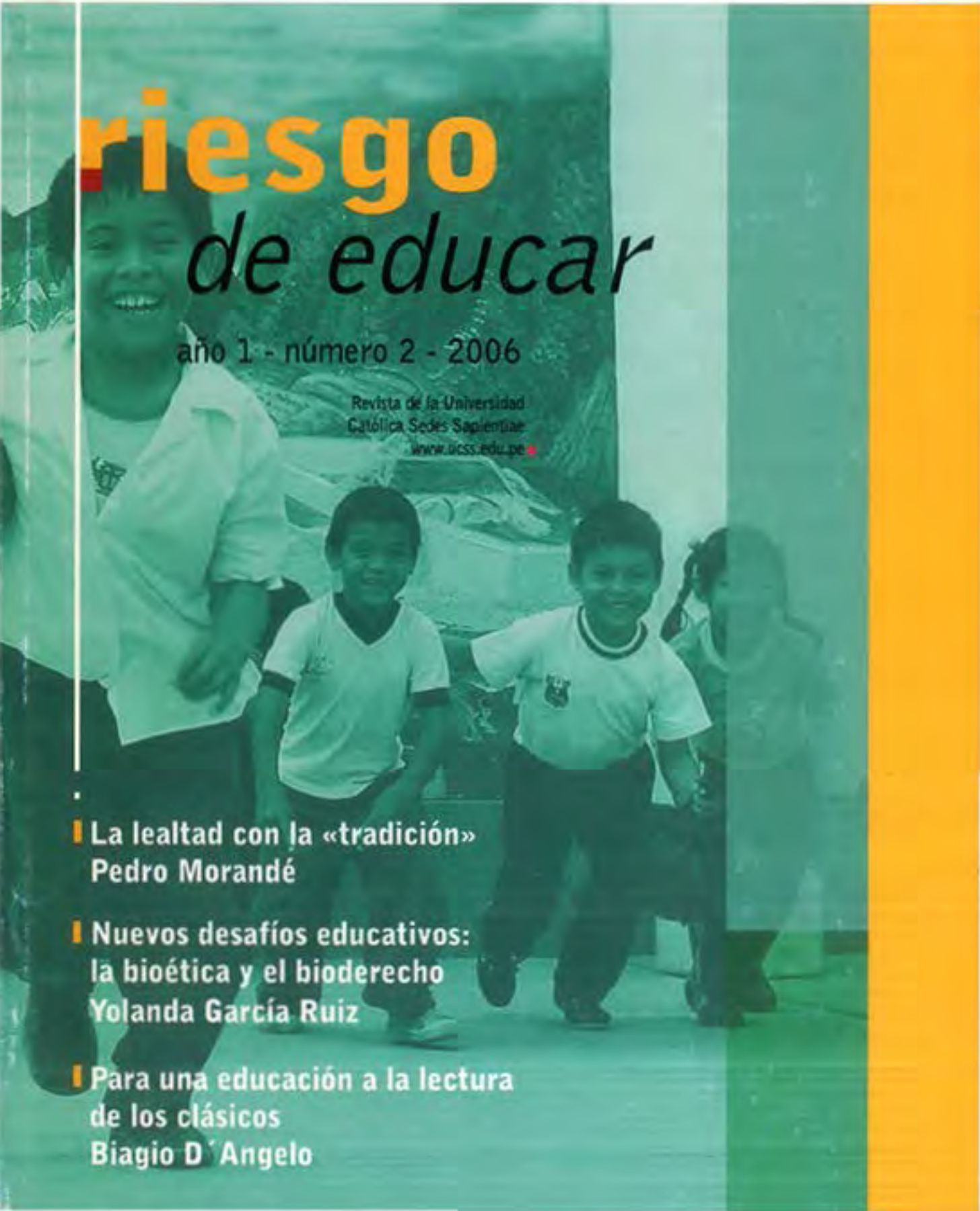


riesgo de educar

año 1 - número 2 - 2006

Revista de la Universidad Católica Sedes Sapientiae
www.ucss.edu.pe

La lealtad con la «tradición»
Pedro Morandé

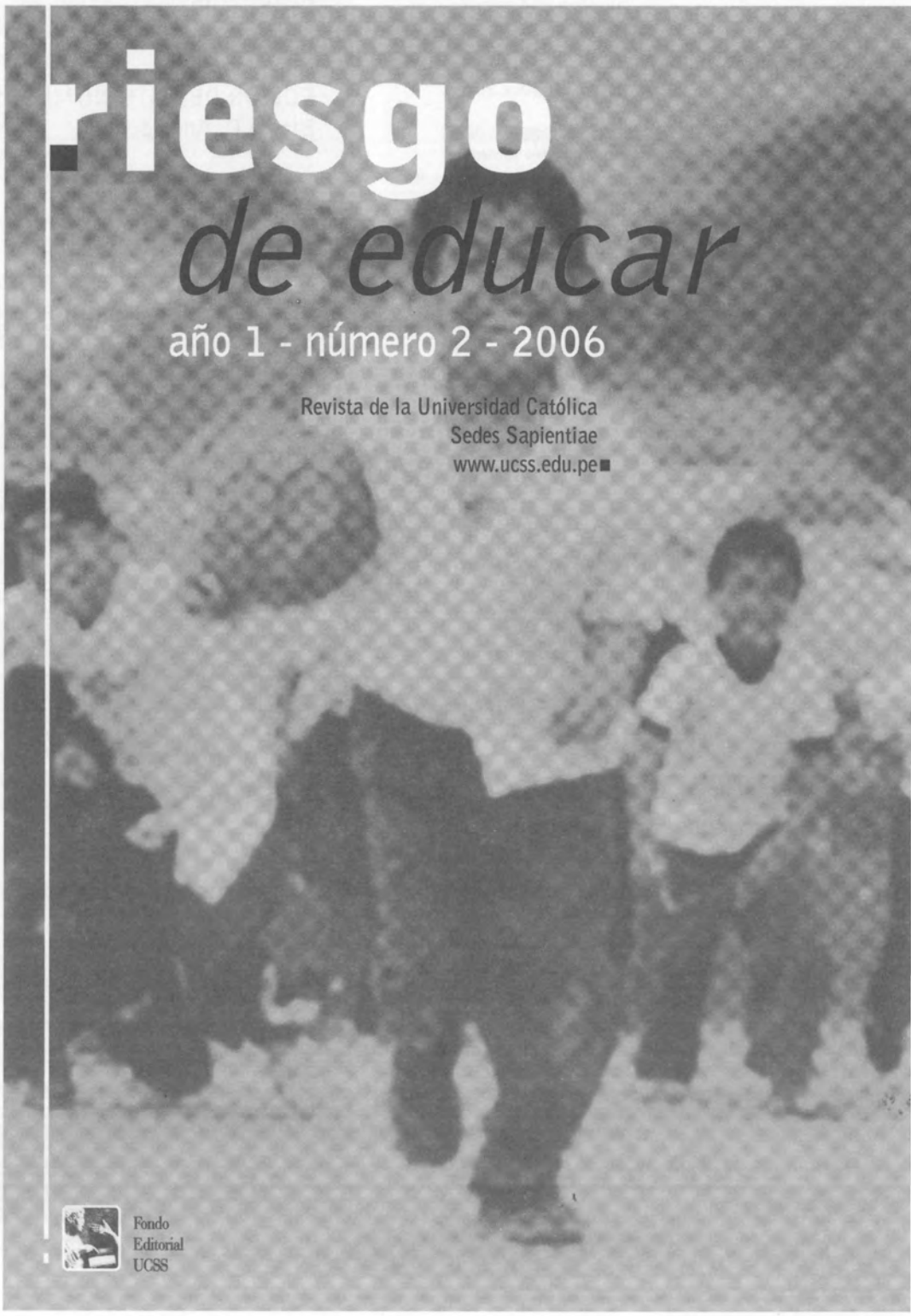
Nuevos desafíos educativos: la bioética y el bioderecho
Yolanda García Ruiz

Para una educación a la lectura de los clásicos
Biagio D´Angelo

riesgo de educar

año 1 - número 2 - 2006

Revista de la Universidad Católica
Sedes Sapientiae
www.ucss.edu.pe



Fondo
Editorial
UCSS

Diseño y diagramación:
Divino Nino Comunicación

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

DEPÓSITO LEGAL 2006-0427
ISSN 1818-3301

Impreso en Perú-Printed in Peru
Los Olivos, octubre de 2006

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

www.ucss.edu.pe

riesgo
de educar
año 1 - número 2 - 2006

Contenido

PRESENTACIÓN

ON LINE

12 *La lealtad con la «tradición»*
Pedro Morandé

17 *Nuevos desafíos educativos: la bioética y el bioderecho ante el inicio de la vida humana*
Yolanda García Ruiz

31 *Para una educación a la lectura de los clásicos*
Biagio D´Angelo

42 *El Diseño Curricular Nacional y los temas transversales*
Maritza Retamozo

51 *Desafíos de la gestión educativa peruana: la formación de los directores*
Betty Alfaro

57 *Redes de conocimiento y transdisciplinariedad*
Fátima Pinheiro de Barcelos

65 *Multiculturalidad, democracia y ciudadanía (2.ª Parte)*
David Abanto

77 *¿Puede un libro participar de la vida escolar?*
Alessandra De Souza Gibello

88 *Educación y escuela en los tiempos de Cervantes*
María Jesús Ayuso

97 *El compromiso educacional de Oswaldo Reynoso*
Elisa Carolina Vian

HIPÓTESIS Y CERTEZAS

108 *Sofía y el descubrimiento de las fresas. El valor de la hipótesis positiva en la investigación científica*
Marco Bersanelli

MICRÓFONO ABIERTO

114 Entrevista a Juracy Saraiva

TESTIGOS

120 José de la Puente Candamo

ESPACIO DEL TUTOR

128 *Nuestro yo: primer paso de conexión*
Eleana Kosoy

RESEÑA ESPECIAL *EDUCAR ES UN RIESGO*

132 *Si hubiera una educación del pueblo todos estarían mejor*
Margarita Guerra

138 *Al encuentro de dos libertades*
Giuliana Contini

141 *La responsabilidad del educador*
José Luis Samaniego

OTRAS RESEÑAS

148 *Formar profesores en educación tecnológica*
Ilianov Carrasco

150 *Brechas invisibles en una equidad de género en la educación*
Rafael Del Busto

DENTRO DE LA EXPERIENCIA

154 *Educación para la libertad*
José Rivero

161 *Educar en y para la auténtica libertad*
Luis Gutiérrez López

169 *La fascinación por la libertad*
Tiziana Olzeri

174 *Una experiencia especialmente educativa*
M. del Pilar Chávez

177 *Tiempo de educar*
Marco Arias

Presentación

La revista *Riesgo de educar* continúa con la pretensión y el carácter propositivo con los que nació y en este afán quiere poner esta nueva publicación a disposición del atento y no necesariamente «desocupado lector». La situación educativa actual no sólo nos invita a realizar análisis de cifras o peor aún, lamentarnos de la «emergencia educativa», sino que nos llama a asumir nuestra responsabilidad como educadores que tenemos a cargo la tarea de enseñar, indicar el camino adecuado al niño, al adolescente, al sujeto de cualquier edad. La tarea de la educación es un desafío infinito y una emergencia constante. Educar nunca acaba. Hoy es tiempo de mirar nuestra práctica pedagógica, de mirar a nuestros alumnos en toda su persona y ser agentes para la transformación social. Sólo que para ello, no podemos eliminar nuestra memoria y nuestra tradición, sino que más bien, debemos enriquecerla y proporcionarla como primer dato para introducir a la realidad y ser sujetos de verdadera educación.

Este segundo número comprende diversos y apasionados artículos realizados por investigadores que comparten la misma preocupación y reconocen la labor educativa como un rol crucial, pues evidencia el sentido de paternidad. El primer estudio que se encuentra en la sección *On line* aborda la temática de la lealtad con la tradición, punto de partida para la educación. Pedro Morandé enfatiza la importancia de actualizar esta hipótesis de significado y la responsabilidad del hombre en la transmisión de cultura a las generaciones siguientes. Yolanda García Ruiz profundiza el delicado tema de la bioética en cuanto a desarrollo embrionario y reproducción humana, realizando un minucioso y notable análisis jurídico y ético sobre el asunto. Otro artículo está a cargo de Biagio D'Angelo, quien desarrolla el tema sobre una educación para la lectura de los clásicos. En éste se señala que la lectura de la literatura es un acontecimiento, pues a partir de ésta se aprende a conocer el mundo y con ello, se tienta un conociendo más profundo del lector. El siguiente artículo aborda la importancia del Diseño Curricular Nacional y de los temas transversales: su autora, Maritza Retamozo, enfatiza la relevancia de estos temas en la creación de una nueva escuela que sea más vivencial y que involucre el desarrollo de personas críticas y solidarias. En el siguiente estudio, Betty Alfaro manifiesta los desafíos de la gestión educativa peruana en cuanto a la formación o profesionalización de los directores y, para ello, analiza los fundamentos en los que se soporta esta necesidad, así como, las características y capacidades entre ellas, la investigativa que deberían desarrollar los directores. El estudio de Fátima Pinheiro de Barcelos, quien aborda el tema actual de las «Redes de Conocimiento» y su transdisciplinariedad, resulta de gran interés, pues cuestiona la formación fragmentada en disciplinas, y más bien, apuesta por un desarrollo de capacidades, habilidades y competencias cognitivas. Es decir, no basta sólo con saber «navegar», sino conocer y comprender críticamente la información, y es la escuela que debe cumplir el rol de conductora en este proceso. El estudio que se encuentra a continuación es la segunda entrega de David Abanto, donde se focalizan los temas de democracia y ciudadanía «compleja»: el autor propone que la

educación debe enseñar los derechos y responsabilidades de la ciudadanía democrática y que la educación moral comienza con relaciones afectivas en los círculos inmediatos que, progresivamente se van ampliando. Alessandra De Souza Gibello analiza las «marcas» dejadas en la primera generación de lectores de los textos de Monteiro Lobato, el mayor representante de Literatura Infantil en Brasil y, tal vez, en toda América Latina. La estudiosa destaca que la producción infantil del escritor brasileño presenta un proyecto político-pedagógico para formar a los ciudadanos. Esta afirmación es claramente sostenida y ampliada a partir del análisis de *História do Mundo para Crianças* (*Historia del mundo para niños*) y los recuerdos y representaciones de la primera generación de lectores, que tuvieron acceso a la construcción literaria del autor en las décadas '30 y '40. El siguiente estudio es un minucioso recorrido por la historia de la educación limeña en el tiempo de Cervantes. La autora, María Jesús Ayuso, documenta este análisis con contratos y ordenanzas de la época que ilustran muy bien los elementos del proceso educativo: educadores, educandos, escenario, tiempo, metodología, costos, evaluación. Finalmente, se encuentra el artículo de Elisa Carolina Vian quien revela el compromiso ético-estético del escritor Oswaldo Reynoso con la sociedad peruana de los años '60, a través de su obra *Los inocentes*, así como el compromiso educacional de un docente con los alumnos de toda época.

Nuestra revista ha incorporado una segunda sección titulada *Hipótesis y certezas*, apartado dedicado a la ciencia y en esta oportunidad tiene el privilegio de presentar a Marco Bersanelli, docente de Astrofísica en la Universidad de Milán quien aborda el interesante tema de la aventura en el acto de «descubrir» y la necesidad de una «genialidad» y «tenacidad» para el descubrimiento científico.

El apartado *Micrófono abierto*, espacio dirigido para las entrevistas, cuenta con la figura de Juracy Saraiva, maestra brasileña con una amplia experiencia en el nivel básico y superior, además de ser una reconocida investigadora en el campo de la educación y alfabetización. En la sección *Testigos* recogemos la experiencia que compartió José de la Puente Candamo sobre la tradición peruana y nuestra condición mestiza. Para ello, llama a la reflexión sobre la responsabilidad de cada uno de los actores, la importancia de la memoria peruana y el papel de la familia. La sección Espacio del tutor aborda el tema de la observación como método de estudio, y especialmente, como espacio para «atender a otro».

Hemos dedicado una sección especial dentro de las *Reseñas* a la reciente publicación del libro *Educar es un riesgo* de Luigi Giussani. Para ello, Margarita Guerra, directora del prestigioso Instituto Riva Agüero, la italianista Giuliana Contini y José Luis Samaniego, decano de la Facultad de Letras de Universidad Católica de Chile, comentan los aspectos esenciales de la propuesta educativa de Giussani: la oferta de la tradición, única condición para que el adolescente tenga certeza, unida a la presencia de una autoridad, la provocación del ideal y la aceptación del riesgo, que promueve la maduración de la libertad.

La última sección titulada Dentro de la experiencia aborda la temática de educación para la libertad. Los estudiosos José Rivero y Luis Gutiérrez Lópezabordan la comprensión de este término. El primero se apoya sobre bases psicológicas y pedagógicas; el segundo, filosóficas y éticas. Agregamos en esta sección un artículo que concierne a la exposición «La rosa blanca. Rostro de una amistad» presentada en el colegio «Reina del Mundo» a cargo de Tiziana Olzeri, así como las experiencias en el centro de Atención Infantil «Alecrim» y en el Centro de Servicios Educativos (CESED) de nuestra casa de estudios.

Como afirmábamos en las primeras líneas de este texto, tenemos la pretensión y la buena proposición para la acogida y atenta lectura de los artículos puedan incidir en el rol del educador y de la escuela, como agentes que deben apostar por el riesgo a una educación que enfatice la centralidad de la persona y que responda a las exigencias últimas de la misma. La esperanza y el entusiasmo de nuestra tarea dominan el sentido de lo que llamamos educación.

On line

La lealtad con la "tradición": fuente de la capacidad de «certeza»

Pedro Morandé

Partimos de una premisa para la comprensión del significado de la educación como introducción a la realidad total, afirmada por Luigi Giussani.[1] La afirmación es la siguiente: algo puede introducir a la realidad total si ello mismo es real. Y ése es el problema clave en la discusión educativa actual: no se cree o no se analiza la educación como un hecho real.

Todo ser humano educa y es educado. Todos, no sólo el que ha seguido la profesión de docente y aunque la persona ni siquiera lo sepa, lo hace de forma inconsciente. La educación no es

Una actividad que se pueda sobreponer a la realidad, una cosa que inventamos abstractamente y que luego, queremos manipular y modelar a las ideas preconcebidas de cómo debería ser ésta.

Debemos partir de una premisa realista, como lo plantea Giussani, al ver el fenómeno de la educación como un fenómeno real que nos compete y nos compromete a todos. Estemos conscientes de que los padres juegan un rol fundamental, pues aun cuando un padre quiera renunciar a su tarea educativa, no puede. Es por eso que no educar también es una forma de educar y esto puede traer consecuencias desastrosas. O sea, el ámbito de la realidad implica una predisposición para educar. ¿Por qué se produce esto? Por una razón muy simple: todo ser humano involucra su pertenencia a la especie humana, a través de sus progenitores. Todo ser humano, antes de cualquier cosa, es hijo o hija. Ése es el dato antropológico básico e inamovible que constituye nuestra existencia.

Nosotros estamos en una relación de interdependencia o de dependencia de manera inmediata con la

generación de nuestros progenitores. Y ellos pueden decir lo mismo que nosotros. De manera mediata para nosotros la generación de sus progenitores y para los progenitores de sus progenitores hasta en una cadena ininterrumpida hasta el inicio de la vida. Como sabemos, por la biología de la reproducción, si esa cadena se interrumpe, no existimos más. Por eso, tenemos un vínculo real, aunque no estemos conscientes, nuestra existencia tiene un vínculo que nos une al origen de la vida a través de una sucesión de generaciones.

Pero existe también otra dimensión de esta dependencia que es exactamente igual de fuerte que la genética, llamada cultura, que es aquella dependencia que necesita ser elaborada por el lenguaje, que necesita ser narrada. Nos fascinaría que se inyectara el gen para aprender cálculo, y así evitar la fatiga para aprender matemática o cualquier operación compleja o hablar otra lengua. Pero sabemos que no, la biología tiene sus códigos y transmite la información de algunas cosas; y las otras tienen que ser transmitidas pacientemente por el lenguaje.

Esta segunda dimensión es crucial pues da origen al fenómeno educativo conscientemente asumido. Esta dependencia intergeneracional necesita ser elaborada narrativamente. Nosotros mismos tenemos la necesidad de elaborar narrativamente nuestra persona. Eso es lo que llamamos la biografía y en ella se construye narrativamente cuáles son sus dependencias significativas, quiénes son los otros que se ha encontrado a lo largo de su vida y que han marcado o han ayudado a tomar una decisión o la elección de un estado de vida o de una pertenencia. Esta elaboración narrativa de nuestra dependencia a las generaciones anteriores es lo que constituye la cultura.

¿Qué quiere decir tradición? La transmisión, no por la vía genética o lo asumido sin necesidad de elaboración, sino de aquello que se nos entrega, pero que requiere de nuestra cultura, que lo elaboremos, integremos y lo hagamos nuestro. De otra manera, como exige esta dimensión narrativa del lenguaje, no podríamos estar conscientes. Dentro de este contexto, Giussani nos dice: la tradición es la primera y principal hipótesis de significado con la que cuenta una persona, es su carta de navegación. Porque es asumir su propia pertenencia, es asumir aquello que a uno lo constituye, pero con la libertad de elaborarlo.

Hoy en día se usa la palabra hipótesisn en un sentido especulativo, como mero punto de vista, como una opinión. Éste no es el sentido original de la hipótesis. La hipótesis es algo que se ofrece, es sabiduría que se ofrece; y en cuanto sabiduría, uno tiene la certeza de que ha sido verificada, alguien ha encontrado el significado de la realidad a partir de esa hipótesis que se nos ofrece. La hipótesis de la tradición no es leer el diario y leer la información que nos trae, que vale hoy y que mañana no vale nada, sólo para prender el carbón del asado. La hipótesis de la tradición es una hipótesis sapiencial, de sabiduría. Y por eso tiene autoridad, porque es verificada. No es la autoridad de una institución, sino que es una autoridad que nace de su verdad, que pueda ser verificada y descubierta como verdad. En la universidad, lo que importa es la autoridad del conocimiento, de la verdad que se propone. Y la verdad significa la posibilidad que tenemos de descubrir, de sacar el velo a la realidad. El filósofo moderno Heidegger[2] dice:

«la verdad es un desocultamiento, una forma de mostrar un aspecto, que si no mediara la pregunta nuestra, la experiencia nuestra, el interés nuestro por descubrirlo, nadie lo vería. Estaría, pero oculto» (Heidegger, 1978-79).

Heidegger entre otras cosas afirma: «el ser humano pertenece al destino de la verdad, al destino del desocultamiento de las cosas». En eso consiste su condición humana, su ser inteligente, su capacidad de preguntar. Y cada vez que alguien pregunta, la verdad tiene la posibilidad de revelarse en ese aspecto. Por eso, es tan importante que la cultura exista o se exprese narrativamente, que se exprese a través de preguntas, pues, de otra manera, haría que la realidad quedara oculta a nuestra experiencia.

El mundo moderno ha oscilado entre dos extremos del pensamiento, que son vistos directa e indirectamente en el texto *Educar es un riesgo* de Giussani. Un extremo es el de Spinoza, quien dice que la libertad no es nada más que la ignorancia de lo que nos determina, es decir, estamos determinados en todo, pero como lo ignoramos, ésa es nuestra libertad. La libertad es una ilusión fundada en nuestro desconocimiento. Y el otro extremo, es el constructivismo: la libertad es nuestra capacidad de crear todo de la nada, comenzar otra vez, que el mundo comparezca como yo deseo que comparezca. No existe la determinación. Y naturalmente, la tradición nos ofrece el término medio. Hay algo de verdad en lo que dice Spinoza, a veces llamamos libertad a nuestra ignorancia. Creemos que somos libres porque no nos damos cuenta de que estamos determinados. Un ejemplo ilustrativo sería éste: en el supermercado uno va a comprar esto y lo otro. Y no sabemos que detrás de cada producto existen sicólogos que han estudiado exactamente qué poner en primer lugar, cómo guiar el recorrido del cliente, qué colores ponerle para que compre no lo que cree que libremente va a querer, sino lo que está predeterminado.

Algo cierto es que el hecho de realizar una pregunta es el acto más libre del ser humano. Nadie está determinado a preguntar, sino por su deseo de verdad, entendiendo este deseo como aquél que a través de la realidad se manifiesta, o sea que se hace presente a través de esa pregunta que tenemos para realizar. Y naturalmente, eso puede hacerse o no hacerse. La historia de Parsifal[3], una leyenda medieval, es un ejemplo de lo anteriormente expuesto. Todos estaban esperando que venga un caballero santo y que haga la pregunta necesaria para que el cáliz de la abundancia, el grial, aparezca. El drama es que Parsifal fue educado por su mamá, que le enseñó que las personas educadas no preguntan mucho porque no hay que ser impertinentes. Entonces, cuando todos estaban esperando, llega el cumplimiento de la gran promesa y este señor no pregunta nada. Y el cáliz no se revela. Es una imagen interesante, hermosa, narrativa, de lo que es la relación nuestra con la verdad, con la realidad en cuanto es capaz de revelar su significado, es capaz de revelar su sentido. Estamos determinados, en esto tiene razón por nuestra dependencia de nuestra cultura, de nuestros aprendizajes, de todas las personas que nos han precedido, de nuestro patrimonio. Pero, esa herencia se encuentra con la libertad más absoluta de cada uno de nosotros, que es la capacidad de preguntar, la capacidad de descubrir su actualidad.

Aristóteles define la inteligencia como la actualidad del ser, aquello que es capaz de mostrarse en la plenitud de su significado. Es el cumplimiento de una promesa, el cumplimiento de un deseo. Naturalmente, el ser humano es finito y, por tanto, la actualidad pura es imposible para él. Pero, dice Aristóteles, lo más cercano a la actualidad pura es la inteligencia. No la inteligencia entendida como argumentos, razones, deducciones, axiomas, consecuencias, lógica, sino como capacidad de interrogar, de saberse perteneciente al destino en la búsqueda de la verdad. Ésa es la mejor contribución que el mundo moderno ha hecho a la filosofía, en el sentido de no poner el acento en las respuestas, sino en las preguntas. Mejor dicho, las respuestas dependen de cómo se pregunta, de la pasión con la que se pregunta, de la apropiación de la pregunta. Entonces, cuando hablamos de la tradición, reconocemos que la hemos recibido de quienes la han verificado, que la han actualizado, no es un conjunto de ideas. Del mismo modo, en el caso del arte, si malentendemos la noción de un museo como un depósito de pinturas que está puesto de cierta manera para alguien que quisiera hacer un recorrido, apreciándolo simplemente como un depósito. Lo mismo ocurre con el lenguaje, con el pensamiento. La tradición no es un depósito, sino que es una experiencia que actualizadamente se ha transmitido de una generación a otra, que llega a nuestro presente y que nos demanda la responsabilidad de actualizarla. Y por eso, como lo estamos comprobando muy rápidamente en el mundo actual, se pueden perder y desbaratar milenios de tradición, pues es lo propio de la ontogénesis humana: cada nueva generación va siendo un eslabón que une el pasado con lo que viene después. Pero ese eslabón corre el riesgo de que se pueda romper y acabe su continuidad. Eso es lo que vemos dramáticamente en los datos demográficos: se puede acabar la descendencia, se puede dilapidar la tradición, se puede ser sordo a la misma. Porque la tradición no es un depósito, evidentemente nos deja las huellas que vemos físicamente en la ciudad, en la construcción, en la biblioteca, en los museos. Pero, esas huellas necesitan ser actualizadas en el presente y comprendidas como el tesoro humano que nos ha sido entregado. Hoy en día suele usarse la expresión: el capital humano. Efectivamente es un capital. Pero, es también una gran deuda con la historia del pasado. Y nuestra única manera de pagarla es actualizarla, haciéndola realmente viva, volver a preguntar una vez más lo que nos ha sido entregado para que tenga la vida necesaria para transmitirla a una generación nueva. Por eso, Hannah Harendt dice «pensar es siempre volver a pensar, pensar es re-pensar». Nadie piensa sino en lo que ya está pensado, y es necesario actualizarlo, ponerlo en las circunstancias del presente.

¿Cuál es la posición de querer crear todo otra vez? Si alguien quiere crear la rueda, nos sonreímos.

Justamente fue una advertencia ilustrada, el creer que había que luchar contra todo prejuicio, que en el fondo la tradición es un prejuicio del que había que librarse. Un filósofo dice que el prejuicio de la tradición es creer que no tiene prejuicio. O sea, no es más que un prejuicio. El prejuicio aparece ahora como peyorativo. Es evidente que nadie puede dar un juicio sin un prejuicio. El punto, más bien, es reconocerlo como algo que nos constituye y a lo que pertenecemos. No podemos negar la tradición porque estamos metidos dentro de ella: nuestra lengua, nuestra experiencia de encuentros, nuestra amistad, nuestro sentido religioso. Lo podemos desatender, pero ahí está, nos constituye. En lugar de esta pretensión desmedida de educar a alguien contra todo prejuicio -una actitud irrealista, imposible, una ilusión, una quimera-, optamos por la actitud realista que reconoce aquello que nos ha sido entregado, aquello que ha sido verificado por la experiencia y la vida de muchas generaciones, y considerarlo una hipótesis de sentido, una hipótesis de significado. Y que me exige a la vez, verificarlo con mi propia libertad, con la capacidad de preguntar. La tradición, su actualización y la libertad para comprometerse y apasionarse con la verdad es una descripción del proceso educativo tal como acontece verdaderamente, tal como es en la realidad. Sea que esté más consciente o menos consciente, sea que lo hagamos con un interés paternal respecto a las nuevas generaciones o un interés profesional. En todos los casos, esta descripción de Giussani hay que entenderla no como el punto de vista bueno que él escogió para entender la educación que se contrapone a otras más, sino como una descripción del proceso real de educación tal como acontece, allí donde acontece. Entonces, uno tiene que preguntarse si en las discusiones que tenemos en la comisión, el ministerio, se describe el proceso real de la educación o no. Porque nuestra seguridad está en la realidad. No es que nos pensemos así o no, sino que lo que eso describe es efectivamente lo que acontece. Por eso, Giussani tiene la certeza absoluta que educar es introducir a la realidad, una realidad construida por seres humanos que viven en dependencia solidaria intergeneracional. Cada uno que llega al mundo, no llega a inventarlo de nuevo, sino que ya está inventado, ya tiene lengua, experiencia, verificación del significado. Sin embargo, la gran novedad es nuestra libertad para decidirnos a diferencia de Parsifal a preguntar. Que con nuestro modesto preguntar, la realidad vuelva a desocultarse, vuelva a comparecer ante nosotros, descubramos la presencia de lo real. No las desilusiones o quimeras del mundo hipotético sin prejuicio, sino del mundo tal cual nos ha tocado vivir a nosotros en esta etapa de la existencia y que solidariamente transmitiremos a las generaciones siguientes.

NOTAS

[1] GIUSSANI, Luigi . *Educar es un riesgo*. Lima, Fondo editorial de la Universidad Católica Sedes Sapientiae, 2006.

[2] HEIDEGGER, Martin. *Che cosa significa pensare?* Milano: SugarCo, 1978-79.

[3] El trovador Chretien de Troyes a principios del siglo XI, escribiría el poema Parsifal o la Historia del Grial, el que estaría basado en viejos relatos legendarios de un caballero germano.

[4] Aristóteles define la inteligencia en *Moral a Nicómaco* en el capítulo «De la inteligencia o comprensión y de la ininteligencia».

Nuevos desafíos educativos: la bioética y el bioderecho ante el inicio de la vida humana

Yolanda García Ruiz

Las últimas décadas del siglo XX y los primeros años del siglo XXI pasarán a la historia de la humanidad, entre otras cuestiones, por ser el período de eclosión y desarrollo de las ciencias biomédicas. De manera significativa, se ha producido una auténtica revolución en el conocimiento del inicio de la vida, del desarrollo embrionario y de la reproducción humana.

Cuando en 1978 se anuncia el nacimiento de Louise Brown, mediante la técnica de la fecundación in vitro, la revolución reproductiva ya estaba en marcha. Las posibilidades de intervenir, de forma artificial, en los primeros estadios de la vida humana y de inducir la fecundación fuera del seno materno generaron grandes esperanzas en algunos y no pocos recelos en otros.

La esencia de la humanidad como especie y el anhelado conocimiento sobre la transmisión de la vida humana estaban, en definitiva, cada día menos ocultos a los ojos de la ciencia.

El vertiginoso avance de la biomedicina en su versión reproductiva comenzó a generar, además, perspectivas terapéuticas impensables hasta ese momento y nuevos conflictos éticos y también jurídicos.[1]

Para enfrentar los nuevos retos que se estaban planteando, se crearon en toda Europa comisiones de especialistas que analizaban estas cuestiones desde la ética que supone el respeto de los derechos y las libertades fundamentales del hombre.

El resultado de los trabajos de dichas comisiones facilitó, sin duda, el desarrollo de diversas leyes en algunos países europeos.[2] Leyes sobre reproducción humana asistida que surgían, en definitiva, con la intención de delimitar jurídicamente la actividad científica y médica en este ámbito.

La respuesta legislativa a las técnicas reproductivas es cierto que ha supuesto la creación de un marco jurídico de actuación. Se han establecido unos límites y se ha dado cobertura legal a muchas prácticas que formaban parte de una creciente demanda social. Sin embargo, muchos son todavía los espacios jurídicos y éticos que generan conflicto y que permanecen en el debate político y social de la mayor parte de los Estados miembros de la Unión Europea. Dicho debate se inserta en el ámbito de dos nuevas disciplinas que facilitan el acceso al conocimiento de los nuevos avances biomédicos: la bioética y el bioderecho.

CLAVES DEL DEBATE BIOÉTICO Y BIOJURÍDICO ACTUAL SOBRE INVESTIGACIÓN EMBRIONARIA Y REPRODUCCIÓN HUMANA

Los aspectos que generan mayor tensión en la actualidad, en materia de reproducción asistida, giran en torno a dos ejes fundamentales: por un lado, cabe destacar la incidencia de estas técnicas en el derecho de familia y, por otro, la revolución científica y médica que podría derivarse, al menos así lo publicitan algunos científicos, de la investigación con los embriones sobrantes de la práctica de la fecundación in vitro.

Respecto al derecho de familia, para comprender la problemática baste mencionar cuestiones como la protección de la intimidad de los donantes de gametos, el derecho de los hijos a conocer su filiación biológica o el denominado por algunos: derecho a la paternidad que se afirma, desde algunos sectores, incluso como un derecho individual.

Todos estos temas han planteado y plantean conflictos jurídicos importantes. Piénsese en la confrontación existente entre la intimidad de los donantes y el derecho de los hijos a conocer su origen biológico. [3]

Es evidente que son temas especialmente sensibles y que, además, tienen implicaciones jurídicas, éticas y económicas significativas.

Sin embargo, pese a la relevancia de estas cuestiones el bastión del debate actual se encuentra en la temática de la investigación con los embriones humanos. Ésta es, sin duda, una cuestión mucho más expuesta a la opinión pública. Probablemente, por la trascendencia que estas investigaciones pueden tener para la humanidad.

Las informaciones que se publicitan a través de los medios de comunicación anuncian nuevas perspectivas terapéuticas que se intuyen revolucionarias y que, según algunos expertos, podrían marcar un punto de inflexión notable en la práctica médica. Nos estamos refiriendo a la utilización de las denominadas células madre de adultos y también embrionarias.[4] Sin embargo, también se alzan otras voces que nos plantean el conflicto ético que supone la instrumentalización del ser humano sobre todo en sus primeros estadios de vida.

Esta dialéctica entre el avance médico que hipotéticamente podría derivarse de la investigación con células madre embrionarias y los potenciales peligros del desarrollo científico en este campo se encuentra muy presente en España.

La primera regulación jurídica sobre estos temas en España se estableció en una Ley del año 1988 sobre Técnicas de Reproducción Asistida.[5] En aquel momento, la prioridad fundamental eran las prácticas de reproducción artificial y no tanto las posibilidades de investigación científica sobre los embriones.

Sin embargo, pronto surgió el problema del destino de los embriones que resultaban sobrantes de las prácticas de la fecundación in vitro y propició que se abriera un gran debate político, ético y social que dio lugar a diversos informes de la Comisión Nacional de Reproducción Asistida[6] y a un informe del Comité Asesor de Ética en la investigación científica y tecnológica.[7] Ambos, son órganos asesores en materia de bioética y bioderecho en España.

El resultado jurídico de aquel debate se plasmó, en noviembre de 2003, en una nueva ley que reformó parcialmente la Ley de 1988 sobre Técnicas de Reproducción Asistida.[8]

La Ley del 2003 surgió con la intención de ofrecer una solución jurídica al conflicto ético del destino de los embriones sobrantes de la fecundación in vitro.[9] Éste era, en realidad, el gran problema ético y jurídico que tenía España, al igual que otros muchos estados europeos.

Como es sabido, la práctica de la fecundación in vitro consiste en llevar a cabo la fecundación del óvulo fuera del seno materno con el fin de proceder a su implantación en un momento posterior. El problema de los embriones sobrantes se origina al fecundar un número mayor de óvulos de los que finalmente son implantados.

En principio, los centros de reproducción asistida suelen generar más embriones de los que se van a implantar. El porqué de dicho proceder atiende a dos motivaciones: Por un lado, se pretende evitar que la mujer tenga que volver a someterse a los molestos tratamientos hormonales y de estimulación ovárica que preceden necesariamente a la obtención de óvulos para la práctica de la fecundación in vitro. Pero, por otro lado, no hay que olvidar que a los centros les interesa generar un remanente de embriones, puesto que una buena parte de su interés científico y, sobre todo, económico radica en la posibilidad de investigar con los embriones humanos sobrantes de la fecundación in vitro.

Para comprender el conflicto jurídico que se planteó en España en relación con el destino de los embriones sobrantes es necesario hacer referencia a lo que disponía el artículo 11.3[10] de la Ley de 1988. Dicho artículo establecía que los embriones que no fueran implantados se podrían crioconservar por un período máximo de cinco años. El problema consistía en que la Ley no especificaba

qué hacer con ellos una vez transcurrido dicho plazo.

Este vacío jurídico y el consiguiente conflicto ético provocaron tensiones éticas, políticas y sociales significativas. Con el fin de ofrecer cauces resolutivos, los Informes de la Comisión Nacional de Reproducción Asistida apuntaron al respecto soluciones diversas: por un lado, se contemplaba la posibilidad de donar los embriones a otras parejas con problemas de esterilidad y, por otro, su utilización con fines científicos.

En todo caso y como opción preferente a su destrucción sin más, la Comisión Nacional de Reproducción Asistida siempre abogó por posibilitar que se destinaran a la investigación científica.

Era evidente la necesidad de resolver jurídicamente esta temática y con dicha finalidad se instó la reforma legislativa de noviembre de 2003.

Los aspectos fundamentales de la reforma se centraron en dos cuestiones: En primer lugar y con el fin de evitar la generación masiva de embriones sobrantes, la Ley de reforma disponía, como regla general, que se limitara a tres el número de óvulos fecundados en las prácticas de fecundación in vitro. El objetivo era claro: intentar que no se fecundaran más óvulos de los que se suelen implantar en cada proceso reproductivo.[11]

No obstante, la propia Ley disponía que, en determinados supuestos y cuando así lo requiriera la patología de los progenitores, se podría ampliar el número de óvulos fecundados.[12]

En segundo lugar y en relación con el problema de los embriones sobrantes ya existentes, la Ley de 2003 establecía que serían los progenitores quienes tendrían que decidir el destino de dichos embriones[13]. Las posibilidades que se contemplaban al respecto eran tres:

a) Los progenitores o la mujer, en su caso -España posibilita el acceso a la reproducción asistida de la mujer sin pareja-, podrían decidir que los embriones permanecieran crioconservados con el fin de utilizarlos ellos mismos para la reproducción en un momento posterior.

b) Podrían donarlos a otras parejas con fines reproductivos.

c) Y también podrían decidir que se utilizaran con fines de investigación científica.

De este modo, la Ley del 2003 posibilitaba la investigación con embriones humanos pero sólo con aquéllos que se

encontraban crioconservados antes de su entrada en vigor y, por supuesto, previo consentimiento de los progenitores.

La complejidad de los temas tratados ha propiciado que, recientemente, se haya producido una nueva reforma en la legislación española en materia de reproducción asistida: la ley 14/2006, de 26 de mayo, sobre técnicas de reproducción asistida[14] ha modificado la legislación anterior, principalmente, en relación con la investigación sobre los embriones humanos sobrantes de las prácticas de fecundación in vitro.

En la actualidad y de acuerdo con la nueva ley, los embriones sobrantes podrán ser: utilizados por la mujer o el cónyuge; podrán donarse con fines de reproducción, se podrán destinar a la investigación científica y, por último, también se posibilita el cese de su conservación sin más. En todos los supuestos, se requiere el consentimiento de los progenitores que se renovará cada dos años.

Así pues, la investigación con células madre embrionarias, que era posible en España, desde el año 2003, con ciertas limitaciones, en la actualidad es una posibilidad prevista y permitida jurídicamente y prácticamente sin límite alguno. Ello supone, entre otras cuestiones, que España se sitúe entre los países que podrán recibir alguna de las subvenciones que se encuentren previstas en el VII Programa Marco de investigación de la Unión Europea. Subvenciones que pretenden fomentar la investigación científica y médica con células madre embrionarias y que irán destinadas a aquellos países cuya legislación interna permita este tipo de investigación.

Es, sin duda, evidente el interés que despiertan estas nuevas posibilidades científico-médicas: interés terapéutico, interés ético, interés jurídico y también considerables intereses económicos.

Quizá porque son muchos los intereses en juego y muchas las presiones al respecto la característica principal que prevalece, al analizar las políticas legislativas de los estados miembros de la Unión Europea sobre estos temas, es la diversidad. Una notable diversidad legislativa tras la que subyace una cierta relatividad de los principios bioéticos y de los derechos biojurídicos que rigen actualmente en el ámbito de la reproducción asistida.

POLÍTICAS LEGISLATIVAS EUROPEAS: DIVERSIDAD BIOJURÍDICA Y RELATIVIDAD BIOÉTICA DE LOS PRINCIPIOS SUBYACENTES

¿Por qué hablamos de diversidad legislativa sobre estos temas en Europa si nos enfrentamos a cuestiones que tienen una incidencia clara en derechos y libertades fundamentales del ser humano?

Es evidente que hablamos de diversidad porque el derecho no surge sino al amparo de determinadas políticas legislativas que suelen estar informadas por diversos planteamientos ideológicos, éticos y, en ocasiones, religiosos.

Todas las leyes surgen en un momento político concreto, en un Estado construido sobre concepciones culturales particulares y en un momento histórico determinado por múltiples factores.

Estos elementos (política, cultura, historia y religión) han condicionado significativamente el

desarrollo de las distintas leyes sobre reproducción asistida que están vigentes en Europa en la actualidad. Leyes que conviene comentar haciendo hincapié en algunas de las cuestiones más relevantes y controvertidas: la intimidad de los donantes y el derecho de los hijos a conocer su origen biológico.

Y, además, conviene también mostrar el estado de la normativa europea actual respecto de la investigación científica con embriones humanos.

El primero de los temas nos sitúa en un espacio de tensión que enfrenta la intimidad de los donantes con el derecho de los hijos a conocer su filiación biológica.[15] Esta problemática se ha tratado de manera diversa en las distintas leyes europeas sobre reproducción asistida.

Suecia, que fue el primer país en regular jurídicamente las técnicas de reproducción asistida, reconoce, en su Ley sobre inseminación artificial de 1984 (art. 4)[16], el derecho de los hijos a solicitar la información que queda registrada en los centros de reproducción asistida sobre los donantes. Dicha información permite conocer la identidad del donante aunque no implica la asunción de responsabilidades paterno-filiales. Es importante señalar que el reconocimiento jurídico del derecho de los hijos a conocer su origen biológico provocó un descenso considerable de las donaciones de gametos en Suecia, sobre todo, inmediatamente después de aprobarse la ley de 1984.[17] Este descenso en las donaciones es quizá uno de los motivos que ha influido en la regulación jurídica de esta temática en otros países.

España, que fue el segundo país europeo en desarrollar una ley sobre reproducción asistida en la que también se contemplaba la cuestión de las donaciones de gametos, estableció, en la Ley 35/1988 sobre Técnicas de Reproducción Asistida, una regulación muy diferente a la sueca, puesto que protegía el anonimato de los donantes. Dicha regulación ha permanecido intacta en la nueva ley del 2006 (Ley 14/2006, de 26 de mayo, sobre Técnicas de Reproducción Humana Asistida). De hecho, la nueva ley, en su artículo 5.5, protege explícitamente el anonimato de los donantes y para ello apela a la confidencialidad de los datos que puedan revelar su identidad.

Es cierto, sin embargo, que los hijos, en circunstancias que puedan comportar peligro para su vida o su salud, pueden solicitar información sobre el donante pero como posibilidad totalmente excepcional. Ello supone, en definitiva, la negación del derecho a conocer la filiación biológica y la protección del derecho a la intimidad de los donantes a través de su anonimato.

