hija recién nacida porque su esposa decidió que era mejor abandonarlos y empezar una nueva vida sin ellos. En una excelente caracterización de Sean Penn, como Sam Dawson, a quien lastimosamente no le otorgaron el Oscar (por una reñida competencia con Russell Crowe de *Una mente brillante*). La historia se centra en el reto que debe enfrentar un discapacitado mental y su lucha frente a los tribunales por la patria potestad de la niña, Lucy.

¿Puede un tribunal decidir quién ama más a una persona? Parece ser la pregunta que brota en el aire. Lucy Diamond Dawson (Dakota Fanning), una niña de ocho años, sólo quiere quedarse con su papá a pesar de ser consciente de que no será fácil para ninguno de los dos. Así, de este modo,

los roles de paternidad, cambiarán entre ambos con mucha naturalidad: un padre que hace su mejor esfuerzo para serlo y una hija que colabora para que este intento sea fructífero, ya que sabe que, a pesar de su corta edad, pronto será tanto o más inteligente que su padre. Es, en suma, el amor lo que prevalecerá en esta familia tan disímil.

#### 10. *Dead man walking* (Mientras estás conmigo) (USA, 1995)

Un hombre condenado a muerte, Matthew Poncelet, protagonizado por Sean Penn, descubre un camino a la redención de su alma a través de la amistad con la religiosa católica Helen Prejean (Susan Sarandon), recordada protagonista de *Thelma & Louise*. Matthew está condenado a muerte por la acusación de asesinato y violación de dos jóvenes, en complicidad con otra persona, que debido a una mejor representación legal, no es condenado a pesar de ser el principal autor.

La hermana Helen sabe que no puede librarlo de la muerte, pero sí lo puede ayudar a que este paso sea la oportunidad de dignificar a alguien considerado como inhumano, no obstante, que debe luchar contra todos los que consideran a Poncelet como un monstruo. En algún momento le dirá: «Conocerás la verdad y la verdad te hará libre». Esta parece ser la única frase que empieza a atravesar la dura coraza de cinismo del asesino. La historia empieza con una carta que Matthew envía a Sor Helen desde la prisión, contándole los pormenores del penoso encierro. Ella responde, visitándolo en la prisión, consciente de que está enfrentando a una de las personas más odiadas de la comunidad, culpable de homicidio y condenado a muerte. La hermana Helen se convierte en un vínculo real y concreto entre todas las partes involucradas, superando el inicial cinismo de Matthew, el dolor violento que reclama justicia por parte de los padres de las víctimas, el desprecio de la opinión pública y los políticos que buscan satisfacer sus intereses políticos.

Helen no busca negar el dolor o las faltas; por el contrario, las enfrenta y trata de darles sentido, colocándolas en su lugar correcto. No elude el dolor de los padres, que se convierte en violencia, sino que los acompaña y escucha. La hermana Prejean se convierte en un punto de referencia real y

*Dead man walking* (USA, 1995)



concreto, en un escenario donde parece prevalecer el odio, el rencor y la sed de venganza. Se compromete hasta el final sin caer en la trampa del sentimentalismo ni el inmediatez. Es el corazón de una relación que nos muestra cómo la amistad verdadera se involucra, con todos los detalles de nuestra vida. ■

---

#### REFERENCIAS

- GARCÍA FERNÁNDEZ, Emilio  
2002 *Guía Histórica del Cine*. Madrid:  
Comlutense.
- EBERT, Roger  
2002 *Las Grandes Películas*. Barcelona:  
Roninbook.
- MOCCHETTI, Giovanni  
1995 *100 Film per la scuola media*. Milano:  
Quaderni di Scuola.