El Reino Unido reguló la reproducción artificial en 1990 con la Ley sobre Fertilización Humana y Embriología[18]. Esta Ley, que estuvo precedida de un intenso debate ético y jurídico, es el resultado de las conclusiones y recomendaciones de la Comisión para el estudio de la Fertilización Humana y la Embriología. Comisión que elaboró, en su día, un extenso informe conocido como Informe Warnock. [19]

La cuestión relativa a la información sobre los donantes se contempla en el artículo 31 de la Ley del Reino Unido. Dicho artículo permite que los hijos, a la edad de 18 años, puedan solicitar información sobre los donantes. No obstante, dicha posibilidad se prevé no para garantizar el derecho de los hijos a conocer su filiación biológica sino con el fin de evitar que puedan contraer matrimonio personas que estén unidas por un vínculo estrecho de parentesco. Fundamentalmente, se piensa en la posibilidad de que dos hermanos nacidos de un mismo donante pudieran contraer matrimonio.

El Reino Unido, sin embargo, ha modificado recientemente su legislación sobre esta temática. Desde el 1 de julio de 2004, está en vigor una nueva Ley que regula la revelación de información de los donantes en el ámbito de la reproducción asistida. [20]

Esta nueva norma posibilita que los hijos tengan acceso a todo tipo de información sobre los donantes: sobre sus características físicas, raciales, sobre su historial clínico, también podrán solicitar información sobre la posible descendencia del donante e, incluso, sobre su religión. Sin embargo, la información que permite identificar al donante como, por ejemplo, el nombre, conocida sólo podrá facilitarse a los hijos si el donante ha suministrado dicha información después de 1 de abril de 2005.

¿Cuál es el propósito de esta nueva regulación? En primer lugar, se pretende claramente posibilitar que los hijos puedan conocer todo tipo de información sobre los donantes, incluyendo también datos que permitan revelar su identidad. En segundo lugar, la Ley intenta compatibilizar el derecho de los hijos a conocer su filiación biológica con la intimidad del donante. En este sentido, será el donante, en todo caso, el que tendrá que decidir si facilita o no sus datos de identificación personal a partir de la fecha indicada en la propia Ley, es decir, a partir del 1 de abril de 2005.

Es, sin duda, una regulación compleja porque compleja es también la temática que se pretende resolver y muchos los intereses en juego.

Siguiendo con el análisis de la legislación vigente en Europa, cabe destacar también la Ley Federal de Reproducción Médica de Austria, aprobada en el año 1992.[21] Dicha Ley dispone, en su artículo 20, que los hijos, a la edad de 15 años, podrán solicitar la información del donante que se encuentre recogida en la clínica. No obstante, los datos que posibiliten conocer su identidad sólo se podrán facilitar en supuestos excepcionales.

Ello supone, en definitiva, priorizar la intimidad del donante. Opción que, por otra parte, había sido la mayoritaria en los textos legislativos europeos pero que parece estar modificándose en la actualidad como muestra la reciente reforma de la Ley del Reino Unido.

En Francia, fueron las leyes sobre bioética de 1994[22] las que regularon las técnicas de reproducción asistida. Estas leyes modificaron algunos artículos del Código Civil, del Código Penal y del Código de la Sanidad Pública.

Por lo que respecta a los donantes, la opción jurídica que se adoptó fue la de proteger su anonimato. En este sentido, el artículo 16 del Código Civil francés prohíbe divulgar cualquier tipo de información sobre los donantes.

Estos temas que afectan a la biomedicina han protagonizado en Francia intensos debates jurídicos y éticos que han culminado recientemente con la promulgación de una nueva Ley relativa a la bioética aprobada el 6 de agosto de 2004.[23]

La reciente reforma afecta a muchos temas en materia de reproducción asistida. Sin embargo, la cuestión relativa a los donantes de gametos no ha sido modificada pese a ser una temática controvertida y compleja. En este sentido, Francia sigue primando la intimidad de los donantes por encima del derecho de los hijos a conocer su origen biológico.

Esta opción de priorizar la intimidad de los donantes es también la opción legislativa contemplada en la Ley danesa sobre reproducción artificial de 1997[24] y en la Ley griega sobre reproducción humana asistida de 2002[25].

Por el contrario, Italia, tras diversos proyectos legislativos frustrados, aprobó en febrero de 2004 una Ley sobre estos temas que prohíbe expresamente la reproducción asistida con intervención de donantes[26]. Por lo tanto, el problema jurídico del derecho de los hijos a conocer a sus progenitores biológicos no se suscita en Italia tras la opción legislativa adoptada en su reciente Ley.

Por último, es importante señalar que, desde el 1 de enero de 2004, está en vigor en los Países Bajos una nueva Ley sobre datos del donante en la fecundación artificial[27]que posibilita, al igual que la Ley del Reino Unido, que los hijos nacidos mediante reproducción asistida puedan conocer no sólo datos físicos y médicos del donante sino también su identidad.

Es evidente, a tenor de lo expuesto, la diversidad legislativa europea en este tema. Mientras unos países protegen el derecho de los hijos a conocer su filiación biológica, otros lo impiden. Por lo tanto, en función del país de origen, los hijos nacidos por reproducción artificial tendrán derecho a conocer a sus progenitores biológicos o no.

Ello muestra, en definitiva, una evidente relatividad de los principios que inspiran la legislación sobre estos temas cuando, quizá, la tendencia debería ser la contraria, es decir, fomentar el establecimiento de unos principios bioéticos y de unos derechos biojurídicos con una cierta vocación de universalidad. Otra cuestión importante a la que conviene hacer referencia es la relativa a la investigación sobre embriones humanos y, principalmente, interesa observar el tratamiento legislativo que se le ha dado a dicha cuestión en Europa.

El panorama legislativo europeo muestra también una considerable diversidad en relación con las posibilidades de investigación en las

primeras fases del desarrollo embrionario[28]. Los países que permiten la investigación científica con embriones humanos son el Reino Unido, Suecia, los Países Bajos, Grecia, España y, recientemente, Francia tras la modificación introducida al respecto por la Ley relativa a la bioética de agosto de 2004.

Por el contrario, Alemania, Austria, Dinamarca e Italia prohíben en sus Leyes la investigación científica sobre los embriones humanos.

El caso de Alemania es especialmente llamativo y pone de relieve los intereses en juego en torno a esta temática. Alemania cuenta con una Ley sobre protección de embriones de 1990[29] que, además, fue contemporánea de otra Ley muy distinta como es la del Reino Unido. Como ya hemos avanzado, la Ley alemana prohíbe la investigación científica con embriones humanos. De hecho, no propicia la existencia de embriones sobrantes, puesto que sólo permite generar, en cada proceso reproductivo, los embriones que finalmente se van a implantar.

La primera consecuencia de la opción legislativa alemana consiste en la imposibilidad de obtener células madre embrionarias procedentes de embriones sobrantes de la fecundación in vitro. No obstante, las perspectivas científico-médicas que se intuyen en relación con las células madre procedentes de embriones han llevado a Alemania a promulgar una nueva Ley, de junio de 2002, sobre importación y utilización de células madre embrionarias.[30]

Es decir, que la legislación alemana no permite generar embriones sobrantes ni investigar con embriones sobrantes de las técnicas de fecundación in vitro pero, sin embargo, sí posibilita que se importen de otros países líneas celulares obtenidas de células madre embrionarias con el fin de utilizarlas en la investigación científica.

La tendencia actual de las políticas legislativas en esta temática, pese a la diversidad aún existente, parece estar dirigida a posibilitar la investigación. El argumento que se utiliza es el relativo a las previsibles perspectivas terapéuticas que se intuyen en relación con las células madre embrionarias. Cuestión, por otra parte, que aún no se ha demostrado científicamente. No obstante, lo cierto es que países que inicialmente prohibían este tipo de investigaciones en su legislación han modificado recientemente sus leyes. Es el caso de España y también de Francia.

La cuestión que se intuye en un futuro no muy lejano es la relativa a la temática de la clonación terapéutica. Este es, con toda probabilidad, el tema que centrará el debate ético en los próximos años. El parlamento del Reino Unido ya ha permitido esta práctica y la nueva ley española sólo prohíbe expresamente la clonación con fines reproductivos (implícitamente se permite la clonación terapéutica). No obstante, por el momento, sólo en el Reino Unido y en España se contemplan esta posibilidad científica.

Son, como es evidente, temas muy complejos que promueven esperanzas, que generan miedos y que encierran muchos intereses. En todo caso, no podemos olvidar que es el ser humano lo que está en juego.

Tanto es así que, desde las principales religiones monoteístas de Occidente, se han mantenido y se mantienen posicionamientos críticos de

prudencia y responsabilidad ética ante esta, aparentemente, irrefrenable revolución científica.

LAS RELIGIONES MONOTEÍSTAS OCCIDENTALES ANTE LAS CUESTIONES BIOÉTICAS Y LA REGULACIÓN BIOJURÍDICA ESTATAL EN MATERIA DE INVESTIGACIÓN Y DE REPRODUCCIÓN HUMANA

La posición mantenida por la Iglesia Católica en relación con las técnicas reproductivas se deduce de unos principios fundamentales de carácter moral y antropológico, establecidos claramente en la *Instrucción Donum Vitae* sobre el respeto de la vida humana naciente y la dignidad de la procreación de la Sagrada Congregación para la Doctrina de la Fe, de 22 de febrero de 1987, y la *Encíclica Evangelium Vitae*, de 25 de marzo de 1995, que es, en cierta manera, recopilatoria del Magisterio eclesiástico en materia de derecho y respeto a la vida humana. Dichos principios son:

- La protección de la vida humana y de su integridad física desde la concepción.[31]

- La consideración del embrión como persona.[32]

- La comprensión de la ciencia y la técnica como un bien al servicio del hombre.[33]

- La necesaria unión entre el bien de los esposos y la transmisión de la vida humana.[34]

- La fecundidad y el hijo como un don.[35]

- Y el derecho del hijo a ser concebido en el seno de un matrimonio.[36]

En líneas generales, se distinguen dos ámbitos de protección: por un lado, se defiende la relación matrimonial y la fecundidad como un don concedido a los esposos y, por otro, una clara defensa de la vida desde el momento mismo de la concepción.

Desde estas premisas, es claro el cuestionamiento moral de la intervención de donantes en el proceso reproductivo, puesto que alteran profundamente la enseñanza de la Iglesia respecto al matrimonio y la procreación. Dicha enseñanza exige la presencia en la unión conyugal del aspecto unitivo y el procreativo. Se prohíbe, en consecuencia, la separación o exclusión de alguno de ellos, bien excluyendo la relación sexual entre los cónyuges, bien intentando evitar el aspecto procreativo de la unión conyugal.

Por lo que respecta a la vida, es bien sabido que su protección desde las primeras fases del desarrollo embrionario y desde la fecundación

misma ha sido una constante en el Magisterio de la Iglesia Católica. Por ello, cualquier intervención sobre el embrión humano si no existe la certeza moral de que repercutirá en su beneficio, es rechazado ética y moralmente. En este sentido, la Iglesia Católica ha demandado, en numerosas ocasiones, una actitud de objeción de conciencia a los fieles en estos temas y una mayor reflexión moral a los Estados.

Desde la perspectiva confesional protestante, uno de los aspectos más conflictivos que plantean las técnicas de reproducción asistida es el recurso a donantes de gametos cuando alguno de los miembros de la pareja es estéril. En este sentido, por ejemplo, la Alianza Evangélica Española en las sucesivas Jornadas sobre Bioética que ha celebrado ha insistido en afirmar que tan sólo es posible para los protestantes aceptar el recurso a las técnicas de reproducción humana artificial cuando se utilizan los gametos de los miembros de la pareja, de modo que exista siempre una relación entre la paternidad biológica y la legal.[37]

La religión islámica tampoco acepta el recurso de un tercer donante en la práctica de las diversas técnicas de reproducción humana artificial. La razón principal, como pone de manifiesto la doctrina islámica[38], radica precisamente en el mandamiento contra el adulterio que se construye sobre la base de la necesaria certeza respecto de la identidad paterna del hijo. En estos supuestos (imaginemos un caso de esterilidad masculina), el hijo sería del donante y no del esposo y, pese a no existir relación sexual entre el donante y la mujer, se consideraría fruto de un adulterio. Además, en relación con esta cuestión, también conviene tener presente la prohibición islámica de comerciar con cualquier parte del cuerpo por pequeña que sea, prohibición que se extiende también a los gametos humanos -óvulos y espermatozoides-.[39]

El rechazo a la intervención de un donante en la reproducción artificial está presente también en la religión judía, fundamentalmente, por la importancia que las relaciones de filiación tienen para la tradición y la Ley judía. En este sentido, es necesario señalar que, según las normas judías, los progenitores determinan la adquisición de un determinado estatuto jurídico del hijo. Por ejemplo, la maternidad condiciona la consideración o no de hebreo en función de si la madre lo es. Estas cuestiones que afectan a la regulación hebrea de la familia dependen, como resulta evidente, del conocimiento de la paternidad biológica y, en consecuencia, plantean problemas de difícil solución rabínica en los supuestos en los cuales se recurre a donantes. Ello justifica la negativa judía a este tipo de prácticas.[40]

Junto a la problemática referida, la posibilidad de intervenir sobre los embriones, en los primeros estadios de su desarrollo celular, también plantea

problemas en las iglesias evangélicas, en el Islam y en el judaísmo.

En este sentido, los protestantes tan sólo aceptan la intervención sobre el embrión cuando se pretende terapéuticamente mejorar su estado actual o futuro, rechazando, por consiguiente, la investigación sobre aquéllos si no se persigue dicha finalidad.[41]

Desde el Islam, sin embargo, no se mantiene un criterio unánime que permita señalar cuál es su posición al respecto. Los teólogos del Islam se encuentran divididos en relación con este tipo de cuestiones y se debaten entre aquéllos que reprueban las intervenciones científicas sobre los embriones humanos, por considerar que con ello se atenta contra el respeto de los mismos como criaturas de Dios, y los que consideran que el embrión no se convierte en un organismo humano hasta que nace.[42] Para estos últimos teólogos del Islam, no existiría conflicto moral y ético en la cuestión relativa a la investigación científica con embriones humanos.

La religión judía, por su parte, mantiene, en este sentido, un abierto rechazo a la intervención sobre los embriones con fines de investigación. De hecho, la doctrina rabínica se opone a cualquier tipo de práctica que suponga la destrucción injustificada de embriones humanos. Esta posición se concreta en una clara negativa a la posibilidad de investigar, experimentar o manipular embriones puesto que, en definitiva, dichas intervenciones conllevan su destrucción.[43]

REFLEXIÓN FINAL

Es evidente la divergencia existente, en estos temas, entre las legislaciones europeas actuales y los principios morales de las principales religiones monoteístas de occidente. A ello se une, como ya hemos señalado, una diversidad legislativa poco deseable en aspectos tan trascendentes.

A nuestro juicio, sería deseable alcanzar un consenso internacional sobre estos temas que permitiera superar esa diversidad legislativa que se ha construido a partir de posicionamientos éticos e ideológicos enfrentados.

El deseo de universalizar principios y derechos en estos temas es probablemente una utopía, pero lo cierto es que los descubrimientos científicos que afectan al ser humano, a la salud, nos conciernen a todos independientemente del país que los genere. Apostar por una bioética universal con un reflejo biojurídico que garantice los derechos y principios en juego puede ser ciertamente una apuesta utópica pero parte de una evidente realidad: estamos en un momento clave del desarrollo científico y médico y es ahora cuando debemos defender, por encima de cualquier otro interés, el interés del ser humano.

NOTAS

[1] Entre otros, vid. ROCA TRÍAS, E.: «La incidencia de la inseminación-fecundación artificial en los derechos fundamentales y su protección jurisdiccional», en *La filiación a finales del siglo XX*. Problemática planteada por los avances científicos en materia de reproducción humana, Universidad del País Vasco, Ed. Trivium, Madrid, 1988, 17 - 50; VIDAL MARTÍNEZ, J. *Las nuevas formas de reproducción humana*, Ed. Cuadernos Cívitas, Madrid 1988; ROBERSTON, J. A. «La utilización de la información genética en decisiones sobre reproducción humana», en *El Derecho ante el Proyecto Genoma Humano*, vol. III, Bilbao 1994, 271 - 290; CARCABA FERNANDEZ, M. *Los problemas jurídicos planteados por las nuevas técnicas de procreación humana*, Ed. J. M. Bosch, Barcelona 1995; LACADENA, J. R. «Embriones humanos y cultivos de tejidos: reflexiones científicas, éticas y jurídicas», en *Revista de Derecho y Genoma Humano*, núm. 12, enero-junio 2000, 191 - 211; BOADA, M.,

ASENSIO, M., VEIGA, A., DEXEUS, S. «Presente y futuro de los embriones congelados», *I Congreso Mundial de Bioética*, Marcelo Palacios Ed., Gijón 2001, 348 - 356.

[2] En este sentido y a título de ejemplo, cabe destacar al Grupo de Trabajo para la fecundación asistida, análisis genómico y terapia genética que elaboró el denominado Informe Benda que precedió a la Ley alemana sobre protección de embriones de diciembre de 1990, a la Comisión para el estudio de la fertilización humana y la embriología que elaboró el conocido Informe Warnock que precedió e inspiró la Ley del Reino Unido sobre fertilización humana y embriología de noviembre de 1990 y a la Comisión especial de estudio de la Fecundación in vitro y la inseminación artificial que redactó el denominado Informe Palacios y que sentó las bases de la posterior ley española sobre Técnicas de Reproducción asistida de noviembre de 1988.

[3] Vid. JORDÁN VILLACAMPA, M. L. «Familias monoparentales, inseminación artificial y derechos humanos», en XXI Jornadas de la Asociación española de canonistas, Universidad Pontificia de Salamanca, Salamanca, 2002, 131-138.

[4] Vid. SORIA, B. «Ingeniería celular y tisular», en *Gen-Ética*, Ed. Ariel, Barcelona 2003, 123 - 134.

[5] Vid. Ley 35/1988, de 22 de noviembre, sobre Técnicas de Reproducción Asistida. B.O.E. núm. 282, de 24 de noviembre de 1988.

[6] El primer informe de la Comisión Nacional de Reproducción Humana Asistida es de diciembre de 1998. En dicho informe, entre otras cuestiones, se aborda, desde una perspectiva científica, legal y ética, la cuestión de la crioconservación de embriones y su destino. El segundo Informe, de mayo de 2000, se dedica en su totalidad a la temática de la investigación con los embriones humanos sobrantes de los tratamientos de fecundación in vitro.

[7] El primer informe elaborado por el Comité Asesor de Ética en la Investigación Científica y Tecnológica que depende de la Fundación española para la Ciencia y la Tecnología trata en profundidad la investigación sobre células troncales.

[8] Vid. Ley 45/2003, de 21 de noviembre, por la que se modifica la Ley 35/1988, de 22 de noviembre, sobre Técnicas de Reproducción Asistida. B.O.E. núm. 280, de 22 de noviembre de 2003.

[9] En este sentido, el preámbulo de la Ley del 2003 señala: «... Durante los 15 años de vigencia de la Ley 35/1988, la investigación y la práctica médica en el ámbito de la reproducción humana asistida han superado las previsiones contenidas en aquélla. Así mismo, el paso del tiempo ha puesto de manifiesto la existencia de algunas limitaciones en la norma, que han dado lugar a situaciones de cierta inseguridad jurídica y a problemas de un calado ético y sanitario considerable. Sin duda alguna, el más importante de estos problemas ha sido la acumulación de un elevado número de preembriones humanos sobrantes cuyo destino está aún sin precisar... El objetivo de la reforma contenida en esta ley es el de resolver el problema grave y urgente de la acumulación de preembriones humanos sobrantes, cuyo destino no está determinado». Ibid, 41459 y 41460.

[10] El artículo 11.3 de la Ley 35/1988, de 22 de noviembre, sobre Técnicas de Reproducción Asistida disponía que: «Los preembriones sobrantes de una FIV, por no transferidos al útero, se crioconservarán en los Bancos autorizados por un máximo de cinco años». Vid. B.O.E. núm. 282, de 24 de noviembre de 1988, 33375. El artículo 11 de la Ley 35/1988, de 22 de noviembre, sobre Técnicas de Reproducción Asistida, tras la modificación introducida por la Ley 45/2003, de 21 de noviembre, establecía: «1. El semen podrá crioconservarse en bancos de gametos autorizados al menos durante la vida del donante. 2. Se autoriza la crioconservación de óvulos con fines de reproducción asistida, dentro de experiencias controladas en los términos reglamentariamente establecidos. A partir del momento en el que exista evidencia científica de la seguridad y eficacia de estas técnicas de crioconservación, el Ministerio de Sanidad y Consumo podrá autorizar el uso generalizado de las mismas, si se considera adecuado tras la evaluación correspondiente de dichas experiencias controladas. 3. Cuando en los casos excepcionales previstos en el apartado 3 del artículo 4 se hayan generado preembriones supernumerarios serán crioconservados por un plazo equivalente a la vida fértil de la mujer con el objeto de que se le puedan transferir en intentos posteriores. En estos casos, los progenitores deberán firmar un «compromiso de responsabilidad sobre sus preembriones crioconservados». En él se incluirá una cláusula por la que la pareja o la mujer, en su caso, otorgarán su consentimiento para que, en el supuesto de que los preembriones crioconservados no les fueran transferidos en el plazo previsto, sean donados con fines reproductivos como única alternativa. (...)». Vid. B.O.E. núm. 280, de 22 de noviembre de 2003, 41461.

[11] Vid. Artículo 4. 2 de la Ley 45/2003, de 21 de noviembre, por la que se modifica la Ley 35/1988, de 22 de noviembre sobre Técnicas de Reproducción Asistida. Ibídem.

[12] Vid. Artículo 4. 3 de la Ley 45/2003, de 21 de noviembre, por la que se modifica la Ley 35/1988, de 22 de noviembre sobre Técnicas de Reproducción Asistida. Ibídem.

[13] La Disposición final primera de la Ley 45/2003, de 21 de noviembre, por la que se modifica la Ley 35/1988, de 22 de noviembre sobre Técnicas de Reproducción Asistida, regula el destino de los preembriones que se encontraban crioconservados con anterioridad a su entrada en vigor.

[14] Vid. B.O.E. núm. 126, de 27 de mayo de 2006, 19947-19956.

[15] Sobre el anonimato del donante y la discusión en torno a su posible inconstitucionalidad, vid. FÁBREGA RUIZ, C. F. *Biología y filiación. Aproximación al estudio de las pruebas biológicas de paternidad y de las técnicas de reproducción asistida*, Ed. Comares, Granada, 1999, 94 - 103.

[16] Vid. Ley (1984:1140) sobre inseminación artificial. Boletín Oficial del Estado Sueco, de 22 de diciembre de 1985.

[17] Vid. LEMA AÑÓN, C.: «El futuro de la regulación jurídica española sobre reproducción asistida y embriones: problemas pendientes y Constitución», en *Reproducción asistida: promesas normas y realidad*, Ed. Trotta, Madrid, 2001, 39.

[18] Vid. *Human Fertilisation and Embryology Act 1990*, Chapter 37, Printed in the United Kingdom by Paul Freeman, 1-39.

[19] Vid. Warnock Report. Deparment of Health & Social Security. Report of the Comittee of Inquiry into Human Fertilisation and Embryology, en *Le manipolazioni genetiche e il diritto della Chiesa*, Ed. A. Guffrè, Milano 1990.

[20] Vid. The Human Fertilisation and Embryology Authority (Disclosure of Donor Information) Regulations 2004, en http://www.legislation.hmso.gov.uk/si/si2004/20041511.htm

[21] Vid. Bundesgesetzblatt. Für die Republik Österreich, núm. 275, 1992.

[22] Vid. Ley 94-653 relativa al respeto del cuerpo humano, de 29 de julio de 1994 y Ley 94-654 relativa a la donación y utilización de elementos y productos del cuerpo humano y a la asistencia médica en la reproducción y el diagnóstico prenatal, de 29 de julio de 1994. *Journal Officiel de la République Française*, 30 de julio de 1994.

[23] Vid. *Journal Officiel de la République Française*, nº 182, de 7 de agosto de 2004.

[24] Vid. Lov om kunstig befrugtning i forbindelse med laegelig behandling, diagnostik og forskning m.v. en http://147.29.40.91/DELFIN/HTML/A1997/0046030.htm

[25] El texto de la Ley griega se encuentra traducido al inglés en la página web del Consejo de Europa. http://www.coe.int/T/E/Legal_Affairs/Legal_co-operation/Bioethics/News/02news_States_organisation.asp

[26] El artículo 4. 3 de la Ley italiana en materia de procreación médica asistida prohíbe expresamente la reproducción asistida con donante. Vid. Norme in materia di procreazione medicalmente assistita. Gaceta Ufficiale n. 45, de 24 de febrero de 2004.

[27] La Ley de los Países Bajos sobre normas de conservación, gestión y facilitación de datos de donantes en la fecundación artificial, de 25 de abril de 2002, está en vigor desde el 1 de enero de 2004. Vid. Boletín Oficial del Reino de los Países Bajos, n. 240, del 25 de abril de 2002.

[28] Con el fin de no reiterar aquí cuestiones que hemos analizado en otros trabajos, vid. GARCÍA RUIZ, Y. *Reproducción humana asistida: derecho conciencia y libertad*, Ed. Comares, Granada, 2004.

[29] Vid. Bundesgesetzblatt, edición I, 1990.

[30] La Ley alemana sobre importación y utilización de células madre embrionarias, de junio de 2002, se encuentra en la página web del Consejo de Europa. http://www.coe.int/T/E/Legal_Affairs/legal_co-operation/Bioethics/News/02new_States_organisations.asp

[31] En este sentido, el apartado 5 de la Introducción de la *Instrucción Donum Vitae* señala: «La vida de todo ser humano ha de ser respetada de modo absoluto desde el momento mismo de la concepción, porque el hombre es la única criatura en la tierra que Dios ha querido por sí misma, y el alma espiritual de cada hombre es inmediatamente creada por Dios, todo su ser lleva grabada la imagen del Creador. La vida humana es sagrada porque desde su inicio es fruto de la acción creadora de Dios y permanece siempre en una especial relación con el Creador, su único fin. Sólo Dios es Señor de la vida desde su comienzo hasta su término (...)». Vid. SARMIENTO, A. y ESCRIVÁ IVARS, J. Enchiridion Familiae V, op. cit., 4607 y 4608. Original en AAS 80 (1988), 70-102.

[32] La *Instrucción Donum Vitae* establece claramente que: «El ser humano debe ser respetado y tratado como persona desde el instante de su concepción y, por eso, a partir de ese mismo momento se le deben reconocer los derechos de la persona, principalmente el derecho inviolable de todo ser humano inocente a la vida». Ibíd, 4612.

[33] La *Instrucción Donum Vitae* afirma que: «La investigación científica, fundamental y aplicada, constituye una expresión significativa del señorío del hombre sobre la creación. Preciosos recursos del hombre cuando se ponen a su servicio y promueven su desarrollo integral en beneficio de todos, la ciencia y la técnica no pueden indicar por sí solas el sentido de la existencia y del progreso humano. Por estar ordenadas al hombre, en el que tienen su origen y su incremento, reciben de la persona y de sus valores morales la dirección de su finalidad y la conciencia de sus límites». Ibíd, 4601.

[34] A este respecto, la *Instrucción Donum Vitae* establece: «(...) la procreación de una nueva persona, en la que el varón y la mujer colaboran con el poder del Creador, deberá ser el fruto y signo de la mutua donación personal de los esposos, de su amor y fidelidad». Ibíd, 4626.

[35] La *Instrucción Donum Vitae* señala expresamente que «Todo ser humano debe ser acogido siempre como un don y bendición de Dios». Ibídem.

[36] En este sentido, la *Instrucción Donum Vitae* establece: «El hijo tiene derecho a ser concebido, llevado en las entrañas, traído al mundo y educado en el matrimonio (...) la vitalidad y el equilibrio de la sociedad exigen que los hijos vengan al mundo en el seno de una familia, y que esta esté establemente fundamentada en el matrimonio». Ibid, 4626 y 4627.

[37] Vid. I y II Jornadas sobre Bioética organizadas por la Alianza Evangélica Española, en la *Revista Digital Imagen y Comunicación protestante en España*. Fuente: http://www.icp-e.org/hemeroteca/bioetica3.htm

[38] Vid. ALI ABU SHWAIMA «l'Islam e l'etica della vita», en *Religioni e Bioetica. Un confronto sugli inizi della vita*, Padova, 1997, 313.

[39] Ibídem, 322.

[40] Vid. DI SEGNI, R. «Il punto di vista hebraico su aborto, contraccezione e fecondazione artificiale», en *Religioni e Bioética*, op. cit., 295-296.

[41] Vid II Jornadas sobre Bioética de la Alianza Evangélica Española, en la *Revista Digital Imagen y Comunicación protestante en España*. Fuente: http://www.icp-e.org/hemeroteca/bioetica3.htm

[42] Vid. GUESSOUS, A. «La procreación artificial: un punto de vista islámico», en *Proyecto Genoma Humano. Ética*, Bilbao, 1993, 143.

[43] Vid. WAHRMAN, M. Z.: «Assisted Reproduction and Judaism», en *The American Israeli Cooperative Enterprise* (AICE). Fuente: http://www.us-israel.org/source/Judaism/ivf.html

Para una educación a la lectura de los clásicos

Biagio D'Angelo *

«El libro es la noche hecho día: un astro negro que
no puede ser iluminado y que emana una luz tenue.
La lectura es esa luz tenue».
(Maurice Blanchot, *El infinito entretenimento*)

«Vivir es leer, o más bien, realizar siempre y de nuevo
aquella incapacidad de leer que es el destino del hombre».
(J. Hillis Miller, *La ética de la lectura*)

La lectura, en la acepción a la cual estamos acostumbrados a hablar, es una conquista de la sociedad del siglo XVIII, y por tanto se puede definir como relativamente reciente. Como sintetiza Regina Zilberman, «siendo propiciadora de conocimiento, comprensión de la realidad empírica y hasta de experimentación de esta última», la lectura resultó, desde el comienzo, como «recurso para la integración del lector»[1] dentro de la realidad. Dos siglos después, la lectura hoy acaba por ser una experiencia *demodée*, la era profetizada por Marshall McLuhan, que infelizmente no pudo ver el surgimiento de la Internet, se está realizando, entre euforias y revisiones nostálgicas, gracias a la institución de la sociedad multimedia, al hipertexto y las varias pantallas diferentemente concebidas o ideadas (celulares, televisión, *videogames*, etc.). Aunque persista en su carácter natural, esencial, *escritural*, si así podríamos decir, la idea hermenéutica de la escritura ha sustancialmente variado y su valor, así como su propagación, se ha «dislocado» hasta otros campos semánticos del conocimiento, situación que modifica no sólo su núcleo ontológico (o ser de la escritura y sus propiedades), en cuanto su efecto fenomenológico.

En ese sentido, podemos afirmar, para comenzar, que no sólo se tiene dislocada la escritura, también la lectura. Escritura y lectura aparecen como fenómenos estrictamente relacionados: si la escritura mantiene la vinculación con la oralidad y con la experiencia de duración (casi eterna) de la «letra», esta última no sería significativa sin la contribución de la lectura, que da la profundidad y valor a aquello que, de otra forma, quedaría fundado en el silencio y en la incomprensibilidad. Considerada en este nuevo aspecto, la lectura se abre fundamentalmente a dos cuestiones delicadas y fascinantes que necesitan ser abordadas: por un lado, es importante

abordadas: por un lado, es importante continuar la discusión sobre el término y la teoría que acompaña la filosofía de la lectura; por el otro argumentar, el valor experiencial de la escritura como lectura, lo que representa el usufructuo del destinatario de los atributos psicopedagógicos y afectivos del proceso de comprensión de la realidad. La lectura constituye, de hecho, una de las experiencias más inmediatas de la vida humana y coincide con el gusto o el desentendimiento con la realidad. La experiencia de la lectura en las escuelas, en los primeros años de aprendizaje, es aplaudida como un pequeño ingreso, una etapa corta, pero necesaria, en la vida de los adultos. Leer es descifrar, por tanto, aquellos códigos que nos introducen a la lectura de la realidad: de lectura en lectura, nadie puede decirse librado del carácter alegórico e infinito de la lectura.

Recordando con Daniel Pennac que leer es uno de los poquísimos verbos que no admite el imperativo, la lectura que aquí estamos llamando en causa no define y no es exclusiva del hombre de letras. Si no se trata apenas del hombre de letras, entonces, la lectura es un proceso educativo constante, una tarea infinita, porque incansable es la dinámica interpretativa de códigos y de signos. Leer vale la pena, pero para que eso sea viable, es preciso educar a la lectura. Regina Zilberman afirmaba recientemente que profesores y poetas rivalizan, en cuanto se deberían dedicar a la misma función de ayudar, de *ex-ducere* al conocimiento: «cabe preguntar si las causas para esa actitud no se sitúan en la trayectoria de ambos oficios, cuando poetas fueron sacralizados, y docentes condenados a la reproducción de lecturas, no a la formación de lectores».[2] Así, como justamente mencioné antes, la lectura y la formación y el lector no se pueden permitir el lujo de declararse o pensarse ya formados. La lectura constituye, en último análisis, un deber correspondiente a la formación y a la educación de la persona. Responsabilidad de la escuela, sin duda, en el proceso de alfabetización y de perfeccionamiento de la persona, pero también de la sociedad, ya que, conforme la opinión de Juracy Saraiva, «la preparación del lector efectivo pasa por la adopción de un comportamiento en que la lectura deja de ser actividad ocasional para integrarse a la vida del sujeto como necesidad imperiosa».[3] Los frutos de la buena educación a la lectura son, según Saraiva, placer y conocimiento.

Permítanme hacer referencia ahora a mi experiencia personal, de cuando, aún niño, entre los 8 y 10 años, fui introducido a la lectura de textos clásicos que serían considerados, al mismo tiempo, «clásicos infantiles» la profesora de escuela primaria no dudó en colocarnos dentro de una pequeña biblioteca de una ciudad del sur de Italia, de apenas quinientas personas, y de allí, nos aconsejaba, conforme su gusto, en las lecturas que más deberían

resultar próximas a los temperamentos de cada uno de los alumnos. Se trataba, por lo tanto, de un gesto, por así decir, «dictatorial», impuesto, un imperativo, que, infelizmente, no consideraba los intereses personales, y en particular, el gesto de la libertad del lector, aunque lector «de cuna». Mis primeras lecturas fueron de grandes clásicos para adultos, que me hicieron afirmar, *a posteriori*, que no existe una literatura infantil, mas que existe sólo una literatura que no tiene miedo de pasar de los niños a los mayores, hasta ancianos, una literatura «libre» que insiste, antropológicamente y estéticamente, en las necesidades constitutivas del individuo, en sus exigencias de belleza, de justicia, de felicidad. Mis primeras lecturas venían del territorio norteamericano: Melville y Mark Twain. Es difícil entender la lucha de Ishmael contra la ballena blanca en aquella edad y las imágenes reproducidas en el libro ayudaron apenas a entrever que la única lucha posible es la violencia contra los otros; ahora, si agregamos que yo había visto una ballena, perdida en los mares mediterráneos, cerca del puerto de mi ciudad, sola, indefensa, sin vida, la impresión que me dejó *Moby Dick* fue que esa criatura marina tenía razón y que Ishmael era un estúpido cazador de animales. Parecía que las historias de Huck y Jim, amigos de travesuras «narrables», y la personalidad de Tom Sawyer, más próxima de ciertas tentativas infantiles de conocer la realidad y sus tesoros, fueron más «míos», pero la intención de la profesora no colaboró para esa aproximación. Recuerdo aún, como grabada en la cabeza, el día en que ella, después de haber, todos nosotros, terminado nuestras respectivas lecturas, nos preguntó la fatídica cuestión: «qué lección, qué mensaje ese libro nos quiere dar?» El libro de Mark Twain sobre las aventuras de los niños del Mississippi se comenzó a alejar de mí: no sabía literalmente qué responder. No había aprendido ninguna lección, ni ningún mensaje para compartir con los otros, porque el libro era «mío», gustaba de él en cierta medida, tal vez, por esa «posesión», y listo.

Las anécdotas ejemplificadas sobre el problema de la lectura, con particular énfasis en el aspecto infantil, nos hablan de una enorme equivocación que, en los últimos tiempos, está siendo nuevamente discutida y redimensionada: el libro de ficción o el libro de poesía (sea el infantil, juvenil, o destinado «a los adultos») no se presenta como necesariamente didáctico; la fuerza del libro no consiste en la «explicación» de aquello que él esconde o quiere demostrar. El libro de ficción no es matemática o ciencias naturales. Tom Sawyer y Huckleberry Finn no eran alumnos brillantes, a menudo no frecuentaban la escuela, y las mejores aventuras de ellos acontecieron, curiosamente, fuera de la institución, y en esa pequeña triste verdad consiste la gracia de esas obras maestras de la literatura de todos los tiempos.

La lectura, por tanto, se consolida en dos ejes que no se contradicen en las intenciones, pero, sí, en el proceso de apertura al mundo, a la realidad, a las «contradicciones ambulantes» de la vida.[4] La lectura del libro didáctico abastece esencialmente informaciones objetivas que poseen la pretensión de transmitir conocimiento e información.

Son, por principio, instrumentos ligados a la enseñanza, a los programas educacionales y a las materias del currículo escolar regular. Mirando bien, acostumbran presentar, en sus textos, un lenguaje impersonal y neutro, construido de forma que obedezca los parámetros oficiales de la lengua. Para el libro

didáctico, es fundamental pasar informaciones y mensajes de la forma más clara, objetiva y simples posible, sin dar margen a ningún tipo de interpretaciones. Su texto busca, por lo tanto, ser transparente, objetivo, directo, unívoco y conclusivo. Dos cosas más: a) esas obras son siempre comprometidas con el conocimiento científico oficial y, casi siempre, con los valores sociales vigentes; b) necesitan de actualización periódica, al final, el conocimiento científico vive en permanente evolución, fundado en nuevos descubrimientos, teorías, tecnologías y metodologías.[5]

La lectura de los textos ficcionales, que constituye, en la realidad, el punto de referencia de nuestro trabajo, vive, al contrario, de algunos «opuestos» del universo didáctico: la claridad y la objetividad no representan cualidad *sine qua non* del texto; antes, la oscilación entre claridad y complejidad del texto permite que el lector haga una experiencia de verdadera lectura, o sea, de verdadera interpretación y asimilación del texto. La ficción nunca se presenta como «unívoca». Toda la lectura que se mueve dentro de un dinamismo *do ut des*, «entrada-salida», encasillado en un ambiguo proceso dicotómico, bloquea la experiencia de la abertura a la realidad que nunca podrá ser considerada como conclusiva, ni siquiera frente de la muerte, como sugería Vladimir Nabokov, en la epígrafe de su romance *La dádiva* (1938), extraída de una gramática rusa de los primeros años del siglo XX: «El roble es un árbol. La rosa es una flor. El venado es un animal. El pájaro es una ave. La Rusia es nuestra patria. La muerte es inevitable».

Lo que tienen en común las lecturas de textos didácticos y textos ficcionales es la formación del conocimiento: del que llamamos conocimiento científico oficial al conocimiento metafórico y alegórico que enriquece la comprensión de la realidad y su *weltanschaaungen*. Se trata de una diferencia abismal, que corroborara la separación entre literatura didáctica y literatura. Sólo esa última permite el autoconocimiento a través del conocimiento del otro, de la alteridad, en una suerte de infinita puesta en juego del riesgo del «yo», de su lanzarse al mundo, del desafío que él percibe como aventura de la existencia (y no es el caso que las aventuras de los libros de Mark Twain y de Hermann Melville antes mencionados sean marcados por el riesgo de vivir). La lectura ficcional abre al lector a la entrada en un universo de misterios, de operaciones, gestos y objetos que no se conocen, de sujetos que se cruzan y se relacionan con el «yo» del lector, y que, a través de la magia del lenguaje, penetran en las conciencias hasta provocar una mudanza radical. En otras palabras, los textos didácticos no presentan «yos», y como en la gramática

rusa, citada por Nabokov, la realidad aparece en sus inevitables definiciones, sean ellas científicas o cualificativas de un estado de ser (como en el caso de la muerte).

Un juicio elemental, que podría ser encarado hasta como banal, está detrás de la diferencia entre literatura y didáctica: un libro auténtico es siempre un texto múltiple, ambiguo, vivo, mágico, metafórico, tal vez utópico, cuya consistencia última reside en hacer incansablemente preguntas. Las preguntas acompañan el gran libro, y acompañan, necesariamente, al lector a la búsqueda de respuestas a las explicaciones mítico-religiosas, a la valorización de la crítica y de la tradición, a la familiaridad con los fenómenos de la naturaleza, generando así una «cultura» que de lo particular, del detalle, se sumerge en los abismos de lo universal.

La lectura de la literatura es, en nuestro opinión, un «acontecimiento», o sea un fenómeno de la experiencia, único, imprevisible, en lo ligado a factores antecedentes, que, como resultado de su propia unicidad, produce una mudanza radical: lo que aprendemos leyendo es a conocer el mundo, y con él, tentar un conocimiento más profundo de nuestros lectores. Sin embargo, ese acontecimiento no «sucede» por un mecanismo que se aprehende por las innumerables y repetidas lecturas, pero sí gracias a la comunicación de una «pasión», una pasión «intacta», conforme la feliz definición de George Steiner. Es el mismo Steiner que, citado por Ana Maria Machado, recuerda, en un pasaje conmovedor, uno de los momentos más marcados de la propia experiencia del lector, cuando su padre lee con ella la *Iliada*, y se detiene, con inteligencia y suspenso, en la palabra «amistad», hablando de Aquiles y Patroclo.[6] Se trata de una pasión educativa, generadora de nuevos hijos y nuevos lectores (es por eso que en la pedagogía se insiste con frecuencia en la figura fundamental de padres y madres, de maestros y guías), que incita a la lectura de la realidad como lectura crítica. Leer críticamente significa, por lo tanto, leer con la disposición de encontrar la alteridad[7], y hacer, de esa manera, una experiencia de subjetividad aproximadamente completa, un viaje en el encuentro del Otro que es la misteriosa y enriquecedora experiencia del lector *engagé*: ese lector vivirá, no una, sino mil y una vidas, en un viaje entre clásicos, en los clásicos (y aquí cabe añadir que etimológicamente la palabra «clásico» deriva de un latinismo que indica sugestivamente un camino por el mar, «flota de naves», *classis*, una clase de clásicos, un viaje por los clásicos).

EPÍLOGO

«El tiempo para leer es siempre tiempo robado (como el tiempo para escribir, por otro lado, o el tiempo para amar)».
(Daniel Pennac, *Como un romance*)

«El niño aprendió a usar las palabras.
Vio que podía hacer travesuras con las palabras.
Y comenzó a hacer travesuras».
(Manoel de Barros, *El niño que cargaba agua en la coladora*)

Un problema tan grave y espinoso como la lectura no podría nunca considerarse como concluso, cerrado, «comprendido»: sería como «cargar agua en la coladora», como escribe Manuel de Barros. Sin embargo, como el término, en la noche de los tiempos, tenía significado de recoger, reunir, congregar (en las lenguas de los Godos y de los Lituanos), es indispensable condensar unas ideas y lanzar propuestas. Si como afirmábamos, al comienzo, la lectura hoy está fuera de moda, no quiere decir que no se lea más ni que no existe una acción que se remita a la experiencia de la «lectura»; un «cierto» tipo de lectura (clásica, tradicional, escolar) está siendo suplantada por una nueva lectura, cuyos códigos pertenecen al espacio de la imagen y de la visualidad. En la era virtual, es preciso reconocer que el primer reconocimiento tiene que nacer de esa situación renovada: es cierto que se lee, sin embargo no solo a través de letras, sino también a través de signos gráficos, de ideogramas móviles y especiales, que necesitan ser leídos, descifrados, percibidos como función descubridora de la realidad y de la experiencia contemporánea. El lector actual es un lector de signos visuales. La propia literatura nos entrega textos que comparten con el espacio de la imagen la mayor parte de la significación textual: es suficiente pensar en un texto de las últimas décadas, o del canadiense Douglas Coupland, *X Generation. Tales for an Accelerated Culture* (1991), para darse cuenta que la historia es contornada a través de tiras cómicas, que «representan» las partes más decisivas del viaje de Canadá a California, que constituye el núcleo fabulatorio del libro.

La televisión no cambió apenas la imagen de la vida cotidiana de las personas; ella cambió, de forma imperiosa, la imagen del «lector» (siempre más telespectador que verdadero lector), y con el lector, por extensión, se verificó una regeneración de la creación literaria y cultural, en espacio latinoamericano y en el mundo. Los escritores de épocas precedentes a la aparición de los medios de cultura masiva se dirigían frecuentemente a una elite cultural fuertemente «letrada». El nuevo público, los nuevos lectores, lectores con gafas, que gustan de *reality shows* y de *bigbrothers*, de satélites y de islas donde nuevos Robinson Crusoe se pierden entre ficciones y pseudoverdades, es «nuevo» porque está alejado de la comunicación cultural antigua. Los sectores medios y populares «llenan», así, el modelo del nuevo destinatario de las culturas, y la televisión, así como el radio, funcionan como libros fluctuantes entre imágenes y palabras, y objetos obscuros de deseos y sueños para el siglo XXI.