*I am Sam* (USA, 2001)



riesgo  
de educar



## Conexiones

El tiempo de educar

El tiempo de educar

El tiempo de educar

El tiempo de educar

El tiempo de educar

El tiempo de educar

El tiempo de educar

El tiempo de educar

El tiempo de educar

El tiempo de educar

El tiempo de educar

El tiempo de educar

El tiempo de educar

El tiempo de educar

El tiempo de educar

El tiempo de educar

El tiempo de educar

El tiempo de educar

El tiempo de educar

El tiempo de educar

El tiempo de educar



## Tiempo de Educar

**E**ducar es introducir a la realidad y a su significado. A partir del patrimonio de nuestra tradición cultural, esto no sólo es posible y necesario, sino es una responsabilidad de todos. Se necesitan maestros que entreguen esta tradición a la libertad de los jóvenes, que los acompañen en una verificación llena de razones, que les enseñen a estimar y a amarse a sí mismos y a las cosas.



### Tiempo de educar

Hacia un proyecto educativo  
nacional: una propuesta

Cursos-talleres de actualización docentes Verano 2006

Del 6 al 10

Del 13 al 17

Febrero

Dr. Roberto Pérsico  
(Presidente DIESSE-Didáctica  
e innovación Escolar, Italia)  
**Hacia un proyecto educativo  
integral: una propuesta**  
9:00 a.m. - 13:00 p.m.  
taller 14:00 - 16:00 p.m.  
Primaria-Secundaria

Dra. Maíta García (UCH, Perú)  
Mg. Miriam Falla (UCSS)  
Dr. Renzo Paccini (ASM)  
Dr. Martín Tantaleán (UCSS)  
**Para una educación familiar:  
un desafío**  
9:00 a.m. - 13:00 p.m.  
taller 14:00 - 16:00 p.m.  
Primaria-Secundaria



Febrero

**Del 13 al 17**

Lic. Percy Lucich (UCSS)  
Estrategias para  
fomentar y desarrollar  
la expresión escrita  
9:00 a.m. - 13:00 p.m.  
taller 14:00 - 16:00 p.m.  
Primaria

**Del 20 al 24**

Lic. Lulsa Zevallos (UCSS)  
Four top tips for teaching  
primary students I-II  
9:00 a.m. - 13:00 p.m.  
taller 14:00 - 16:00 p.m.  
Primaria

**Del 20 al 24**

Lic. Gloria Villa (UCSS)  
Creando y recreando  
la matemática para  
el desarrollo del  
pensamiento lógico  
9:00 a.m. - 13:00 p.m.  
taller 14:00 - 16:00 p.m.  
Primaria

**Del 20 al 24**

Dra. Giuliana Contini (Pontificia  
Universidad Católica del Chile)  
Textos hablantes.  
El texto artístico  
y la experiencia lectora  
9:00 a.m. - 13:00 p.m.  
taller 14:00 - 16:00 p.m.  
Secundaria

**Del 27 de febrero al 03 de marzo**

Dr. José Díaz  
(Universidad  
Complutense de Madrid)  
Origen del universo y  
evolución del hombre  
9:00 a.m. - 13:00 p.m.  
taller 14:00 - 16:00 p.m.  
Secundaria

**Del 06 al 10**

Dr. Francesco Pini, (Historiador)  
Dr. José Antonio Benito (UCSS)  
Mg. Luis Villacorta (UPC)  
La época de Santo  
Toribio y el comienzo  
de la multiculturalidad  
9:00 a.m. - 13:00 p.m.  
taller 14:00 - 16:00 p.m.  
Secundaria

**Costos e informes e inscripciones:**

S/. 50,00 por curso - S/. 80,00 por dos cursos - S/. 110,00 por tres cursos  
Los cursos se desarrollarán en la Universidad Católica Sedes Sapientiae.  
Oficina CESED - Teléfono: 533-8000 - Anexo: 244  
Esq. Galileo y Globo Terráqueo S/N. Los Olivos.

Marzo

WWW

**www.ucss.edu.pe**

La Universidad Católica Sedes Sapientiae ofrece una página muy ilustrativa con la estructura de la institución (Facultades, Convenios, Centro Preuniversitario, Centro de Idiomas). Las noticias de los últimos eventos académicos son comentadas ampliamente. Un apartado importante lo constituye el espacio otorgado al Centro de Servicios Educativos (CESED), que tiene como principio la integración social a través de la interacción entre la universidad y las instituciones sociales, públicas y privadas del Cono Norte con la finalidad de promover el desarrollo integral y sostenible. Incluye los boletines *Colli Sapiens* y *La rosa blanca*, del área de Historia y la Oficina Pastoral Universitaria respectivamente.