El lector de hoy lee principalmente la televisión. Él se volvió un profesional de la imagen propuesta por la pantalla pequeña. Ese «medio frío», siempre según la célebre definición de McLuhan, hasta «ártico», podríamos añadir, propone, a pesar de todas las contradicciones evidentes y ya bien conocidas, una cultura nueva y una identidad nueva en el lector contemporáneo: la televisión, de hecho, tiene indudablemente creado un público de lectores de literatura erudita, un público que puede, finalmente, dialogar

con una jerarquía intelectual de la cual siempre se reduce a distancia, y descubre la ilusoria apariencia de territorios separados entre escritura erudita y la escritura de bajo nivel. La influencia de la televisión y de los medios de comunicación de masas fundamenta hasta una estética nacional-popular que se ve globalizada, reunida en programa *format* que el lector de cualquier latitud puede fácilmente «reconocer». En ámbito literario, los romances de Manuel Puig, como *El beso de la mujer araña*, Mario Vargas Llosa (*La tía Julia y el escribidor*), de Tomás Eloy Martínez (*Santa Evita*), Luis Rafael Sánchez (*La guaracha del macho Camacho*), por ejemplo, se acumula todo un repertorio cultural que recicla estilos e intenciones, estrategias y modalidades de otras formas melodramáticas, como el romance folletinesco francés (de Eugène Sue a Delly), la fotonovela, las cartas voluntariamente desprovistas de literariedad, los tangos y los boleros. La artificialidad y el exageramiento de mal gusto, que desembocan en un lenguaje poco elegante, procuran mostrar esa tensión entre artificio estético y conciencia autoral, entre lenguaje del pueblo e imitación de los sueños burgueses de los individuos, para obtener el efecto opuesto: despertar la conciencia sobre la ironía que deja la dramaticidad de la realidad. El lenguaje cambia, el lector también.

Maria Antonieta Pereira denuncia en un artículo polémico que la restricción del concepto de cultura exclusivamente a fenómenos de cultura erudita «crea el falso problema de una población rural que padecería de incultura» Antes, la separación de una *high culture* de una *low culture* apunta al surgimiento de lo que ella define, justamente, una «razón dualista», que no acepta los desafíos impuestos por renovadas visiones antropológicas. Esa razón dualista es «responsable por la creación de un foso que no se puede transponer entre las culturas de elite y de masa, como si la gran contribución de la cultura de elite para con la solución de los problemas nacionales fuese a ausentarse del espacio en que podría confrontar su proyecto estético-político con los presupuestos de la cultura de masa»[8] Pereira indica, entonces, una estrategia práctica, que parte de la constatación sobre el diálogo que la cultura de elite tiene voluntariamente negado a la cultura de masa y que, por ejemplo, en el Brasil posee ya una iniciativa rescatable a partir de los propios medios de comunicación:

> Antes de que la televisión entrara en todas las casas brasileñas, el número de lectores de literatura erudita seria mayor, proporcionalmente la población del país? Tal vez una medida razonable para que la literatura de elite sea preservada como un bien cultural, en el Brasil y en cualquier lugar, sea que ella ocupe espacios dentro de la cultura de masa y, a partir de allí, establecer foros de debate en torno de proyectos propios y ajenos.[9]

Jean Baudrillard, siempre atento a los fenómenos que caracterizan a nuestra época, particularmente aquéllos que cambian la concepción estética y social, focaliza su atención en esa dirección: «Desde el momento en que estamos delante de la pantalla, no percibimos más el texto en cuanto texto, pero como imagen».[10] El texto oral y el texto visual están entrelazados y producen un nuevo «texto» que se introduce como forma compleja en el imaginario y en la expectativa del telespectador, nuevo lector. Estudiar y saber enseñar las diferencias y las convergencias entre los poemas de Vallejo y Drummond de Andrade, entre la narrativa de Cortázar y

Rubém Fonseca, puede ser ampliada para el estudio de Pablo Milanés, Calamaro y Chabuca Granda, Arnaldo Antunes y Cássia Eller. Los jóvenes del siglo XXI leen a partir de las culturas de masas que les son más próximas, que les permiten abolir la distancia entre lector y producción, entre telespectador y pantalla. La imersión del sujeto «se torna convivial, interactiva»[11], dice Baudrillard.

Aunque los códigos de interacción entre imagen y espectador resultan diferentes de aquéllos que las palabras establecen con el lector, no varía el problema que consiste en la transformación de la figura del lector. Ese lector es, por definición sustancial a su nombre, un «e-lector», en el sentido de que «elige», (*ex-lege*, recoge) escoge, prefiere, nomina lo que puede ser más intensivamente correspondiente a sus necesidades antropológicas. Ese nuevo lector no se interesa por las separaciones, por las jerarquías que dominan el inconsciente colectivo, por la dicotómica distinción de una cultura «alta» y otra «inferior». Él es un lector del medio y de los medios. Y de esa manera, él se constituye como figura paradigmática de conservación de la historia y memoria de un pueblo. El lector estipula una línea mediana entre cultura popular y erudita, con intervenciones de matriz folclórica, parodias populares, jergas temporalmente variables. No tienen más espacio para un discurso antropológico abstracto y carente del contenido irónico (Douglas Coupland, por ejemplo, publicó recientemente un libro intitulado *Eleanor Rigby*, triste historia, levemente inspirada en la historia de la famosa música de los Beatles). La ironía y la confluencia de campos de la sabiduría aparentemente distantes revelan, así, un carácter «anárquico», libre, que exhorbita en la alegoría, como discurso retórico unificante y, al mismo tiempo, original y diferenciador. El lector de nuestro tiempo es un anómalo unificador de formas y géneros que una cultura estereotipada intentó abdicar del reino de la cultura. El nuevo lector vive en una «pantalla total», entre las nuevas fábulas mediáticas de Harry Potter y los textos de las músicas de Djavan. Los programas de literatura, estudios literarios e historia de la cultura no podrán subestimar el poder mediático de la imagen contemporánea y, al mismo tiempo, de las palabras renovadas en ese sistema de signos, un verdadero «imperio de los sentidos», en todos los sentidos.

Siendo el lector una categoría real, y no una construcción abstracta y rígida, lógicamente cumplida, él pasa de imaginario a imaginario, conforme las variaciones de las concepciones culturales que se proponen a su observación. El lector de este nuestro tiempo concibe la realidad como dentro de una totalidad fragmentada «ideogramática», donde la imagen

posee la fuerza sintética y condensadora de aquel conjunto de palabras que leerán, discutirán, juzgarán el mundo. También la palabra es ideogramática, rápida, esencial, de una esencia que no siempre habla de aquello que es esencial, y la pérdida del carácter sintáxico de la escritura (como resulta evidente en los torpedos, en las abreviaciones a las cuales nos acostumbró el *e-mail*, en los juegos de letras publicitarios) va a favor de una cultura anticanónica y generalizada.

En esa turbina de referencias y viajes fotográficos, de un *fast life* que atropella la profundidad de las cosas y de las personas, entonces, *¿vale la pena leer de nuevo?* La respuesta puede que no sea afirmativa, a condición que se acepte las nuevas funciones de la lectura y del lector contemporáneos.

Para concluir volveré a las lecturas mencionadas al comienzo, Mark Twain y Hermann Melville. Tuve la ocasión de releer las aventuras de Tom Sawyer y de Huckleberry Finn, así como también Moby Dick, durante mis estudios universitarios y, después de la experiencia negativa de «lectura con interrogatorio» de los años infantiles, sentí esas lecturas («obligatorias» en el curso de literatura norteamericana), como una verdadera imposición. El preconcepto del pasado se veía agravado por la función y por el carácter indispensable para superar una disciplina que me interesaba sobremanera. Decidí, con obstinación, no leer los textos «ya leídos» durante la infancia y expliqué al profesor que prefería dedicarme a las lecturas que no conocía de esos autores. Así, encorajado, leí *Billy Budd*, de Melville, y *The Mysterious Stranger*, de Mark Twain. Me quedé muy emocionado. La lectura «me» apareció como una revolución. La ambiguedad del relato melvilliano, la constante oscilación entre bien y mal, elección y libertad, fueron reveladoras de una expectativa personal delante del libro y de la lectura. Procuré esa fuerza semifilosófica también en el relato de Mark Twain. No encontré la alegría y la comicidad despreocupada de la historieta de la rana saltarina, pero sí el dilema de la presencia del mal en la vida cotidiana. Devoré, entonces, todas las lecturas asignadas como «obligatorias» De ellas, por ejemplo, *Moby Dick* es aún, para mí, una de las obras más seductoras de la literatura de todos los tiempos, obra compleja que transita entre ríos profundos de maldades y esperanzas bíblicas, entre mitos terrenos y conocimientos de la alteridad; en *Tom Sawyer*, pude saborear, además, unas de las páginas más emocionantes sobre el enamoramiento: en los capítulos XXXI y XXXII del libro, la escena de Tom, perdido en la gruta con su amada Becky Thatcher, intentando protegerla representa el paradigma de un amor puro, simple, no platónico, sincero, un amor que no precisa de erotismo explícito para demostrarse; podemos reconocer cuán difícil tarea es mantener esa fuerza primigenia del amor, después de la

inocencia infantil de un tiempo. En mi experiencia de lector, Mark Twain representó, también, la toma de conciencia del fin de la infancia y del ingreso en la madurez y en la reflexión existencial. Fue, por tanto, otro imprevisto y sorprendente «acontecimento», según la acepción antes mencionada.

Demoré en esas líneas más subjetivas, personales, porque no se puede detallar la experiencia de la lectura sin hacer referencia declarada a la propia «vivencia» de la lectura.

Vale la pena leer de nuevo. Es una afirmación y, al mismo tiempo, una convicción. Leer es releer. La experiencia de la lectura depende de los años, esto es de la temporalidad y de la contingencia que generan el encuentro con aquel libro o aquel cuadro. Toca a la escuela hoy recuperar el papel de la lectura, tan olvidada en los lares familiares, por varias razones, que todos conocemos, y con la lectura, rejuvenecer la idea antigua de una literatura como modelo imitativo o explicativo de verdades. En una época tan densa de acontecimentos y confusiones, la tarea más necesaria es, sin duda, la educación a la formación de lectores, un proceso no mecánico, ni inmediato, pero que educa a hacer una experiencia de libertad, para arriesgarse en la aventura de la interpretación y tentar dar una significación a la pluralidad de lo real. La lectura se torna, entonces, no apenas una necesidad de la enseñanza escolar oficial el gran recurso, la herramienta indispensable para leer la historia y la geografía del mundo, como en las primeras cartografías del siglo XV. A la lectura de palabras, añádese, finalmente, todo un variado conjunto de materiales provenientes de otros sentidos, otras artes, otros campos semánticos, que lúdicamente, metafóricamente, alegóricamente, reinventan el mundo según una gama de plurisignificaciones que las diversas facetas del lenguaje permiten reconocer. La lectura no simplifica la complejidad de la vida: si fuera así, sería banalizar una forma de «lectura» del mundo, que no admite idealizaciones, ni reducciones excesivamente sentimentales.

Para concluir, leeremos un breve fragmento de un texto que los niños no gustan, *Alicia en el país de las maravillas*. Lo escogí porque la distancia de tiempos y de historias personales permite convidar a la lectura y, por tanto, relectura de la gran literatura. Pertenece a la tristemente llamada «literatura infantil», que, en la realidad, cuando es buena, es exclusivamente «literatura», y dirígese, de preferencia, a los adultos, como cualquier otro género que se respete.

> «Cuando yo leía cuentos de hadas, pensaba que esas cosas jamás acontecían, y casi estoy yo metida en una de esas historias! Debe haber algún libro escrito

yo crezca, escribiré una... pero yo ya crecí» y añadió, llena de tristeza: «por lo menos aquí no existe más espacio para crecer».
«Pero entonces» pensó Alicia «será que nunca voy quedar más vieja de lo que estoy ahora? Siempre es un consuelo...nunca seré una mujer vieja...mas entonces tendré siempre lecciones para aprender! Oh, eso no, de eso mismo es que yo no gustaría!»[12].

La lectura es un «acontecimento» porque se constituye por el doble «encuentro» de mundos en contraste: el lector, que va a la búsqueda de las ambigüedades y de las maravillas del mundo que le esconde, tal vez, con crueldad, su verdadera cara, y los signos de la estética y del arte, que aproximan los deseos del corazón a la respuesta de la vida.

«O esto o aquello», parecen decir la realidad y Cecilia Meireles. Vale la pena intentar ambos.

NOTAS

(*) El texto es la versión de la conferencia magistral dictada por el autor en la UNISINOS de São Leopoldo (Brasil) el 15 de agosto de 2005. Traducción al portugués de Patricia Vilcapuma Vinces.

1 ZILBERMAN, Regina. «El estatuto de la literatura infantil». *Cuadernos Literarios*. Letritas, año III, N.º 6, pp. 17-39; véase p. 35.

2 ZILBERMAN, Regina. « As letras e seus profissionais». En JOBIM, José Luís et al (org). *Sentidos dos Lugares*. Rio de Janeiro, UERJ-UFF, 2006, pp. ; véase.

3 SARAIVA, Juracy , « A situação da leitura e a formação do leitor ». *En Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação*. Porto Alegre, Artmed Editora, 2001, pp. 23-29; véase p. 23.

4 Ricardo Azevedo, narrador e ilustrador, teórico de la lectura y de la lectura infantil, utilizó en una de sus innumerables conferencias sobre el problema de la difusión de los libros de lectura la expresión «yo soy una contradicción ambulante» que, conforme, cualquier persona, hasta un niño, podría considerar como posible y verdadera.

5 Ricardo Azevedo, «Libros para niños y literatura infantil: convergencias y disonancias», en <http://www.ricardoazevedo.com.br/Artigo01.htm>

6 MACHADO, Ana Maria. *Clásicos, niños y jóvenes*. Bogotá, Norma, 2004, pp. 33-34; también, pp. 48-49.

7 Ibídem, pp. 148-149.

8 PEREIRA, Maria Antonieta. «Subdesarrollo y Crítica de la Razón Dualista». *Margenes/Márgenes*. Revista de Cultura, N.º 2, diciembre 2002, pp. 56-65; véase p. 62.

9 Ibídem, p. 64.

10 BAUDRILLARD, Jean. *Tela total: mito-ironias da era do virtual e da imagem*. Porto Alegre: Sulina, 1997, p. 146; se trata de la traducción de J. Baudrillard, Écran total. París, Galilée, 1997.

11 Ibídem, p. 146.

12 CARROLL, Lewis. *Aventuras de Alicia en el país de las maravillas y otros textos*. Río de Janeiro, Fontana, 1977, p. 64.

El Diseño Curricular Nacional y los temas transversales

Maritza Retamozo

Actualmente la sociedad pide a la «escuela pública» que forme ciudadanos, personas capaces de vivir y de convivir con los demás, esto viene a ser un reto para los docentes, que exige de ellos mismos, el ser capaces de reflexionar, de conmoverse, de entusiasmarse, de volver (en muchos de los casos) a enamorarse de su práctica pedagógica, que va más allá de manejar simplemente ciertas herramientas didácticas, es transcender en el otro, es mirar a José, a Raquel, a Maira.... como personas importantes y significativas a las cuales se les debe de entregar lo mejor de uno mismo.

El reto que tiene la escuela pública y específicamente los maestros, es hacer efectiva una tarea de reflexión y de compromiso sobre sus propios procesos de vida y de ejercicio profesional. Este proceso de reflexión transciende los muros del aula y se desarrolla en toda la institución escolar, cuya finalidad es atender a las necesidades educativas y pedagógico- didácticas de los niños y niñas del pueblo.

El cambio curricular realizado por el Ministerio de Educación en estos últimos años demanda a los maestros la necesidad de reflexionar sobre el compromiso ético que tiene para con sus alumnos y para con la cultura en la cual están inmersos. Se requiere de un maestro que se cuestione, que recree su práctica pedagógica al servicio de sus alumnos, que invente, que se piense a sí mismo y piense en los demás.

Y es que existe la necesidad de juntarse con el otro colega para repensar, para reconstruir su experiencia pedagógica. Como lo plantea Moral Santaella habría tres ámbitos en los cuales los docentes tendrían que reflexionar acerca de su práctica pedagógica:

-La reflexión en torno a situaciones prácticas o acciones, «aquí la reflexión se entiende como el camino en el cual el profesor puede atender a las características de la situación que han sido ignoradas y asignarles un nuevo significado».

- La reflexión sobre uno mismo, como profesor que actúa en un ambiente social determinado, «que busca penetrar en nuestra acción como profesores, no sólo como educadores sino también como adultos que comparten su vida y su realidad con sus alumnos y alumnas». Ello significa presentarse ante ellos con toda su biografía.

- La reflexión sobre los principios y supuestos básicos de la enseñanza desde una perspectiva teórico-crítica, para ello la reflexión es vista «como un proceso de reconstrucción social de la realidad».

Esta perspectiva de comprender la

docencia desde la práctica reflexiva conlleva al docente a reconocer que el acto de aprender es permanente y la necesidad de compartir entre los maestros sus temores, sus necesidades, sus experiencias hace que se rompa la soledad que muchas veces se vive en la escuela.

Dentro de este marco de reflexión que debe realizar el maestro desde el proceso de planificación hasta su intervención pedagógico-didáctica en el aula requiere generar compromisos colectivos, es decir, formar comunidades docentes que permitan generar espacios de diálogo en el que se comparta, en el que confronte los saberes prácticos. Se trata de un tipo de convivencia basada en el compartir la pasión del educar y en la confianza que permita crear lazos profesionales y afectivos.

Este cambio curricular y la forma de planificar a partir de la construcción de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) -por ejemplo- son las mejores condiciones para propiciar un sentimiento de comunidad y una práctica innovadora. Hay razones para confiar en la capacidad de respuesta de la renovación pedagógica, como proceso inherente de la profesión docente. Desde esta perspectiva situaríamos la posibilidad de utilizar ventajosamente aquellas propuestas curriculares como son los temas transversales que permiten atender desde la escuela a aquellos problemas sociales que afectan a los niños, niñas y jóvenes.

LA IMPORTANCIA DE LOS TEMAS TRANSVERSALES EN EL PROCESO DE REFLEXIÓN DE LOS DOCENTES

Este nuevo elemento curricular que son los temas transversales (antes denominado Contenidos Transversales), contribuyen a un hacer educativo más acorde con los retos que hay actualmente, porque como es sabido, los temas transversales son un conjunto de contenidos educativos y ejes conductores de la actividad escolar que responden a aquellas necesidades sociopsicopedagógicas de nuestros niños, niñas y jóvenes que la escuela deberá atender.

Los temas transversales planteados por el Diseño Curricular Nacional (DCN) constituyen uno de los aspectos curriculares que pone de manifiesto la necesidad de renovación e innovación pedagógica, y de asumir que la acción educadora no se limita al aula, sino que abarca a toda la institución escolar.

Estos temas transversales son importantes en la creación de una nueva escuela, más centrada en la educación para la vida, una escuela que permita el desarrollo de individuos autónomos, críticos y solidarios. Por su naturaleza, estos temas transversales presentan la oportunidad de recuperar la auténtica educación, movilizando las actitudes y los valores de los alumnos y alumnas, elementos básicos para la potenciación de una personalidad crítica y solidaria de su realidad.

Desde esta nueva perspectiva, los temas transversales proveen a la escuela y por ende a toda la comunidad educativa, la necesidad de renovar, de leer la realidad en la que viven nuestros niños, niñas y jóvenes, aquella realidad en la que día a día nuestros alumnos se sumergen y que muchos maestros desconocen o no quieren ver por temor a no tener las herramientas para poder afrontarlas; y es que ahora más que nunca tenemos que asumir que educar es tener fe en el futuro, creer que ese niño o joven puede ser mejor y vivir también mañana en un mundo mejor.

Este espacio semiabierto de la transversalidad puede contribuir a que los equipos docentes empiecen a hacer escuela de un modo nuevo. Los temas transversales son, quizá, la dimensión más innovadora en el Diseño Curricular Nacional (DCN), hasta el punto de que son tomados como núcleos para organizar la enseñanza. Estos temas transversales no están ligados a ninguna área curricular en particular, se puede considerar que son comunes a todas.

Desde esta perspectiva, educar en la tranversalidad implica la incorporación de elementos éticos y sociológicos, un cambio importante en la forma de cómo planificar desde el Proyecto Curricular Institucional (PCI), porque es ahí en donde se realiza la caracterización curricular de los temas transversales y sus implicaciones didácticas.

LOS TEMAS TRANSVERSALES Y EL DISEÑO CURRICULAR NACIONAL

El Ministerio de Educación resalta la importancia de los temas transversales como una «respuesta a los problemas coyunturales de trascendencia que afectan a la sociedad y que demandan a la educación una atención prioritaria y permanente. Tienen como finalidad promover el análisis y reflexión de los problemas sociales, ambientales y de relación personal en la realidad local, regional, nacional y mundial, para que los estudiantes identifiquen las causas así como los obstáculos que impiden la solución justa de estos problemas. Los temas transversales se plasman fundamentalmente en valores y actitudes».

Creemos de suma importancia el desarrollo de los temas transversales en las escuelas, ello permitirá que el colectivo de docentes reflexione acerca de los problemas sociales de gran relevancia social, tales como la violencia, conflictos bélicos, desigualdades económicas, marginación, contaminación, etc., y que necesitan urgentemente de una atención prioritaria desde diferentes ámbitos. Como lo plantea el DCN hay «tres niveles de incorporación de los temas transversales en:

- El Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular (EBR).
- El Proyecto Educativo Institucional y en el Proyecto Curricular.
- Las Unidades Didácticas».

Desde la educación, por su función social y transformadora, se deberá intervenir potenciando la conciencia de los alumnos y alumnas sobre estas problemáticas y ayudando a construir unos valores que contrarresten las actitudes y valores socialmente dominantes.

De lo expuesto hasta ahora, en cuanto a los temas transversales del currículo y su relación con los valores, se pueden establecer ciertas intenciones de la educación en relación a los temas transversales que se refieren sobre todo al para qué de la educación y entre ellos podemos decir que los temas transversales nos permitirán:

a) Construir y consolidar conocimientos que permitan analizar críticamente los aspectos de la sociedad que se consideran censurables.

b) Desarrollar capacidades cognitivas que permitan reflexionar y analizar situaciones que presenten un conflicto de valores.

c) Desarrollar capacidades en torno a un sistema de principios éticos que generen actitudes democráticas, respetuosas con el medio ambiente, responsables, tolerantes, participativas, activas y solidarias.

d) Desarrollar el pensamiento crítico y resolutivo.

e) Generar actitudes de implicación personal en la búsqueda de alternativas más justas.

f) Potenciar la valoración de la dimensión ética del ser humano.

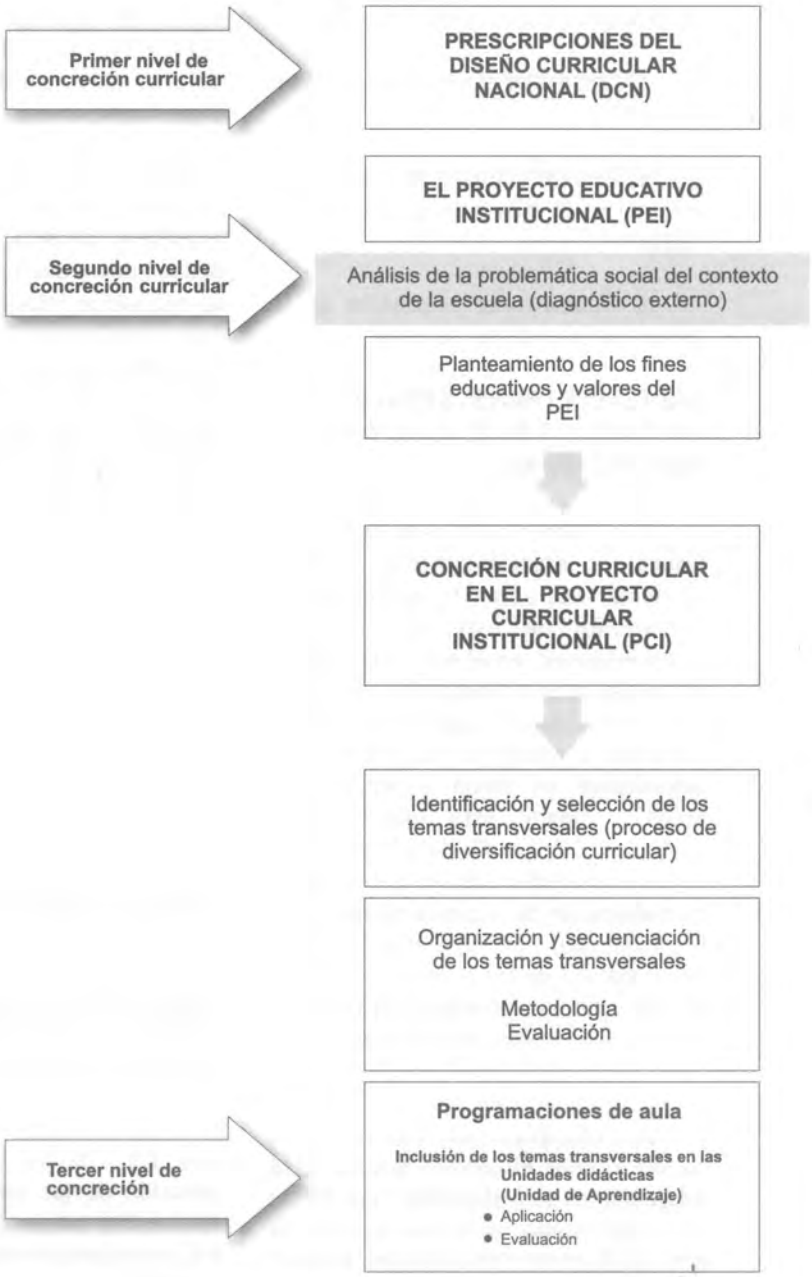
LOS TEMAS TRANSVERSALES Y EL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL

Los últimos cambios en la Política Educativa específicamente a nivel curricular nos abren la posibilidad de concreción de este principio de transversalidad, en el que cada escuela elabore su propio proyecto institucional, cuyo común denominador es el trabajo colectivo, ello significa la necesidad de organizarse en torno a equipos de trabajo, siendo ésta una primera necesidad y exigencia para el colectivo de la comunidad educativa. Este proceso de elaboración de un proyecto educativo institucional incluye también la participación de los padres, madres de familia y alumnos-alumnas y de todos los sectores implicados en la educación.

La comunidad educativa, en su proyecto educativo institucional, deberá de determinar el sentido que da a la educación en su institución y qué líneas entiende como prioritarias de la actividad pedagógico-didáctica. Es en el proyecto curricular institucional (PCI), que el equipo docente abordará cómo llevar a la práctica los temas transversales que en el PEI se han planteado como prioritarios.

Para Otano y Sierrra[1], los temas transversales constituyen un excelente punto de partida para promover la reflexión colectiva en torno a determinados problemas o valores. Significaría un papel importantísimo y el hilo conductor de la reflexión colectiva y del debate interno, destinado a analizar la situación del entorno y de la propia escuela y, desde allí, definir las líneas pedagógico-didácticas fundamentales de la institución educativa. En ese sentido, toda escuela a través de su PEI determina un modelo de persona y de sociedad en torno del cual debería girar el trabajo educativo. Por ello, es ineludible el tratamiento de los temas transversales, porque a través de ellos se atiende aquellas necesidades detectadas más urgentes y prioritarias.

Recordemos que los temas transversales se desarrollan a través de tres niveles curriculares: el primero, es el que establece el Ministerio de Educación a través del DCN, el segundo nivel de concreción curricular corresponde a las instituciones educativas, a través del Proyecto Curricular Institucional y un tercer nivel de concreción se realiza a través de las programaciones curriculares de aula. Para ello, cada institución educativa deberá de elaborar dos importantes documentos: el Proyecto Educativo Institucional (PEI), y el Proyecto Curricular Institucional (PCI), antes llamado Proyecto Curricular de Centro (PCC) elaborado por el colectivo de docentes. Desde esta perspectiva, la inclusión de los temas transversales se realizará a partir de las finalidades del PEI y serían concretizadas posteriormente en el PCI y en las programaciones de aula.


Primer nivel de concreción curricular
PRESCRIPCIONES DEL DISEÑO CURRICULAR NACIONAL (DCN)
EL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL (PEI)
Segundo nivel de concreción curricular
Análisis de la problemática social del contexto de la escuela (diagnóstico externo)
Planteamiento de los fines educativos y valores del PEI
CONCRECIÓN CURRICULAR EN EL PROYECTO CURRICULAR INSTITUCIONAL (PCI)
Identificación y selección de los temas transversales (proceso de diversificación curricular)
Organización y secuenciación de los temas transversales
Metodología
Evaluación
Tercer nivel de concreción
Programaciones de aula
Inclusión de los temas transversales en las Unidades didácticas (Unidad de Aprendizaje)
• Aplicación
• Evaluación

CÓMO TRABAJAR LOS TEMAS TRANSVERSALES DESDE EL PROYECTO CURRICULAR INSTITUCIONAL

Después de haber elaborado el PEI en consenso con todos los miembros de la comunidad educativa, pasamos a un nivel de mayor concreción explicitado en un nuevo documento de carácter técnico llamado Proyecto Curricular Institucional (PCI), es en este documento en el cual se explicita aquellos temas transversales que la escuela ha seleccionado de acuerdo a la problemática social que ha identificado y desea trabajar. Es en el PCI que se da respuesta desde los temas transversales a las preguntas básicas de la acción de enseñar: qué, cuándo y cómo enseñar y qué, cuándo y cómo evaluar. Para trabajar los temas transversales debemos de:

1. Analizar el DCN y revisar aquellos temas que son propuestos y que responden a los problemas nacionales y de alcance mundial.

2. A través del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Proyecto Curricular Institucional (PCI) se seleccionan y priorizan los temas transversales que responden a la realidad en la que se encuentra la Institución Educativa.

Ejemplos 1: Identificación y selección del tema transversal. Este tema transversal es tomado del Diseño Curricular Nacional.

IDENTIFICACIÓN Y SELECCIÓN DE LOS TEMAS TRANSVERSALES

TEMA TRANSVERSAL	FUNDAMENTACIÓN	SUB-CONTENIDOS	ACTIVIDADES SIGNIFICATIVAS	
			A NIVELDEL AULA	A NIVEL DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA
EDUCACIÓN AMBIENTAL	Debido al desorden y contaminación del medio ambiente de la comunidad, el colegio trabajará el tema transversal «Educación ambiental» el cual nos permitirá desarrollar capacidades y actitudes que le permitan a los alumnos: - Identificar problemas de contaminación del medio ambiente, proponer soluciones e intervenir sobre el medio ambiente. - Adoptar comportamientos de cuidado y conservación de su medio ambiente escolar y responsabilizarse.	- Intervención humana en el ambiente. - Aspectos beneficiosos y perjudiciales para la salud. - Contaminación del Medio ambiente. - Hábitos saludables y no saludables. - Problemas ambientales.	Unidad de aprendizaje: «Protegiendo nuestro medio ambiente natural»	- Campañas de limpieza y arborización. - Pasacalle de sensibilización a la comunidad.

Ejemplos 2: Identificación y selección del tema transversal, este tema transversal es planteado por el colectivo de los docentes.

TEMA TRANSVERSAL	FUNDAMENTACIÓN	SUB-CONTENIDOS	ACTIVIDADES SIGNIFICATIVAS	
			AUL	A NIVEL DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA
EDUCACIÓN PARA LA SALUD	Existe la desnutrición infantil en el distrito de Los Olivos, debido a la mala nutrición que es frecuente por los malos hábitos de alimentación (los padres ignoran lo que constituye una buena nutrición). En este sentido, el colegio a través del tema transversal «Educación para la salud» desarrollará en los alumnos capacidades y actitudes que le permitan identificar y asumir comportamientos saludables a través del consumo de sustancias saludables, valorando aquellos alimentos que ayudan a crecer y desarrollarse y aquellas sustancias que perjudican su salud.	- Importancia de los alimentos nutritivos. - La lonchera nutritiva. - Buenos hábitos de alimentación. - Interés por conocer los alimentos que hacen Crecer.	Unidad de Aprendizaje: **«Reconocemos y valoramos nuestra alimentación»**	- Ferias gastronómicas. - Dieta balanceada. - Elaboración de tríptico de la lonchera nutritiva. - Videos Forum. - Charlas a los padres de familia a través de la escuela de padres.

Como vemos, el último paso que da la institución es el de la programación de aula, que es donde el PCI (Proyecto Curricular Institucional) adquiere su pleno sentido, puesto que es en este nivel de concreción que se convierte en práctica pedagógica.

Este nivel de concreción hay que entenderlo como la culminación del proceso de planificación docente, como paso previo al proceso de enseñanza y aprendizaje que vive en el aula. En relación a los temas transversales, y como indican Dolz y Pérez (1994), «de poco sirve sermonear sobre ciertos valores si éstos no son objeto de aprendizaje, si no se planifican unidades didácticas en las que se trabajen expresa y sistemáticamente los contenidos concretos de los temas transversales». Para ello se puede partir de Unidades didácticas organizadas en torno a un

tema transversal de forma que este tema actúa como eje alrededor del cual se va justificando el tratamiento de los contenidos disciplinares, y estableciéndose relaciones entre los problemas sociomorales desde la aportación de las disciplinas.

No podemos pretender que exista una metodología única y válida para el trabajo pedagógico didáctico con relación a los temas transversales, sin embargo se puede plantear algunos aspectos comunes y que lo resumiremos a continuación[2]:

- **El elevado componente actitudinal de los contenidos de los temas transversales.** Si bien en el DCN se ha introducido las actitudes como parte integrante en todas las áreas curriculares, lo cierto es que los temas transversales tienen un componente moral superior. Este hecho sitúa al colectivo de maestros ante un panorama en el que ha de introducir nuevas pautas metodológicas, especialmente en el terreno de la organización (del ambiente del aula, de los agrupamientos de los alumnos, etc.) y de las relaciones de comunicación (entre alumnos y entre éstos y el profesor), ya que es evidente que no se pueden enseñar actitudes desde estrategias meramente expositivas. También exige un cuidadoso examen de los recursos didácticos, tratando de que sean adecuados y no contengan mensajes implícitos o explícitos contradictorios con las actitudes que se pretende promover.

- **El contenido social de los temas transversales.** Como indica Otano y Sierra (1994), esta situación exige considerar tres niveles: uno teórico (que permita conocer y analizar los hechos, situaciones y problemas), otro de carácter social (sobre los modos de actuar en el contexto en el que se vive y conoce al alumno y que se encuentre razones que están influyendo en esos modos de actuación) y otro de carácter personal (que ayude a reconocer lo que cada uno siente, cree y valora).

- El contenido moral de los temas transversales, que exige la puesta en práctica de estrategias que sean respetuosas con los procesos autónomos de construcción de valores. Ello implica poner en marcha mecanismos organizativos y afectivos que promuevan un ambiente de confianza en el aula, estrechando las relaciones en el grupo, desde el respeto, la tolerancia y la solidaridad, a través de técnicas de cohesión grupal y, en general, propiciando una atmósfera moral y democrática en el quehacer diario.

- La conexión de la escuela con la vida, como objetivo priorizado de los temas transversales, pone énfasis en las fuentes del entorno social y natural de la escuela, exigiendo un tipo de organización flexible.

Podemos concluir que la finalidad de los temas transversales es contribuir al desarrollo de la autonomía personal y moral de los alumnos y capacitarles para la participación social responsable, para ello habrá que propiciar una intervención didáctica que ofrezca al alumnado participar en la elaboración de normas, trabajar cooperativamente, vivir experiencias de aprendizaje en las que puedan plantearse problemas y resolverlos, dialogar, confrontar puntos de vista, asumir responsabilidades

(provocar conflictos sociocognoscitivos en temas afectivos), proponer experiencias que pongan en contradicción estereotipos, adoptar una postura integradora ante la diversidad. En ese sentido, las propuestas de trabajo sobre las enseñanzas transversales requieren especialmente una organización del espacio y un tipo de agrupamiento que favorezca la interacción, así como la posibilidad de contar con períodos de tiempo adaptados a la dinámica que normalmente exigen estos temas, lo que supone flexibilizar el horario de modo que permita que sean abordados en periodos amplios de tiempo.

NOTAS

[1] Otano, L. «El lugar del Centro». *Cuadernos de Pedagogía*, 1994, página 227.

[2] Rafael Yus, *Temas Transversales: Hacia una nueva escuela*. 1998, Barcelona.

REFERENCIAS

DOLZ, M.D. y PÉREZ, P.
1994 «El trabajo en el aula» en *Cuadernos de Pedagogía*, Madrid, 227,19-21.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN
2005 *Diseño Curricular Nacional*. Lima.

OTANO L.; SIERRA, J.
1994 «El lugar del centro» en *Cuadernos de Pedagogía*, 227, 22-27.

PALOS, J. y Colaboradores
2000 «Estrategias para el desarrollo de los temas transversales del currículo». ICE-HORSORI, Universidad de Barcelona.

YUS, R.
1993 Materias transversales y construcción de actitudes. *X Jornadas Pedagógicas de la Anarquía*. Málaga, Ed. Torre del Mar.

Desafíos de la gestión educativa peruana: la formación de los directores

Betty Alfaro

Uno de los grandes desafíos que plantea la Educación en América Latina y el Caribe y en nuestro país en particular, es la calidad de la gestión educativa que deben ejercer los directores y directoras en las Instituciones Educativas para lograr mejorar los resultados de los aprendizajes de los estudiantes, reclamados desde Foros Internacionales como el de *Educación Para Todos 2000.* Es a partir de esta consideración que surgen las siguientes preguntas ¿será necesario formar a los directores con este fin?, ¿qué características debería tener un buen director?, ¿cómo podríamos definir sus características?

En el contexto cambiante en el que se desenvuelven las escuelas, los directores y directoras no sólo tienen que aprender a diseñar, planificar y ejecutar el Proyecto Educativo Institucional (PEI), sino que además tienen que aprender, por ejemplo, a tomar decisiones, sobre todo en el proceso de descentralización educativa que está viviendo nuestro país. Esto por citar algunas de las competencias básicas que tendrían que desarrollar los gestores de la calidad educativa para responder a la tendencia de una mayor autonomía y una gestión basada en la escuela.

Con un sistema de profesionalización, los directores se verían dotados de herramientas de gestión con las que podrían enfrentar los cambios vertiginosos que se producen en su campo de acción.

Es común lo que vemos ahora cuando visitamos las escuelas: directores y directoras que no salen de

sus oficinas para «observarlas», para conocer lo que está pasando en ellas y poder tomar medidas que les ayuden a mejorar su gestión. Ésta se encuentra ausente en estas escuelas y muchas veces ocurre por desconocimiento de herramientas que le ayuden a promoverla.

Por otro lado, para lograr los objetivos que se vienen planteando desde el *Foro Mundial de Educación para Todos* de Dakar (2000), los países firmantes como el nuestro asumen entre uno de sus compromisos el de crear sistemas de buen gobierno y de gestión de la educación que susciten la participación y además que sean capaces de rendir cuentas de ella. ¿Cómo hacerlo si no es a través de un sistema de profesionalización? Es por esto que la transformación de la gestión educativa, es uno de los mayores retos de la Reforma Educativa en nuestro país.

El objetivo del presente ensayo es reconocer la necesidad que existe en nuestro país de la formación o profesionalización de los directores y directoras para mejorar la calidad de la Gestión Educativa, por eso analizaremos en detalle los fundamentos en los que se soporta esta necesidad, así como las características o capacidades que deberían desarrollar y la importancia de la investigación como herramienta que puede ayudar a definir estas capacidades de los directores.

¿POR QUÉ ES NECESARIA LA FORMACIÓN DE DIRECTORES Y DIRECTORAS PARA GESTIONAR NUESTRAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS?

Son muchas las demandas de una gestión educativa de calidad como una preocupación de mejorar la escuela - Informe de seguimiento de la Educación Para Todos en el mundo 2005 o por las escasas competencias que los directores tienen:

> ...muy poca capacidad de liderazgo de los procesos pedagógicos bajo un nuevo estilo de gestión basado en generar un adecuado clima institucional, (...) trabajo de equipo y vinculación con la comunidad y organizaciones locales, con capacidad de administración de conflictos... (Proyecto Educativo Nacional 2005: 93).

Según José Weinstein (2002), una buena escuela no puede ser sin un buen director ni tampoco puede iniciar un proceso de cambio sin que éste lo lidere. Entonces, ¿cómo llegar a ser uno de ellos?

En la Ley General de Educación 28044, se establece: «Calidad de la educación es el nivel óptimo de formación que deben alcanzar las personas para enfrentar los retos del desarrollo humano, ejercer su ciudadanía y continuar aprendiendo toda la vida». Si analizamos este concepto nos daremos cuenta de la complejidad de funciones que conlleva el alcanzar ese nivel óptimo de formación. Es así que los directores de nuestras escuelas necesitan el desarrollo de capacidades que deberían ir alcanzando desde una formación sistemática que les ayude a correr menos riesgos, a cometer menos errores, y a tomar decisiones que hagan que su gestión sea de calidad, acompañada por supuesto de una práctica efectiva en su desempeño, que en la misma Ley se establece, además, que el director debe recibir una formación especializada para el ejercicio de su cargo (artículo 55 inciso d).

Recordemos que el propósito de mejorar la gestión educativa no fue ajeno en nuestro país, y para ello se inició desde mediados de la década de los ´90 en el siglo pasado una serie de experiencias de formación de directores, ya sea por iniciativa del Ministerio de Educación como el denominado PLANGED o porque las mismas Instituciones Educativas, a las cuales no les alcanzaba este plan de formación, buscaban instituciones que les puedan orientar en «la elaboración del PEI». No importaba si ellos lo entendían o no, lo importante, porque así lo exigía el MED, era contar con ese instrumento, cuyo nombre cobró fama y permitió la apertura de toda una «industria de instituciones» que ofrecían sus servicios para ayudar a las escuelas a cumplir con este requisito. ¿Qué era el PEI para los directores y directoras de nuestras Instituciones Educativas?, ellos y ellas no lo sabían definir y menos ejecutar, sólo sabían que deberían tenerlo y pasó a ser un documento más en sus armarios que se empolvaba con el tiempo.

La gestión que los directores y directoras ejercen en nuestras escuelas es pieza clave para lograr la calidad que estamos buscando en las Instituciones Educativas, partiendo de que el director es la máxima autoridad y responsable de la gestión en los ámbitos pedagógicos, institucional y administrativo (Decreto Supremo Nº 009-2005-ED).

En la propuesta para *Un Acuerdo Nacional por la Educación* (2001), se hace una particular mención sobre la selección y formación de los directores de los centros educativos, quienes deben estar provistos de las capacidades y competencias necesarias, como un liderazgo pedagógico y administrativo, para ejercer la autonomía desde el proceso de descentralización que está promoviendo la Ley de Educación.

Muchas veces, nos basta cruzar la puerta de una escuela para tener indicios de cómo marcha ésta. El trato que imparte el personal de servicio a cargo de la portería, la forma en la que luce el patio, la actitud de los alumnos frente a los visitantes, entre otros, pueden ser muestras claras de la calidad de la gestión que se ejerce en ella.

Además, debemos precisar que un director está obligado a ser, en principio, un gestor educativo altamente eficiente. Por un lado, debe estimular el óptimo desempeño de sus docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje; promover el desarrollo institucional; velar porque las relaciones entre docentes, padres de familia y alumnos sean las más cordiales; asegurar que sus alumnos aprendan y en el plano externo, lograr generar alianzas con la comunidad a fin de garantizar el apoyo que las escuelas requieren. (Decreto Supremo Nº 009 Artículo 19).

Ahora bien, si partimos de la concepción de que la escuela es una organización, entonces es necesario que quien la dirija se forme como se forma un gerente para dirigir cualquier tipo de organización. Esto aseguraría que la obtención del producto, es decir, el aprendizaje de los y las estudiantes de esta organización sea de calidad. Por este motivo, el director o directora pasa a tener un papel protagónico como líder del cambio y como sujeto de cambio, haciéndose responsable de los resultados obtenidos.

¿QUÉ CARACTERÍSTICAS DEBE TENER UN BUEN DIRECTOR?

En los Lineamientos de Política 2004-2006, específicamente en la

Primera Política se establece fortalecer la autonomía de las Instituciones Educativas (II. EE.) en el contexto de la descentralización. Esto exige un fortalecimiento de la capacidad de gestión y autonomía, que va ligado a la capacidad de toma de decisiones que debería tener el gestor de las II.EE.

En concordancia a lo analizado en el párrafo anterior, la *Ley de Educación Nº 28044* contempla que la gestión del Sistema Educativo es descentralizada y con autonomía pedagógica y de gestión, con el fin de que favorezca la acción educativa. Esto demanda para el director otra de las características que le ayude a enfrentar estos retos, como el liderazgo.

No es poca cosa lo que los directores y directoras de escuela tienen que hacer. Entre las funciones que tienen que realizar, dentro de las administrativas y pedagógicas contempladas en la *Ley General de Educación Nº 28044*, mencionaremos las siguientes: Conducir la elaboración, ejecución y evaluación de todos las herramientas de gestión como el PEI, el Plan Anual de Trabajo y el Reglamento Interno, así como también liderar todos los procesos de gestión; propiciar un ambiente favorable para el desarrollo de los estudiantes; participar en el Consejo Educativo Institucional, en la evaluación para el ingreso, ascenso y permanencia del personal docente y administrativo; desarrollar acciones de capacitación docente; diseñar, ejecutar y evaluar proyectos de innovación pedagógica y de gestión; coordinar con la Asociación de los Padres de Familia el uso de sus fondos, entre otras muchas funciones que abarcan tanto lo administrativo como lo pedagógico, por lo que su rol se torna complejo y demanda un sistema de profesionalización. Como afirma Gallegos (2000), las nuevas políticas propician un proceso de transición adecuado hacia una gestión de calidad pero la dificultad reside en cambiar la cultura y las prácticas escolares que se traducen en ineficacia y que un sistema de profesionalización de directores ayudaría a mejorarlas.

Dentro de las capacidades que requieren los directores y directoras para una gestión de calidad, cabe destacar las propuestas por Lya Sañudo (2001):

- Liderazgo compartido, el poder entre todos: en el nuevo contexto de cambios, la concepción de poder también está cambiando. Éste tiene que ser un poder reconocido y emanado de la misma organización, es decir, participativo o cogestor para que tenga un efecto transformador de la organización.
- La resolución de conflictos: el gestor debe tener la capacidad de tomar al conflicto como potencial de transformación de las II. EE., debe ser capaz de manejar las interacciones que se producen entre los actores educativos a través de herramientas que le ayuden a solucionar los problemas que se presenten en su institución.

¿CÓMO DEFINIR LAS CARACTERÍSTICAS DE LOS DIRECTORES PARA UNA GESTIÓN EDUCATIVA DE CALIDAD?

Según Weinstein (2002), investigaciones realizadas en Chile han demostrado una correlación clara entre el liderazgo del director y los resultados de los aprendizajes de los alumnos. En este sentido, consideramos de vital importancia caracterizar a los directores de las II. EE. a partir de la investigaciones en este campo.

Aunque las investigaciones que se han realizado en nuestro país para recoger información sobre el funcionamiento de nuestras escuelas son muy pocas, la realizada en el ámbito de la gestión escolar por Claudia Dueñas (1998): *Dirigir la escuela a diario*, nos permite conocer cómo nuestros directores y directoras aprenden a «saber dirigir» nuestras escuelas a través de lo que hacen en ella día a día. Este saber dirigir consiste en un conjunto de conocimientos y convicciones acerca de la administración de la escuela, la gestión, la relación con docentes, estudiantes, padres y madres de familia, entre otras cosas; el «saber dirigir» le permite a los directores enfrentar su trabajo cotidiano, y la pregunta es: para una gestión de calidad, ¿nuestros directores tendrían que aprender a «saber dirigir» sólo con la experiencia?

En la mayoría de los casos aprender así, toma muchos años, por qué tendríamos que esperar que estas capacidades, se formen en tan largo tiempo si bien podemos utilizar la formación como generadora de herramientas que se pongan al servicio de los directores y directoras para gestionar el cambio.

Este tipo de investigaciones nos ayudan a conocer cuáles son las capacidades que tienen que desarrollar para que en caso de concursos de directores que se realizan en nuestro país, los instrumentos con los que se evalúe a los postulantes sean elaborados en base a las capacidades que han surgido de dichas investigaciones. La investigadora propone las siguientes características: capacidad de dirección compartida, capacidad de toma de decisiones, capacidad de generar confianza en su institución, estilo de decisiones, capacidad de generar confianza en su institución, estilo de comunicación asertivo, persuasivo y transparente.

CONCLUSIONES

Desde las pocas investigaciones realizadas sobre el rol del director en la gestión educativa de calidad y de las demandas del contexto cambiante que se vive, podemos concluir que:

1. Una de las dificultades que enfrenta el Estado peruano es la formación del director, el cual debe ser reciclado permanentemente pues los momentos de transformación que viven las Instituciones Educativas exigen capacidades en la gestión escolar que sólo se podrán alcanzar a través de la tecnificación y profesionalización del director o directora de escuela y además de los directivos que lo acompañan.

2. La nueva gestión escolar no se construye por decreto. Ésta tiene la magnitud de todo un verdadero cambio cultural, por lo que se tiene que trabajar en miras a esa transformación mediante programas sostenidos.

3. Las herramientas normativas como la *Ley General de Educación Nº 28044*, la R.M. 016-96 y el D.S. 009 2005, dan el marco legal para que la profesionalización del director se lleve a cabo, lo que nos falta es lo más importante: llevarlo a la práctica.

4. Dada las múltiples actividades que tienen que realizar los directores de una Institución Educativa, éstos deben seguir programas de especialización con enfoques multidisciplinarios, con nuevas herramientas en temas de gestión, como: liderazgo compartido, toma de decisiones, comunicación asertiva y

transparente, resolución de conflictos en términos de transformación, entre otras, que le permitan enfrentar el contexto tan cambiante con respuestas innovadoras.

Dado el proceso de descentralización y de autonomía que se vive en el país y en las Instituciones Educativas, se hace indispensable la propuesta de políticas de formación profesional de directores.

REFERENCIAS

CONGRESO DE LA REPÚBLICA DEL PERÚ
2005 *Ley General de Educación Nº 28044.*

CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN
2005 *Hacia un Proyecto Educativo Nacional 2006 2021.*

IGUIÑIZ, Manuel y DUEÑAS, Claudia
1998 *Dos miradas a la gestión pública.* Lima: Tarea.

Informe de seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo
2005 *El Imperativo de la Calidad.* Ediciones UNESCO.

GALLEGOS ALVAREZ, Juan.
2000 *Política y descentralización educativa.* Lima: San Marcos.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN
2005 Vice Ministerio de Gestión Institucional. Reglamento de Gestión del Sistema Educativo. Decreto Supremo Nº 009 2005 ED. Oficina de Apoyo a la Administración de la Educación.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN REPÚBLICA DEL PERÚ *Lineamientos de Política 2004-2006.*

MINISTERIO DE EDUCACIÓN REPÚBLICA DEL PERÚ *Educación Para Todos.* www.minedu.gob.pe

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ
2001 *Propuestas para un Acuerdo Nacional por la Educación.*

SAÑUDO, Lya
2001 «La transformación de la gestión educativa. Entre el Poder y el Conflicto». *Revista de Educación/Nueva* época Núm. 16/enero marzo http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/16/16lya.html

WEINSTEIN, José
2002 «Calidad y Gestión en Educación: Condiciones y desafíos. Pensamiento educativo». Vol. 31 pp. 50 -71. En material de apoyo de *Teorías de la Gestión y la Planificación* de la Maestría en Gestión de la Educación de la PUCP.

Redes de conocimiento y transdisciplinariedad.

Nosotros y las conexiones en la educación fundamental

Fátima Pinheiro de Barcelos

Aprender en la actualidad es una exigencia social que crece. Hay siempre más por aprender, nuevas informaciones están disponibles cada día y la escuela, que debería ser el espacio de socialización del conocimiento, es criticada por no conseguir acompañar esa vertiginosa evolución y fracasar en la tentativa de enseñar lo que la sociedad exige de sus actores. La institución escolar deja de ser el único espacio del saber, el lugar donde se enseña y donde se aprende. En la sociedad del conocimiento, es necesario que más personas aprendan cada vez más, en el espacio de una nueva cultura de aprendizaje, en una nueva forma de concebir y administrar el saber, sea en una perspectiva cognitiva o social.

Los docentes necesitan saber lidiar, en su labor cotidiana, con esa sociedad del conocimiento. Necesitan saber organizar y estimular situaciones de aprendizaje, progresivamente, de forma que envuelvan a sus alumnos, trabajando en equipo. Es esencial que utilicen nuevas tecnologías, al mismo tiempo en que enfrentan los deberes y los dilemas éticos de la profesión, más allá de las exigencias indispensables para su propio desarrollo personal, cultural y económico.

Para Freire[1], todo conocimiento está en proceso de construcción y reconstrucción, de creación y recreación. El autor afirma que el conocimiento es interdisciplinario en su naturaleza y es expresado por la constitución de equipos interdisciplinarios. Es necesario investigar las nuevas formaciones y los intercambios entre áreas de conocimiento que beneficien las comunidades humanas, eliminando privilegios restrictos a pequeños grupos que circulan apenas en núcleos académicos y grandes empresas controladoras de mercado.

En el ambiente escolar, las dificultades se presentan en toda su estructura. La rigidez funcional y organizacional de esas instituciones con

sus protocolos y sus reglas puede ser desalentadora. Siguen principios de estricta segmentación del conocimiento, del tiempo, del espacio y de toda la programación de las actividades pedagógicas, además de lidiar con procedimientos burocráticos que pueden impedir cualquier movimiento de cambio.

Considerando la educación como un sistema que implica la existencia de procesos transformadores de la experiencia de cada individuo, es fundamental una visión que comprenda el conocimiento como un proceso que envuelve una red de saberes interrelacionados y conexiones constantes, fluidas, sin jerarquía y dominios.

PROPUESTAS METODOLÓGICAS POR PRÁCTICAS DOCENTES

Los parámetros curriculares nacionales, documento del gobierno brasileño publicado en 1995 por la Secretaría de Educación Fundamental del Ministerio de la Educación, como sugerencia para el trabajo pedagógico en las escuelas de enseñanza Infantil y Fundamental, trae proposiciones que intentan abarcar la amplitud del conocimiento humano que debería ser abordado en las escuelas.

Según Domingues, «hoy es imposible dominar el conocimiento en extensión y en profundidad, cualquiera que sea el área del conocimiento». (Domingues, 2005:28) La formación fragmentada en disciplinas dificulta aún más a los docentes lidiar con una enorme gama de conocimientos disponibles socialmente. Además de eso, los espacios institucionales, permeados por la falta de límites o criterios claros que justifiquen la cantidad, la calidad y el tiempo determinado para el trabajo con la gestión de la información y del conocimiento impiden, muchas veces, que el aprendizaje se procese de modo satisfactorio.

Muchos son los nombres no siempre entendidos con la debida claridad dada la forma con que se lidia con el conocimiento: multidisciplinariedad, pluridisciplinariedad, interdisciplinariedad, transdisciplinariedad. No siempre se considera cómo el conocimiento es construido y reconstruido, cómo es transformado en contenido de las disciplinas trabajadas en las escuelas. Varios autores escriben respecto de esa cuestión. Richter esclarece que se

> [vuelve] necesario, inicialmente, buscar una conceptualización de los términos que vienen siendo utilizados en relación a dos enfoques. En lo que se refiere a la interdisciplinariedad, el enfoque se ha dado con diferentes denominaciones, especialmente a partir de los prefijos utilizados. Así el prefijo «multi», en el término «multidisciplinario»,

> estaría indicando la existencia de un trabajo entre muchas disciplinas, sin que éstas pierdan sus características o sus fronteras. Ya el prefijo «inter» va a indicar la interrelación entre dos o más disciplinas, sin que ninguna sobresalga sobre las otras, pero que se establezca una relación de reciprocidad y colaboración, con la eliminación de las fronteras entre las áreas de conocimiento. [...] Otro término utilizado es «transdisciplinariedad» que, como indica el prefijo, busca un movimiento transversal, de pasar entre diferentes áreas del conocimiento (Richter, 2002:85).

Común a dos o más disciplinas o áreas del conocimiento, la interdisciplinaridad, para Fazenda,

> [es] una actitud delante de alternativas para conocer más y mejor, es reciprocidad que impele la fuerza, humildad ante las limitaciones del propio saber. Una cuestión de aptitud para ser asumida frente al conocimiento, la sustitución de una concepción fragmentaria por la unitaria del ser humano. (Fazenda, 2001:15)

Domingues esclarece que la interdisciplinariedad posee las siguientes características: «a) aproximación de campos disciplinarios diferentes para la solución de problemas específicos; b) compartir metodología y tras la cooperación los campos disciplinares se funden y generan una disciplina nueva» (Domingues, 2005:24).

Ya la transdisciplinariedad avanza por poseer, según el mismo autor,

> a) Aproximación de diferentes disciplinas y áreas del conocimiento; b) compartimento de metodologías unificadoras, construidas mediante la articulación de métodos oriundos de varias áreas del conocimiento; c) ocupación de las zonas de identificación y de los dominios de ignorancia de diferentes áreas del conocimiento; la ocupación podrá generar nuevas disciplinas o permanecer como zonas libres, circulando entre intersticios disciplinares, de tal forma que la transdisciplinariedad quedará como el movimiento, lo indefinido y lo inconcluso del conocimiento y de la investigación (Domingues, 2005:25).

Delante de innumerables asimilaciones deformadoras, de términos y conceptos subyacentes a los mismos, es oportuno alertar que comprensión y entendimiento pueden pasar por dos vertientes (cuando se discute cuestiones pedagógicas). De acuerdo con Morin, existe «la comprensión intelectual u objetiva y la comprensión humana e intersubjetiva» (Morin, 2003:94).

Con el vertiginoso crecimiento de publicaciones, en todas las áreas del conocimiento, y la proliferación de campos disciplinarios, se vive la angustia de saber que no se sabe sobre todo. Domingues observa al respecto:

> [hoy] es simplemente imposible dominar el conocimiento en extensión y en profundidad, cualquiera que sea el área del conocimiento. Decorre de ese estado de cosas el hecho bien conocido de que ninguno, hoy, puede acompañar lo que pasa en el interior de su disciplina y especialidad,

> Especialistas, con la esperanza de que, aquello que el individuo no puede aisladamente, la suma de los individuos, reunidos en una colectividad podrá (Domingues, 2005:29).

ÁRBOLES, REDES, RIZOMAS: FLUJOS DE CONOCIMIENTOS Y LA ENSEÑANZA

Organizado en currículos, el conocimiento, dentro del ambiente escolar, pasó y pasa por transformaciones cuyo objetivo es justificar los contenidos estudiados o por estudiar. Tales contenidos siguen una secuencia y un progreso que clasifican la información, el conocimiento y al educando, de acuerdo con su franja de edad. Para aprender a leer, era preciso primero conocer las letras del alfabeto. Se memorizaba, primeramente, las vocales y después las consonantes. En seguida, se aprendía a juntar las letras para transformarlas en palabras y formar frases, parágrafos, hasta que se comprendían y se componían pequeños textos.

Hoy, se cuestiona lo que sea alfabetización y letramento[2] y, más recientemente letramento tecnológico. Lo que se sabe es que la escuela ya no puede ofrecer a sus alumnos toda la información existente y circulante del planeta. En el universo irrestricto, sumergirse en un mar de información no es suficiente. Es preciso poseer capacidades, habilidades y competencias cognitivas de lectores de esas fuentes de información. No se trata simplemente de saber «navegar». Conocer y comprender críticamente ese permanente portador y trasmisor de datos e informaciones es fundamental. A la escuela en ese contexto, debería caber el papel de conductora de ese proceso, la escuela en ese contexto, debería caber el papel de conductora de ese proceso, pero ella no se encuentra preparada para esa función en la forma cómo está estructurada.

Lévy y Authier[3] presentan los Árboles de conocimientos, a partir del libro homónimo. Para ellos, la organización del saber se expresa por un árbol que no tiene forma fija y pretende ser el reflejo exacto, en tiempo real, de la vida cognitiva de todos los individuos de la comunidad a la cual se aplica. Cuando alguien llega o sale de esa comunidad, la forma del árbol se modifica. En ese árbol, el tronco representa los conocimientos básicos, las ramas son competencias asociadas en listas individuales y las hojas representan el conocimiento especializado.

El uso de la metáfora del árbol, para representar el conocimiento, sufrió muchos usos a lo largo de la historia. Con el advenimiento de Internet (WWW - Word Wide Web), esa metáfora ya no se muestra tan eficiente. Para Abreu, la idea de un árbol, de «tronco sólido de donde brotaban ramificaciones de pequeños intereses, no es más que una representación adecuada para el conocimiento cuando éste es encarado en su dicontinuidad» (Abreu, 1996:32).

Moraes describe ese cambio de paradigma y la forma de conocimiento que la permea:

> De una base sólida del conocimiento estructurada en bloques rígidos, constituida de leyes fundamentales, pasamos para la metáfora del conocimiento en red, significando un tejido donde todo está interrelacionado. orías, no hay nada que sea

> En esa tela interconectada que representa los fenómenos observados descritos por conceptos, modelos y teorías, no hay nada que sea primordial, fundamental, primario o secundario, pues ya no existe ninguna base, fija e inmutable. Eso significa que no existe una ciencia, o una disciplina, que esté arriba y otra abajo, que no hay conceptos en jerarquía o algo que sea más fundamental que cualquier otra cosa (Moraes, 1997:75).

Las dificultades enfrentadas por la escuela, en la actualidad, acompañan la crisis de la educación, sin que se perciba que se trata de un proceso de construcción, complejo, que exigiría actitudes multidimensionales y transdisciplinares. En ese sentido, redes neurales y fractais son sistemas que, si se conectan al funcionamiento de los currículos y a sus contenidos, al movimiento del conocimiento construido en el ambiente educacional, revelarían cómo podría funcionar el flujo del conocimiento para adecuarse a la realidad contemporánea. Moraes describe ese flujo de la siguiente forma:

> La visión del conocimiento en red constituye un instrumento para la transformación potencial del propio conocimiento. Reconocerlo como proceso, algo que no posee un aspecto definible absolutamente fijo. Una abstracción extraída de un flujo total y único, en movimiento constante, y no un conjunto de verdades básicamente fijas. Implica un sistema abierto a la participación, una estructura disipadora y que está en constante flujo de energía, capaz de crecimiento y transformación sin fin (Moraes, 1997:75).

La autora señala, incluso, que el descubrimiento de un axioma común entre las diferentes disciplinas puede ser la salida para la crisis de fragmentación que caracteriza las disciplinas educacionales.

IMAGINARIO, MINEIRIDADE[4], POESÍA, ARTES, TECNOLOGÍA Y CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS: ¿UNA RED?

Es todavía común, en muchas escuelas y para muchos profesores, la idea de que la literatura deba ser trabajada como soporte para la enseñanza de la lengua, como objeto de comprensión histórica y sociocultural. El trabajo que comentaré a continuación surgió a partir de líricas del gran poeta Carlos Drummond de Andrade, seleccionados por una profesora y por la investigación de alumnos de 8, 9 y 10 años, en Internet. Tuvo como propósito despertar el interés de los alumnos por la sonoridad de los textos, por el placer de oír, por la

creación y exposición imágenes, sin la preocupación de lo que fuese correcto y pertinente. De ese modo, el rigor de la interpretación o de los procesos inmediatamente cognitivos fue sustituido por la fruición de cada poema o crónica. En ese caso, se consideró la literatura esencial para la formación de la identidad y para el establecimiento de una relación dialógica que contribuyese para la producción de sentido en la sociedad contemporánea.

Oír la lectura de textos de Carlos Drummond de Andrade, antes de que se conectasen a las computadoras, provocó diversas reacciones en los niños. Entre ellas, una llamó la atención de la profesora: «Ese semblante es mineiro, sí, heim?» Ser minero significaba, en aquel momento ser diferente de carioca, de paulista, de baiano. Los alumnos fueron instados a definir lo que sería ser mineiro. Una de las respuestas fue: «No sé, creo que esa cara, Drummond, era medio tranquilo, callado. Parece que pensaba mucho y hablaba poco. ¿Será que eso es ser minero?»

Para Baczko[5], el imaginario social, compuesto por un conjunto de relaciones de imágenes, actuaría como memoria afectivo-social de una cultura. Se trata de una producción colectiva, ya que sería el depositario de la memoria que la familia y los grupos recogerían de contactos entre sí y con el cotidiano.

Por medio del imaginario, las sociedades esbozarían sus identidades y sus objetivos, organizando pasado, presente y futuro. Socialmente, el imaginario sería expresado por ideologías y utopías, y también por símbolos, alegorías, rituales y mitos. Tales elementos ayudarían a componer visiones de mundo y podrían interferir en conductas y estilos de vida.

Esa intrincada red imaginaria posibilitaría observar la fuerza histórica de las creaciones de los sujetos, esto es, el uso social de las representaciones y de las ideas. La imaginación despertaría imágenes que determinarían referencias simbólicas, definiendo para los individuos de una misma comunidad los medios inteligibles de sus intercambios. En otras palabras: la imaginación es uno de los modos por los cuales la conciencia aprehende la vida elaborándola y reelaborándola. Son caminos o nuevas posibilidades de ver y analizar, en mayor profundidad, la complejidad de los tiempos actuales.

A pesar que ese grupo de niños no concibió el imaginario como herencia sociocultural, es compartida por sus integrantes la visión que hay peculiaridades que envuelven al pueblo minero y que pueden ser consideradas características de personas que nacieron o fueran criadas, desde muy temprano, en ese contexto.

En este trabajo, el intercambio propuesto exigió una postura abierta, interdisciplinaria del grupo de participantes involucrados, con la claridad de qué dificultades forman parten de un proyecto de esta naturaleza, que involucra varias áreas del conocimiento, con varias cuestiones y varios profesionales. En lo dicho por Barbosa, se consigue establecer

> [una] relación de reciprocidad donde ninguna disciplina ejerce poder, pero sí colaboración, con la eliminación de fronteras entre las áreas del conocimiento. Actitud que exige visión unitaria del ser humano y no una visión fragmentaria del sujeto y del conocimiento. Donde el conocimiento se desarrolla por

medio de conexiones entre personas, objetos, conceptos, preconceptos, intuiciones, símbolos, metáforas, una intrincada red de asociaciones, y que el aprendiz es sujeto activo, comprometido en la construcción de su propia red de conocimientos (Barbosa, 2002:109).

El trabajo realizado desvela la existencia de una red formada por nosotros y conexiones entre la herencia del imaginario relativo a la mineiridad, contenida en los poemas de Carlos Drummond de Andrade, la presencia de ese imaginario en el trabajo plástico del caricaturista Genin, y su aprehensión por niños de 8, 9 y 10 años, de los grupos de Informática Aplicada a la Educación de la escuela Balão Vermelho de Belo Horizonte (Minas Gerais). Tales cuestiones también se presentan en los trabajos de digitalización de imágenes y se revelan en los textos de testimonios ocurridos cuando los niños creaban la presentación del trabajo en el programa Power Point.

En otra red de cooperación, este trabajo contó con la colaboración del profesor Juan Aramayo del Departamento de Comunicación Social SISLAB, de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Federal de Minas Gerais, que gentilmente se dispuso a discutir y pensar el plan de trabajo en la digitalización de imágenes realizando recortes, collages y montajes.

El discurso de la identidad minera está simbólicamente presente en ese minero ilustre y puede hacer parte del imaginario de las personas, de la formulación de un conjunto específico de valores atribuidos a un grupo. En ese sentido, la mineiridad puede ser definida como el término que traduce la conjunción de diversos elementos que constituyen un pueblo, tales como apego a la tradición, valorización del orden, prudencia, moderación, espíritu conciliador, capacidad de acomodarse a las circunstancias y, al mismo tiempo, efectuar transacciones; la habilidad y la paciencia como estrategias para el alcance de objetivos.

En la literatura, hay una construcción discursiva elaborada, explícita o implícita. Intelectuales, poetas y ensayistas, por medio de sus obras, pueden reforzar y legitimizar la mineiridad volviéndose los verdaderos autores de ese discurso de identidad.

NOTAS

[1] FREIRE, Paulo. *Pedagogía da autotomia*. 12.ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2001.

[2] El concepto de letramento implica la adopción de presupuestos teóricos (sociológicos, etnográficos) en que la interacción social tiene un peso decisivo en la escritura del niño. Para mayor información consúltese SARAIVA, Juracy. «La situación de la lectura y la formación del lector en el proceso de alfabetización». En *Cuadernos Literarios*. Letritas, N.º 6, año III, pp. , Lima; véase p. . N. T.

[3] LÉVY, Pierre; AUTHIER, Michel. *As árvores de conhecimentos*. São Paulo, Escuta, 2002.

[4] Identidad minera. Se refiere a una característica cultural propia de los habitantes de Minas Gerais, región al sudeste del Brasil. Es una especie de estado de espíritu producida por el hecho de vivir entre las montañas lo que hace que el minero viva en continuo autoanálisis. (Para más información véase Jornal da Cidade de Bauru <http://www.jcnet.com.br/editorias/detalhe_politicando2004.php?codigo=43349>). A principios del siglo XIX, la región de Minas Gerais estuvo marcada por un proceso de formación económica, política y cultural que produjo un territorio fragmentado y diversificado con diversos intereses políticos y económicos. Fueron los intelectuales mineros que dieron forma a este discurso identitario. N. T.

[5] BACZKO, Bronislaw. «Imaginação social». En *Enciclopédia Einaudi*. Vol. 5. Lisboa, Imprensa Nacional/Casa da Moeda, Editora Portuguesa, 1985, p.403.

REFERENCIAS

ABREU, Jr., Laerthe.
1996 *Conhecimento transdisciplinar. O cenário epistemológico da complexidade.* Piracicaba: UNIMEP.

BARBOSA, Ana Mae (org.).
2002 *Inquietações e mudanças no ensino da arte.* São Paulo: Cortez.

BACZKO, Bronislaw.
1985 «Imaginação social». En *Enciclopédia Einaudi.* Vol. 5. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, Editora Portuguesa.

DOMINGUES, Ivan.
2005 *Conhecimento e transdisciplinaridade II, aspectos metodológicos.* Belo Horizonte: UFMG.

FAZENDA, Ivani C. Arantes. (Org.).
2001 *Interdisciplinaridade: dicionário en construção.* São Paulo: Cortez.

FREIRE, Paulo.
2001 Pedagogia da autonomia. 12.ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

HERNÁNDEZ, Fernando.
1998 *Cultura visual, mudança educativa e projetos de trabalho.* Porto Alegre: Artes Médicas.

LÉVY, Pierre; AUTHIER, Michel
2002 *As árvores de conhecimentos.* São Paulo: Escuta.

MORAES, Maria Cândida.
1997 *O paradigma educacional emergente.* 8.ª ed. Campinas: Papirus.

PÉREZ, Francisco Carvajal; GARCÍA, Joaquim Ramos. (Orgs.).
2001 *Ensinar ou aprender a ler e a escrever?* Porto Alegre: Artes Médicas.

POZO, Juan I.
2002 *Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem.* Porto Alegre: Artmed.

RAMOS, Rafael Yus.
2001 «Formação ou conformação de professores?» *Revista Pátio.* N.º 17, Año IV, maio/jul. São Paulo: Artmed, p. 22.

RICHTER, Ivone M.
2002 «Multiculturalidade e interdisciplinaridade». En *Inquietações e mudanças no ensino da arte.* São Paulo: Cortez.

SALVADOR, César Coll.
1994 *Aprendizagem escolar e construção do conhecimento.* Porto Alegre: Artes Médicas.

Multiculturalidad, democracia y ciudadanía

La educación en el contexto de diversidad cultural (2.ª parte)

David Abanto

CONJUGAR LAS MÚLTIPLES IDENTIDADES EN UNA CIUDADANÍA COMPLEJA

En su origen moderno, cabe entender a la ciudadanía como:

> [...] una conjunción de tres elementos constitutivos: la posesión de ciertos derechos así como la obligación de cumplir ciertos deberes en una sociedad específica; pertenencia a una comunidad política determinada (normalmente el Estado), que se ha vinculado en general a la nacionalidad; y la oportunidad de contribuir a la vida pública de esa comunidad a través de la participación (García y Lukes, 1999:1).

La democracia no existe porque seamos iguales. No lo son, por cierto, el propietario de un banco y un vendedor de emoliente. La democracia crea un espacio de igualdad formal entre personas realmente diferentes para que en él puedan procesarse las diferencias. A ese espacio le llamamos ciudadanía.

La ciudadanía es, pues, una forma de vinculación social de los miembros de una comunidad política, a los que se reconoce un conjunto de derechos y en contrapartida un conjunto de deberes. En este sentido, para establecer un espacio público común (objetivo de la educación pública), una «ciudadanía integrada», con el grave riesgo de ser homogeneizadora o asimiladora, no debe estar basada en la identidad cultural.

Hoy sabemos que, bajo dicha homogeneización (por ejemplo, los procesos de desculturalización a que ha dado lugar la alfabetización en castellano en la población indígena), la escuela ha excluido la identidad propia de pueblos y culturas. Pero tampoco una «ciudadanía diferenciada» nos llevaría lejos, dado que el derecho a la diferencia debe seguir siendo reequilibrado con el imperativo de la igualdad.[1] De ahí la necesidad de reformular la concepción de ciudadanía, en una formulación «compleja» que conjugue en ella diferentes identidades. José Rubio Carracedo (2000:10) postula la necesidad de «replantearse la concepción jurídico-política de la ciudadanía», dado que ésta considera sólo la dimensión de integración social en el plano individual; sin tener en cuenta la diferenciación social, que comprende también los derechos diferenciales de grupos. Por eso, en la coyuntura actual, se debe hablar de «ciudadanía compleja», tanto para resolver problemas de justicia y distribución como para comprender las complejidades étnicas y culturales, concepto en el que me voy a apoyar.

Así, Rubio (2000:22 y 26) propone:

> [...] se hace preciso un concepto de ciudadanía que permita la integración diferenciada de tales minorías no sólo como individuos sino también y especialmente como grupos específicos. [...] Esta ciudadanía compleja debía conjugar la construcción de una identidad común fundamental con la legítima diferenciación étnico cultural como individuos y como grupo con identidad propia e irrenunciable.

De este modo, una ciudadanía «compleja» debe conjugar la aplicación de los derechos fundamentales a todos los ciudadanos y preservar al mismo tiempo los derechos diferenciales, que mayorías o minorías no quieran dejarse asimilar para conservar su identidad.[2] A este respecto, como bien ha expresado Juan Carlos Tedesco (2000:86):

> El desafío educativo implica desarrollar la capacidad de construir una identidad compleja, una identidad que contenga la pertenencia a múltiples ámbitos: local, nacional e internacional, político, religioso, artístico, económico, familiar, etc. Lo propio de la ciudadanía moderna es, precisamente, la pluralidad de ámbitos de desempeño y la construcción de la identidad a partir precisamente de esta pluralidad, y no de un solo eje dominante y excluyente.

A su vez, frente a las tendencias de «tribalización» social,[3] la escuela volviendo a sus orígenes, aunque necesariamente de otro modo debe promover la cohesión social y el reconocimiento y solidaridad con el otro como diferente. La escuela tiene una función irrenunciable para que las diferencias culturales y el pluralismo democrático se informen mutuamente. Conjugar los principios normativos unitarios de justicia y el reconocimiento de los distintos proyectos culturales de vida es, pues, nuestro problema social y político. Como dice Gimeno Sacristán (2001:242), en un buen libro sobre el tema, «el derecho a la igualdad obliga al reconocimiento para todos de la diferencia cultural, si bien una cosa es el respeto de la identidad cultural y otra el entenderla como que nos distingue de los otros y que debe ser acentuado».

La herencia moderna e ilustrada es que la vida en sociedad no es posible a menos que existan un conjunto de conocimientos, destrezas y valores compartidos por los ciudadanos. De ahí la necesidad, por un lado, de la educación como «socialización política» en una forma de «reproducción social consciente» como dice Amy Gutmann (2001:30). Por esto también, «la educación democrática no es neutral entre concepciones de vida buena, [...] la educación democrática sostiene elecciones entre aquellos estilos de vida que son compatibles con la reproducción social consciente» (p. 67). Respetar a otros no supone aceptar acríticamente toda creencia o convicción que tenga su cultura, aun cuando formen parte de su identidad.

La identidad democrática tiene una vocación de universalidad, opuesta a las identidades comunitarias, lo que supone considerar al otro como un alter ego. En fin, por no poder proseguir en este territorio reñido de difusas fronteras entre un multiculturalismo y un «asimilacionismo», en una posición intermedia abogamos con Amy Gutmann (2001:373-374) por un multiculturalismo «integrador», que conjugue el respeto a las diferencias culturales con la conquista de libertad y justicia para todos:

> La educación democrática señala apoya una «política de reconocimiento» basada en el respeto a las individualidades y sus iguales derechos como ciudadanos, no en la diferencia de la tradición, representación proporcional de grupos o derechos de supervivencia de las culturas. [...] Una historia multicultural no debería implicar y mucho menos afirmar que las diversas creencias y prácticas culturales puedan tener el mismo valor.

La cuestión, central en educación, es cómo la ciudadanía, debidamente reformulada hoy, pueda ser un modo de conciliar el pluralismo de la escuela común y la condición multicultural. En este contexto, también es evidente que el mismo concepto de ciudadanía ha de ser reformulado, pues si en la modernidad fue un proceso de inclusión en la construcción de identidades sobre la base de una solidaridad y cultura común, también era excluyente para los grupos que no compartían cultura o nacionalidad, o en razón de género. A su vez, si la ciudadanía, desde su configuración teórica y práctica, ha estado ligada a los derechos civiles dentro de cada nación-Estado; en una constelación posnacional se tiene que ampliar para conectarse con los derechos humanos universales.

El interculturalismo sería una respuesta adecuada, en cuanto supera la mera coexistencia política por una convivencia civil sobre la base de un

respeto recíproco, con instituciones políticas que posibilitan la participación, en pie de igualdad de las distintas culturas. Esto exige, por un lado, la aceptación de los principios constitucionales en el espacio de la cultura política del país; de otro, respetar la identidad cultural, renunciando a cualquier forma de asimilación. Por ello, como veremos posteriormente, la interculturalidad no es sólo una propuesta pedagógica o metodológica sino que requiere de una política educativa y social congruente.

INTERCULTURALISMO: IDENTIDAD LOCAL Y EDUCACIÓN COSMOPOLITA

El mundo en el que vamos a vivir en el siglo que comienza va a ser mucho menos pintoresco, impregnado de menos color local, que el que dejamos atrás. Fiestas, vestidos, costumbres, ceremonias, ritos y creencias que en el pasado dieron a la humanidad su frondosa variedad folclórica y etnológica van desapareciendo, o confinándose en sectores muy minoritarios, en tanto que el grueso de la sociedad los abandona y adopta otros, más adecuados a la realidad de nuestro tiempo. Éste es un proceso que experimentan, unos más rápido, otros más despacio, todos los países de la Tierra. Pero, no por obra de la globalización, sino de la modernización, de la que aquélla es efecto, no causa. Se puede lamentar, desde luego, que esto ocurra, y sentir nostalgia por el eclipse de formas de vida del pasado que, sobre todo vistas desde la cómoda perspectiva del presente, nos parecen llenas de gracia, originalidad y color. Lo que no creo que se pueda es evitarlo.

La tarea de las nuevas generaciones es aprender a vivir no sólo en el amplio mundo de una tecnología cambiante y de un flujo constante de información, sino ser capaces al mismo tiempo de mantener y refrescar también nuestras identidades locales. El desafío es poder desarrollar un concepto de nosotros mismos como ciudadanos del mundo y, simultáneamente, conservar nuestra identidad local como mexicanos, zapotecos, españoles o catalanes. Posiblemente tal desafío representa para las escuelas, y la educación en general, una carga como nunca en la historia (Bruner, 1997: prólogo).

En el contexto descrito, fuertemente marcado por la diversidad cultural, se acrecienta la necesidad de reforzar la función educativa de la escuela de enseñar a vivir juntos. Como sitúa bien Jerome Bruner, el reto de la educación será ser capaz de conjugar la construcción de una identidad propia (anclada en las propias tradiciones comunitarias), abierta sin embargo de modo pluralista a las otras culturas. Éste es uno de los dilemas que Bruner (1997) ha llamado la «antinomia del particularismo frente al universalismo».

La noción de «identidad cultural» es peligrosa, porque, desde el punto de vista social, representa un artificio de dudosa consistencia conceptual, y, desde el político, un peligro para la más preciosa conquista humana, que es la libertad. Desde luego, no niego que un conjunto de personas que hablan la misma lengua, han nacido y viven en el mismo territorio, afrontan los mismos problemas y practican la misma religión y las mismas

costumbres, tenga características comunes. Pero ese denominador colectivo no puede definir cabalmente a cada una de ellas, aboliendo, o relegando a un segundo plano desdeñable, lo que cada miembro del grupo tiene de específico, la suma de atributos y rasgos particulares que lo diferencian de los otros. El concepto de identidad, cuando no se emplea en una escala exclusivamente individual y aspira a representar a un conglomerado, es reductor y deshumanizador, un pase mágico-ideológico de signo colectivista que abstrae todo lo que hay de original y creativo en el ser humano, aquello que no le ha sido impuesto por la herencia ni por el medio geográfico, ni por la presión social, sino que resulta de su capacidad para resistir esas influencias y contrarrestarlas con actos libres, de invención personal.

En fin, en la tensión entre la cultura propia y la mundial, se deberá construir el lado cosmopolita a partir de lo propio, en modos que preserven la diversidad creadora. Como sostiene Adela Cortina (1997:42), «cualquier noción de ciudadanía que desee responder a la realidad del mundo moderno tiene que unir desde la raíz la ciudadanía nacional y la cosmopolita en una «identidad integrativa», más que disgregadora». Por eso, creo que esencialmente el problema determinante de una sociedad multicultural es una nueva articulación entre identidad y ciudadanía.

La globalización está planteando la necesidad de una democracia global cosmopolita y, en el plano educativo que nos ocupa, la «ciudadanía cosmopolita», como contrapunto a la llamada «tribalización». En un célebre ensayo, Martha Nussbaum (*Patriotismo y cosmopolitismo*) defendió la tesis de que, frente a los fenómenos nacionalistas o étnicos, convendría recuperar la tesis antigua de «ciudadanos del mundo» y enseñarla a los niños:

> Si un niño o una niña empieza su vida como un ser que ama y confía en sus padres, siente la tentación de reconstruir la ciudadanía siguiendo los mismos patrones, encontrando en una imagen idealizada de una nación una especie de sucedáneo familiar que hará por nosotros lo que esperamos de ella. El cosmopolitismo no ofrece este tipo de refugio; únicamente ofrece la razón y el amor a la humanidad que, en ocasiones, puede resultar menos cálido que otras fuentes de pertenencia. [...] El patriotismo está lleno de colorido, intensidad y pasión, mientras que el cosmopolitismo parece tener que enfrentarse a la ardua tarea de excitar la imaginación. (Nussbaum, 1999:27).

La reacción general de diversos autores, que aparecen en el libro a que ha dado lugar, es que no se puede enseñar a ser ciudadanos de un modo abstracto.

Precisamente la noción de ciudadanía va unida a una realidad política determinada. Por eso, el mejor modo de ser cosmopolitas es dar una educación ciudadana democrática. Así Gutmann, en su contribución al mismo libro, señala que, en principio, no podemos ser ciudadanos del mundo, pues para serlo se precisaría una única política mundial, cuando, en primer lugar, somos ciudadanos de un país:

> [...] para ser libres e iguales necesitamos ser ciudadanos de alguna política y, por tanto, necesitamos también ser educados en aquellas destrezas, conocimientos y valores (tanto particulares como universales) que aseguran la plena participación y la igual consideración en nuestra política. El ser reconocido como ciudadanos libres e iguales de alguna política democrática debería ser una oportunidad abierta a todos los individuos (Nussbaum, 1999:85).

La educación se debe dirigir a enseñar los derechos y responsabilidades de la ciudadanía democrática y su reconocimiento a todos los humanos de cualquier comunidad. La educación moral comienza con relaciones afectivas en los círculos inmediatos que, progresivamente, se van ampliando. El cosmopolitismo no es el primer paso, sino un resultado tardío o posterior. Por su parte, Benjamin Barber, en el mismo libro, resalta que, en lugar de huir a un cosmopolitanismo abstracto y universal, necesitamos formas de comunidad local y patriotismo cívico, saludables y democráticas. Dado que nuestros compromisos y virtudes comienzan a arraigar en nuestro entorno inmediato y sólo entonces pueden crecer e ir más allá, «prescindir de ellos a favor de un cosmopolitismo inmediato es arriesgarse a acabar en ningún lugar, a no sentirnos ni en casa ni en el mundo». Sentirse e identificarse con un país o etnia, de forma cívica, es el paso previo y necesario para llegar a ser ciudadano del mundo. Los nacionalismos o rechazos étnicos dependen de formas históricamente no democráticas.

Como lecciones aprendidas en este debate es que, si bien el cosmopolitismo podría ser un bello ideal educativo en este contexto de globalización, en la práctica, sólo cabe valorar las restantes culturas cuando se valora en primer lugar la propia. La identificación con lo local es la primera base para llegar a lo cosmopolita. Los escolares construyen su identidad personal en relación con la comunidad de origen y vida, lo que debe llevar en un segundo momento a una apertura a los otros diferentes y sus culturas. La escuela tiene una función irrenunciable para que las diferencias culturales y el pluralismo democrático se informen y conjuguen mutuamente. Conjugar los principios normativos unitarios de justicia y el reconocimiento de los distintos proyectos de vida culturales es, pues, nuestro problema moral y político.

Si bien es importante educar en la cultura propia como paradoja de la globalización existe el peligro de resucitar los currículos tradicionales de carácter etnocéntrico y xenofóbico se corre el riesgo de formar «guetos» culturales y sociales. Uno de los fines esenciales de la tradición educativa ha sido educar para una comprensión global del mundo; sin embargo, no es fácil operar en la práctica cuando no está resuelto teóricamente el reconocimiento dinámico de las diferencias un respeto activo de las identidades culturales propias y su conjunción con principios democráticos. Es preciso apelar a una «educación intercultural» y paralelamente, se han de ir poniendo bases firmes políticas y sociales, de lo contrario se formará parte de la habitual retórica educativa, con los efectos (negativos) de transferir responsabilidades de imposible resolución. Más críticamente, debemos

ser conscientes de los asuntos en juego y de sus posibilidades futuras.

EDUCAR PARA LA CIUDADANÍA

La educación pública se configuró como la institución necesaria para la formación de la identidad ciudadana. Desde sus inicios ilustrados, la escuela tuvo como misión contribuir a dar consistencia política, al mismo tiempo que identidad cultural, a la ciudadanía. Por eso, la educación para la ciudadanía, históricamente, ha formado parte del núcleo de la escuela pública, que ha considerado que una de las tareas básicas de la escuela es preparar a las jóvenes generaciones para vivir y ejercer el oficio de ciudadano en una comunidad configuradora de la nación (Schnapper, 2001).

Conscientes de su relevancia, muchas políticas educativas, incluso las de los organismos internacionales, le dedican creciente atención en sus orientaciones.

En efecto, no es tanto la información lo que nos preocupa, en esta sociedad de la información (menos del «conocimiento»), cuanto la exclusión de hecho de amplias capas de la población, los rebrotes de intolerancia y xenofobia. A esto responde el renovado interés por una teoría de la ciudadanía.[4]

La escuela comprehensiva, en este sentido, es la de formación de la ciudadanía: abierta a todos los alumnos y alumnas sin discriminación, conjuga la diversidad sociocultural y diferencias individuales y contribuye a una socialización intercultural. Se pretende construir ciudadanos iguales en derechos y reconocidos en sus diferencias, que tienen capacidad y responsabilidad para participar en el campo político y social, revitalizando el tejido de la sociedad civil. Queremos entender dicha educación para el ejercicio de la ciudadanía, en un sentido amplio y no referido a alguna materia dedicada específicamente a ello.

La educación para el ejercicio del oficio de ciudadano comienza, entonces, con el acceso a la escritura, lenguaje y diálogo; continúa con todo aquello que constituye la tradición cultural y alcanza sus niveles críticos en la adolescencia, con el aprendizaje y práctica de contenidos y valores compartidos. La lucha contra la exclusión implica, sin duda, el refuerzo de unos conocimientos de base y una formación cultural que permita al ciudadano analizar, pensar y criticar las propuestas sociales y políticas.

Aprender a vivir juntos supone, entre otras cosas, capacidad para intercambiar ideas, razonar, comparar, que una escuela inclusiva debe promover activamente. El término «integrador» connota significados asimilacionistas de las culturas de origen a la dominante, por lo que conviene reemplazarlo por el de inclusión, muy empleado ahora en la educación para la diversidad (Ainscow, 2001), pero también en un sentido político-moral: «inclusión significa que dicho orden político (democrático) se mantiene abierto a la igualación de los discriminados y a la incorporación de los marginados sin integrarlos en la uniformidad de una comunidad homogeneizada» (Habermas, 1999:118).

La educación para la ciudadanía puede ser, entonces, un modo de conciliar el pluralismo y la condición multicultural. No obstante, como señalamos, precisa ser reformulada para incluir la diversidad étnica y cultural, de forma que no sea excluyente, en una ciudadanía universal o cosmopolita.

La noción de ciudadanía, como ha defendido Habermas (1999), no se debe asociar con una identidad nacional o un conjunto de rasgos culturales o biológicos, sino con una comunidad que comparte por igual un conjunto de derechos democráticos, de participación y comunicación, en lugar de compartir un conjunto de costumbres pasadas, lo que se precisa es la socialización de los ciudadanos en una cultura política.

No obstante, también es evidente que la tradición cívica de la escuela pública tiene que ser reconstruida en nuestra actual coyuntura, crecientemente multicultural. La sociología crítica de la educación, como hemos referido antes, documentó suficientemente cómo la cultura escolar, bajo su presentación universalista, ha legitimado una perspectiva cultural particular, al servicio de la clase social dominante. Por un lado, de acuerdo con nuestra mejor tradición, no debiéramos 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, por otro, 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.

La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en los países andinos es una buena muestra de educación intercultural, que supera la educación bilingüe (amerindio y castellano) con la subordinación de la cultura indígena a la dominante, para propugnar un currículum enraizado en la cultura de origen de los educandos, al tiempo que abierto en una relación de complementariedad a la cultura universal. La escuela pública responde, de este modo, a las demandas de los alumnos en sociedades étnica y culturalmente diferenciadas.[5] Se busca un diálogo y complementariedad entre la cultura de origen y la occidental, en un nuevo modo de entender la «educación para todos» en países como México, Bolivia, Perú, Colombia, Ecuador, Chile o Guatemala. Cuando, a su vez, la educación intercultural se extiende también a la nueva población de minorías afroamericanas o étnicoculturales procedentes de la

migración extranjera a la región, la EIB se inscribe más ampliamente en una educación de la diversidad o educación inclusiva. En este caso guarda similitud con educación intercultural actual propugnada en los países europeos, no obstante, las realidades sociales (y, por tanto, educativas) son diferenciales.

El objetivo de la escuela pública de integrar a la ciudadanía en unos principios y valores comunes tiene, entonces, que ser actualmente reformulado para no dar lugar a ser como lo fue un instrumento para la homogeneización lingüística y cultural. La educación intercultural de la ciudadanía busca compatibilizar un núcleo ético y cultural común con el reconocimiento de las diferencias de cada grupo y con los contextos locales comunitarios.

Además de la lengua propia, el currículum ha de ser rediseñado de manera que incluya también los saberes, conocimientos y valores de la cultura originaria. Esto no excluye incorporar los elementos y contenidos de la cultura mayoritaria y de la universal. La EIB es, hasta ahora, junto a otras realizaciones en la misma línea, una de las mejores manifestaciones en Latinoamérica de una enseñanza para un aprendizaje significativo, social y culturalmente situado.

Históricamente el currículum nacional (o «programas» de enseñanza) han tenido como misión la integración, entendida como un proyecto uniformador que busca la homogeneización cultural y lingüística de los individuos, más allá de sus contextos locales o familiares. La escuela pública es, en este sentido, hija del proceso de formación del Estado moderno.

Dar una identidad colectiva a las nuevas naciones, así como una distribución de los roles sociales, son tareas que la escuela realizó, en conjunción con la formación de los Estados modernos. La educación se configuró, así, como el principal dispositivo para la creación de ciudadanos, tanto para contribuir al progreso de la nación como para compartir los fines y valores sociales. Pero estas grandes narrativas y las respectivas bases ideológicas que daban identidad y sustentaban el proyecto educativo de la modernidad, por las razones señaladas, se encuentran claramente debilitadas.

La escuela pública es hija de la primera modernidad y, con ello, de la creación del Estado-nación. En la mejor tradición republicana, el Estado es culturalmente neutro, ignorando las distintas culturas que conforman el espacio nacional. Cuando Dewey escribe *Democracia y educación* o Durkheim *La educación moral*, por tomar dos ejemplos dispares en la fundamentación moderna de la escuela pública, están dando por supuesto la homogeneidad dentro del espacio comunitario del Estado-nación, a cuya creación la escuela debe servir. Si en la perspectiva de Durkheim las diferencias individuales y culturales han de quedar fuera de la escuela, y la cohesión social se basa en la socialización de un único modelo cultural, hoy es preciso reconocer las diferencias en el interior de los centros; por eso, nuestra cuestión actual es cómo articular el reconocimiento de las diferencias locales, de grupos étnicos o indígenas con la necesaria inclusión social.

De cómo se resuelva el problema entre la homogeneización cultural y la heterogeneización cultural o identitaria dependerá, en gran medida, la tarea educativa y la propia convivencia.

La configuración transnacional, acrecentada con la globalización, no puede anular la necesaria afirmación de la diversidad cultural, ni ésta ser un antídoto contra principios universales.

El principio de igualdad, constitutivo de la sociedad moderna, no ha logrado prevenir las desigualdades sociales contra las que quería luchar.

De ahí, la reivindicación de la diversidad, que permite a cada sujeto ser actor en un mundo globalizado y de comunidades cerradas (Touraine, 2001). Más que la igualdad, viejo sueño, importa la libertad, y si el lugar de la reivindicación de los derechos sociales debe seguir permanente, también es preciso incidir en la otra cara de las responsabilidades cívicas. Lo que no significa que se renuncie a lograr ambas dimensiones. Lo que está en juego en la misión de la escuela pública es, pues, contribuir a construir un espacio público con ciudadanos que participan activamente. Qué currículum y qué formas organizativas son más adecuadas para hacer frente a los desafíos presentes y futuros en la formación de las nuevas generaciones es lo que nos obliga a repensar el papel de la escuela en este nuevo contexto.

La obligación primordial de un gobierno en este ámbito es crear unas condiciones que estimulen el desarrollo y la creatividad cultural y la primera de ellas es la libertad, en el más ancho sentido de la palabra. No sólo la libertad de opinar y crear sin interferencias ni censuras, sino también abrir las puertas y ventanas para que todos los productos culturales del mundo circulen libremente, porque la cultura de verdad sentido de la palabra. No sólo la libertad de opinar y crear sin interferencias ni censuras, sino también abrir las puertas y ventanas para que todos los productos culturales del mundo circulen libremente, porque la cultura de verdad no es nunca nacional sino universal, y las culturas, para serlo, necesitan estar continuamente en cotejo, pugna y mestizaje con las otras culturas del mundo. Ésa es la única manera de que se renueven sin cesar. La idea de «proteger» a la cultura es ya peligrosa. Las culturas se defienden solas.

¿Por qué preguntarse entonces, como en los párrafos iniciales de esta reflexión, sobre el destino al que nos conducen las políticas actuales, cuando todo parece determinado de antemano? La razón es una y consiste en saber quién o quiénes representan realmente los intereses de las mayorías. Si no partimos de allí llegaremos siempre al mismo destino. Responder, volviendo a las seguridades que tuvimos en otros tiempos, nos conduce hoy a un camino intransitable y sin salida.

NOTAS

[1] Un análisis excelente que realizó Francisco Colom en 1998, ahora ampliado con su edición (2001).

[2] Una formulación similar se puede ver en Chantal Mouffe (1999). En su vertiente jurídica (fundamental) ha efectuado un buen análisis Nicolás López Calera (2000); por último, esta necesidad de reformular la ciudadanía la analiza, entre otros, Ricard Zapata (2001) así como en el monográfico de la *Revista Anthropos* (núm. 191, 2001) acerca de «Ciudadanía e interculturalidad», Barcelona.

[3] El término «tribalización» ha sido empleado por la literatura sobre la globalización, como tendencia centrífuga o reacción primaria en contra de las amenazas y peligros que presenta el proceso de globalización, refugiándose en la identidad étnica, cultural o grupal en Benjamin Barber (Jihad Vs. McWorld: How globalism and tribalism are re-shaping the world 1995).

4 El trabajo de Will Kymlicka y Wayne Norman marcó la revitalización de la teoría de la ciudadanía.

5 Entre otros estudios, la *Revista Iberoamericana de Educación* ha dedicado dos monográficos al tema: núm. 13 (enero-abril, 1997) sobre «Educación bilingüe intercultural», y el núm. 17 (mayo-agosto, 1998) a «Educación, lenguas, culturas». Además se puede ver el trabajo de Luis Enrique Lopes y Wolfgang Küper (1999). Igualmente los análisis de José Rivero (1999).

REFERENCIAS

AINSCOW, Mel.
2001 *Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*, Madrid: Narcea.

BARBER, Benjamin
2000 *Un lugar para todos. Cómo fortalecer la democracia y la sociedad civil*, Barcelona: Paidós.

BÁRCENA, Fernando
1997 *El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política*, Barcelona: Paidós.

BAUMAN, Zygmunt.
2003 *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*, Madrid: Siglo XXI.

BECK, Ulrich.
2000 *Un nuevo mundo feliz: la precariedad del trabajo en la era de la globalización*, Barcelona: Paidós.

BERNSTEIN, Basil.
1971 *Class, Codes and Control*, vols. I-II, Londres: Routledge. Edición española (1988-9), Madrid: Akal.

BOLÍVAR, Antonio.
2001 «Globalización e identidades: (des)territorialización de la cultura», número extraordinario «Globalización y educación» de la *Revista de Educación*, pp. 265-288, Madrid.

BOURDIEU, Pierre y Jean-Claude Passeron
1967 *Los estudiantes y la cultura*, Barcelona: Labor.
1967 *La reproducción*, Barcelona: Laia.

BRUNER, Jerome.
1997 *La educación, puerta de la cultura*, Madrid: Visor.

COLOM, Francisco.
1998 *Razones de identidad (pluralismo cultural e integración política)*, Barcelona: Anthropos.
2001 *El espejo, el mosaico y el crisol: modelos políticos para el multiculturalismo*, Barcelona/Iztapalapa: Anthropos/Universidad Autónoma Metropolitana.

CORTINA, Adela.
1997 *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*, Madrid: Alianza editorial.

DURKHEIM, Emile.
1902 *La educación moral* (ed. e intr. Taberner y Bolívar) Madrid: Trotta [2002].

FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano.
2002 «Iguales, libres y responsables», *Cuadernos de Pedagogía* (Barcelona), núm. 311 (marzo), pp. 56-60.

GARCÍA CABEZA, Soledad y Lukes, Steven. (Comp.)
1999 *Ciudadanía: justicia social, identidad y participación*. Madrid: Siglo XXI.

GIMENO SACRISTÁN, José.
1999 «La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas», *Aula de Innovación Educativa* (Barcelona), núm. 81 (mayo), pp. 67-72; y núm. 82 (junio), pp. 73-78.
2001 *Educar y convivir en una cultura global. Las exigencias de la ciudadanía*, Madrid: Morata.

GUTMAN, Amy.
2001 *La educación democrática: una teoría política de la educación*, Barcelona: Paidós.

HABERMAS, Jürgen.
1999 *La inclusión del otro. Ensayos sobre teoría política*, Barcelona: Paidós.

KYMLICKA, Will y Wayne Norman
1996 «El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía», *Cuadernos del Claeh*, (Uruguay) vol. 75, 1996, pp. 81-112.

LOPES, Luis Enrique y Wolfgang Küper
1999 «La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas», *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 20 (mayo-agosto).

LÓPEZ CALERA, Nicolás.
2000 *¿Hay derechos colectivos? Individualidad y sociabilidad en la teoría de los derechos*, Barcelona: Ariel.

MARTUCELLI, Danilo.
2002 «¿El problema es social o cultural?», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 315, pp. 12-15.

MOUFFE, Chantal.
1999 *El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*, Barcelona: Paidós.

NUSSBAUM, Martha. (Ed.)
1999 *Los límites del patriotismo. Identidad, pertenencia y «ciudadanía mundial»*, Barcelona: Paidós.

PÉREZ TAPIAS, José Antonio.
2002 *Educación democrática y ciudadanía intercultural. Cambios educativos en época de globalización*, Córdoba (Argentina): III Congreso Nacional de Educación.

POSTMAN, Neil.
1999 *El fin de la educación. Una nueva definición del valor de la escuela*, Barcelona: Octaedro.

RIVERO, José.
1999 *Educación y exclusión en América Latina. Reformas en tiempos de globalización*, Madrid-Buenos Aires: Miño y Dávila.

ROSALES, José María.
1998 *Política cívica. La experiencia de la ciudadanía en la democracia liberal*, Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.

RUBIO CARRACEDO, José.
2000 «Ciudadanía compleja y democracia», en Rubio Carracedo, Rosales y Toscano, Ciudadanía, nacionalismo y derechos humanos, Madrid: Trotta, pp. 21-46.

SARTORI, Giovanni.
2001 *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*, Madrid: Taurus.

SCHNAPPER, Dominique
2001 *La comunidad de los ciudadanos. Acerca de la idea moderna de nación*, Madrid: Alianza editorial.

TAYLOR, Charles.
1997 «La política del reconocimiento», en *Argumentos filosóficos*. Barcelona: Paidós, pp. 293-334; también en Taylor (1993) (ed.): *El multiculturalismo y la «política del reconocimiento»*, México: FCE, pp. 43-107.

TEDESCO, Juan Carlos.
2000 «Educación y sociedad del conocimiento», *Cuadernos de Pedagogía* (Barcelona), núm. 288, pp. 82-86.

TOURAINE, Alain
2001 *Igualdad y diversidad. Las nuevas tareas de la democracia*. México: FCE.

VARIOS AUTORES
1997 «Ciudadanía, el debate contemporáneo», La Política. *Revista de Estudios sobre el Estado y la Sociedad*, núm. 3.

VELASCO, Juan Carlos.
2001 «Derechos de las minorías y democracia liberal: un debate abierto», *Revista de Estudios Políticos* (Madrid), núm. 109.

ZAPATA, Ricar.
2001 *Ciudadanía, democracia y pluralismo cultural: hacia un nuevo contrato social*, Barcelona: Anthropos.

¿Puede un libro participar de la vida escolar?

La experiencia pedagógica a través de la obra de Monteiro Lobato

Alessandra De Souza Gibello *

Este texto fue elaborado a partir de reflexiones que pertenecen al campo de la educación y de la literatura para identificar y comprender el proyecto político-pedagógico de Monteiro Lobato, uno de los grandes nombres de la pedagogía y cultura infantiles. Con ello se buscó formar las generaciones futuras por medio de la literatura, de sus textos infantiles en consonancia con las transformaciones socio-político educacionales del contexto histórico de los años ´30 y ´40, identificando en esta medida, las «marcas» dejadas en la primera generación de lectores de los textos de Monteiro Lobato, en su primera infancia. Para eso abordaremos el tema sobre la óptica de la representación, en los términos de Roger Chartier. Buscamos comprender de qué modo tales concepciones de Monteiro Lobato fueron aprehendidas, entendidas y reentendidas.

> Las percepciones de lo social no son de forma alguna discursos neutros: producen estrategias y prácticas (sociales, escolares, políticas) que tienden a imponer una autoridad a costa de otros, por ella menospreciados, a legitimar un proyecto reformador o a justificar, para los propios individuos, sus preferencias y conductas [...] Las luchas de representaciones tienen tanta importancia como las luchas económicas para comprender los mecanismos, por los cuales un grupo impone, o intenta imponer, su concepción del mundo social, los valores que son los suyos, y su dominio (Chartier, 1990:17).

Monteiro Lobato presenta en su obra infantil ¡el proyecto político-pedagógico de formar ciudadanos (brasileños, en este caso) por medio de la lectura de los libros. Para eso, crea *O Sítio do Picapau Amarelo (La Granja del Pájaro*

Carpintero Amarillo) como un escenario que contiene sus concepciones sobre el hombre, la sociedad, la política, la infancia, el conocimiento, la educación, entre otros. Frente a tales acepciones podríamos preguntarnos ¿cómo Monteiro Lobato comprende el papel de la educación? ¿De qué forma el conocimento es concebido en su obra?

Utilizaremos el referencial teórico de las «Historias de Vida» e «História Oral», además de las concepciones de Roger Chartier en lo que concierne a los conceptos de representación, apropiación y práctica de lectura.

> Más que el concepto de mentalidad [la representación] permite articular tres modalidades de la relación con el mundo social: en primer lugar, el trabajo de clasificación y delimitación que producen las configuraciones intelectuales múltiples, a través de las cuales la realidad es contradictoriamente construida por los diferentes grupos; seguidamente, las prácticas que tienden a reconocer una identidad social, exhibir una manera propia de estar en el mundo, significar simbólicamente un estatuto y una posición; por último, las formas institucionalizadas y objetivadas gracias a las cuales unos «representantes» (instancias colectivas o personas singulares) marcan de forma visible y perpetua la existencia del grupo, de la clase o de la comunidad (Chartier, 1990: 23).

Entrelazaremos la lectura de algunos de los principales textos de Monteiro Lobato y también presentaremos relatos de cuatro entrevistadas que formaron parte de la primera generación de lectores de ese clásico escritor que hizo historia en la infancia brasileña.

EL CONOCIMIENTO Y LA INFANCIA EN LA PERSPECTIVA DE MONTEIRO LOBATO: PERFILANDO UN PROYECTO DE EDUCACIÓN

Entre los varios temas abordados por Monteiro Lobato en su obra infantil, podemos destacar la relación que establece con el conocimento, como uno de los pilares para la realización de sus objetivos de formar las generaciones futuras por medio de sus textos. El conocimiento, como también el despertar de la curiosidad en conocer/aprender son los ejes fundamentales de su obra, de modo que las aventuras parten siempre de algo aprendido que será verificado, comprobado, experimentado por los nietos de Doña Benta, quien, por el

contrario, se presenta juntamente con el Vizconde de Sabugosa, como los personajes referencia para ese abordaje y valorización del conocimiento.

Entendemos como conocimiento todo aquello que se puede aprender y, en ese sentido, estamos considerando, no sólo los conocimientos científicos, sino también las informaciones sobre la cultura, los valores; y finalmente, todos los aspectos considerados por Lobato como importantes para el desarrollo infantil, siguiendo su propósito ya expuesto anteriormente.

Nos limitaremos a las concepciones aprehendidas específicamente en el libro *Histórias do Mundo para Crianças* (*Historia del mundo para niños*)[1]. Lobato aborda, en este libro, la cuestión de la ética y de los valores, buscando crear una conciencia crítica en sus lectores. Por tal razón, el libro *História do Mundo para Crianças* es el más explícito, en la medida en que buscará básicamente abordar los hechos históricos, dándoles un tratamiento especial; es decir, Lobato cuenta la historia llevando a los personajes adultos e infantiles a la reflexión y a la crítica, que se vuelven básicamente para la propia humanidad. En ese sentido, tal vez Lobato más que simplemente presentar la «historia del mundo», como la mayoría de los libros y compendios de la época hacían, pretende llevar al niño a reflexionar acerca de los caminos que los hombres recorrerán y, principalmente, lo que están haciendo con la humanidad; de hecho, el libro se concluye con el relato de la Segunda Guerra Mundial y sus repercusiones en todos los países del mundo, previendo inclusive el inicio de guerras atómicas.

> Europa estaba lo que puede estar una tierra donde solamente la valentía vale, porque los bárbaros que destruyeron el Imperio Romano sólo querían saber de valentías. La ignorancia se volvió pavorosa y la ignorancia, como ustedes saben, trae consigo todos los males. La peor cosa del mundo es no saber. Y ellos no sabían, no estudiaban, no leían ni siquiera sabían lo que era preciso saber. Por causa de esa ignorancia gruesa como la cobertura del Quindim[2], los siglos de la Edad Media fueron los más feos de la Historia, al punto de ser considerados como la noche oscura de la humanidad (Lobato, 1994:88).

Se percibe en el fragmento destacado, el valor conferido por Lobato a las guerras y conquistas de unos pueblos sobre otros, mostrando su opinión sobre las causas de esas atrocidades: la ignorancia y la falta del saber, del estudio, pues «la ignorancia trae consigo todos los males». Se trata, evidentemente, de un abordaje que tiene su origen en la matriz de análisis histórico del mundo occidental, por tanto, de la élite. De ese modo, durante todo el libro, Monteiro Lobato, al abordar los principales hechos de la historia de la humanidad, apunta las heridas causadas por los propios hombres. Podemos, así, identificar aspectos importantes en el libro *História do Mundo para Crianças* que llevan a una amplia reflexión: la capacidad del hombre en construir y destruir a los propios hombres y todo lo que su inteligencia fue capaz de crear. Al presentar la historia de la humanidad para los niños, Monteiro Lobato muestra los progresos y las rupturas del desarrollo de los pueblos y de las sociedades, de cómo los poderes nacionales se organizan a costas de violencia y sufrimiento de las

violencia y sufrimiento de las otras poblaciones, sin esconder todo el bien y el mal producido, evidenciando aún, el progreso y el desarrollo de las tecnologías utilizadas que, entre tanto, no son capaces de corregir al hombre.

> - ¿Pero será que los inventos mejoran la vida, abuela? -preguntó la niña-.
>
> - Mejoran la vida, sí, aunque no mejoren al hombre. Sobre nuestra vida hoy podemos decir que es riquísima, si la comparamos con la de un siglo atrás. Mientras el hombre es el mismo animal estúpido de todos los tiempos. Abra el periódico, lea las principales noticias. Sólo hablan de miseria, crímenes, guerra. La humanidad continúa sufriendo de los mismos males de otrora todo porque la fuerza de la Estupidez Humana aún no puede ser vencida por la fuerza de la Bondad y de la Inteligencia. Cuando éstas queden más fuertes que aquélla, entonces, sí, habremos llegado a la Edad de Oro (Lobato, 1994:176).
>
> -Y con certeza tendremos también guerras atómicas, abuela, la Historia es sólo guerras y más guerras. Ni bien el mundo sale de una y ya comienza a prepararse para otra... (Lobato, 1994:178)

Otro elemento relevante del libro *História do Mundo para Crianças* es la relación establecida entre conocimiento y reflexión. Lobato se preocupó de llevar a los niños a reflexionar sobre los acontecimientos históricos, ya que son presentados más allá de una simple información y comprensión. Los niños, para Lobato, son «inteligencias» formadas capaces de vencer la estupidez humana por la fuerza de la «Bondad y de la Inteligencia».

Monteiro Lobato establece, por tanto, una relación entre el conocimiento producido por la humanidad incluyendo en esas perspectivas las otras áreas del conocimiento abordadas teniendo como eje orientador la construcción de nuevos conocimientos y el desarrollo del espíritu crítico delante de la realidad. Este movimiento comprende los elementos esenciales para la constitución de lo que denominamos sociedad del conocimiento; en los pilares de los textos de Monteiro Lobato es posible percibir trazos de esa integración con la posibilidad de conocer y producir conocimientos, considerando la pluralidad de ejes investigativos, para colaborar con la constitución de una generación que comprende la necesidad de apropiaciones de ese conocimiento y para la manutención de la propia humanidad.

LECTURAS Y LECTORES: RECUERDOS Y REPRESENTACIONES DE LOS TIEMPOS DE INFANCIA

Proponemos ahora las posibles apropiaciones de la lectura de los textos infantiles de Monteiro Lobato por aquélla que clasificamos aquí como la primera generación de lectores, que tuvieron accesso a la construción literaria del autor en las décadas de ´30 y ´40. Esos primeros lectores tuvieron su contacto inicial con el *Sítio do Picapau Amarelo* por los libros, y no sufrieron la influencia dejadas por las versiones televisivas. Se trata, por tanto, de la tentativa de «visualizar» la lectura que esa generación hizo de las obras infantiles de Lobato.

Antes de iniciar el abordaje de esas concepciones, marcaremos algunos aspectos interesantes de las entrevistas que, en cierta medida, contribuyeron para la comprensión de los relatos de una manera más intensa.

Las tres entrevistadas: María Isabel, Verónica, y Lourdes tuvieron contacto con la lectura de Monteiro Lobato en su infancia y, prácticamente, en todo el periodo de su alfabetización de modo que esa lectura fue parte de sus vidas, siendo interrumpida en el inicio de la pubertad o de la adolescencia.

La idea de infancia o de niñez representada en el *Sítio do Picapau Amarelo* que atraviesa los relatos evidencia una relación explícita con la alegría, la libertad y la imaginación, muchas veces compartida con esos «niños-lectores» por medio de la lectura. En algunos relatos, las entrevistadas identificaron su infancia con la de los personajes del *Sítio*, justificando inclusive estas similitudes.

muchas veces compartida con esos «niños-lectores» por medio de la lectura. En algunos relatos, las entrevistadas identificaron su infancia con la de los personajes del Sítio, justificando inclusive esas similitudes.

> Libre y feliz [...] Ella [la niña del *Sítio*] es libre y feliz, es autónoma, tiene una voz sensacional que no pone obstáculos, no impone..., sin mata-burro[3] ni portón, no impone barreras, y ella misma lleva a los niños a viajar, ella misma propicia eso... Entonces aquella monotonía (antiguamente la gente no hablaba en droga, sabe) no hablaba en desánimo, no hablaba en comodismo, la gente era tan feliz igual (Verónica, 62 años).

> Yo creo que era la infancia típicamente brasileña, ingenua, feliz, sin grandes necesidades. [...] Era una vida muy simple y el niño muy feliz, y creo que era eso que Lobato quería mostrar: la simplicidad y la felicidad de una vida de la clase de todos los brasileños, tanto siendo rico o pobre, el niño tenía el mismo tipo de vida. (María Isabel, 75 años).

La entrevista de Verónica traza la distinción entre la libertad concedida a los personajes del *Sítio* y la falta de libertad de los niños al relatar pasajes de su infancia que fueron, de cierta manera, muy sufridos para ella. Así, al ser cuestionada acerca de la concepción de niño que Monteiro Lobato expresa en sus textos, ella afirma:

> Ser feliz, no tenga duda, es precisamente, tener tiempo, tener voz, tener derechos. [...] En el colegio, por ejemplo, la disciplina era, era muy rígida, y... el niño no tiene oportunidad, tiene que obedecer, obedecer, obedecer y ser castigado, ser aprobado y ser castigado;yo tengo así, recuerdos muy muy dolorosos de humillaciones que la gente pasó por causa de tonterías sabe, llegaba en casa y leía al Monteiro Lobato y quedaba, quedaba todo saldado (risas), estaba vengada!(risas) (Verónica, 62 años).

La libertad, la alegría y la felicidad son en la lectura de esas entrevistadas los tres pilares de la concepción de infancia que permea los textos de Monteiro Lobato. Corroborado por las experiencias de la infancias. La obra de Monteiro Lobato había conseguido transmitir sus concepciones al respecto del niño y de la infancia. En este sentido, por apropiaciones o identificaciones diferentes, estas lectoras cuando eran niñas pudieron deleitarse de este privilegio, tanto en un nivel imaginario, de sentirse libres, como en un contexto de plena alegría y diversión, en el cual pudieron aventurarse en aquel universo mágico, identificándose y proyectándose en ése.

> Era todo ese mundo al revés que yo quería [...] quería tener un poquito del polvo de *pirlimpimpim* para ir allá. [...]Me gustaba más cuando imaginaba, porque en cuanto mi madre leía, yo, yo producía, yo construía un *Sítio* mío, construía una Doña Benta, construía todos los personajes etc., y de allí yo fui haciendo un *Sítio* mío. [...] El *Sítio* era mío: en él reinaba yo. (Verónica, 62 años).

El *Sítio do Picapau Amarelo* se constituye en un lugar donde esos niños-lectores pudieron por algún tiempo «vivir», sintiéndose en casa, sintiendo el olor de las jabuticabas[4], de las croquetas de tía Nastácia; los libros de Monteiro Lobato se volvieron así, el «lugar» de muchos niños brasileños.

La relación establecida entre Monteiro Lobato y la escuela también atraviesa el imaginario de las entrevistadas de manera que nos posibilitó captar trazos de identificación del niño con Monteiro Lobato, tomándolo como «educador» y, aun, la relación del niño con sus libros dentro y fuera de la escuela.

El primer aspecto que será desarrollado es el de la concepción de escuela presentada por las entrevistadas, en la cual se evidencia, en principio un ambiente muy rígido, sin grandes preocupaciones por la lectura o por la formación crítica de los alumnos.

> Creo que en la programación antigua ellos se preocupaban mucho en enseñar a leer, escribir, era el objetivo de ellos, que la gente escribiese y leyese bien y supiese matemática. Eran las dos materias: portugués y matemática, poca cosa se hablaba extra a no ser esas materias trabajadas, pero

> entonces, yo creo que faltó así, orientación propia de los profesores, los profesores no fueron orientados para incentivar la lectura [...] Era la programación y no ir más allá de aquello. [...] Antiguamente era el profesor que hablaba, dictaba y acababa. Hoy tienes cómo conversar, intercambiar ideas, eres una interconexión y antiguamente no era así, te sentabas allá, escuchabas y punto final. (Lourdes, 73 años).

Esos recuerdos revelan un poco del cotidiano escolar de los niños en las décadas del ´30 y ´40, que de cierta manera nos dan pistas del motivo por el cual los textos de Monteiro Lobato no eran leídos en la escuela. Tal vez, el universo creado por Lobato, en que se valorizaba la libertad, la autonomía, la curiosidad, la búsqueda por el conocimiento no era, en aquel momento, prioridad para las escuelas y su currículo. Además de eso, la censura a las obras de Lobato se produjo exactamente por no corresponder a la educación de la época.

> No, en la escuela yo nunca vi ninguna referencia a Monteiro Lobato. Tengo prácticamente certeza de que aquello hacía parte de un tipo de censura porque el Ministerio de la Educación controlaba mucho las escuelas en aquella época. [...] Era un control absoluto. El *Poço do Visconde* fue un tabú en aquella época. (María Isabel, 75 años).

> absoluto, creo que Monteiro Lobato no entraba en el currículo del colegio por el hecho de ser considerado un comunista. Y era censurado por el gobierno, el gobierno censuraba las obras de Monteiro Lobato, principalmente por causa del *Poço do Visconde (Pozo del Visconde)*. El *Poço do Visconde* fue un tabú en aquella época. (María Isabel, 75 años).

Los textos de Monteiro Lobato, aunque no hiciesen parte del currículo escolar siendo, a veces, prohibida su circulación en la escuela, se vuelven presentes en ella, en cuanto «currículo oculto», por los niños que los llevaban para el ambiente escolar. Monteiro Lobato aunque «solapadamente» está presente entre los niños escolares, de una manera, tal vez, hasta más fuerte de lo que se estuviese contemplado en el currículo escolar, sujeto a interpretaciones y usos de los adultos. Así, Lobato aparece en la escuela por la mirada y por la voz de los niños, que vuelven esa presencia significativa e interpretada a la luz de sus concepciones y experiencias, volviéndola típicamente infantil y sin interferencia adulta, como posibilidad de un desarrollo crítico e intelectual a partir de la inclusión del escritor en el cotidiano escolar. A la pregunta, ¿los libros de Monteiro Lobato aparecían en la escuela? Una entrevistada responde: No, en la primaria no. Recuerdo que llevaba los libros así en mi bolsa y, como siempre fui una criatura muy habladora así, entonces mis compañeros me rodeaban... se apoyaban en mí para poder hablar de lo que había leído, lo que había sucedido, lo que había acontecido. Contaba las historias para mis compañeros, y de los libros ' ellos veían las figuras, porque ellos no leían, [...] Nunca tuve una orientación de profesores de primero o cuarto grado sobre literatura, sobre

lecturas e incentivo a la lectura. (Lourdes, 73 años).

Otro aspecto interesante es el de la representación que las entrevistadas hacen del propio Monteiro Lobato, considerado como aquél que pretendía enseñar a los niños, educarlos y prepararlos para la vida adulta. Al ser indagadas al respecto de una intención de Monteiro Lobato en influenciar a los niños, hubo una confirmación general, de modo que en algunos casos esa terminología que fue substituida por otras: orientar, enseñar, educar, etc. El relato de María Isabel expresa la manera por la cual Monteiro Lobato encantó a los niños y fue capaz de llevarlos a una identificación no sólo con sus libros, también con su propia figura comparada a la de un maestro.

> No sé si Monteiro Lobato... concibió los libros de él como un plan de educación o si él lo hizo casualmente, pero realmente los libros de él tienen una secuencia en que el niño acaba acostumbrándose; en aquella época, los libros iban saliendo paulatinamente, [...] Tengo la impresión de que él fue preparando la mentalidad del niño hasta que él llegó a un punto más alto del que nosotros ya conseguíamos comprender [...] Era como si fuese una clase, para quien no la tenía... yo, por ejemplo, estudiaba en casa, para mí eran una cosa muy viva sus libros.
>
> [...] Como yo digo no era sólo influenciar a los niños, era abrir los ojos de los niños. Él quería que el pueblo brasileño aprendiese a mirar con realismo las ventajas y desventajas de la política de ese momento. [...] yo me recuerdo de él, porque es como si él hubiese sido un maestro en nuestra vida, cuando éramos niños nosotros aprendíamos mucho con él y le teníamos un cariño muy grande. (María Isabel, 75 años).

Los recuerdos de María Isabel nos proporcionan pistas importantes acerca de la manera por la cual Monteiro Lobato conjugó con el imaginario infantil, como también la manera por la cual su obra fue teniendo, en cierta medida, ese carácter educacional que, intencionalmente o no, se volvió de acuerdo con las concepciones de la entrevistada un plan de educación, que llevaba al niño progresivamente a desarrollar sus habilidades de comprensión y reflexión. la medida en que lo considera un maestro, reconociendo lo mucho que aprendió con él y sus libros.

La propia figura de Monteiro Lobato marca la vida de la entrevistada, en la medida en que lo considera un maestro, reconociendo lo mucho que aprendió con él y sus libros.

Los textos de Monteiro Lobato tuvieron un significado muy importante en la vida de esas entrevistadas, pues son un universo de educación paralelo a la escuela que, moldeada en padrones tradicionales, no correspondía en nada a aquellas ideas de libertad, autonomía, curiosidad, etc. Por ese motivo, tal vez, el *Sítio do Picapau Amarelo* no aparecía en la escuela formalmente pero dado el significado y la apropiación que los niños hacían de esa lectura penetró en la escuela «por la puerta de atrás» y participó de la vida escolar como currículo oculto. Además de eso, las entrevistas corroboraron la idea de que la literatura infantil de Monteiro Lobato se haya constituido como un plan educativo en el cual su creador procuró orientar a los niños, educarlos, volviéndolos críticos, en busca de crear, quién sabe, un mundo mejor.

Los testimonios nos permitieron captar cuáles fueron los puntos que más marcaron la lectura y la representación de las entrevistadas llevándonos a concluir que esos aspectos aprehendidos en las lecturas, de la forma como fueron comprendidos y, aunque presenten diferentes interpretaciones, son pertinentes para la visualización del proyecto de Monteiro Lobato de formar las generaciones futuras por la lectura, por medio de la construcción de un «Sítio-Mundo» en el cual el niño tenga su lugar asegurado. A partir de la valorización de la curiosidad y de la relación con el conocimiento, Lobato presenta la posibilidad de la construcción de un sujeto crítico y reflexivo, pudiendo, a raíz de esos pilares investigativos constituidos, transformar la realidad o, quién sabe, la propia sociedad brasileña.

No pretendemos con eso afirmar que el proyecto de Monteiro Lobato se haya concretado, pues lo que nos interesa es exactamente marcar ese límite tenue y al mismo tiempo tan complejo descrito por Chartier (1988) entre las intenciones de un autor y las apropiaciones de su lectura hecha por el lector. Podemos, de todos modos, asegurar que los textos de Monteiro Lobato tuvieron una gran importancia en la infancia de esa generación, dejando marcas de esas lecturas en el imaginario y, tal vez, en la vida de esas personas, que tuvieron con Lobato por medio de sus textos una relación de aprendizaje y reconocimento de su papel, como orientador, educador, como alguien que pretendió, como afirma la entrevistada Maria Isabel, de 75 años «abrir los ojos de los niños» [...] que quería que «el niño aprendiese a mirar con realismo».

NOTAS

(*) Traducción de Patricia Vilcapuma Vinces.

[1] Monteiro Lobato escribe *História do Mundo para Crianças* en 1933. No podemos olvidar que ese libro, al retratar la historia del mundo para niños, es considerado paradidáctico y, de ese modo, trae contenidos escolares. Fue bastante criticado y prohibido al ser publicado, debido a las ideas y críticas sobre la humanidad, la sociedad y la religión que transmite.

[2] Dulce típico de Brasil hecho con yema de huevo, coco y azúcar. N. T.

[3] En zonas rurales, se trata de la fosa excavada cerca de las puertas para evitar la entrada de animales, aquí usado en sentido figurado. N. T.

[4] Frutos de la *jabuticabeira*, árbol típico del Brasil. N. T.

REFERENCIAS

ARIÈS, P.
1981 *História social da criança e da família*. 2.ª ed. Río de Janeiro: JC editora.

BOTO, C. J. C. M. R.
1990 *Rascunhos da escola na encruzilhada dos tempos*. Tesis de maestría en Educación Escolar. Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo. São Paulo, p. 435.

CARVALHO, B.V.
1982 *A literatura infantil: visão histórica e crítica*. 2.ª ed. São Paulo: Edart.

CHARTIER, R.
1990 *A História Cultural: entre práticas e representações*. Río de Janeiro: Editora Bertrand Brasil.

CHAUÍ, M.
1994 «Os trabalhos da Memória». En BOSI, E. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: Companhia das Letras.

COELHO, N. N.
1982 *Literatura infantil visão histórica, teoria e análise: das origens orientais ao Brasil de hoje*. 2.ª ed., São Paulo: Quiron/Global.

FERREIRA, M. M; AMADO, J.
1996 *Usos e abusos da História Oral*. Río de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas.

GIBELLO, A. A. S.
2004 *Monteiro Lobato, o «Sítio-Mundo» e as identidades da criança letrada: memórias de leitura* Tesis de maestría. Facultad de Ciencias y Letras, Araraquara, Unesp.
1991 *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. S ã o Paulo: Ática.

GOLDMAN, L.
1972 *Ciências Humanas e Filosofia*. São Paulo: Difusão européia do livro.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R.
1985. *Literatura infantil brasileira:* história&histórias. São Paulo: Ática, 2.ª ed.

LOBATO, J. B. M.
1982 «Reinações de Narizinho». En *Sítio do Picapau Amarelo. Obras Completas*. Vol.1 São Paulo: Brasiliense.
1982 «O poço do Visconde». En *Sítio do Picapau Amarelo*. Obras Completas. Vol.2. São Paulo: Brasiliense.
1994 «Memórias de Emília». São Paulo: Brasiliense, 42.ª ed.
1994 *Histórias do Mundo para Crianças*. São Paulo: Brasiliense, 38.ª ed.
1995 *Viagem ao Céu*. São Paulo: Brasiliense, 45.ª ed.

PENTEADO, J. R. W.
1997 *Os filhos de Lobato: imaginário infantil na ideologiado adulto*. Rio de Janeiro: Qualitymark/Duya Editora.

POSTMAN, N.
1999 *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia Editorial.

RUSSEFF, I.
1997 «A infância pelos olhos de Monteiro Lobato». En FREITAS, M.C.(org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, pp.247-266.

THOMPSON, P.
1992 *A voz do passado: a história oral*. Río de Janeiro: Paz e Terra, 2.ª ed.

ZILBERMAN, R.; CADEMARTORI, L.
1982 *Literatura infantil: autoritarismo e emancipação*. São Paulo: Ática.

Educación y escuela en tiempos de Cervantes

María Jesús Ayuso

El Siglo de Oro español, que abarca desde la segunda mitad del siglo XVI hasta la segunda mitad del XVII fue para España, no sólo la etapa más fecunda de las Artes y las Letras, sino también de un periodo histórico sumamente innovador, en el aspecto educativo, con una cierta resonancia en el Perú y las demás colonias hispanoamericanas. En este siglo tuvo lugar el desarrollo y crecimiento de las instituciones educativas elementales, «las escuelas de primeras letras», nacidas en el siglo XV. Con la escuela elemental se desarrolló y extendió el arte de leer y escribir, fuente de toda cultura. Gracias a esas técnicas se pudo llegar a la interpretación y transmisión de textos gráficos de épocas anteriores y difundir los aportes culturales de los pueblos.

ORIGEN DE LA ESCUELA EN ESPAÑA: IMPERIO ROMANO, EDAD MEDIA.

La Península Ibérica conquistada por el Imperio Romano en el siglo I antes de Cristo, recibió de ese pueblo un rico legado cultural en arte, legislación, arquitectura, educación, entre otros campos. El Imperio Romano había desarrollado numerosas instituciones educativas de nivel elemental, medio y superior y las extendió a lo largo de todos los territorios, como instrumento fundamental de romanización. Junto con las escuelas de Gramática y Retórica, aparecieron las escuelas elementales, dirigidas por el «Ludi Magíster» o el «Litterator», donde se enseñaba lectura, escritura, rudimentos de cálculo, aprendizaje de máximas con fondo moral y lecturas literarias.

Las migraciones de los pueblos germánicos a partir del siglo III y la decadencia creciente del Imperio Romano dieron lugar a profundas trasformaciones de la sociedad imperial. Se podría decir que, salvo raras excepciones, la cultura clásica fue muriendo o arrinconándose en «un medio social que no tenía necesidad de ella, que situaba sus ideales humanos en otra parte» (Musset, 1967: 59). El ideal educativo sufrió una notable trasformación. Se sustituyó la lectura de Donato, Cicerón y Quintiliano, por las armas y las guerras.

Durante los primeros siglos de la Edad Media, del V al X, la educación

sufrió un notable retroceso y hubo un gran vacío cultural. La única alternativa equiparable a las escuelas romanas en estos primeros seis siglos, fueron las escuelas monásticas «externas», donde junto a los novicios, se admitían niños y jóvenes que no estaban llamados a la vida religiosa, con el fin de aprender a leer y escribir en latín. Estas escuelas fueron poco numerosas, no más de una en cada monasterio y el número de niños que asistía a cada una de ellas era escaso. En estas condiciones la población alfabeta disminuyó considerablemente en relación a la que existía en la cultura romana. Hasta los nobles ignoraban los rudimentos de la enseñanza elemental.

Sin embargo a partir del siglo XI, el panorama empieza a cambiar; se advierte en las clases nobles cierto gusto por la educación más elevada y el refinamiento de la vida que se manifiesta en la indumentaria, en la cortesía, en el conocimiento de la lengua y el manejo de la versificación. Aparece el ideal educativo caballeresco, que se desarrolló durante el siglo XII, y llegó hasta el renacimiento. Fue precisamente en este ideal donde, se inspiran las novelas de caballerías y consecuentemente la obra *El Quijote*.

Tuvieron lugar en estos siglos, un conjunto de transformaciones internas que dieron lugar al rico mundo cultural y educativo del humanismo. A partir del siglo XI con la formación de las ciudades, hay un desplazamiento de las funciones culturales y educativas de los monasterios hacia los burgos, donde aparecen las escuelas catedrales y las instituciones educativas de nivel superior: Estudios Generales y Universidades.

La escuela nació en el último tercio del siglo XV y se fue consolidando a lo largo de los siglos XVI y XVII. Las causas que la originaron fueron principalmente tres:

1. La invención de la imprenta en 1440 y con ello la difusión y vulgarización del texto escrito. La imprenta trae como consecuencia un cambio de mentalidad, el texto escrito entra en la vida cotidiana. La lectura y la escritura empiezan a ser herramientas imprescindibles tanto para la vida privada como la profesional.

2. La difusión de algunos principios pedagógicos humanistas:

- El primero en relación con la educación precoz. Se concibe que el niño es maleable como la cera, por tanto no hay que desaprovechar los primeros años para enseñarle las virtudes y hacerle un ciudadano útil.

- El segundo en relación con la difusión de la educación popular. Junto a los ideales refinados del renacimiento que defienden la primacía de los preceptores privados (un preceptor con un educando en su propia casa) para alcanzar una buena educación, aparecen educadores que defienden la enseñanza pública (un maestro con muchos niños en la escuela pública) no sólo porque es más barata, sino por considerarla de mayor valor educativo y socializador. La enseñanza pública considerada inicialmente como enseñanza para pobres, adquiere una nueva valoración. Las clases acomodadas participan de esta enseñanza.

La lectura de Quintiliano, el gran educador romano muy de moda entre los educadores humanistas, tuvo mucho influjo en la difusión de estos principios pedagógicos.

3. La enseñanza de las primeras letras estuvo íntimamente unida a la enseñanza de la religión. No era suficiente que se memorizase la Doctrina Cristiana, sino era conveniente que se aprendiese a leer para que ellos mismos la recordaran y repasaran. Las primeras cartillas no fueron otra cosa que una Doctrina Cristiana precedida de una o dos hojas con sílabas y letras. A lo largo de todo el siglo XV se desarrolló una rica literatura catequética que se amplió considerablemente con la irrupción del protestantismo y con las orientaciones establecidas por el Concilio de Trento (1542-1563).

Un conjunto de factores políticos, religiosos y sociales favorecieron en el siglo XVI, en España, el nacimiento de una red de centros educativos de primeras letras. Estos centros no tuvieron un único origen: surgieron por iniciativas e intereses diversos, que fueron evolucionando con el correr de los años, dando lugar a un modelo unificado.

De las diferentes escuelas existentes, las parroquiales fueron las más antiguas. Desde el siglo XIII, los sínodos y concilios provinciales propusieron insistentemente la catequesis frecuente para los niños. Dentro de la catequesis se aconsejaba el aprendizaje de la lectura y escritura como un refuerzo y una ayuda, surge así lo que podríamos llamar la catequesis-escuela. La primera solicitud formal para la creación de una escuela se hizo en el sínodo convocado en Alcalá de Henares en 1480 por el arzobispo Toledo, en el que se solicitó:

> Tengan consigo otro clérigo o sacristán, persona de saber e honesta que sepa e pueda e quiera mostrar leer e escribir e cantar a cualquier persona, en especial a fijos de sus parroquianos que envíen sus fijos a la Iglesia a se informar (Sánchez Herrero, 1996: 284).

Las autoridades religiosas tuvieron mayor empeño que las civiles en la creación de escuelas. Ante la ignorancia del pueblo sentían de forma apremiante la necesidad de catequesis, para lo cual los obispos pidieron a los párrocos en los numerosos sínodos y concilios provinciales (más de cincuenta) que se desarrollaron en España a lo largo del siglo XVI, la apertura de escuelas junto a cada iglesia.

A lo largo del siglo XVII con la ruptura protestante, y las directrices del Concilio de Trento se hizo más apremiante aún la enseñanza de la catequesis y la creación de escuelas.

Algo más tardías que las parroquiales, surgen las escuelas municipales, que se extienden con mucha rapidez. A lo largo del siglo XVI, varios municipios españoles con cierta solvencia económica realizaron contratos sucesivos con los maestros de primeras letras para que éstos abriesen escuelas públicas para niños. El primer contrato conocido es del año de 1559 en Barcelona, a partir de esta fecha son numerosos los contratos conservados en muchas provincias españolas, tanto en el reino de Castilla, como en el reino de Aragón. Recientemente se han realizado trabajos de investigación sobre este tema, pero «las investigaciones sobre el proceso de escolarización en el siglo XVI, adolecen de dispersión. No permiten establecer la densidad de la red escolar, ni siquiera para las ciudades importantes» (Viñao Frago, 1993: 163).

Además de la creación de escuelas, los municipios intervinieron en la aprobación y regulación de las ordenanzas de maestros, y en la realización del examen de suficiencia a los maestros para poder ejercer.

Al mismo tiempo que las parroquias y municipalidades abrieron escuelas, surgieron en forma espontánea escuelas regidas por maestros particulares

> Prácticamente en todas las ciudades existían maestros que se instalaron por su cuenta para enseñar a los niños a leer y escribir, y en especial los cuatro tipos de escritura habituales: redonda, cortesana, «estirada» y de cancillería, (Benassar, 2001: 228).

Existen noticias de esas escuelas, desde los últimos años del siglo XV, en los contratos que se establecían entre los padres de los niños y los maestros. En ellos se fijaban los contenidos que se iban a impartir, el tiempo que se iba a emplear y el precio que iba a cobrar por la enseñanza. El contrato más antiguo data de 1498, en el cual el docente Bartolomé, maestro de enseñar a leer y escribir se obliga con Bartolomé Ruiz de Molina en la ciudad de Córdoba.

> De demostrar a enseñar leer por cualquier libro de letra de molde y escribir cualquier carta mensajera de su propia mano, aquella misma leerla, e sumar cuenta llana para las deudas que le deben a él o él debe (Sánchez Herrero, 1996: 107).

En Lima hemos encontrado entre los protocolos de notarios del Archivo General de la Nación numerosos contratos, llamados «conciertos», desde la segunda mitad del siglo XVI, a sólo 16 años de la fundación de Lima. El concierto más antiguo es el establecido por Francisco Casasola en 1548 por el cual se compromete a tener en su casa y escuela a Francisco Díaz Carrión por 45 pesos con la finalidad de enseñarle a leer (Valcárcel, 1968: 31).

El segundo contrato de Lima data de 10 de julio de 1568, en el cual el maestro Juan Delgado se compromete ante el escribano público Juan Gutiérrez:

> Yo, Juan Delgado, maestro de enseñar mozos, morador de esta ciudad de los Reyes, de estos reinos del Perú, otorgo y conozco que soy concertado con vos, Gaspar Herrera, morador de esta dicha ciudad que estais presente en tal manera, que enseñaré a leer y escribir a Alonso de Castro, hijo de Inés Torres, de manera que lea cualquier proceso de razonable letra y escribir letra que la pueda signar cualquier escribano y por ello me habéis de dar sesenta pesos de plata corriente, la primera para el día de Navidad primera que vendrá de este presente año, y la otra mitad cada y cuando en cualquier tiempo...(Eguiguren, 1940: 9).

Los niños asistían a las escuelas para aprender a leer, escribir y contar y por ello pagaban una pensión mensual al maestro. Estas escuelas particulares funcionaban en la misma casa del maestro o en algún local alquilado para este fin.

La profesión de maestro de escuela, en los inicios, fue similar a la de cualquier artesano y se difundió con rapidez como la mayor parte de las profesiones manuales. Como los otros gremios, los maestros solicitaron la aprobación de sus ordenanzas. En España, las primeras ordenanzas conocidas son del año 1600

(Cotarelo y Mori, 1916: 1, 9). Se sabe que hubo antes otras cuyos registros y datos se han perdido. En Perú las primeras ordenanzas fueron publicadas el 30 de noviembre de 1593 y estaban firmadas por el virrey García Hurtado de Mendoza. Tanto en España como en Perú y México las ordenanzas aparecieron por los mismos años y surgieron por iniciativa de los mismos maestros.

Se puede observar que la escuela de principios del siglo XVII era una institución consolidada, con una metodología, unos contenidos, un horario, un modelo de maestro. Evidentemente, el modelo de escuela difería notablemente del paradigma actual. Los contenidos se reducían al aprendizaje de la lectura, la escritura, el cálculo y el catecismo. No había horario fijo, variaba de unas instituciones a otras. Hasta principios del siglo XIX, no se establecerá un horario fijo, en general, el horario escolar era mucho más reducido que el actual. Cuando el niño ingresaba al centro educativo, es decir, cuando los niños comenzaban el deletreo y el silabeo, el horario escolar era el tiempo empleado en «dar la lección» o leer en la cartilla, uno por uno de forma individual. Este tiempo solía oscilar entre cuatro o cinco minutos cada niño, y no más de una hora todo el grupo. Si las escuelas eran numerosas, el maestro tenía ayudantes para tomar la lección, pues los niños que esperaban su turno hacían ruido y molestaban. Después de leer repetían a coro la doctrina cristiana y la tabla de multiplicar. En total el horario matutino era de una hora y media. En la tarde se repetía lo mismo, de nuevo se tomaba la lección a cada uno individualmente, y se recitaba la tabla de multiplicar y ladoctrina cristiana a coro. Los que aprendían a escribir permanecían más tiempo, dos horas por la mañana y dos por la tarde.

Además, los maestros, generalmente pobres, aspiraban a tener el mayor número posible de niños, cada escolar pagaba una mensualidad reducida al maestro. Hemos encontrado el padrón de niños de una escuela de Lima del año 1587 y en él figuran 78 niños para aprender a leer y 47 para aprender a escribir.

Había mucha competencia entre los maestros para captar el mayor número posible de escolares. Las ordenanzas de maestros tuvieron que precisar la distancia entre escuela y escuela. Según las primeras ordenanzas de Lima, «para la buena policía y gobierno de las dichas escuelas hayan de estar divididas y separadas las unas de otras por lo menos de dos cuadras cumplidas» (Ordenanzas de maestros de Lima, 6).

La permanencia de los niños en la escuela era variable y dependía de cada niño, pero en general era un lapso corto, sólo el tiempo necesario para aprender a leer, escribir y contar correctamente, luego los estudiantes dejaban la escuela. Muchos niños aprendían todo en un año, ocho meses e incluso menos tiempo, los más torpes podían permanecer más tiempo. En 1690 el maestro Diego Bueno de Zaragoza, dice a este propósito:

> El discípulo de talento que fuere tomando bien la lección y forma de letra, juntándole a esto el tener una natural dócil e inclinado a trabajar, a este tal, bien se le podrá enseñar en tres meses a leer, escribir y contar, mas si el muchacho fuere rudo, habrá menester mucho más tiempo.(Bueno 1690: 6).

Fue común en el siglo XVI y principios del XVII que muchos niños sólo permaneciesen en la escuela unos tres meses, el tiempo en que destinaban para aprender a leer. Salían sin aprender a escribir, por ser este aprendizaje más largo, más caro y considerado de menos utilidad.

El aprendizaje de la lectura y escritura se realizaba de forma independiente. Estaba extendida la opinión de que el aprendizaje simultáneo, es decir al mismo tiempo lectura y escritura, era poco didáctico y sólo se practicaba con adultos. Por esta razón cada escuela estaba dividida en dos grupos separados: «los de leer» y «los de escribir».

Se empezaba siempre con la lectura. El proceso de este aprendizaje se reducía a tres pasos sencillos. Primero aprender las letras, vocales y consonantes, minúsculas y mayúsculas. Segundo juntar las letras y formar todas las sílabas; y por último, juntar las sílabas realizando ya propiamente la lectura. Todos los métodos de lectura empezaban por el deletreo y luego se pasaba al silabeo, pero no todos los preceptores concedían la misma duración a estos procesos. Las sílabas se empezaban a formar, para algunos, desde que conocían las vocales y se las juntaba con las consonantes; para otros era preciso conocer perfectamente todo el abecedario, antes de empezar a silabear. El silabeo consistía en pronunciar primero cada una de las letras que componía la sílaba y después la sílaba completa por ejemplo: «beaba» (para la sílaba ba), «beibi» (para la sílaba bi) «teenten» (para la sílaba ten) etc. Las cartillas se llamaban coloquialmente «el beaba» recordando con ello la primera sílaba. El canturreo monótono de los niños repitiendo letras y sílabas formaba parte del ambiente cotidiano de las ciudades y pueblos. Hoy este método de «letrear», es decir repetir las letras antes de decir la sílaba se considera poco didáctico, pero entonces era admitido unánimemente.

Las cartillas fueron los instrumentos más utilizados en la enseñanza de la lectura. Consistían en unos libritos de ocho hojas, es decir dieciséis páginas, «en octavo». La primera página era la portada; en la parte superior de la segunda estaba el abecedario, y en la parte inferior las sílabas más sencillas; en la tercera página continuaban las sílabas; y las restantes páginas eran una Doctrina Cristiana, es decir una enumeración de los puntos fundamentales de la fe cristiana, sin agregar ninguna explicación. Finalizaba con la tabla de multiplicar. En realidad era un instrumento de catequesis, precedido por una hoja con el alfabeto y sílabas. Este modelo de cartilla se mantuvo durante varios siglos hasta finales del siglo XVIII.

Cuando los niños habían practicado suficientemente la lectura en cartilla, les pasaban a lectura en libro, generalmente a *El Catón*, librito también «de octavo» de casi cien hojas, cuyos contenidos eran: la Doctrina Cristiana, el Catecismo Mayor, un Tratado de Buena Crianza y lecturas variadas. Después de practicar en libro, hasta alcanzar su dominio, se practicaba en lo que se llamaba «carta y proceso», es decir manuscritos de escribanos, a ser posible con letra difícil, para que los estudiantes se ejercitasen más. Tenemos un texto en el cual don Quijote pide a Sancho mande copiar una carta, pero que no sea con escribanos que no la entendería ni Satanás, prefiere la letra de los maestros de escuela o sacristanes posiblemente por su mayor legibilidad o sencillez.

«No se la des a trasladar a ningún escribano y que hace letra procesada, que no la entenderá Satanás. Tú tendrás cuidado de hacerla trasladar en papel, de buena letra en el primer lugar que hallares donde haya maestro de escuela de muchachos, o si no, cualquiera sacristán te la trasladará» (*Don Quijote de la Mancha*, 1.ª, XXV).

A lo largo del siglo XVI la caligrafía tuvo un proceso de simplificación, que favoreció su difusión. Durante la Edad Media se había desarrollado la escritura cortesana, procesal y gótica que resultaba lenta y trabajosa, difícilmente aplicable a los usos corrientes de la vida. A lo largo del siglo XVI se fue dando todo un proceso de simplificación que dejando de lado los elementos accesorios, fue haciéndose asequible al ciudadano medio. La nueva letra redonda, junto con la bastarda, luego llamada cursiva, procedente de Venecia, acabaron por desterrar todas las otras formas de letra que por su complejidad estaban reservadas a unos pocos. Grandes maestros calígrafos como Juan de Iciar, Juan de la Cuesta, y Pedro Díaz Morante tuvieron una sustantiva influencia en esta evolución (Cotarelo y Mori, 1916: I, 14).

El aprendizaje de la escritura tenía en cuenta la premisa que los educandos ingresaban a «la escuela de escribir» cuando ya dominaban la lectura. El horario para los niños que aprendían a escribir era más largo que el de los niños que aprendían a leer, pues hacían la muestra en la escuela, y además dedicaban un tiempo a seguir practicando la lectura. Los primeros quince días se colocaban junto a otro que ya sabía escribir, para observar cómo tomaba la pluma, cómo colocaba el cuerpo, cuál era la postura más adecuada. Después escribían muchas hojas de palotes con diferentes inclinaciones, líneas curvas simples, vocales, consonantes, números, etc. Luego pasaban a muestra corrida, primero «de grueso», es decir con una letra de gran tamaño y luego las otras más pequeñas. Había de tres tamaños distintos, desde la de grueso llamada de «a ocho», hasta la de delgado de «a treinta». Según las ordenanzas del siglo XVII los maestros debían «dar muestra cada mes a los niños de la muestra que fuesen aprendiendo»(Ordenanzas de maestros de Lima, 106). Consistía esta muestra, en una hoja toda ella escrita con el tamaño de letra en que estuviese el niño. Tenían la obligación de poner en la muestra el nombre del maestro, el nombre del niño y la fecha. Muchos padres se quejaban de que sus hijos demoraban en aprender a escribir y ellos gastaban mucho dinero. La muestra firmada y con fecha era una garantía de que el maestro se ocupaba del niño. Las escuelas eran muy numerosas, por ello la atención que daba el maestro a cada niño era escasa.

La procedencia social de los maestros era muy baja. Según el célebre Morante, maestro examinador de Madrid, los que aspiraban a maestros eran «cojos y mancos, mozos y pajes». La Hermandad de San Casiano decía en 1672 «cualquier remendón pone escuela cómo y cuando le parece, sin tener letra, ni habilidad, ni examen, ni licencia»(Cotarelo y Mori, 1916: 17).

En las primeras ordenanzas de maestros de Méjico, contemporáneas a las de Madrid y Lima, se prohibía abrir escuela a quien «tuviere tienda de legumbres y mercaduría, excepto si dejare la tienda y se examinare» (Solano, 1991: 122). Los maestros

procedían generalmente de la población pobre y carecían de estudios profesionales. Los que habían realizado algún tipo de estudios, aspiraban a ser preceptores de latín, profesión mejor remunerada.

Las ordenanzas de maestros a partir de la primera mitad del siglo XVII, impusieron como obligatorio un examen para obtener el título de maestro. En este prueba se pedía al maestro: «leer en cartilla, libro, carta y proceso y escribir y cortar la pluma para los tres tamaños y las dos formas de letra, redondilla y cursiva, y que practique los cinco modos de cuenta» (Ordenanzas de maestros de Lima, 106). Además debía, rendir ante la autoridad eclesiástica competente un examen sobre la doctrina cristiana y entregar información de vida y costumbres de tres testigos.

No tenemos suficientes datos para realizar un cómputo aproximado de los que sabían leer y escribir, pero tenemos indicios suficientes para pensar que la lectura y escritura eran exigencias un diálogo entre Don Quijote y Sancho donde esto se ve reflejado.

> Y que mal parecen los gobernantes el no saber leer y escribir. Porque has de saber, oh Sancho, que no saber un hombre leer o ser zurdo, arguye una de dos cosas: o que fue hijo de padres demasiado de humildes y bajos, o él tan travieso y malo que no pudo entrar en él el buen uso ni la buena doctrina (*Don Quijote de la Mancha*, 2° XLII).

En el párrafo citado Don Quijote le dice a Sancho que el no saber leer y escribir es indicio de dos cosas, que sus padres fueron pobres de solemnidad, o que él es tan torpe que no pudo aprender. Efectivamente el aprendizaje de la lectura y escritura durante el siglo XVII ya no fue monopolio de las familias ricas, muchos hijos de familias humildes aprendieron a leer y escribir. La lectura y la escritura formaban parte de la vida cotidiana.

En el libro del *Quijote* se puede apreciar una amalgama permanente entre cultural oral, cuyo representante es Sancho y cultura escrita cuyo representante es Don Quijote. Don Quijote, que habla como un libro con toda corrección, se ha vuelto loco precisamente por el abuso de lecturas. Sancho representa al hombre analfabeto con incorrecciones lingüísticas propias de las personas que no conocen la escritura. Se revela algo interesante: el mundo de los analfabetos es familiar con el mundo cultural letrado del Siglo de Oro, punto de partida interesante que debería ser abordado en nuestro tiempo.

REFERENCIAS

BARTOLOMÉ MARTÍNEZ, Bernabé (director).
1995-1997 *Historia de la acción educadora de la Iglesia en España.* 3 tomos. Madrid: BAC.

BENASSAR, Bartolomé.
2001 *La España del siglo de Oro.* Barcelona: Crítica.

BUENO, Diego.
1690 *Arte nuevo de enseñar a leer, escribir y contar príncipes y señores.* Zaragoza: impreso por Domingo Gascón.

CARDERERA, Mariano.
1854 *Diccionario de Educación y Métodos de Enseñanza.* 4 vol. Madrid: Imprenta de R. Campuzano.

CEVALLOS, Blas Antonio de
1692 *Libro histórico y moral sobre el origen y excelencia del nobilísimo arte de leer, escribir y contar y su enseñanza.* Madrid: Antonio González de los Reyes.

CERVANTES SAAVEDRA, D. Miguel.
1990 *Don Quijote de la Mancha.* Barcelona: Edicomunicaciones.

COTARELO Y MORI, Emilio.
1916 *Diccionario Biográfico y Bibliográfico de Caligrafos Españoles.* 2 Tomos. Madrid: Imprenta de la «Revista de Archivos, Bibliotecas y Museos».

DELGADO CRIADO, Buenaventura.
2002 *La educación en la reforma y contrarreforma.* Madrid: Síntesis.

EGUIGUREN, Luis Antonio.
1939 *Alma Mater.* Lima.

Diccionario Histórico Cronológico.
1940 3 Tomos. Lima: Imprenta Torres Aguirre.

ESCOLANO BENITO, Agustín.
1997 *Historia Ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo Règimen a la Segunda República.* Madrid: Pirámide y Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

ESTEBAN MATEO, León y LÓPEZ MARTÍN, Ramón
1994 *Historia de la Enseñanza y de la Escuela.* Valencia: Tirant Lo Blanch.

GIL DE ZARATE, Antonio.
1855 *De la Instrucción Pública en España.* Madrid: Imprenta Colegio Sordomudos.

GONZALBO AIZPURU, Pilar.
1990 *Historia de la Educación en la época colonial; la educación de los criollos y la vida urbana.* México: Colegio de México

LUCAS, Francisco de.
1571 *Arte de Escribir.* Madrid.

MATEOS, Francisco.
1951 «Escuelas primarias en el Perú». *Missionalia Hispánica.* 8, pp 591- 599.

MUSSET, Lucien.
1967 *Las Invasiones.* Barcelona: Labor.

OLOD, Luís de.
1766 *Estudio y enseñanza de la Escritura.* Gerona: N. Oliva.

SÁNCHEZ HERRERO José.
1996 «Alfabetización y escuelas de primeras letras». En *Historia de la acción educadora de la Iglesia en España.* Madrid: BAC. Pp. 276-287.

SANZ FERNÁNDEZ, Florentino.
2002 *Historia de la Educación.* Madrid: UNED.

SOLANO, Francisco de.
1991 *Documentos sobre política ligüística en Hispanoamérica* (1492-188). Madrid: CSIC.

VIÑAO FRAGO, Antonio.
1993 «Alfabetización y escolarización en el siglo XVI» En *Historia de la educación en España y América.* Madrid: SM y Morata. Pp. 159-170

VALCÁRCEL, Carlos Daniel
1968 *Historia de la Educación Colonial.* Lima.

YNDURAIN, Domingo.
1994 *Humanismo y Renacimiento en España.* Madrid: Cátedra.

ORDENANZAS DE MAESTROS DE LIMA
Archivo de la Municipalidad de Lima. Cédulas y Provisiones, libro VIII .(Texto manuscrito).

El compromiso educacional de Oswaldo Reynoso.

Una lectura de *Los inocentes*

Elisa Carolina Vian

En la décimo primera «Feria Internacional del Libro» que se dio en Lima en julio de 2006, dos jóvenes editoriales propusieron al público distraído, o «teleológicamente» dirigido, una obra que ya cuenta con más de cuarenta años y que parece ser sin duda y sin disquiciones fútiles sobre los principios del cánon un clásico de la literatura peruana. Me refiero a *Los inocentes* (1961) de Oswaldo Reynoso, publicada en versión integral, con el agregado de fotos, comentarios y de un pequeño glosario por la editorial Estruendomudo, y en versión parcial, sólo el cuento «Colorete», por la artesanal Sarita Cartonera.

Después de casi medio siglo, este libro breve sigue suscitando interés y fascinación entre los lectores, en particular entre los jóvenes, pues ha sido rescatado definitivamente de la crítica que lo había demolido en su primera aparición en 1961. La obra es un exquisito ejemplo de *littérature engagée* que refleja, antes que el compromiso del escritor con la sociedad peruana de los años ´60 desde un punto de vista ético-estético, el compromiso educacional de un docente con los alumnos de toda época. No en vano se le sigue llamando a Oswaldo Reynoso «Maestro», como para testificar la intensidad, la innovación y la importancia de su lección, y el respeto hacia alguien que escribe y habla sincera y pasionalmente de gente sincera y pasional, para ampliar la mirada de cada lector y observador. Y no por nada, hace unos años, Miguel Gutiérrez sostuvo que «ha quedado de él una lección permanente: el escritor debe tener el coraje de decir las cosas por su nombre y concebir la literatura como un riesgo, como un acto en el que se pone en juego la propia existencia» (Gutiérrez, 1988: XX).

Los inocentes. Relatos de collera, o *Lima en rock*, como propuso Manuel Scorza para lograr un mayor éxito editorial (Reynoso, 2006: 73), se puede concebir como un conjunto de cinco relatos que se nos presentan como retratos vivos de cinco adolescentes, pormenorizados por un narrador en tercera, primera (nivel del personaje) y segunda persona, que rompe con la «clásica» linealidad temporal. Estos retratos van plasmándose según las reacciones frente a los rocambolescos

acaeceres en el entorno social, un ambiente de miseria y pobreza, de espacios angustiantes en los que falta el aire necesario para cualquier tipo de regeneración: son los espacios de los estratos más bajos de la pequeña burguesía, barrios de escasos recursos y vida dura, donde se confunden papeles, identidades y edades, donde es necesario resistirse y esconder emociones para no ser objeto de burla por parte de los demás.

Oswaldo Reynoso, a pesar de la notoria impenetrabilidad de los carácteres de los adolescentes de barrio, logra cincelar sus perfiles «desde adentro», es decir desde su interioridad psicológica y emocional. Nos comunica, bajo el sincero y escueto testimonio de la primera persona, los pensamientos de Cara de ángel, Príncipe, Carambola, Colorete y Rosquita adolescentes como muchos otros, empleando un lenguaje callejero, una jerga que nunca es estéril, sino que desprende una carga lírica inesperada y por eso de alguna manera conmovedora. El hábil empleo del habla vívida de los jóvenes de la calle elimina las distancias entre los sujetos de la narración y los lectores de cada época, porque, a pesar de las modas la jerga caduca pronto, esas palabras conllevan una belleza intrínseca imperecedera. Es de suponer que depende de su procedencia: son la expresión de una pequeña comunidad que elabora rápidamente experiencias de vida uniendo imaginación, nerviosismo e ingenio, para diferenciarse de otros grupos sociales, para entenderse de manera exclusiva, «para compensar [...] un enorme déficit verbal», supone Sartre en *San Genet*, comediante y mártir (Eslava, 2005: 13), y la urgencia de colmar una ausencia estimula, sin duda, una cierta creatividad. Sin embargo, aunque la jerga sea de por sí poética siempre según Sartre, es el artista, en este caso el escritor, quien «le agrega valor», como dijo el mismo Reynoso. El artista sabe cómo hacer brillar palabras aparentemente opacas, sabe cómo añadirles sentido poético, nueva vitalidad, para que el lector goce de lo que lee. Palabras sin permiso de residencia en las letras, porque poco elegantes y por ser huellas de falta de cultura y, según algunos, también de educación, como cocho (padre), javie (vieja, madre), naca (no, nunca), o trafa (tramposo), se vuelven, en el texto, flechas provocadoras de experiencia estética gracias al compromiso del escritor con su propia lengua y con su propio arte.

El placer por las palabras se extiende a las frases enteras, especialmente en el nivel lingüístico del narrador en tercera persona. Su lenguaje culto, literario, contrapuntea el lenguaje vulgar-poético de los personajes en primera persona, proporcionando una mayor redondez a los protagonistas. El pensamiento y las acciones de los compañeros de collera

adquieren desde luego profundidad porque el narrador los observa paciente. Sólo la mirada atenta y cercana de un padre que quiere a sus hijos, de un maestro que intenta acercarse y conocer a los jóvenes de cualquier procedencia, alcanza el detallismo realista y enriquecedor de las líneas de *Los inocentes*. El realismo del escritor participa constantemente de la solidaridad humana, ya que nace del rechazo a las injusticias sociales y de una cierta nostalgia por la edad de la inocencia. El autor/narrador se ensimisma en *Los inocentes*. Y el ensimismamiento es producto del compromiso educacional si así lo podemos llamar de Reynoso. De hecho, su experiencia de escritor deriva y va forjándose de manera osmótica con su formación y experiencia pedagógicas.

Como se conoce por la entrevista de Jorge Eslava (Eslava, 2005: 55), en su época universitaria el «Maestro» visita los barrios de Lima durante los fines de semana, atraído por los cuentos de sus compañeros de La Cantuta, y más tarde, cuando es profesor vuelve a encontrar lo que había conocido en esos barrios en los trabajos de composición de sus alumnos. En los bares, billares y cantinas encuentra sujetos marginales que allí se refugian para salir de su propia condición de soledad. Esos ambientes son los «no oficiales», son todo lo que no representan las instituciones públicas y privadas, son algo distinto y otro con respecto a la escuela y a la familia. Los jóvenes encuentran en estos lugares además una supuesta compañía y una aceptación que naturalmente faltan en las comunidades de procedencia; quintas y esquinas de barrio se convierten en nuevos espacios donde nadie reprocha ni pide algo, donde olores y sabores son rancios pero identificadores.

El profesor aprovecha el poder expresivo de las nuevas técnicas narrativas y del lenguaje de Joyce, Proust, Faulkner, Sartre, Genet, Gide y Adán, para dar tomando en préstamo la concepción de Ribeyro palabras a los mudos, doblemente «mudos» por ser pobres y jóvenes, habitantes de una ciudad que recién estaba gestando su propia novela. Compartiendo inquietudes tanto con los escritores «innovadores» citados, como con los adolescentes peruanos, Reynoso ofrece en *Los inocentes* un testimonio de la realidad de los años ´60, una realidad que veía Lima transformarse y crecer rápidamente, debido sobre todo a la masiva inmigración rural que se dio a partir de 1948. Lo que se concretiza bajo los ojos de todos, escritores o no, es un paisaje urbano que borra la imagen arcádica que Lima conservó durante varios siglos, como denuncia también Sebastián Salazar Bondy en *Lima la horrible* (1964), y más allá de lo urbano, se manifiesta un paisaje humano complejo, rico en contradicciones y dificultades. Muchos de los problemas que habían caracterizado y que lamentablemente siguen caracterizando las zonas rurales, en cuanto a pobreza, subdesarrollo, falta de educación, se trasladan a la urbe. La generación del ´45-´50, a la que pertenece Reynoso, se hace portavoz de estos cambios y los convierte en un proyecto estético. Se trataba de

> Tomar acontecimientos fundamentales que conmueven una sociedad y darles una categoría literaria. [...] Lo que nosotros queríamos primero era dar una orientación ideológica/estética, no política, porque lo político siempre está vinculado a los intereses de un partido. [...] se trabajaban sujetos populares, se mostraban los problemas del país (Bernales y Guerrero, 2004: 40-41).

UNA REPRESENTACIÓN ESTÉTICA DEL PROBLEMA EDUCATIVO

Los inocentes se abre con una epígrafe de Jean Genet: «Yo tenía dieciséis años.../ en el corazón, pero no tenía/ ni un solo lugar dónde colocar/ el sentimiento de mi inocencia». Al proponer la frase del controvertido escritor francés, Reynoso dirige el lector hacia una nostalgia de la inocencia. El inocente es quien no conoce el mal, quien no tiene culpa porque todavía no ha conocido el pecado, pero aquí el joven de dieciséis años no menciona sino una inocencia emocional, como si no quedase en él ningún otro tipo de inocencia, ni física, ni mental, sólo su estado afectivo, el cual tampoco cabe en «el corazón».

Es cierto que la epígrafe anuncia o sugiere el contenido del texto que precede, o representa de alguna forma su clave de interpretación. Y, en efecto, al empezar el primer relato «Cara de ángel», después de una sumaria indicación temporal «Febrero. (un día cualquiera). 2 p.m.» (p. 113), el narrador nos revela que el joven: «Metió las manos en los bolsillos y fue más hombre que nunca» (p. 113). Uno de los protagonistas de *Los inocentes*, el que según los demás tiene «cara de muchachita» por ser lampiño (p. 114) - Cara de ángel, de hecho-, imagina que con una simple postura, a la que fantasea añadir una «camisa roja», «un pantalón negro» y «gafas oscuras», basta para tener «pinta de trasnochador», de tal manera que sus «diecisiete años, a lo mejor, se transform[e]n en veinte» (p. 114). Un pensamiento que provoca cierta ternura en el lector por ser el pensamiento «inocente» de un joven que quiere aparentar más años; sin embargo, la percepción de su ingenuidad se desmorona enseguida porque el joven se percata de que un hombre le sigue, casi seguramente un pederasta. Y aunque se asista al monólogo interior de Cara de ángel en donde él rechazaría cualquier tipo de acercamiento y propuesta por parte de hombres («Metió las manos en los bolsillos y quedó más hombre que nunca», aprobación del narrador frente a la buena elección del joven), el mismo hecho de que argumente sobre la terrible costumbre indica su conocimiento de la réproba práctica y el fácil peligro que corren los adolescentes, el de caer en el círculo de la prostitución simplemente por necesidad de dinero o por el deseo de acceder velozmente a otros y «mejores» estilos de vida.

Los jóvenes de la collera destacada por Reynoso a menudo son víctimas de situaciones humillantes. Aquí, se puede dejar entrever la denuncia de una falta de valores fundamentales que requieren los adolescentes para ingresar en la vida adulta serenos y conscientes de las posibilidades de la vida; me refiero a la falta de amor, a la escasez de autoestima, de auténtica libertad, y real conciencia de ésta, a la falta de confianza en sí mismos y en los otros: estigmas, todos ellos, de la deficencia de una verdadera educación por parte de las familias y de intervenciones socio-educativas por parte de las instituciones, además de la ausencia de una educación inclusiva que permite integrar a los jóvenes a la sociedad.

En la mencionada entrevista de Eslava, éste propone considerar *Los inocentes* como «una lectura psicológica», cuyos ejes centrales se enfocan en «la familia, el hogar desestructurado, la referencia al colegio y luego al barrio, el salto a la calle» (Eslava, 2005: 56), pero el escritor le contesta que más que una interpretación psicológica, la suya es «simplemente

observación de nuestra realidad». Y añade:

> Porque la familia en proceso de destrucción y el colegio con sistemas y métodos caducos y hasta cierto punto represivos no le permiten al adolescente un ambiente propicio para el desarrollo pleno y limpio de su naturaleza. El joven por intuición descubre que ese ambiente sólo lo encontrará en la calle y con los amigos de su barrio (Eslava, 2005: 56).

Se percibe que la opresión que puede darse tanto en el ambiente familiar como en el escolar, inclusive en la misma calle donde rige la ley del más fuerte, se convierte en una causa de frustración, presente casi obsesivamente en Cara de Ángel, Colorete, Carambola o el Rosquita.

Eslava teoriza que «la familia y el colegio son instituciones con proyección al futuro», y por lo tanto los «inocentes» no pueden acoger enseñanzas a largo plazo, compartir valores y conceptos de amplias perspectivas, por ser empujados, por la necesidad, a vivir el presente y «para ellos la calle es el presente, lo feroz e inmediato, la urgencia por sobrevivir» (Eslava, 2005: 57). A las palabras de Eslava, Reynoso agrega que la «experiencia callejera desarrolla su inteligencia [la de los adolescentes] precisamente para sobrevivir, pero entorpece el desarrollo de sus facultades de elucubración teórica, abstracta» (ibídem).

La creatividad de la que hemos hablado con respecto al lenguaje, la que empuja a formular una jerga por un «déficit verbal», procede del mismo instinto de sobrevivencia y confirma, de alguna manera, «el desarrollo» de algunas habilidades tras una urgencia. Pero ¿qué pasa si más allá de soluciones prácticas, instantáneas, no se educa en la reflexión, en la «abstracción». Probablemente, como ocurre en la novela, no se desarrolla ninguna disposición a esperar, al trabajo en cuanto empeño o actividad fatigosa para obtener eventuales beneficios; habrá escasas posibilidades de formular una conciencia crítica; incapacidad para la interrogación de los significados y sentidos verdaderos de las cosas; y por supuesto faltará la actitud hacia el descubrimiento y el conocimiento de la verdad. La lucidez del análisis de Oswaldo Reynoso es una prueba ulterior de su profundo conocimiento de la realidad que narra, pero también -y otra vez- el marco de su atención de maestro. A partir de la ineptitud para la «elucubración teórica» se construye un mundo de antivalores que conducen a falsas creencias. Los contravalores son los que mayormente impulsan las conductas de los adolescentes no «guiados», no acompañados en un camino educativo de crecimiento.

Casi todas las acciones que se confunden a lo largo de los cinco relatos de *Los inocentes* tienen como principio motor una insana, errónea concepción de la vida y de las cosas. El mismo Cara de ángel, en lucha por afirmar su masculinidad y para superar su supuesta cobardía, afirma que para ser valiente «Hay que saber fumar, chupar, jugar, robar, faltar al colegio, sacar plata a maricones y acostarse con putas» (p. 116), y el inexorable fracaso depende de que «He intentado todo, pero siempre me quedo en la mitad, ¿será porque soy cobarde?». En la delicada etapa de transición adolescente, frente a la ausencia de guías, de padres o maestros que inviten al conocimiento de los propios límites, de las propias calidades y necesidades, que enseñen el derecho a la libertad y a la felicidad, cualquier chico en busca de su identidad se encontrará sujeto a imposiciones ajenas, asumirá como importantes para él mentiras dictadas por la ignorancia, sucumbirá frente a una comunidad que le trata con violencia y le exige violencia. Entre los recovecos grises y oscuros de una ciudad tentacular es fácil dejarse aplastar, o reaccionar negativamente para resistir. Es casi inevitable alimentar «cólera y odio animales» (p. 120) y pelearse entre amigos por tres libras (cap. II).

En el segundo cuento, «El Príncipe», el episodio del robo resalta el difuso peligro de la delincuencia. Sin el respeto por las instituciones y por las leyes, una comunidad se autoreglamenta imponendo modelos de vida totalmente arbitrarios. Absurdamente, se puede llegar a que el ejercicio de cualquier delito pruebe la valentía de un joven, su audacia, con consecuente admiración de los compañeros, y condena de los adultos. Por lo menos éste es el ejemplo que nos brinda el narrador, cuando nos informa que el Príncipe, un chico de la erminado ese «collera», ha robado una Ford 58 y cometido otros asaltos. La noticia la difunde el barbero Manos Voladoras, uno de los pocos lectores de periódicos, y que de hecho lo lamenta: «[...] Es un fastidio trabajar en este barrio. Aquí, nadies, nadies, nadies lee» (p. 125). Más allá del reproche subliminal que bosqueja el narrador a través de sus palabras, asistimos al desenredo de las opiniones de la gente del barrio: Don Lucho, dueño de un billar, lo siente por el padre del Príncipe: «¡Pobre mi compadre!, tener un hijo tan sinvergüenza. En lo que ha terminado ese muchacho. [...] Se hace el mosquita muerta y es capaz de chuparle la sangre a su mismo padre» (p. 127); en cambio, al barbero le da pena el joven y reconoce en el padre el único y verdadero culpable del comportamiento del hijo, por haberse descuidado de él después de la muerte de la madre; la collera aprueba la acción del Príncipe, aunque lamente su encarcelamiento: «El Príncipe es el más roc de todos ustedes» (p. 126), reconoce Corsario; «El Príncipe es un cojudo. (Gritó Colorete, borracho). Está bien lo del asalto y el robo del For; pero es un cojudo al dejarse chapar tan suave»; «Ese muchacho promete. [...] Hay que tener cojones para asaltar y robar un For, solito, sin ayuda, sin campana» (p. 132), añade Choro Plantado. Y en la pluralidad de voces, alguien llega incluso a sentir alguna envidia «Colorete comprendió que su prestigio se deshacía como el hielo en verano: rápido, suave» (p. 132), «[...] le hincaba el pecho a Colorete. La hazaña del Príncipe le quemaba, le mordía el corazón» (p. 133). La misma publicación del artículo en el periódico «Rocanrolero asalta y roba» es causa de júbilo entre los jóvenes: «Esto hay que celebrarlo» (p.129). A pesar de la acogida «positiva» de la mala acción, quiero subrayar cómo el narrador

decide terminar la crónica periodística que proporciona el asunto, dejando entender al lector una denuncia irónica de las instituciones:

> Extraoficialmente nos hemos informado de que el joven rocanrolero sigue estudios secundarios en una Unidad Escolar de la Capital. Llamamos la atención de nuestros educadores para que, de una vez por todas, enfrenten con valentía este agudo problema de rocanrolerismo. (p. 129)

Casi hubiera pasado desapercibido, o quizás el cronista hubiera justificado la gravedad del robo si el Príncipe no iba a la escuela. En cambio, el hecho de que el joven estudie, e inclusive haya llegado a la secundaria, y siga cometiendo acciones delincuenciales, de «rocanrolerismo», remite la culpa a los educadores porque fallan en su misión. La exhortación a «enfrentar» el problema se hace imprescindible, obligatoria. El narrador-cronista no habla de profesores, sino que apela a los educadores, lo cual implica darles aquel valor agregado que los distingue del simple papel de transmisores de conocimientos teóricos y considerarlos de docentes, pedagogos, enseñantes que, a través de sus experiencias, saben indicar un justo camino a quienes tienen en frente. La familia falla. La escuela también: no ofrece respuestas, no educa en valores, entrega sólo normas de gramática y por eso el Príncipe no le da ninguna vergüenza lo que hizo, pero sabe corregir al policía cuando confunde las letras de su edad durante el interrogatorio en la comisaría: «[...] Disculpe, señor; pero diecisiete se escribe la primera con ce y la segunda con ese, y no las dos con ese, señor» (p. 135).

«Los inocentes» saben que si la familia no se ocupa de ellos, ni se preocupa por ellos, como admite Carambola «[...] nadies me importa y ... además, a nadies le importo en mi casa» (p. 144), no pueden contar con una escuela que valga como punto de referencia. Las inquietudes de cada adolescente -«Cómo poder hablar sin miedo, de frente, con el corazón desnudo, sin avergonzarse», se pregunta Carambola «tímido y con la ansiedad adolescente del joven que quiere ser hombre, urgentemente» (p. 144)- tal vez se disipan en los consejos de los adultos «recorridos» que se reúnen en las cantinas o en los billares.

Al no existir padres ni profesores que merezcan el nombre de educadores, el barrio o la calle son los ambientes en los que los jóvenes de Reynoso se sienten más cómodos, reconfortados, y donde suponen aprender a vivir, como confirma Colorete «Mi campo es la calle. La Collera. Ahí soy atrevido. En la calle soy el capazote Colorete. Pero en los tonos [bailes] me achico. Soy un cobarde» (p. 151). Y realmente conmueve que se subestimen a sí mismos. Vibran de incertidumbre entre actos de vandalismo, amores y afirmación de su identidad, mientras que necesitan

demostrar su madurez, antes que a los otros, a ellos mismos. La frustración debida al fracaso de muchas de las empresas que se proponen realizar muy ingenuamente, y de cuya elaboración mental participamos, son invitaciones a plantearse, a pesar del tiempo, cómo infundir en ellos confianza y certezas, para evitar que las calles de Lima los marchiten.

El Rosquita, el más jovencito del grupo, lucha también por ser adulto «urgentemente», para ser libre. Sin embargo, ¿cuál será su concepción de libertad? Una libertad distorsionada que le han entregado familia, barrio y toda la ciudad. Necesita mirar adelante, pero la vida le ha quitado el gusto de la esperanza, por esa misma urgencia de sobrevivir y crecer rápido que comparte con toda la collera. Y no hay ninguna culpa en ser niños, pero no lo sabe. Los inocentes no saben que pueden ser inocentes, chicos. Ni saben si pueden guardar en sus corazones el «sentimiento de la inocencia», como el adolescente de Genet. Ni tampoco el Rosquita logra gozar de su edad, ni de sus genuinas emociones, y si «a pesar de [las] gracias, de [la] risa y palomillada», guarda mucha tristeza, es:

> Por tu familia, pobre y destruida; por tu Quinta, bulliciosa y perdida; por tu barrio, que es todo un infierno y por tu Lima. Porque en todo Lima está la tentación que te devora; billares, cine, carreras, cantinas, Y el dinero. Sobre todo el dinero, que hay que conseguirlo como sea (p. 157).

Aunque apurados de crecer, aunque entrenados en la práctica de insanos principios, los inocentes no tienen la culpa de su «mala conducta». La responsabilidad es de otros. Lo difícil es renovarles la esperanza y enseñarles los otros caminos posibles, como lo expresa la literatura.

Quiero terminar con otra frase de Reynoso, escogida de la obra inmediatamente posterior a *Los inocentes*, es decir *El escarabajo y el hombre* (1970). Se trata de una confesión autobiográfica que el escritor brinda a través de las palabras de Oswaldo, y que explicita y confirma su compromiso ético-educacional, además de ser una propuesta para todos los que quieran ser o que ya son «educadores». Pisquito, un joven como los de la collera de Cara de ángel, le pregunta a Oswaldo: «¿y tú que ya tienes profesión y trabajas, qué haces por cambiar toda esta mierda?; y Oswaldo casi mordiéndose los labios: escribo novelas y enseño» (Reynoso, 1970: 47).

REFERENCIAS

AA. VV.
2005 *Belleza y Realidad. Lecturas de filosofía.* Lima. Fondo Editorial Universidad Católica Sedes Sapientiae.

BERNALES, Enrique; GUERRERO, Victoria.
2004, «Entrevista con Oswaldo Reynoso. Una generación traumatizada por el miedo». En Id, *Intermezzo Tropical*, Lima: Chätäro Editores, pp. 40-41.

CALDERÓN COCKBURN, Julio.
2005 *La ciudad ilegal. Lima en el siglo XX.* Lima: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

D'ANGELO, Biagio (ed).
2006 *Riesgo de educar.* Revista de la Universidad Católica Sedes Sapientiae. Lima: Fondo Editorial Universidad Católica Sedes Sapientiae.

ESLAVA CALVO, Jorge.
2005 «Unas cebadas con Oswaldo Reynoso. Viejo león en su guarida», en López Degregori, Carlos, Eslava Calvo, Jorge (eds), *Un vicio absurdo. Revista de los Talleres de Poesía y Narrativa*, Universidad de Lima, I, 1, pp. 55-60.

ESLAVA, Jorge.
2005 «Oraciones del cuerpo». Prólogo. En Reynoso, Oswaldo, *Narraciones* 1, pp. 9-22.

GUTIÉRREZ, Miguel
1988 *El mundo dividido de la «Generación del 50»*, Lima: Ediciones Setimo Ensayo.

ORTIZ, Beto.
2006 «Habla, cara de ángel». En Reynoso, Oswaldo, *Los inocentes*. Lima: Editorial Estruendomudo, pp. 73-74.

REYNOSO, Oswaldo.
1970 *El escarabajo y el hombre*. Lima: Universidad Nacional de Educación.
2005 *Narraciones 1*. Lima: Editorial Universitaria Ricardo Palma.

Hipótesis y certezas

Sofía y el descubrimiento de las fresas.

El valor de la hipótesis positiva en la investigación científica.

Marco Bersanelli

La ciencia es un descubrimiento. Das todos los pasos bien dados, bien medidos, pero lo que descubres, ¡lo descubres! No se trata de la consecuencia de los pasos previos. Los pasos te llevan a un alféizar natural desde el que ves el espectáculo y el autor de este espectáculo es Quien hace todas las cosas. (L. Giussani, (*Si può (veramente) Si vivere così*).

Una mañana subíamos por el sendero que atraviesa un bosque oscuro y perfumado a las espaldas de la ciudad de Gutemberg, entre las verdísimas colinas austríacas y después de media hora de excursión encontramos a la derecha del camino, en un claro del bosque, una fuente; nos paramos a beber. De repente Sofía, la pequeña de tres años, exclama: «Mamá, mamá! ¡Una fresa!». Acuden los otros dos y constatan que su hermanita ha cogido el fruto de su descubrimiento y se lo ha zampado rápidamente y se ponen en seguida a buscar más, seguidos por sus padres. «¡Otra!« y al poco: «Mira, otras tres, cuatro...». La veda está abierta. Buscando en esa pradera enseguida llenamos un vaso de fresas silvestres. Después, a la vuelta, con gran sorpresa por mi parte, bajando por el mismo sendero desde la fuente, encontramos otras tantas. Ninguna fresa a la ida y tal vez un centenar a la vuelta: un efecto estadísticamente aplastante. ¿Qué había cambiado?

Jocelyn Bell (nacida en Belfast ,Irlanda del Norte el 15 de julio del 1943) descubrió el primer Pulsar en 1967, reconociendo la diferencia de la señal que emitía de la una de tantas anomalías debidas a interferencias de señales artificiales.

HIPÓTESIS POSITIVA

Habíamos cambiado nosotros. Algo había sucedido: las primeras fresas que encontramos en la fuente habían introducido la hipótesis positiva de que hubiese más, escondidas entre la hierba del sendero, la misma hierba que habíamos pisado hacía poco. Nuestro camino se convirtió en una búsqueda, en una búsqueda fructífera.

El avance del conocimiento científico se rige por episodios en parte análogos a éste. Se produce por la concatenación de ocasiones, pequeñas y grandes, en las cuales un determinado aspecto de la realidad de alguna manera encuentra la salida adecuada e irrumpe en el horizonte de la experiencia. El descubrimiento se puede dar como una buena noticia inesperada, como una evidencia introducida por factores casuales e imprevisibles (como en el caso de la primera fresa descubierta por Sofía) y otras veces se trata del resultado esperado de una investigación que persigue verificar una hipótesis bien definida (por ejemplo la hipótesis «entre estas hierbas debe haber fresas»). En cualquier caso la presencia de una hipótesis positiva adecuada facilita enormemente nuestra capacidad de ver y descubrir lo que hay.

Tal vez a la vuelta habríamos podido encontrar también arándanos o una nueva especie de frutos silvestres totalmente desconocidos, que también habrían pasado inadvertidos si no hubiésemos tenido interés en buscar fresas.

TRAZO ANÓMALO

A mitad de los años 60 Tony Hewish y el grupo de radioastronomía de Cambridge (4-5 personas en total), con el objeto de identificar fuentes de radiación débiles, especialmente Quasars, construyeron con sus manos un inmenso instrumento que hoy calificaríamos de rudimentario, cercando un área igual a unos sesenta campos de tenis con 15 Km. de cable y 110 Km. de hilo metálico reverberante, todo ello sostenido por un millar de estacas de madera clavadas en la tierra. Esta impresionante extensión de hierro era un excelente receptor de ondas de radio de frecuencia 81.5 Mhz.

En pocos meses produjo una gran cantidad de datos que Jocelyn Bell, una estudiante de post grado de Hewish, tenía la misión de analizar. Al escudriñar el papel con los datos registrados le llamó la atención un pequeño trazo anómalo, de no más de un centímetro, que tenía características que sólo el adiestrado ojo de Jocelyn podía distinguir de una anomalía debida a una banal interferencia artificial. Analizado en detalle, ese trazo mostraba una débil señal con una periodicidad increíblemente rápida y regular.

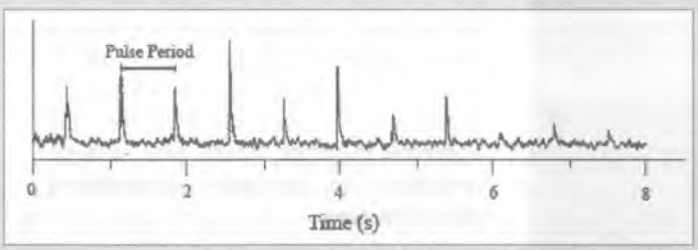
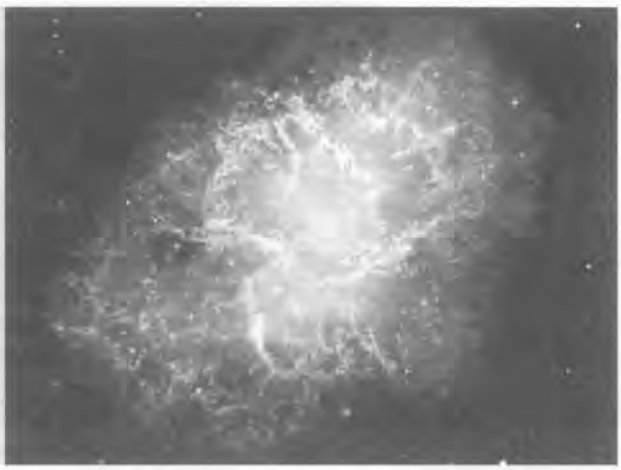


Image Credit: Manchester, R.N. and Taylor, J.H., Pulsars, Freeman, 1977.

De esta forma, buscando Quasars, Jocelyn Bell y colaboradores descubrieron los Pulsars, criaturas extraordinarias que ponen a prueba tanto la física como nuestra imaginación. Se trata de estrellas de neutrones muy compactas (una cucharilla de café de su materia pesaría alrededor de un millar de toneladas) que ruedan sobre sí mismas a gran velocidad, hasta casi unas mil vueltas por segundo.

La conciencia de que el desarrollo y el éxito de nuestra investigación, en gran parte, no está en nuestras manos, es bastante clara para quien tiene alguna experiencia científica y ha sido expresada por muchos de los grandes científicos. En 1831, en una carta a un amigo, Michael Faraday escribió: «Estoy trabajando en el electromagnetismo y creo tener en mis manos una buena idea. Pero ¿quién sabe? Después de todo mi trabajo, al final, podría sacar un yerbajo en lugar de un pez». El paso al alba del descubrimiento se da con frecuencia después de una larga noche y de un lento crepúsculo. Albert Einstein, hablando del origen de la teoría de la relatividad, escribió: «Estos errores me han supuesto dos años de duro trabajo hasta que en 1915 los identifiqué como tales (...) Los resultados finales parecen sencillos, cualquier estudiante inteligente los puede entender sin demasiados problemas. Pero los años de oscuridad, de búsqueda de una verdad intuida pero no manifiesta, con un intenso deseo en el que se alternan entusiasmo y desánimo, hasta llegar a la claridad de la comprensión, sólo los conoce quien los ha pasado».



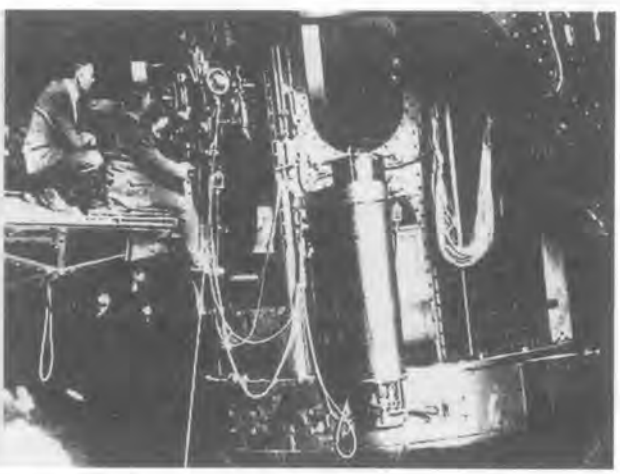
COMO UNA AVENTURA

No toda observación de un fenómeno es un descubrimiento, sino sólo aquéllas que introducen una novedad. El descubrimiento es un evento que conduce a una novedad irreductible a lo anteriormente conocido y, como ha observado el gran biólogo Theobald Smith, «es más bien una aventura que el resultado de un proceso lógico del pensamiento. Para mantenerse en el camino acertado es preciso pensar mucho y con agudeza, pero esto no conduce necesariamente a descubrir algo». Un descubrimiento no es, en general, el resultado de un itinerario deductivo e, incluso en el campo de las matemáticas, es la intuición la que anticipa e ilumina la vía de la rigurosa demostración. Gauss, refiriéndose a un teorema sobre el que estaba trabajando, dijo: «tengo el resultado, pero todavía no sé cómo se llega a él». La misma formación de una idea en nuestra mente no es un acto deliberado, voluntario. Es algo que nos sucede, más que algo que hacemos nosotros, tanto que, cuando acontece, los primeros sorprendidos somos nosotros.

GENIALIDAD Y TENACIDAD

Todo descubrimiento es un evento no mecánico, no reducible a la suma de los pasos dados o de las precauciones tomadas. En el fenómeno del descubrimiento se da siempre un aspecto «excedente», «sobreabundante», como si la realidad, conquistada por nuestros esfuerzos, por fin nos concediese algo de sí. Son indispensables genialidad y tenacidad; el avance tecnológico es con frecuencia un factor decisivo a la hora de acoger un fenómeno nuevo; la capacidad de coordinar equipos de investigación numerosos y complejos es cada vez más importante en los grandes experimentos de nuestros días, como los de las partículas elementales o las misiones espaciales. Y, sin embargo, en ningún caso el descubrimiento científico es una pura consecuencia del trabajo desarrollado. Es más bien el espectáculo de un nuevo escenario que tenemos el privilegio de admirar y de comunicar desde el punto de observación al que hemos llegado por circunstancias favorables y por nuestra propia habilidad.

El gran físico y matemático Hermann Von Helmholtz describió la fase más exaltante de su trabajo científico de la siguiente manera: «En 1981 conseguí resolver algunos problemas de matemáticas y de física, algunos de los cuales habían ocupado ya a grandes matemáticos desde Eulero en adelante. Pero el orgullo que puedo haber sentido por los resultados alcanzados se ha mitigado enormemente por saber que la solución a estos problemas me había llegado casi siempre por una generalización gradual de casos favorables, por una serie de coincidencias afortunadas, y después de muchos errores. Me gusta compararme con un montañero que, sin conocer el camino, escala lentamente y con esfuerzo. Con frecuencia debe volver sobre sus pasos porque no puede seguir avanzando. Después, por un golpe de suerte, halla un nuevo sendero que le hace avanzar hasta que, al alcanzar la cima, descubre avergonzado que existe un camino directo por el que habría podido subir si hubiese encontrado el camino el sendero adecuado. En mis trabajos, naturalmente, no digo nada al lector de mis errores sino que describo el camino principal por el que él ahora puede subir a las mismas cimas sin dificultad».



LA ALEGRÍA DEL DESCUBRIMIENTO

Sólo frente al evento del descubrimiento, que introduce en la selva de hipótesis una respuesta exhaustiva a los esfuerzos realizados y a las intuiciones que nos han movido, es posible aclarar todo el recorrido y corregir incluso las preguntas aproximativas de las que habríamos partido.

En fin, el descubrimiento va siempre acompañado de una experiencia de gratitud, de alegría. Claude Bernard escribió: «La alegría del descubrimiento es ciertamente la más vivaz que la mente del hombre pueda experimentar»; de lo que se hace eco Pasteur: «Cuando por fin

uno llega a la certeza, su alegría es una de las más grandes que pueda experimentar el ser humano». Si el fenómeno del descubrimiento fuese un resultado obligado, necesario, del recorrido cognoscitivo, no se podría explicar esta alegría. Ésta reaviva nuestro deseo de conocer, recrea el sentido de la posibilidad y marca el comienzo de un nuevo trabajo. Pero tal vez el origen de esta gratitud no está tanto en el gusto del descubrimiento en sí, cuanto en la percepción de la misteriosa adecuación de la realidad al yo que todo descubrimiento evoca. Al dejarse descubrir y comprender, también la realidad física muestra que ha sido hecha para el yo y el yo confirma su vocación de estar hecho para relacionarse con todo. En el descubrimiento es como si, por un instante, incluso la apariencia física de las cosas dejase entrever el fondo más verdadero e inefable de la realidad: los rasgos de un rostro no extraño, de un rostro familiar. La novedad del descubrimiento evoca la secreta amistad de todo el yo y nos deja llenos de agradecimiento.

También los ojos de Sofía, ese día, brillaban con una alegría profunda que por sí solas un puñado de buenas fresas silvestres no podrían conseguir.

Micrófono abierto

Entrevista a Juracy Saraiva

La autoridad de ser maestro: «aquello que hace crecer» en libertad

Patricia Vilcapuma Vinces

La profesora Juracy Saraiva ha visitado el Perú en varias oportunidades. Ella compartió con docentes peruanos sus experiencias en cuanto a literatura infantil, teoría literaria, de la cual es especialista, y sobre todo entregó a quienes tuvimos oportunidad de escucharla un verdadero testimonio de su compromiso y vocación como educadora. La profesora brasileña tiene una vasta experiencia en docencia a nivel básico y superior, así como en investigación en el área de educación y literatura, esta última como vehículo de alfabetización; asimismo, en esta línea de buscar un encuentro entre literatura, lectura y lector, ha desarrollado un trabajo de recuperación de los clásicos en las escuelas de enseñanza fundamental teniendo como base las teorías literarias de actualidad y cuyo propósito fue «revitalizar la función primordial de la Literatura que, como arte, introduce las categorías intermediarias de la identificación, del consenso abierto, las cuales son capaces de restaurar el valor de la literatura y su significación en la vida humana».

Así como la literatura que permite diferentes lecturas en diferentes épocas, a cada generación le corresponde una lectura peculiar respecto de su desarrollo en sociedad. Siempre resulta que conducir la generación «actual» es más difícil por muchos motivos. ¿Cuál considera usted que debe ser la principal característica de quién, actualmente, está inmerso en la labor educativa, sobre todo en Latinoamérica donde la realidad que viven los alumnos es muy dura a todo nivel?

En el Brasil, los educadores enfrentan, en la actualidad, problemas distintos de los que hace pocas décadas precisaban ser encarados. Hoy, la tarea de educar está cada vez más difícil. En primer lugar, la gran permisividad que

caracteriza a la sociedad brasileña contribuye para que los jóvenes ya no establezcan límites entre lo cierto y lo errado y que desconsideren niveles jerárquicos. Eso hace que se juzguen en el directo de transferir, para el ambiente escolar, actitudes y comportamientos que agreden las más banales reglas de conducta y que traten a los profesores como colegas o como subalternos, no respetando la jerarquía que debe existir en cualquier institución. Paralelamente, los educadores se encuentran, en sus salas de aula, con la misma violencia que impera en las calles y en ambientes domésticos, presenciando escenas de agresiones o siendo víctimas de ellas y teniendo que soportar, frecuentemente, amenazas a su integridad. Como si eso no bastase, en la enseñanza privada, la degradación de la educación que es vista frecuentemente como una mercadería debilita aún más la posición del educador que sufre las presiones de la dirección de las escuelas que están más preocupadas en agradar a «cliente» de lo que es preservar la dignidad de la figura del profesor y la importancia de su acción educadora. Conviene destacar, también, que los bajos salarios de los profesores de la red pública degradan su trabajo y que la función del educador no es valorizada por la sociedad. Así, desprestigiado económicamente y socialmente, el profesor enfrenta barreras de todo orden.

Delante de ese cuadro, quien opta por el magisterio necesita, antes de todo, estar convencido de la esencialidad de su misión y valorizarla por sus actitudes y posicionamientos; tener reglas de conducta claras y coherentes; estar abierto al diálogo con sus alumnos y superiores, sin «abrir mano» de sus convicciones en nombre de acuerdos ilegales; dominar los contenidos que debe enseñar y confiar en la capacidad del ser humano de volverse mejor, a pesar de sus circunstancias. Sin embargo, no se puede esperar que las cualidades del maestro puedan suplir el papel que cabe a la familia y la sociedad que, igualmente, deben construir los cimientos de una educación que promueva el desarrollo integral de los individuos.

La experiencia que usted tiene en alfabetización es muy rica. La propuesta que hizo en el proyecto «Literatura y Alfabetización» colocó como herramienta básica para educar al niño (o mejor dicho prepararlo para su realidad), su acercamiento a la literatura. ¿Cómo es que elabora esta propuesta a partir de un bien que, como diría Eco, al cuestionarse sobre las funciones de la literatura, -y como podrían suponer muchos que no miran más allá de ciertas cuestiones-, se consume *gratia sui*?

De hecho, Umberto Eco afirma que el hombre está circundado por poderes inmateriales y, entre ellos, incluye la tradición literaria, una vez que el complejo de textos que la constituyen no fueron creados por la humanidad para atender fines utilitaristas «pero antes *gratia sui*, por amor de sí misma.» Sin embargo, los textos literarios ejercen una función educativa, «que no se reduce a la transmisión de ideas morales, buenas o malas, o a la transformación del sentido de lo bello», pero que, conforme Eco, enseña al hombre las lecciones inexorables de la vida.

La utilización de textos literarios como instrumento de alfabetización de niños no les abstrae ni la gratuidad ni la función educativa de que habla Eco, antes acentúa esas características, que ayudan a instalar el deseo de aprender, visto que el aprendizaje pasa a ser fundamentado en textos significativos. En la medida en que el hecho de la lectura se efectúa de forma plena, correlacionando su significación

con el conocimiento del mundo, los textos literarios ayudan a instituir una experiencia de autorevelación del sujeto, al mismo tiempo en que instalan una motivación subjetiva para el dominio del código escrito. Así, el dominio del código escrito deja de ser una obligación y atiende a una necesidad interior del niño que lee porque desea o porque tiene razones psicológicas y afectivas para tal.

Es curioso que sea justo un personaje de ficción, el Quijote, quien haya dejado para la posteridad célebres palabras como aquella sentencia sobre la libertad: «el don más preciado de los hombres». Confrontándonos con esa afirmación, ¿qué papel jugaría la libertad del educando en el proceso de aprendizaje, cuando la educación supone un objetivo que forma al niño a través de la correcta enseñanza de lo «adecuado» para él y la separación de lo «no adecuado»?

Tal vez sea difícil aceptar el concepto de libertad según el cual el individuo es efectivamente libre cuando acepta, como parte de su libertad, la sumisión a las reglas que la vida le impone. Fuera de ese propósito filosófico de libertad, que es una paradoja, también la escuela lidia con la relación contradictoria entre la imposición de comportamientos y de actitudes y la demostración de habilidades y la libre manifestación del individuo. Aunque, cabe a la escuela la función de enseñar, que se instituye por una cierta reducción de la espontaneidad y de la manifestación de los deseos, ella no puede abandonar la idea de la libertad de expresión, del respeto a las individualidades y las diferencias, al oponer lo adecuado a lo inadecuado. Ella debe investir en la formación de individuos que, además de su autonomía, sean incentivados a construir el bien colectivo, condición que incluye juicios de valor sobre lo que sea propio o impropio y el respeto a los derechos del otro.

En este proceso, se considera determinante la participación activa del maestro. Además de éste, ¿qué otros factores considera que ayudan a la formación del educando y cuál cree usted que debería ser el compromiso de cada uno de ellos con el educar?

La sociedad transfiere a la escuela la tarea de enseñar y de educar. Sin embargo, antes de frecuentar el ambiente escolar, el niño está insertado en su núcleo familiar y en un determinado grupo social, en el que sufre la influencia de fenómenos culturales, en el que asimila padrones de comportamiento y en el que adopta valores y creencias. Por tanto, atribuir a los maestros la participación decisiva en la formación de los educandos es desconocer el influjo de otras instancias, cuya acción tiene un impacto mayor que el de la escuela. Así, hace necesario que la familia, los medios de comunicación, las asociaciones culturales y de clase, las iglesias, los legisladores repiensen el papel que les cabe en la formación de los jóvenes y que asuman un compromiso que es colectivo e inaplazable. Eso no significa, sin embargo que la escuela deba omitirse. Más que nunca, se exigen hoy escuelas y educadores preparados y competentes que contribuyan para que niños y jóvenes se tornen ciudadanos capaces de instalar una sociedad más ética y más feliz.

La rebeldía de los jóvenes casi siempre se reduce a un rechazo por todo lo institucional, prácticamente es una moda «perpetua» que se ha difundido

por todos los canales de la sociedad. Muchos alegan que se debe a la «libertad» de la cual gozan en estos tiempos, y pueden cuestionar cómo es que esta plena libertad que persigue una verdadera educación, que entrega al niño, al adolescente, al joven las herramientas que puedan hacer que se confronte con su realidad, con su tradición, la cual según Giussani «debería redescubrir con nuevas experiencias», pueda escaparse de las manos de quienes son parte del «sistema» (los maestros) que tanto cuestionan, y conducirlos a esta incertidumbre. ¿Cuál debería ser el verdadero rol de quienes son parte de la educación? ¿Limitarse sólo a ser excelentes transmisores de conocimientos e información?

Los verdaderos educadores enseñan el alumno a pensar y al descubrir donde él puede encontrar la respuesta para las preguntas que él tiene. Ésa es una función nueva y completamente diferente del profesor, que ya no detiene las informaciones, pues ésas están al alcance de quien las busca, particularmente después de la difusión de la Internet. Así, no cabe al educador dar «herramientas» o informaciones, pero estimular al alumno a buscar aquéllas que le interesan y que le permitan construir un conocimiento genuino o, en otras palabras, que lo transforma en cuanto sujeto. Por tanto, educador es aquél que posibilita al individuo volverse más apto a resolver problemas prácticos da vida, pero que, igualmente, lo ayuda a volverse una persona más sensible y espiritualmente más rica, esto es, más feliz y más preparada para la convivencia humana.

Testigos

Nosotros pertenecemos a una tradición peruana y esa tradición se ha hecho en la memoria

El Dr. José de la Puente Candamo, catedrático de la Pontificia Universidad Católica del Perú y Miembro del Instituto de Historia Riva Agüero compartió su experiencia sobre la certeza de la tradición peruana.

El evento se realizó en la Casa Osambela de Lima y para el desarrollo de esta premisa partió de algunas interrogantes que presentamos a continuación con algunos cortes.

¿POR QUÉ SOMOS PERUANOS?

Les contaré algo: cuando yo estudiaba en la universidad consulté un libro de un filósofo que hablaba de la naturaleza y de Dios. En ese libro se planteaba, ¿cuál es nuestra relación con el pasado? Y la respuesta fue la siguiente: el pasado vive en el presente no sólo como un recuerdo sino como parte de nuestra misma realidad, ésta es la explicación profunda. El pasado vive como un recuerdo, pues todos recordamos nuestra infancia de una forma cercana o lejana, todos recordamos nuestra formación humana. Pero ese recuerdo no es sólo esa memoria que puede ser nostálgica o comprensiva, sino que hay una presencia del pasado en el presente. Ésta es una afirmación bien interesante, tan clara como cuando el abuelo muere pero al hacerlo vive de algún modo en uno.

El peruano desde el momento de su concepción antes de su nacimiento -quien todavía no tiene un juego racional y se alimenta del seno de la madre-, ya existe, forma parte del Perú, no solamente tendrá un apellido del padre y de la madre, sin hacer esfuerzo tendrá un apellido intelectual, pues es un peruano y él sin saberlo ya ha ingresado a un mundo, ha ingresado a una historia. Cuando ese chico nace y va ganando uso de razón y llega al colegio, deja de ser un número de una estadística. Ese niño no es un eslabón perdido, es una persona

que tiene un apellido y que es peruano, porque Dios ha querido que nazca en este lugar.

¿CÓMO SE HA FORMADO ESE MUNDO PERUANO?

De la misma forma como se ha hecho ese mundo peruano hace cien años. Lo que podemos decir hoy, no se decía en ese tiempo, no se sabía lo que hoy sabemos, que la patria peruana es milenaria. Eso lo sabemos por la astrología en el siglo XX, por el conocimiento de la reacción química del carbono 14 que permite fechar los restos orgánicos con un error del 10%. Gracias a ello, hoy día sabemos que hay vida humana en el territorio peruano hace 100 mil años antes de Cristo. Ese hombre tan distante de nosotros todavía no era un peruano pues no se profundizaba la palabra Perú, pero ese hombre creó la civilización andina a través de miles de años y esa civilización forma parte de la patria peruana. Ese hombre se representa en las manifestaciones centrales e iniciales de la vida en la civilización andina, nosotros le debemos el principio de la caza, de la pesca, del tejido, la agricultura, el principio del trabajo en metales, de la casa de educación, de la tunda. En la historia universal se habla de unas catorce civilizaciones originales y una de ellas es la andina, a ella le debemos la continuidad sanguínea, el principio de las manifestaciones y el principio de la unidad del territorio. Sobre este último aspecto, los incas recibieron y perfeccionaron esta unidad, que más tarde constituiría el Virreinato y luego la República. En esta etapa de la historia peruana se tendrá la vista en el mundo andino. Es claro que el Perú no existe sin lo andino, tampoco, sólo con lo andino. Ésa es una idea que todos los peruanos deberíamos tener bien en claro.

¿CUÁNDO COMIENZA LA NACIÓN PERUANA?

En realidad, el Perú que vivimos es una nación no es sólo la patria. Una nación es un estilo de vida en común. Si en el extranjero uno se encuentra con un peruano en la calle descubre que es peruano sin pedirle que muestre su pasaporte, simplemente lo reconoce por determinada forma en su lenguaje o por determinada expresión, ésa es la nación. La nación es una manera de vivir, no es un molde. Hay muchos que dicen que en el Perú no hay una nación o que un muchacho de Cusco y otro de Tumbes son totalmente distintos, y en realidad, claro que son distintos pues hay muchas formas de ser peruano, pero sin que deje de ser el Perú uno solo. ¿Cómo se hace el Perú, cómo se forma? Yo pienso que hay un momento solemne, como por ejemplo, en una familia el día de un matrimonio. Éste es un día solemne que se recuerda siempre. En noviembre de 1532 se encontraban en Cajamarca, Atahualpa y Pizarro, ese encuentro fue terrible, pues no sólo fue el principio de una guerra sino

fue un principio de descubrimientos recíprocos. Imaginemos cuál sería la reacción de Atahualpa y de su gente al ver otros hombres en otros trajes, además ellos nunca habían visto un arcabuz o un caballo o un hombre con armadura. La guerra de la conquista fue una lucha violenta, producto de la cual murió mucha gente no sólo por la guerra en sí, sino por el encuentro de civilizaciones distintas. Esto generó enfermedades como la gripe, que la gente no resistió, hubo mucha desgracia. Terminó la conquista y comenzó la colonización y el virreinato, éste fue un hecho profundo e impresionante pues todo lo español: política, derecho, economía, gobierno, la vida cotidiana-expresaba un plano más horizontal, se creó un mundo espontáneo en la vida cotidiana y poco a poco fue naciendo algo, una nueva sociedad en medio de las injusticias y de los desaciertos, en medio de lo bueno y de lo malo nació una sociedad que no era española ni incaica, tampoco andina, que era fruto de las dos y fruto de los negros con menor número.

Con el tema de la sangre comenzó la conquista y comenzó la misma sangre y quizá se halló una hija mestiza. Garcilaso dijo en el Cusco que era mestizo y lo expresó abiertamente. Él cuando se encontraba en uno de los cuartos de su casa en Cusco escuchaba a su madre que era de aristocracia incaica y en otro cuarto escucha a su tío Felipe que lloraba la gloria del imperio perdido y en otro cuarto escuchaba a su padre que gozaba la gloria de España con la conquista. Garcilaso une ambas versiones, él pudo unirse a la madre o al padre, mas él no rechaza ninguna de sus dos raíces, pues asume las dos herencias y dice: soy mestizo, lo digo a boca llena. Con él se ve como en una fotografía lo que fue la mesa de sangre y lo que fue un encuentro de culturas. También hay una razón muy simple el español era mestizo y el hombre incaico era mestizo también, no era el quechua puro, sabíamos que éramos iguales hijos de Dios, por eso no hay prejuicios de pureza de sangre en ninguno. Sin embargo, el encuentro de la cultura andina con la española fue difícil pero fue cierto, pues esto incluye el tema del paisaje, por ejemplo, si vamos al norte vemos los algarrobos, los robles, los olivos en todo los caminos, productos que trajeron los españoles y tenemos el maíz, el trigo de aquí, vemos que llegaron flores, frutos, semillas, árboles, animales, granos, tubérculos que se incorporaron al paisaje de aquí.

Otro tema importante es el del lenguaje, con él naturalmente nacen palabras para señalar realidades que antes no existían y cuando aparece esta realidad nueva aparecen sustantivos que lo identifican, como por ejemplo, el cebiche. Esta palabra no existía, el cebiche nace cuando aparece este plato de comida que no tiene nombre y se le llama así. Los lingüistas discuten si cebiche viene de cerro o de cebolla, si hoy día vamos al diccionario de la Real Academia de la Lengua cebiche es una palabra culta con c y con b y es una palabra del idioma. La encontramos con la abreviatura Pn. que significa peruanismo. Según Martha Hildebrandt nace una palabra en nuestro idioma porque primero nace una realidad que no tiene nombre. De allí que nazcan peruanismos que vienen del quechua, otros que vienen del aymará y otros que son creación absoluta.

El tema religioso es totalmente distinto, ya que la fe no es producto del mestizaje pero sí el culto, un católico del norte de Europa tiene una cosmovisión diferente a la de un ayacuchano, pues el primero no extendería esas andas llenas

de sedas y fuegos en la noche o el corpus en el Cusco. Se creó todo un culto que tiene elementos mestizos, su organización monopolista imponía al sol como el mito supremo y luego tenían una idea del más allá que también facilitó la prédica cristiana, aunque esta idea era un tanto confusa y esa práctica de dejar alimento en las tumbas está expresada en una noción de que había algo, una vida después de la muerte. Santo Toribio que estuvo aquí a fin del siglo XVI y XVII se esforzó muchísimo porque en la evangelización se respetara la libertad del hombre andino, aprendió el quechua para poder llegar a ellos y evangelizarlos, pues predicaba en quechua. Por eso un peruano cabal debe tener cariño a lo andino y a lo español porque somos fruto de los dos, un muchacho cuzqueño debe tenerle aprecio a lo incaico porque vivió ahí, pero debe aceptar que lo incaico solo no es el Perú, el peruano es auténtico, como auténtico es lo incaico y lo español, la identidad peruana está en esa síntesis de lo incaico y lo español y lo negro que forma la magia y la raíz del Perú y después el Perú se enriquece, pues al final del Virreinato habían unos cinco o seis alemanes y unos catorce franceses y un grupo muy pequeño de italianos, es decir, se enriquece ese sentido de síntesis del Perú. La identidad es fruto de la historia y desde allí comprendemos el mestizaje que hace a lo español parte de nosotros, con ello, nadie niega que en el Virreinato hubo abusos, injusticias eso es cierto pero de ahí venimos, por ejemplo la mita minera en Potosí fue violenta e injusta, y así como los españoles se llevaron oro, también trajeron muchas cosas, ideas. Lo importante es que nosotros mostremos en los colegios y alimentamos el cariño parejo de lo andino y de lo español con lo bueno y lo malo, como lo señalaba un poeta francés: «Todo lo que ha sucedido en territorio de Francia, lo malo, lo bueno, lo pésimo, todo me pertenece, es mío», y eso debe significar para nosotros ser peruanos: todo lo que ha sucedido aquí nos pertenece, igual que una familia, si uno descubre que uno de su familia fue una persona muy mala, ésa es parte de mi familia y es mío y por ello no lo voy a expulsar de mis recuerdos. «El pasado no se puede rehacer al gusto del presente», esto me recuerda una anécdota presente cuando se sacó el monumento de Pizarro de la Plaza de Armas, en realidad eso fue gracioso pues podemos botar todo de Pizarro pero Pizarro sigue siendo parte de la memoria peruana, no lo podemos eliminar de nuestra memoria.

La identidad peruana está en la síntesis de lo andino, lo español y lo negro y de todas las cosas que se integran al conjunto de todas las otras sangres que se mezclan con la sangre peruana. En el siglo XIX vienen chinos, japoneses y grupos europeos, como los polacos, etc. En siglo XX ingresa el mundo árabe, el Líbano, los Balcanes y el mundo israelí. La composición sanguínea y cultural peruana se enriquece y en los siglos siguientes habrá otras corrientes que se unirán al espíritu nuestro.

La tradición se forma en la vida, por eso es importante que en las casas se converse de esto. En la universidad hicimos una experiencia hace algunos años en la que se les pedía a los chicos que explicaran de una manera muy sencilla un poco de la historia sintética de su familia, si su papá o su mamá habían venido de otras provincias, si eran de aquí, a qué se dedicaba el padre, la madre, si tenía tíos abuelos...que contaran un poco de su vida, eso es un poco el principio de tradición, es el testimonio. La tradición es una suerte de memoria comunitaria y no colectiva, nosotros pertenecemos a una tradición peruana y esa tradición se ha

hecho en la memoria. Y la memoria peruana es compleja, si partimos de la memoria de una familia de Huancavelica, ésta es muy compelida a comparación de una familia de Lima, la gente en Huancavelica sufrió mucho con la mita, un poco lo que planteaba Arguedas en algunos de sus trabajos, esa memoria de la sierra del sur sufrió el virreinato más que la gente del norte del Perú, y eso crea en la memoria del sur muchos testimonios dolientes o testimonios de rencor o de dolor, la tradición no es simple en un país tan rico como el Perú.

Una tradición no vale más porque tenga sangre pura o sangre múltiple, porque el peruano andino es tan peruano como el costeño y el costeño no es menos peruano que el puneño. Pensar en forma contraria hace mucho daño a la misión del Perú y esto es fruto de la ignorancia de la historia. Es muy interesante que una familia peruana de hoy en día tenga un gusto especial por lo andino, si es una familia que reconoce en sus antepasados a un personaje importante del mundo andino. Con la conquista se terminó el Tahuantinsuyo, pero el mundo andino no culminó, se transformó en mestizo. Yo recuerdo algo hace muchos años sobre un amigo que ya murió, en una reunión de profesores de historia dijo algo que molestó a todos porque él se presentó como más peruano porque era cusqueño y el hombre tuvo que soportar una avalancha por lo que había dicho y se rectificó. Evidentemente, él no podría ser más peruano que otros, en todo caso hablaríamos de Garcilaso. El tema del racismo entra en juego en este momento, nosotros no hemos tenido tipos de raza como lo tenían Sud-África y Estados Unidos hace una décadas. pero sí se han manifestado formas de racismos sociológicos. Héctor de la Rapuniaga, arquitecto y gran humorista, explica con humor temas muy serios y en uno de sus artículos excepcionales del Perú escribe un artículo sobre el racismo criollo, para ello, pone un ejemplo muy simpático y coloca lo siguiente, habla de una señora que tiene una hija y le cuenta a otra señora que su hija se va a casar con un muchacho muy bueno, ella dice eso porque es un chico de la sierra, de tez oscura y no quiere decir que es un serrano. Esto revela una idea peyorativa de los serranos y eso viene de una falsa visión de la historia. Ahora hay menos racismo que años atrás, hoy día en el Perú hay un fenómeno de transformación social, hay todo una especie de evolución en el orden sociológico, ya que muchas instituciones en el país son expresión de ese no racismo, hoy no se puede hablar en el Perú de una institución racista porque no existe, hay actitudes racistas de fuerzas individuales, asimismo, hay mucho elemento frívolo, esa fascinación frente al extranjero, ese pensar que lo extranjero es mejor y la idea de ver el progreso material como el único signo de progreso de un pueblo. No se trata de

hablar mal de un pueblo, pero ahora hay países en el mundo donde la familia se desintegra rápidamente y los abuelos desaparecen más rápido y hay casos donde los abuelos esperan la muerte, en el Perú esto no se da y el sentido de familia es la gran batalla de nuestra época, pues la institución más combatida es la familia y es ésta la institución que debemos defender con más fuerza, pues ésta aporta el primer sentido de tradición.

Espacio del tutor

Nuestro yo: primer paso de conexión

Eleana Kosoy Díaz

El tema de la observación encierra una gran amplitud de conceptos, formas, aspectos técnicos, percepciones, etc.

Preguntas tales como: ¿Qué queremos decir cuando observamos? ¿Qué deseamos demostrar con la observación? ¿Todos poseemos la capacidad de observar? ¿Sólo con la observación podemos conocer todo acerca de una persona? ¿Qué sucede cuando nos sentimos observados? Son cuestionamientos propios al analizar este tema. Es adecuado distinguir que «observar» y «mirar» no son sinónimos sino conceptos diferentes. El primero, encierra el examinar atentamente a alguien o algo. Es un método del estudio científico que sirve para recolectar datos. Es la manera básica por la cual obtenemos información acerca del mundo que nos rodea; es advertir los hechos tal y como se presentan en la realidad. El segundo es dirigir la vista, es tener en cuenta a alguien o algo, es «atender».

Podemos advertir que algunas ventajas de la observación son:

- Determinadas conductas se describen en el momento exacto.
- El método se puede utilizar junto con otros para recabar información.
- Se puede realizar independientemente de si las personas están dispuestas a cooperar o no.

Esta última ventaja es un punto importante a resaltar, atender y utilizar con delicadeza, ya que de aquí parte la conexión que se pueda generar con la persona observada.

Los profesores tenemos muchos retos y aprendizajes que enfrentar. Sin embargo, el «realizar observaciones independientemente de si la persona está dispuesta a colaborar o no» es un tema que exige mucho tino y tiene un límite.

El inadecuado uso de la observación, puede generar una invasión y al mismo tiempo un alejamiento del educador de lo que realmente podría ser su función.

Como profesores, en forma conjunta e individual debemos comprometernos con la visión y misión de nuestra Casa de Estudios y poner a disposición de la misma, nuestras habilidades y afectos; nuestras pautas y valores personales para que el «observar» resulte un aporte positivo en beneficio de nuestros educandos.

En este sentido me parece un aporte interesantísimo lo expresado por Luigi Giussani en *Educar es un riesgo* y sus reflexiones sobre el «respeto a la tradición del alumno», «el contacto con la realidad», «el compromiso de brindarle fidelidad y aportar la experiencia» y sobre todo «su derecho a la libertad».

Lo expresado por Giussani es un pensamiento y concepto válido en donde se enfatiza la importancia de introducir, mostrar, acompañar y supervisar como educadores mas no imponer o disponer por nuestros educandos. En este punto Giussani afirma: «es importante observar que el proceso de dependencia no puede resultar obtuso ni un sufrir mecánico por parte del discípulo y un imponer desconsiderado por parte del maestro».
« La educación consiste en introducir al muchacho en el conocimiento de lo real, precisando y desarrollando esa visión original. Tiene así el inestimable mérito de conducir al adolescente a la certeza de que existe un significado de las cosas».

En este proceso y camino emergen muchas interrogantes y cuestionamientos de hasta dónde somos capaces de llegar y qué espera el educando de nosotros y de su propia vida. En qué punto nos unimos y caminamos juntos desde la perspectiva de «acompañarnos».

Es en este punto donde la «observación» nos puede dar una idea más clara acerca de lo que sucede dentro de un grupo y por otra parte, los integrantes de grupo pueden ver al observador como un miembro más y por lo tanto el comportamiento de cada integrante se maneja en carriles normales sin sentirse observado o invadido.

Como resultado tenemos que aquí donde que comenzamos a andar acompañándonos. No hay mayor satisfacción para un profesor que el saber que ha podido conectarse con aquéllos que necesitan de nosotros.

Posiblemente tengamos la pregunta constante e insistente de «cómo hacer» la respuesta es «estar convencidos y unidos con todo nuestro yo con lo que estamos haciendo».

Es aquí donde debemos plantearnos dónde está nuestro punto de partida y a dónde queremos llegar, qué cosas nos sentimos capaces de hacer y dar, cuáles son nuestras motivaciones para realizar esta tarea de formación de nuestros adolescentes.

El sentirnos personalmente bien con lo que hacemos y con nuestra labor nos da la seguridad que debemos tener ante nuestros alumnos y nos libra del temor a la observación colectiva o individual.

Reseñas

Especial
Presentación del libro de Luigi Giussani

Educar es un riesgo

Lima: Fondo Editorial UCSS, 2006

Si hubiera una educación del pueblo todos estarían mejor

Margarita Guerra

Este título parece una frase de «Perogrullo», porque es algo que todos aceptamos como un axioma, pero ¿se hace lo necesario para que esto sea una realidad? El tema está presente a nivel de entidades públicas, entidades particulares, entidades eclesiales, pero no avanzamos mucho y hay quienes piensan que todo es cuestión de un incremento sustancial del presupuesto para la Educación, pero como se puede apreciar a través del libro *Educar es un riesgo*, que hoy se presenta, y también por la experiencia que hemos podido alcanzar en la docencia se puede afirmar que indudablemente con mejores recursos las posibilidades de difundir más ampliamente una buena educación aumenta, pero no va a la raíz del problema.

El libro de Luigi Giussani, *Educar es un riesgo* nos introduce a un mundo fascinante que por lo general no se menciona al hablar de educación. No se habla aquí de lo habitual como es la Tecnología Educativa, los métodos pedagógicos entendidos como medios a través de los cuales el profesor puede preparar mejor su clase, mantener la atención del estudiante, etc., tampoco de programas escolares y de las materias que deben impartirse, de las condiciones de los centros educativos, de la edad de los educandos de las obligaciones del Estado en la dirección de la educación, etc. Nos señala algo mucho más profundo, que si se soluciona puede alcanzar resultados más importantes, porque se trata de la formación de personas integrales, con una conciencia plena del sentido que tiene cada vida humana y es allí donde se sitúa el riesgo del cual se habla para el educador, ya que no siempre está en condiciones de responder a ese compromiso.

Este texto es relativamente breve, 133 páginas, divididas en cinco partes,

cuatro de las cuales desarrollan temas capitales como «un método educativo» que no nos recuerda a Pestalozzi, Montessori, Cousinet, conductismo, etc. sino que se le da un sentido trascendente: el camino para descubrir el fin último del hombre en el encuentro con el Creador; en la segunda parte se habla de la «dinámica y factores del acontecer educativo» que parte de la introducción educativa a la realidad, pero una realidad con significado, es decir consistente; la tercera parte lleva a términos cuyo verdadero sentido se trata de rescatar: «crisis y diálogo»", conceptos que podríamos decir están venidos a menos en nuestros días, porque crisis se ha identificado con caos, con estado de postración, de desequilibrio, connotaciones en general peyorativas o catastróficas y diálogo se ha entendido por sectores, predominantemente de influencia marxista, como tener que aceptar como válida sólo la postura de quien interpela, no su verdadero sentido de intercambio de ideas para buscar honestamente la verdad. La cuarta parte aborda el tema de la «estructura de la experiencia» que viene a ser el corolario de lo anterior, porque la experiencia humana se da en la naturaleza y el hombre la va armonizando para llegar al descubrimiento de Dios.

La quinta parte es, diríamos, más personal, nos hace descubrir a través de una entrevista al autor, quien da testimonio de lo expresado en las partes anteriores ante las preguntas provocativas del entrevistador.

Este texto es una demostración de cómo lo esencial no es necesario decirlo en tratados muy voluminosos, sino de manera clara y precisa, lo cual obliga a mantener la atención hasta el final y nos deja muchas inquietudes respecto a la lectura, al punto de sernos preciso profundizar más en los temas planteados.

Educar es un riesgo se inserta no entre los tratados de teología, sino en el replanteamiento de un tema que constantemente ha preocupado al hombre: la posibilidad de llegar al encuentro entre «la fe y la razón», tema que en el mundo actual resulta para unos inconcebible y hablan de contradicción, por considerar la fe como una manifestación de fanatismo y sensiblería, mientras que la razón la consideran como lo que identifica al hombre ilustrado, al hombre «del siglo XXI», moderno o postmoderno, progresista; otros consideran que es algo frente a lo cual no cabe decir nada, porque la ciencia y la razón tienen caminos paralelos a la fe; otros aún ni siquiera se plantean el problema de la fe, mantienen una indiferencia total frente a una vivencia o a una convicción religiosa. Son pocos, relativamente, los que participan con Giussani en su inquietud de plantear la relación entre fe y razón como elementos que guardan estrecha vinculación, que están lejos de ser contrapuestos, antes bien, la fe necesita expresarse racionalmente para que el hombre pueda asumirla.

Respecto a la educación hay diversas posturas, pero una de las más aceptadas, y que lamentablemente desorienta a muchos, es la que considera que no debe existir ningún tipo de imposición de parte de quien educa sobre el educando, no debe haber ningún tipo de presión, no se debe limitar al niño o al adolescente. Algo o mucho de esto se experimentó por los años setenta, con la reforma educativa del general Velasco, cuando se suprimió, virtualmente, la enseñanza de la ortografía en los colegios y se dejó al libre albedrío del educando escribir de acuerdo a lo que escuchaba. El resultado, las consecuencias, las vivimos hasta hoy

cuando vemos un periódico, leemos un trabajo universitario, inclusive una tesis - si antes no. pasa por un corrector de estilo - las faltas ortográficas son descomunales. Los mismos profesores, aun de Lenguaje o de Razonamiento Verbal, incurren muchas veces en faltas graves. Esto es algo que podríamos considerar no innecesario, pero sí no tan perjudicial como en el caso de los valores.

Si al niño no se le introduce desde muy temprano en una cierta disciplina que lo ayude a ordenar su mente, formar sus hábitos, sus modales, etc. cuando se le quiera poner algún límite de adolescente ya no los va a aceptar, no va a tener la capacidad para discriminar adecuadamente entre valor y antivalor, entre el bien y el mal, no va a entender porque debe haber manifestaciones de respeto hacia el otro, porqué debe existir una conducta diferente en público y en privado, porqué, por ejemplo se debe respetar la propiedad ajena cuando ésa me atrae más que la que yo tengo; porqué el hombre no puede dejarse llevar por los instintos como el animal, etc.

Estos límites primarios dentro de los cuales debe desarrollarse la vida del niño, entran en conflicto con la idea de la supresión de todo tipo de restricciones. No obstante, es necesario desarrollar en el educando el principio o el valor de la libertad, cuyo significado real es de libertad para la trascendencia, para la búsqueda de la verdad.

La libertad sólo puede ser captada cuando se ha pasado por ciertas experiencias, cuando se ha vivido unos años en los cuales ha sido iniciado en el conocimiento de sí mismo, de su límites, de sus potencialidades y se ha despertado su capacidad para entender el ambiente en el cual se mueve, se ha planteado preguntas acerca de su destino, de su ubicación en una determinada sociedad y en una cierta tradición que debe respetar, que debe asumir porque así puede satisfacer sus ansias de desarrollo como persona.

A esta postura se enfrenta la que para muchos es la tradicional, bastante cercana al antiguo adagio «la letra con sangre entra» y que, lamentablemente, hasta la actualidad se aplica en diversas escuelas, tanto públicas como privadas, pues últimamente ha habido serias denuncias respecto al maltrato físico del cual eran objeto los niños, pero ésta es una situación que se repite casi en forma cíclica, aunque en la actualidad con toda la propaganda que se hace en beneficio del menor sale a luz con mayor frecuencia. No obstante el maltrato físico contra el menor lo ejercen tanto los padres como los maestros.

Quedaría, entonces una postura ecléctica, que toma la educación no como una imposición simple de la autoridad del maestro, ni tampoco la que omite la función directiva que le corresponde al

educador, justamente para ayudar al alumno a sacar de sí todas sus potencialidades y desarrollarlas, para avanzar juntos en la tarea del descubrimiento de la verdad, sin violencia, pero con cierta disciplina.

El hombre, de acuerdo al Génesis, «está hecho a imagen y semejanza de Dios», por esta circunstancia el conocimiento verdadero lo lleva necesariamente hacia Él. La búsqueda de la verdad suprema sólo tiene un camino, que es el de la perfección, y el educador debe ser el agente para conducirlo hacia ella, de allí el «riesgo» que supone educar si el maestro no es realmente tal y en vez de caminar junto con el adolescente o el niño se limita a dar órdenes o consejos que él no lleva a la práctica. El educador no puede limitarse, como más de uno lo hace, a decir «hagan como yo. digo», «no como yo hago», por tanto el niño, como incluso el joven universitario, necesitan paradigmas, ejemplos en los cuales inspirarse, de allí más de una rebeldía, cuando se sienten defraudados por los padres, los maestros o cualquier otro ídolo.

La responsabilidad del maestro tal como aparece en el texto no es sólo la del instructor o la del entrenador. El primero puede limitarse a transmitir conocimientos, casi podría hacerlo una grabadora; y el segundo puede repetir el experimento de Pavlov con los animales, el tanteo y el error, pero el educador tiene que ser y dar mucho más que lo que se desprende de tales actitudes, tiene que ser modelo. Esto no significa que deba ser perfecto, pero sí que tienda a la perfección y eso se da en ese caminar junto al educando. Podría decirse que debe darse un apoyo mutuo entre ambas partes.

Al hablar del método educativo Giussani plantea dos actitudes que se manifestaron frente al Cristianismo: el Cristianismo dejó de tener fuerza persuasiva para los jóvenes; y el Cristianismo no se presentaba adecuadamente. En el fondo ambas posturas llevaban a lo mismo, a la desvalorización de Cristianismo como una doctrina que había quedado caduca frente a la sociedad que salía de la Segunda Guerra Mundial, cuyas aspiraciones eran mucho más pragmáticas, querían vivir el hoy intensamente, sin pensar en el mañana, dado lo mucho que habían perdido, sobre todo los europeos, durante la guerra. No percibían, sin embargo, que era la dimensión trascendente la que proporcionaba la seguridad que se buscaba. El misterio del hecho religioso, paradójicamente para muchos, era lo único que podía calmar toda la incertidumbre del hombre, porque era el verdadero camino.

La orientación en la educación debe ser tanto personal, como comunitaria. El hombre creyente necesariamente debe formar parte de la Iglesia, porque allí es donde se integra en el Cuerpo Místico de Cristo, allí encuentra tanto la comunidad de ideales, de valores de tradición, como la fuerza necesaria para seguir a Cristo que es el camino. Además, el trabajo solitario no se explica, ni se justifica, porque incluso para la oración se dice en el libro sagrado que se subraya el mayor valor de la oración entre dos o más. Con esta apreciación se destaca la responsabilidad de cada uno en el crecimiento de la Iglesia como asamblea. En el texto se dice: «La santidad es abrazar a los hombres y las cosas transformando esto en camino y en voz, una voz que proclama que la sustancia de todo es Cristo y que ese abrazo es suyo y no nuestro» (p.53).

Hay ciertos términos en los cuales hace hincapié el autor como elementos indispensables a seguir para llegar a un comportamiento moral: razón, tradición, verificación, presencia autorizada o provocada, los cuales añadidos a la convicción del hombre de que su vida tiene un destino o fin último, le permiten alcanzar la Verdad.

La palabra razón y sus derivaciones de racional, racionalidad, etc. desde el punto de vista cristiano se acerca a la fe en la medida que ésta responde a las exigencias que proceden del corazón, es decir a la exigencia o búsqueda de verdad, de belleza, de justicia, de amor, de perfección en una palabra. De manera que la razón se inserta en el corazón y se hacen en realidad uno solo, de allí la relación íntima con la fe, que destruye toda oposición y más bien son complementarias. La fe tiene que tener una expresión racional, no se puede quedar sólo en una especulación, tiene que ser comprensible para el hombre, lo cual no significa desconocer el contenido de gracia sobrenatural que tiene su posesión.

La tradición, que implica la adhesión al pasado, pero presentada en forma adecuada, es decir, recogiendo aquello inmutable que caracteriza a la comunidad cristiana, como son los valores, las vivencias religiosas, la vida fraterna, la comunidad de convicciones, todo esto conectado con una vivencia del presente, ya que no se trata de una tradición de «museo» sino de permanencias, de acuerdo a las cuales se formula el presente. La tradición es una especie de hipótesis explicativa de la realidad para el educando, cuya primera manifestación se da en la familia

La verificación, referida a la necesidad de comprobar el acierto del camino a seguir, que efectivamente debe llevar a la Verdad absoluta y no a verdades parciales que, en última instancia implican una distorsión del objetivo final que es el encuentro con el Creador, motivo de toda búsqueda libre y esencia de la educación.

Y, el cuarto término: presencia autorizada o provocadora, que juntamente con los anteriores, iluminan los pasos de cualquier hombre (p. 58) que, honestamente, se orienta hacia el bien y mantiene principios morales básicos. La idea de presencia provocadora está dirigida al mantenimiento de una inquietud que es la que implica la madurez a la que va llegando el educando, por la cual no puede quedarse inactivo mientras no sacie su sed de perfección en el encuentro con Dios.

En la segunda parte Giussani nos habla del significado de la educación como «... el desarrollo de todas las estructuras de un individuo hasta su realización integral y, al mismo tiempo, la afirmación de todas las posibilidades de conexión activa de esas estructuras con toda la realidad» (p.62).

En todo momento se plantea la educación como un desarrollo total del hombre, en todas sus facultades y dimensiones a la vez que en contacto con el presente, con el mundo circundante. No se hace una abstracción para ubicar al educando bajo una campana de cristal, sino que se le confronta con su entorno para que se perfeccione dentro de él, de esa manera, en esa interacción puede contribuir a la evangelización, a la catequización de su medio.

«Este realismo pedagógico» sólo puede asentarse plenamente cuándo «se afirma la existencia de su significado»

(p.62), es decir, se hace manifiesto sólo al develar que hay un significado de la existencia, que el vivir tiene un sentido que va más de allá del simple «vegetar», es decir de satisfacer las necesidades básicas, y es esa ansia de algo superior, que conecta lo concreto con la espiritualidad y lo sobrenatural.

Para el racionalismo y el laicismo la personalidad es resultado «espontaneidad evolutiva», que se manifiesta a través de varias características: autonomía, falta de compromiso, relativismo: todo vale igual.

Esto determina la introducción de una mentalidad laicista en la escuela, a la cual ya se aludía, porque supone no coactar la libertad del educando, por lo tanto no puede haber una hipótesis explicativa unitaria, ni tampoco modelos, ni una sola verdad, ni una guía ¿adónde lleva esto? Al escepticismo, el adolescente no se siente comprometido con ninguna creencia, con ningún principio, con ninguna norma y esto nos deshumaniza.

Al encuentro de dos libertades

Giuliana Contini

He encontrado al autor de este breve texto a los dieciséis años y este encuentro ha sido tan provocador que todo el desarrollo de mi vida, como comprensión de la realidad y sensibilidad, ha nacido de él. Es por esto que leyendo para la presentación del libro *Educar es un riesgo*, cada frase se llenaba para mí de evidencia, por la larga confirmación de estos años en que he verificado la justeza de la esperanzadora intuición inicial. Porque, en el fondo, el fruto álgido del método educativo de Giussani es exactamente éste: ofrecer a la libertad (¡qué palabra más inmensa y tan poco comprendida!) del otro del joven- una hipótesis con la cual empezar la gran aventura del descubrimiento de la realidad, es decir, la posibilidad de conocerla y amarla. Si el joven es curioso de la verdad y apasionado de la vida, no puede no sentirse, frente a esto, desafiado y atraído. Yo era, sin duda, una adolescente curiosa y apasionada... ¡lo que no sabía era que habría sido también tenaz en la verificación de esta hipótesis!

He anticipado así, hablando de mi experiencia, algunas de las intuiciones de este genial e incansable educador que fue Luigi Giussani, pero ahora quiero hacerlo Más sistemáticamente, destacando los «nervios» de esta concepción del «Acontecer educativo», como se titula significativamente- la primera parte. «Acontecer»: no dice «discurso», «metodología», «técnicas educativas», sino ¡acontecer!

Dos son las premisas con las que se acerca a esta primera parte, ambas decisivas:

Primera: retomando una expresión de Jungmann, el autor define la educación como «introducción a la realidad», añadiendo un poco después, «a la realidad total». Despejando así el campo, desde el comienzo, de todo relativismo y, consecuentemente, de todo tecnicismo reductivo, afirma que la educación está finalizada a la realidad, que la realidad es la meta de la educación. Y como «la realidad no se afirma nunca verdaderamente» si no se afirma su significado (segunda premisa) todo ello indica la tensión a alcanzar este significado, la meta final.

¿Cuál el dinamismo que lo permite? Cuatro son las grandes e inseparables indicaciones del autor:

1. Lealtad con la tradición, con el dato original, de la que puede nacer la auténtica certeza. Este dato esta tradición-, tendrá la función de proporcionar al joven la «hipótesis explicativa» con que afrontar todo lo que encuentra (ideas, situaciones...) «la naturaleza forma a cada hombre con un material preciso, en una situación precisa, con una estructura determinada, con un movimiento característico, y lo arroja a esta confrontación universal con esta fórmula inicial» (p. 46).

En otro texto, titulado *El sentido religioso*, dirá que la naturaleza lanza al hombre a la confrontación universal dotándolo de un conjunto original con que compararlo todo: las exigencias elementales, de justicia, de verdad, de belleza... ¡El primer y original dato! «Esta lealtad con lo dado», dirá, es «el nervio central de toda educación responsable».

2. ¿Cómo me llega esta propuesta? A través de alguien que viva la realidad con una conciencia tal que su forma de ser, volviéndose inevitablemente atractiva, provoque un natural deseo de adhesión. Es la experiencia de la autoridad: quien hace crecer, como indica la etimología de la palabra.

3. Verificación personal. Llegados a este punto, es necesario, dice el autor, suscitar en el joven un compromiso personal con su propio origen, que lo anime a una verificación continua para poder comprobar, exactamente verificar si la propuesta corresponde realmente a toda la exigencia de nuestra persona y a toda la provocación de la realidad. ¡Toda la exigencia y toda la provocación, sin censurar ni renegar nada! (como dice Giussani en otro texto). Es decir, se trata de verificar si lo propuesto «es una luz resolutiva para nuestras experiencias». Y para esto, no es suficiente «que el joven oiga el anuncio del ideal; es necesario que se ponga en presencia él mismo ante el valor ideal, «haciéndolo» (p. 60). A continuación indica, por lo tanto, las «condiciones» y las «dimensiones» de este quehacer e invita a los educadores a no reducir la coherencia del joven a una medida mezquina en este camino hacia el ideal, porque «sólo lo grande, sólo lo total, sólo lo sintético animan la energía humana para afrontar lo cotidiano y pequeño». (p. 70)

4. Arriesgar la libertad. Objetivo de la educación es «formar un hombre nuevo», recuerda Giussani, un hombre, «otra» persona, es decir, ¡algo inconmensurable!; y cuando se trata de relaciones entre personas, la única dimensión posible es la libertad. No hay otro criterio, por lo tanto, que provocar la responsabilidad del otro.

> A Dios, al misterio del Ser, a esa Medida que nos ha hecho, que nos supera por todas partes y que no es mensurable por nosotros: es a Este al que el amor del educador debe confiar el espacio cada vez mayor de los caminos imprevisibles que la libertad del hombre nuevo abre en su diálogo con el universo" (Giussani, 2006: 76-7).

Sólo así en esta absoluta gratuidad- el educador reconocerá en el educado «otro hombre» con quien caminar junto hacia el ideal.

> Ahora educado y educador son dos hombres, son dos en medio de los hombres; es el momento de esa compañía madura y fuerte que liga entre sí a quienes viven una misma experiencia del mundo, a quienes reconocen el llamamiento del ser en

cada instante de su camino; es el momento de trabajar juntos, codo a codo, por un destino que nos une a todos» (p. 80).

Y esto permitirá el «milagro, de otro modo inalcanzable, de una vida que, con el paso del tiempo, crece en juventud, en «educabilidad», en «estupor» y conmoción frente a las cosas; de una vitalidad creativa que crece constantemente sin dispersarse ni desgastarse, adhiriéndose cordialísimamente a todas las posibilidades que la existencia origina. Una vida, en resumen, que se deja invadir por la potencia de lo eterno y que, por ello, es fecundada incansablemente» (Giussani, 2006: 80-81).

La responsabilidad del educador

José Luis Samaniego

Sí es cierto que «educar es un riesgo» -ya veremos porqué y en qué sentido lo plantea en su propuesta Luigi Giussani-, también lo es la presentación en nuestro medio de este planteamiento educativo que se sitúa como supuesto teórico y como misión subyacente a posibles currículos preactivos, los que como ya sabemos llevados a la práctica pasan a ser modelos en acción.

Giussani, L. (2006). ***Educar es un riesgo.*** Lima: Fondo Editorial de la Universidad Católica Sedes Sapientiae.

En efecto, en mi opinión, presentar esta obra es un riesgo por partida doble. En primer lugar, porque se trata de la propuesta educativa que hace un sacerdote italiano desde su experiencia como profesor de religión y que, aparentemente, sólo buscaba renovar los enfoques con que se enseñaba la religión en la Italia de las décadas del ´50 y del ´60, pero es necesario considerar que ése fue sólo el contexto en que se gestó su pensamiento educativo, el que ciertamente abarca mucho más, sólo que hay que saber leer extrayendo de sus reflexiones los principios educativos generales y no válidos únicamente para la enseñanza religiosa.

En segundo lugar, es un riesgo porque el planteamiento de Giussani resulta del todo ajeno a los intereses y compromisos de las sociedades neoliberales del mundo occidental, las que se ufanan de desconocer, de dar la espalda a las raíces mismas de la tradición cultural (piénsese en la Unión Europea que se ha negado a reconocer el Cristianismo tan siquiera como su raíz histórica), sociedades estas que se niegan

a comprometerse con una línea coherente de valores, que sólo buscan en la educación resultados medibles a través de ciertos instrumentos de evaluación con objeto de figurar competitivamente en «rankin» nacionales e internacionales, sociedades cuyas autoridades gubernamentales consideran incluso la posibilidad de hacer depender el apoyo económico a los establecimientos educacionales de acuerdo con esos resultados y cuyas autoridades, en el caso de algunos establecimientos que gozan de prestigio, amenazan a sus profesores con poner término al contrato de trabajo, dependiendo esto de si no suben o, al menos, no se mantienen los resultados obtenidos anteriormente; mejor no sigamos por este camino, a no ser que estemos dispuestos a que el riesgo pase a mayores.

Pero presentar la propuesta pedagógica de Giussani en nuestro medio no sólo es un riesgo, es también una urgente necesidad ponerla sobre la mesa de discusión y de reflexión.

Me permitiré, pues, en esta presentación seguir aquellas ideas centrales, de modo de intentar un primer acercamiento a la concepción, al pensamiento, a la propuesta educativa de Luigi Giussani.

Giussani hace suya la definición del teólogo jesuita alemán Jungmann, según la cual la educación consiste en introducción a la realidad, a la realidad total añade nuestro autor, entendida esta en una doble dimensión: en una dimensión interna en cuanto desarrollo de todas las estructuras de un individuo hasta su realización integral. En palabras de curriculistas chilenos, se trata del desarrollo de las potencias perfectivas de la persona, las que abarcan los planos psíquico, biológico y físico, y no sólo el aspecto cognitivo que pareciera ser al que más atención le hemos dado, también aspectos afectivos, artísticos, religiosos... Como bien lo aclara el propio Giussani, se trata del desarrollo de la totalidad de las dimensiones constitutivas del individuo.

Esto, en cuanto a la dimensión interna del propio educando, pero nos plantea Giussani que esta introducción a la realidad total ha de incluir, al mismo tiempo, el desarrollo de todas las posibilidades de conexión activa de esas estructuras con la realidad, es decir, la totalidad de las relaciones del educando con el ambiente. De modo que la misión, el objetivo último de este planteamiento educativo, es llevar al educando a la realidad total, lo que conlleva una doble necesidad, a la vez de dependencia y de paciencia evolutiva, necesidades que se aclararán oportunamente.

Éste es su punto de partida, su realismo pedagógico, el que supone además que la realidad, para verdaderamente afirmarse, necesita que se afirme la existencia de su significado. Es lo que pasa con un objeto cualquiera, un lápiz por ejemplo, que lo podemos describir en su apariencia y en sus componentes, pero si no señalamos para qué sirve no estamos afirmando su significado, porque el significado último de esa realidad que es el lápiz se lo da su función, aquello para lo que sirve, esto es, el nexo de ese objeto con el contexto. De igual manera, para que el proceso educativo sea tal, sea propiamente educativo, se requiere que subyacente a él esté presente un significado global y unitario de la realidad, el significado que da sentido a las cosas y a la existencia, exigencia esta requerida particularmente en la etapa de la

adolescencia en que el educando toma conciencia de sí mismo y del significado de la realidad que lo circunda. Es la etapa de la búsqueda y descubrimiento del significado de la propia persona y del sentido del mundo y de la vida.

Se trata, en otras palabras, de contar con una determinada cosmovisión que haga las veces de hipótesis explicativa de la realidad, porque en palabras del propio Giussani: «La realidad no se afirma nunca verdaderamente sino se afirma la existencia de su significado» (p.62).

Ahora bien, ¿cuál es para el joven esa cosmovisión o hipótesis explicativa de la realidad? Según Giussani, esa función la cumple la tradición en cuanto dato originario, como es el contexto histórico, cultural, religioso, afectivo, etc. y también el marco de normas y principios en que el niño nace y que, en esa primera etapa de la vida, hace las veces de «andador», pero que a partir de la adolescencia pasa a desempeñar el papel de hipótesis explicativa de la realidad, aportando el significado de la misma sin el cual no puede desarrollarse el proceso de descubrimiento, tanto de la realidad interna como externa, como tampoco el establecimiento de contactos y conexiones entre ambos planos. En otras palabras, si no se cumpliera la condición anteriormente expuesta, no se produciría la introducción a la realidad total, no habría proceso educativo propiamente tal.

Para ayudar a la toma de conciencia del papel decisivo de esta hipótesis explicativa, imprescindible en el proceso educativo según queda planteado, no vacila Giussani en exponer algunas consecuencias de la negación de este principio, manifestadas de modo general y de un modo particular en los ámbitos de la escuela y de la familia

En efecto, suponer que el desarrollo de la personalidad no necesita de normas o guías exteriores de las cuales depender, suponer que no necesita de una clara hipótesis explicativa de la realidad, es pensar equivocadamente porque el desarrollo de la personalidad no es resultado de una evolución espontánea. En palabras de Giussani, esta posición no sólo responde a una falsa ilusión sino que impide y desajusta la personalidad en formación. Sólo en la medida en que la personalidad en formación va descubriendo la realidad con un criterio, con un padrón en que apoyarse, podrá ir ahondando en una verdadera libertad de juicio y en una verdadera libertad de elección.

Giussani es tajante en denunciar la postura en que suele caer la llamada educación laica en nuestros tiempos, que se propone ser «neutral», sin comprometerse con tradición alguna, para que según sostiene sea el educando el que autónomamente elija una determinada visión de la realidad, la que a él le parezca más convincente. En palabras de Giussani, esta situación no sólo no educa sino que deseduca.

Mi experiencia de no menos de cuarenta años en la enseñanza universitaria de esa asignatura tan poco apreciada muchas veces como es la gramática española, me confirma, en otro orden de cosas, el planteamiento de Giussani al que nos estamos refiriendo. Tratar de introducir al estudiante de pregrado en la comprensión, comparación y manejo de diversos modelos gramaticales con objeto de que sea él quien elija el modelo que le parezca más convincente, sólo lleva a confusión y a desaprendizajes, por la ausencia del criterio o juicio que se necesita para una

libre elección. El resultado de esta tarea se optimiza, en cambio, cuando se enseña un modelo en forma coherente a la vez que se entregan herramientas para que, en etapas posteriores, el estudiante pueda enfrentarse a otros modelos con toda propiedad y entonces pueda ejercer su libertad.

Ahora bien, ¿cuál es el «lugar», por así decir, de la hipótesis explicativa de la realidad? Durante el período de la infancia, el «lugar» de la tradición, de las normas y guías, de la experiencia de la autoridad entendida ésta como aquella persona o aquello que hace crecer, radica principalmente en la familia y de modo paulatino también en la escuela; y durante la importante etapa de la adolescencia, esa necesaria experiencia de la autoridad corresponde al encuentro del adolescente con una persona que tiene conciencia de la realidad, que es capaz de revelar algo nuevo, de despertar entusiasmo, persona que desempeña el papel de verdadero maestro. Es el encuentro con un profesor, con un sacerdote, con un adulto poseedor de una personalidad atractiva, capaz de producir en el adolescente una fuerte adhesión. Esta experiencia con la autoridad así entendida es el proceso que lleva al adolescente a una conciencia más o menos clara de su propia indigencia, de sus límites, de manera que está dispuesto a seguirlo, a hacerse su «discípulo». Con ello se produce la necesaria dependencia ya mencionada, por lo que esa autoridad pasa a ser la expresión concreta de la hipótesis de trabajo, el criterio de experimentación de los valores que la tradición ofrece. Dentro de ese mismo proceso, la función educadora de la autoridad así planteada desempeña también función de coherencia en el sentido de que se prolonga eficientemente en el tiempo, como continuidad de vida, fenómeno indispensable en el necesario y paciente proceso evolutivo que supone la introducción a la realidad total.

Por lo que se ha venido planteando, se puede apreciar en esta propuesta educativa que la verdadera autoridad es imprescindible puesto que cumple un papel fundamental en la vida del niño, en la vida del joven e incluso en la vida del adulto. La familia, la Iglesia, la escuela, el colegio, el profesor está llamado a desempeñar este importante papel. De la crisis de autoridad en nuestro tiempo es una clara señal la situación de rebeldía con más o menos razón o sin ella que muestran los estudiantes de nuestro país por estos días y la consecuencia que salta a la vista es de irracionalidad y anarquía, aun cuando podamos verlo también con otros ojos, como resultado de toda una cadena de desaciertos que desde hace muchos años se ha venido produciendo en nuestro país en materias de educación.

Pero hay algo más. Plantea Giussani que no es suficiente proponer con claridad un significado de la realidad ni que tenga real autoridad quien lo propone. Se necesita, además, suscitar en el adolescente un compromiso consciente y personal con su propio origen, para que ponga a prueba y verifique lo que recibe por tradición. Es importante, por otra parte, considerar que esto solo puede ser hecho por la propia iniciativa del educando, ya que es eso precisamente lo que podrá otorgarle «la fuerza de su convicción», sello de una personalidad sólida. Además, esta experimentación personal que debe realizar todo educando implica de parte de los educadores la permanente apelación a la responsabilidad también personal. Tan importante es este constante apelar a la responsabilidad personal que Giussani sostiene que debe

convertirse en método de educación. El papel del educador, es pues, ayudar a alcanzar esa fuerza de convicción y para ello «toda educación debe, por una parte, proponer clara y decididamente un sentido unitario de las cosas y, por otra, empujar incansablemente al joven a confrontar con ese criterio cada encuentro que tiene, es decir, a comprometerse en una experiencia personal, en una verificación existencial» (p.84).

A continuación el autor de esta propuesta pasa a referirse a las condiciones que se tienen que cumplir para que el adolescente pueda verificar su hipótesis y señala, asimismo, con todo detalle, las características propias del adolescente, que condicionan la forma en que ha de realizarse la llamada al compromiso si se quiere que este sea efectivo.

Finalmente, subraya Giussani que, dado que el objetivo de la educación es formar un hombre nuevo, se debe tender a que el educando actúe cada vez más por sí mismo, a que afronte cada vez más el ambiente por sí mismo. Para Giussani: «Una educación que acepte, con vigilancia, el riesgo de la libertad del adolescente es fuente real de fidelidad y de devoción consciente a la hipótesis propuesta en ella y a quien la propone» (p.96).

Ahora bien, se plantea aquí un juego entre la tradición que presenta valores, que como hipótesis explicativa de la realidad se sitúa en la autoridad, en el maestro, y con la cual tiene que trabajar el adolescente para redescubrir dichos valores en experiencias personales, por una parte, y el uso cada vez mayor de su libertad personal, como único método para que esos valores redescubiertos se hagan suyos, o bien, para estar en condiciones de poderlos rechazarlos parcial o totalmente. A propósito de este juego entre tradición y libertad. Existe un principio lingüístico ilustrativo según el cual la tradición se constituye en condición necesaria de la libertad. Este principio se formula a propósito de la capacidad que tiene el hombre de crear signos nuevos, pero esta capacidad creativa lingüística sólo es posible ejercerla conjugando el polo de la historicidad, es decir, de lo ya existente, de la lengua histórica que nos es dada, con el polo de la libertad, de la capacidad que tiene el hombre de innovar, de modificar lo ya existente, en otras palabras de crear signos nuevos, contribuyendo al desarrollo evolutivo de la lengua.

El riesgo educativo que propone Giussani y que debe correr «la autoridad educativa», todo verdadero «maestro» es precisamente hacer que la dependencia del educando disminuya a la vez que aumente el espacio para ejercer su libertad, hasta llegar al grado de autonomía deseable en todo adulto.

CONCLUSIÓN

El propio Giussani se encarga de entregar como conclusión de su planteamiento educativo una síntesis de sus principios básicos. Estos son:

1. La propuesta precisa de una hipótesis de sentido total de la realidad (la oferta de la «tradición»), única condición para que tenga certeza el adolescente.

2. La presencia de una autoridad bien precisa y real como «lugar» de dicha hipótesis, única condición para que haya coherencia en el fenómeno educativo.

3. La provocación del joven para que alcance una convicción real.

4. La aceptación del riesgo creciente y equilibrado de una confrontación autónoma entre la hipótesis y la realidad en la conciencia del adolescente, única condición para que madure su libertad.

Termino la presentación del *Riesgo educativo* de Luigi Giussani señalando que la presentación de un texto es siempre reduccionista. Estoy consciente de ello, particularmente en este caso. La riqueza de aspectos que merecen reflexión es tan grande que sólo es posible extraer esa riqueza de reiteradas lecturas personales e, incluso, de una lectura en grupo realizada para el análisis y adecuada interpretación de la misma, a la vez que para la revisión del propio quehacer en estas materias. Me permito, pues, invitarlos a hacer esas lecturas, las que a no dudarlo serán iluminadoras para quienes dedicamos por vocación nuestros esfuerzos a la tarea educativa.

Otras reseñas

Formar profesores en educación tecnológica

Ilianov Carrasco

Aunque varios temas del libro proporcionan ideas para talleres de instrucción, *Formación de profesores en educación tecnológica* está dirigido más a profesores de profesores y especialistas en planes de estudios. A fin de que los lectores no confundan sus intenciones, Jacques Ginestié introduce el libro como «espacio [...] Que se basa en la construcción de referencias para la enseñanza y, por ende, para el educador» (p. 15). Ginestié divide el libro en dos partes: la parte I proporciona un análisis del sistema educativo y los grandes principios de organización de la educación en el país (Alemania, Brasil, Chile, El Salvador, Francia, Grecia, Inglaterra y Perú), la Educación Tecnológica y la formación profesional y por último la formación de profesores en Educación Tecnológica y de los profesores en Educación Tecnológica; la parte II explora la descripción de un módulo de formación de profesores por cada país.

Ginestié, J. (2005). ***Formación de profesionales en educación***. Santiago de Chile: Comunidad Europea. 239 pp.

El libro *Formación de profesores en educación tecnológica* es el resultado del proyecto intitulado «Desarrollo de las organizaciones de formación inicial y continua de los profesores de educación

educación general y en formación profesional». Este proyecto es parte del programa «ALFA» (América Latina Formación Académica) de la Comisión Europea, está dirigido a promocionar la cooperación entre Latinoamérica y la Unión Europea, en el marco de la educación superior a través de propuestas de proyectos para el fortalecimiento institucional y para la formación científica y técnica. El proyecto se desarrolló bajo la coordinación de Jacques Ginestié representando al Institut Universitaire de Formation des Maîtres de l'Académie d'Aix Marseille, institución que es parte de la Red Inter Universitaria para la Formación Inicial y Continua de Profesores de Educación Tecnológica (RIUFICEET).

Formación de profesores en educación tecnológica, empieza por revisar las organizaciones de los sistemas educativos de cada país participante de la red indicando los trayectos posibles del alumno desde la formación primaria hasta su salida del sistema educativo o módulo de formación profesional. Se describe la integración de la educación tecnológica en los distintos cursos escolares de estos distintos países de América Latina y Europa. Luego describe las diversas organizaciones que aseguran una formación tecnológica general. Al terminar la parte I aborda la formación de profesores de Educación Tecnológica y de los profesores de formación profesional. Cabe destacar la heterogeneidad de los diferentes sistemas educativos que permiten al lector apreciar las diferentes formas que tienen los países de la red para abordar la introducción de los alumnos a la realidad con las particularidades propias de cada país.

Finalmente en la segunda parte se presentan diferentes módulos de formación inicial de docentes en educación tecnológica o de profesores de formación profesional. Se analizan desde planes curriculares de pre-grado universitarios hasta módulos de formación continua en educación tecnológica. En los diferentes módulos se pueden apreciar los diferentes impactos en los contextos específicos donde se desarrollaron. En general presentan la siguiente estructura: la descripción del contexto; los objetivos y la descripción del programa; los recursos utilizados por el programa; las modalidades de evaluación especificas al módulo.

Formación de profesores en educación tecnológica presenta una plataforma para la colaboración de los diferentes participantes de la Red interuniversitaria especialmente para acompañar la evolución en la integración de la educación tecnológica en los diferentes sistemas educativos.

Ginestié busca con este reporte iniciar un trabajo integrado donde las diferentes investigaciones en educación tecnológica se socialicen y contribuyan a mejorar la incorporación del componente tecnológico en educación.

Brechas invisibles en una equidad de género en la educación

Rafael del Busto

Este libro recoge una serie de intervenciones que se hicieron en el seminario internacional «Equidad, género y educación: más allá del acceso», realizado en junio del 2005 y que fue organizado por la Facultad de Educación de la Universidad Peruana Cayetano Heredia.

Las brechas invisibles. Desafíos para una equidad de género en la educación. Patricia Ames, Org. Lima: IEP Ediciones. 2006. Pp 328

El tema de género se encuentra de moda, no sólo en el campo educativo sino también en el de salud así como en otras áreas, pero cabe mencionar que muchas personas no conocen las verdaderas implicancias del tema de género, esta corriente propone que la masculinidad y la femineidad no estarían determinados fundamentalmente por el sexo (ser hombre y mujer) sino por meras construcciones culturales hechas según los estereotipos que en cada sociedad se asignan a los sexos. Al leer las páginas de este libro el lector puede dar cuenta de la visión parcial que por momentos muestra esta ideología de género. También cabe rescatar como algo positivo el interés que se muestra para que las mujeres tengan acceso a la educación.

El texto se encuentra dividido en cuatro secciones, la primera de ellas

se denomina «Equidad, género y políticas: el escenario nacional y global», aquí se busca situar la discusión y el análisis de la realidad educativa peruana en el marco de lo que viene sucediendo en otros países y de los debates que se producen a nivel internacional en términos de política educativa y equidad de género.

En esta sección se puede ver la lista de organismos internacionales que se dedican a la educación y los acuerdos que se han firmado, así como algunas observaciones que hacen con respecto a los mismos, por ejemplo dentro de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) de la ONU, denuncian que hay una preocupación por alfabetizar a los adultos entre 15 24 años, descuidando a las mujeres que tienen entre 25 45 años, por lo tanto concluyen que no hay igualdad, lo que no dicen es que también hay hombres entre estas edades que no serán atendidos.

Reconocen que trae mucho beneficios que una mujer esté educada pero que esto a su vez no asegura cambios hacia los nuevos conceptos de femineidad y a reivindicar sus derechos al divorcio, a controlar su cuerpo y a determinar su reproducción. Más adelante se dirá con respecto al divorcio «en cuanto al divorcio, la más reciente victoria es el caso de Chile en diciembre del 2004». La experiencia nos señala que uno de los lugares propios de la educación es la familia, por lo tanto ésta debe ser protegida y no atacada, así sea por personas que dicen preocuparse por la educación. No olvidemos que puede llevar esto a confusión, ya que son propuestas hechas por instituciones que «velan por la educación» y podemos pensar que es lo que «más conviene».

Positivo es que se diga que la educación es algo relevante y de valor, que se preocupen por la calidad de ésta, pero sobre esto sólo hacen referencia a la igualdad que debe haber entre niños y niñas o que estas últimas reciban aprendizajes «liberadores» para mejorar su confianza y mejorar sus vidas, sin hacer mayores comentarios sobre aspectos importantes referidos a la calidad de educación como por ejemplo lo referido a los contenidos, etc.

Acusan a la escuela de activar de manera permanente la desigualdad entre clases sociales, a la educación de entender el género a comportamientos de los sexos (características biológicas), a la ley de no considerar la relación entre género y diversidad (Ley de educación) y a la Iglesia de oponerse al género olvidando en este último caso que fue el cristianismo que valoró a la mujer y le devolvió su dignidad. Es evidente que estamos ante una visión parcializada de la realidad, donde se piensa que una ideología es lo mejor.

La segunda sección se denomina «Las desigualdades de género en la educación en las zonas urbanas», en la cual se ve una serie de indicadores educativos que designan la existencia de profundas brechas entre la educación que se ofrece en las zonas rurales y urbanas.

Se señala que se ha encontrado evidencia que en los materiales educativos y en la propia interacción pedagógica se transmiten estereotipos, se pueden leer a su vez otros resultados de investigaciones realizadas. Llama la atención una observación que hacen, «sobre este tema (familia) se identificó la presencia del sesgo denominado irrealidad por Sadker y Sadker (1982), tal y como se puede preciar en el siguiente ejemplo: la familia es la célula básica de

la sociedad. Es la unión más pequeña formada por una pareja (hombre y mujer) que se ama con el fin de procrear hijos».

Se pueden encontrar citas en diferentes partes del texto criticando los enfoques tradicionales, por considerarlos que no favorecen a las mujeres. Cabría preguntarnos si estas nuevas propuestas de género garantizan calidad en la educación y si a su vez evitan la discriminación.

La tercera sección se refiere a «Las desigualdades de género en la educación en zonas rurales», en la que se realiza un análisis de la educación en esta zona, donde además se concentran los mayores índices de deserción, «epitencia, abandono y extraedad y los más bajos resultados de aprendizajes reportados en las últimas evaluaciones nacionales e internacionales (MINEDU 2002). Para esto se presentan algunas investigaciones que abordan la problemática rural y los factores que estarían contribuyendo a mantener la desigualdad de género en el acceso y permanencia en el sistema educativo, factores que estarían en el mismo sistema educativo como en los contextos familiares, comunales y su interacción con el espacio escolar.

Se vuelve a subrayar la importancia de la educación para que la persona se integre a la sociedad, así como las carencias y deficiencias que existen en las zonas rurales en el ámbito educativo.

La cuarta y última parte, llamada «Experiencias educativas para promover la equidad de género en la Escuela», se aprecia lo observado en las secciones anteriores, así como, describen y analizan situaciones de las que muchos educadores son conscientes.

En esta sección se presentan algunas experiencias educativas que promueven una mayor equidad de género en la escuela. En una de estas experiencias señalan que uno de los logros obtenidos en una de las escuelas era que si el profesor saludaba diciendo «buenos días niños» las niñas no lo saludarán por no sentirse incluidas en ese saludo, por eso proponen usar un lenguaje inclusivo (y en ocasiones ambiguo).

Se propone capacitar a los profesores para evitar así desigualdades e injusticias, además para «comprender cómo a partir de las diferencias sexuales biológicas incuestionables se han construidos los géneros, lo femenino y lo masculino, en el tiempo y en cada cultura, como murallas infranqueables entre los sexos, relacionándolos como opuestos, contrarios y hasta, manipuladoramente, complementarios. Y comprender también lo que perdemos hombres y mujeres en esta absurda dicotomía que pretende naturalizar la desigualdad».

Ante esta afirmación no debemos olvidar que hombre y mujer son idénticos y diferentes. Son idénticos como personas, ya que tienen la misma naturaleza humana, pero son sexualmente diferentes, la diferencia sexual es una dimensión irrenunciable del yo. Nuestro ser sexuado expresa la necesidad que tenemos del otro, una necesidad que está escrita en la carne y que nos empuja hacia el otro, nos abre fuera de nosotros, y significa una clara disposición hacia el otro, una complementariedad en el otro.

Dentro de la experiencia

Educación para la libertad

José Rivero

DE ROUSSEAU A FREIRE

Jean Jacques, desde una óptica europea y civilizatoria, y Paulo Freire, procurando enfrentar la opresión y desigualdad latinoamericanas, nos dan pistas importantes para asociar la educación a la libertad.

De acuerdo a Rousseau sería doble el fin de la educación. Por un lado ayudar al educando a que permanezca fiel a su propia «naturaleza» , viviendo en paz consigo mismo y con los demás; esto se traduce en la felicidad, en ser feliz como fin último de la propia educación. Una segunda finalidad, consistiría en prepararse para cumplir deberes ciudadanos en la sociedad y en el Estado. Ambos fines se complementan dentro de un orden político que se aproxime lo más posible a un ideal de democracia como horizonte por alcanzar.

Esta asociación de la educación, la libertad y el ideal democrático supone una sociedad igualitaria y sin excluidos, algo de lo que estamos lejos de poseer.

Por su parte Paulo Freire, lúcido crítico de la *Pedagogía del oprimido*, afirma:

> La relación entre el educador y el alumno es de sujeto a objeto, es decir, que este último se limita a recibir los conocimientos del primero. Consecuentemente el educador, el que sabe, el que separa el hecho de enseñar del de aprender es siempre el que piensa, el que sabe, el que habla; el alumno tiene la ilusión de hablar repitiendo lo que el educador ha dicho; tiene la ilusión de saber puesto que el educador sabe...Por esto, en general, el alumno no es reticente ni indócil, no experimenta dudas, no aspira a conocer la razón de ser de los hechos, no va más allá de los modelos propuestos, no condena una burocracia que genera mediocridad, no rechaza ser un objeto. Muy por el contrario, en este tipo de educación el buen alumno es el que repite lo que se le dice, que rechaza todo pensamiento crítico, que se adapta a los modelos establecidos, que encuentra agradable ser un rinoceronte.

Así, la «pedagogía de la liberación» freiriana exige, como condición inicial, un método analítico y crítico en el que la relación educador-educando, en todos los niveles, es de confrontación de ideas y personalidades en el camino de la búsqueda de la verdad que sí existe, aunque resulte cada vez más difícil despojarla de todos sus encubrimientos y disfraces. Y estas verdades, fruto del diálogo entre personas constituyen el fundamento de la libertad.

Freire nos insta a la gestación personal por el cuestionamiento, por el análisis crítico, por el diálogo. Nos señala que ser libres implica no ser neutrales en el pensamiento y acción respecto a la condición social de los demás. Enfatiza que la primera acción pedagógica para la libertad y su viabilidad sólo es posible en una sociedad en que las condiciones sociales, políticas y económicas sean favorables.

ACTORES DE LA EDUCACIÓN PARA LA LIBERTAD

En el proceso de educar toman parte los profesores, los alumnos, la familia, la institución educativa, la sociedad, etc. Cada una de estas esferas debe posibilitar un clima de respeto y tolerancia, de autonomía e independencia para que la educación se dé en libertad.

El educador debe asumir su condición de intermediario entre el Estado y la sociedad y los alumnos a su cargo, su vinculación con éstos será de respeto básico a sus personas, tratando de establecer comunicación y no de imponer su ideología de vida o concepción política. La mejor forma de ejercer su libertad está asociada a su mejor ejercicio como profesional. El compromiso del maestro es doble: asistir y ayudar al alumno a que corra su riesgo y arriesgarse él mismo ante sí y ante el alumno. El docente ha de buscar la independencia de juicio y acción de los educandos.

El educando tendría que cumplir dos condiciones básicas: respeto a sus docentes y búsqueda de autonomía propia. Su tolerancia con las opiniones del profesor está ligada a que éste no quebrante conscientemente los derechos del alumno. El ejercicio de libertad del alumno tiene directa vinculación con su disposición a aprender y crecer con el apoyo y estímulo de sus padres y docentes.

La institución escolar será más libre en la medida que alcance mayores niveles de autonomía en el marco de políticas nacionales. Los centros educativos deben estar libres de amenazas y manipulaciones tanto de la política educativa de la nación, como de presiones sociales y sindicales, de intolerancia del equipo docente o de intransigencias de alumnos o de padres de familia.

Lo señalado tanto por Rousseau como por Freire confirma que la sociedad en la que está inserta la institución escolar favorece o dificulta la educación en libertad. No es lo mismo un centro educativo en sociedades rígidas o totalitarias que en sociedades democráticas. No es lo mismo un centro educativo en sociedades inequitativas que en las que tienen menores bolsones de pobreza. La sociedad proyecta en la escuela su realidad y su cosmovisión; la educación será más libre en sociedades más respetuosas con la dignidad de la persona humana.

Alcanzar una educación de la libertad demanda situarse en circunstancias específicas. Así una

"libertad de" implicaría liberación de prejuicios y estereotipos, de esquemas mentales de los adultos que no debieran influir en la formación de los educandos; así, los educandos y educadores están preparados para autorrealizarse, disfrutar de sus propias autonomías en su vida personal y social
De aquí que educar en libertad sea educar en responsabilidad y en compromiso, lo que obliga a participar.

En este contexto la sociedad y los medios de comunicación e información devienen en actores indispensables que alentarán o no dicha participación y ambientes que favorezcan mejor información y adquisición de otros conocimientos.

LAS DIFERENTES ETAPAS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA EDUCACIÓN PARA LA LIBERTAD

La primera infancia (0-3 años) es un período significativo en la educación para la libertad, gracias a la autoafirmación de sí mismo. Se puede afirmar que en estos primeros años el ambiente familiar y social serán determinantes para la construcción de la personalidad futura. El aprender a pararse, a caminar y a ser escuchado en sus primeros «no» sin imposiciones de los adultos, el que sus expresiones de rebeldía (llanto y pataletas, entre otros) sean comprendidas y corregidas y no aplastadas, serán fundamentales para su futuro como personas. Obviamente, en esta etapa y en otras de la niñez será fundamental la alimentación materna y que en los hogares la salud y alimentación posibiliten un crecimiento y bienestar básico sin el cual no será posible el desarrollo infantil como base de la libertad.

La segunda infancia (4-6 años) se caracteriza por la obstinación e independencia, al comenzar el cuarto año de vida, dando lugar a una fuerte crisis de independencia y de negativismo, como única manera de afirmarse como sujeto y persona. Los mayores han de aceptarle y él ha de ir comprobando las limitaciones e inseguridades que le rodean y de las que es portador.

La tercera infancia (7-11 años) es un período en el que puede hacerse una preeducación de la libertad mediante la adquisición de hábitos de orden, disciplina, regularidad, aceptación de la autoridad, responsabilidad de sus propios actos, respeto de los demás. El niño ejercita su iniciativa de múltiples maneras, siendo una de las principales el juego, donde las reglas e iniciativas son entrenamiento eficaz para el ejercicio de la libertad comprendiendolos derechos y responsabilidades de los otros participantes.

La pubertad (12-14 años) es una etapa donde la disciplina es difícilmente acatada. Los cambios sexuales y corporales demandan mucha comprensión y atención de los adultos para que no sea confundida la libertad con el libertinaje y para canalizar sus ansìas de vivir.

La adolescencia[1] (15-18 años) tal vez sea el periodo más importante para educar la libertad. La misión de padres y educadores será asociar libertad con inteligencia para asumir riesgos y decisiones. En esta edad será importante acentuar las posibilidades de expresarse con criterios propios y el respeto por la opinión similar o discrepante de otros adolescentes y de los adultos con los cuales se relaciona.

LA ALFABETIZACIÓN COMO BASE Y EXPRESIÓN DE LIBERTAD

La mayor expresión de ausencia de libertad educativa se expresa en los aún altos índices de analfabetismo en el país y en el mundo.[2] Hacer uso de la alfabetización para comunicarse en el seno de su comunidad, en el de la sociedad será decisivo para dar bases e ir más allá.

La alfabetización es un concepto plural que engloba diversas capacidades determinadas por el contexto en el que se utilizan. Sin embargo, lo fundamental es reconocer que la alfabetización es un derecho humano. La educación básica, incluye a la alfabetización es la principal herramienta de aprendizaje, fue reconocida como un derecho humano hace más de 50 años en la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Es un escándalo que se siga denegando tal derecho a una proporción tan grande de la humanidad.

Generar programas efectivos de alfabetización dará a la gente la oportunidad de expresar sus ideas y opiniones, lograr un aprendizaje eficaz, participar en la comunicación escrita que caracteriza a las sociedades democráticas e intercambiar conocimientos con otras personas. Esto incluirá un uso cada vez más frecuente de los medios de comunicación electrónicos y de las tecnologías de la información, como forma de autoexpresión y como medio de consulta y evaluación del vasto caudal de conocimientos disponible en la actualidad.

LOS APRENDIZAJES FUNDAMENTALES PARA UNA EDUCACIÓN EN LIBERTAD

La