**www.minedu.gob.pe**

Página principal del Ministerio de Educación que presenta las últimas noticias del sector educativo, incluye las funciones de cada dependencia de este Ministerio, así como, los documentos normativos vigentes y los textos realizados por el mismo. Destacan los portales Huascarán, Emergencia Educativa, Promo Libro, Colegio de Profesores del Perú. Visita obligatoria.

**www.crisol.com.pe**

El portal de esta librería nos ofrece diversas secciones, entre ellas se encuentra el ranking de las diez obras y los diez discos musicales

más vendidos. Asimismo, se presenta el apartado «Recomendados», interesante guía del lector, pues le ofrece un comentario de los textos, indicando el costo de los mismos y su famoso «imprescindible». Las «Novedades» complementan la visión del lector. Resulta genial el apartado «Agenda Infantil», ya que, además de ofrecer las últimas publicaciones de este género, promociona actividades para que los niños se acerquen a la lectura participando de la narración de cuentos en sus dos locales. Página atractiva.

**www.ucm.es/info/especulo/**

Revista de Estudios Literarios de la Facultad de Ciencias de la Información, Universidad Complutense.

El nombre de esta publicación proviene del latín *speculum*, que significa, espejo. Como nos lo hacen saber este nombre se aplicaba en la Edad Media a ciertas obras de carácter didáctico, moral, ascético o científico. Esta revista electrónica tiene una periodicidad cuatrimestral y enfatiza en el estudio de las Humanidades. En ella participan Universidades españolas (Cádiz, Castilla, etc.), así como americanas (Autónoma del Estado de México, Católica de Chile, Nacional de Mar del Plata UNMP, entre otras). Incluye un especial de literatura brasileña. Revista exhaustiva.

**www.librodominicano.com**

Página exponente de la literatura de la República Dominicana en Internet. Fundada en mayo de 2005 y dedicada a la difusión cultural de las letras de la isla. Presenta la sección «Lo nuevo», la cual informa las últimas noticias de los autores, obras y premios (Alfaguara de Novela, Microrrelatos, Poesía Nosside). Otro apartado que reúne la publicación de nóveles escritores es el «Círculo de Baba». Asimismo, nos conectan con escritores y librerías. Dejamos para el final lo más

importante, la sección «Maestros», espacio «exclusivo» para docentes con apuntes interesantes para las áreas de Geografía, Historia, Literatura, Idiomas, Matemática y Física.

#### [www.letras.s5.com](http://www.letras.s5.com)

Publicación que rescata la creación y el pensamiento de escritores y poetas chilenos y de otros países publicados en diarios, revistas y folletos en español. Presenta una sección «Literatura Verde Amarilla», dedicada a la literatura brasileña. Informa sobre últimos concursos y próximamente talleres.

#### [www.unmsm.edu.pe/fondoeditorial/](http://www.unmsm.edu.pe/fondoeditorial/)

La Decana de América presenta una breve sinopsis de las últimas publicaciones, entre ellas: *Derechos humanos de los niños y adolescentes y la legislación internacional* de Santos A. Silva Sernaqué, *En la orilla oscura* de Elsa Vértiz, *Borges en el centro del infinito* de Biagio D'Angelo, *Indagaciones filosóficas sobre nuestro futuro* de Juan Abugattás, entre otras. El catálogo de publicaciones incluye Clásicos Sanmarquinos, Ciencias, Humanidades y Revistas. La investigación está a la orden del día.

#### [www.tiempodeeducar.org](http://www.tiempodeeducar.org)

Portal propositivo que se presenta como un espacio de reflexión en torno a la necesidad de reclamar espacios de libertad para la escuela. Para ello, propone una campaña dirigida a todas las personas y ámbitos, utilizando para este fin el «manifiesto» que resume las afirmaciones principales que definen a la educación. El documento es apasionante y por ende, la lectura es clave para una mirada verdaderamente «educativa».

# Noticia de los Autores



**David Abanto Aragón.** Realizó sus estudios en Educación en la Pontificia Universidad Católica del Perú. Ha sido docente en diversos centros de educación secundaria y superior de Lima. Editor del Grupo Editorial Norma. Ha publicado varios artículos en el campo literario.

**Marco Arias Palomino.** Licenciado en Comunicación Social por la Universidad San Martín de Porres. Docente de Investigación de las Comunicaciones en la Universidad San Martín de Porres. Coordinador de Proyectos Educativos del Centro de Servicios Educativos (CESED) de la Universidad Católica Sedes Sapientiae (UCSS).

**José Antonio Benito Rodríguez.** Doctor en Historia de América por la Universidad de Valladolid (España). Miembro Ordinario de la Asociación Española de Americanistas, del Instituto «Riva Agüero» y de la Academia Peruana de Historia de la Iglesia. Coordinador del área de Historia (UCSS). Ha publicado varios libros de tema americanista en España y Perú; asimismo, un centenar de artículos sobre la historia de América, específicamente sobre el Perú virreinal y republicano.

**Michele Berchi.** Licenciado en Teología Moral por el Instituto Juan Pablo II de la Universidad Pontificia del Laterano. Coordinador del área de Teología en la Universidad Católica Sedes Sapientiae.

**Violeta Cuenca Cartagena.** Profesora de Educación Secundaria en la especialidad de Ciencias Naturales por el Instituto Pedagógico Nacional Monterrico, ha realizado estudios de Maestría en Educación con mención en la enseñanza de Química en la Pontificia Universidad Católica del Perú y un Diplomado de Salud Escolar por el Ministerio de Salud Pública de Cuba. Docente en la Universidad Católica Sedes Sapientiae y responsable de numerosos proyectos de salud. Ha participado en diversas publicaciones en el marco de Educación en Salud.

**Biagio D'Angelo.** Doctor en Literatura Comparada por la Universidad Rusa de Estudios Humanísticos -Moscú. Decano de la Facultad de Ciencias de la Educación Universidad Católica Sedes Sapientiae (UCSS). Coordinador de la Maestría de Literatura Brasileña (UCSS-UNMSM). Docente en la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) y en varias universidades del extranjero. Posee diversas publicaciones en el ámbito literario y teórico-crítico.

**Rafael del Busto.** Licenciado en Psicología por la Universidad San Martín de Porres. Coordinador del Centro de Servicios Educativos (CESED) de la Universidad Católica Sedes Sapientiae (UCSS).

**Marco Martos Carrera.** Doctor en Literatura Peruana y Latinoamericana por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Decano de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas (UNMSM). Poeta y Presidente de la Academia Peruana de la Lengua. Posee numerosas publicaciones en el campo de la literatura.

**Igor Navarro Vilchez.** Licenciado en Ciencias de la Comunicación por la Universidad San Martín de Porres. Realizó un Diplomado en Bibliotecología en Ciencias de la Información (PUCP). Director del Centro de Información (UCSS).

**Bina Pérez Nieto.** Ha ejercido la docencia en la Universidad Particular de Chiclayo, en la Universidad Pedro Ruiz Gallo y en la Universidad Católica Sedes Sapientiae. Es directora de la IE I 119 (Chiclayo) y docente de las Universidades Santo Toribio de Mogrovejo y Alas Peruanas.

**Patricia Vilcapuma Vincés.** Realizó sus estudios en Ciencias de la Comunicación por la Universidad San Martín de Porres. Cursa una Maestría en Literatura y Cultura Brasileñas, programa conjunto de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas (UNMSM) y la Universidad Católica Sedes Sapientiae. Miembro del Consejo Editorial de la revista *Cuadernos Literarios* y de la Asociación Peruana de Literatura Comparada (ASPLIC). Actualmente es Jefe de Práctica del curso Redacción (UCSS) y trabaja en el Fondo Editorial UCSS.







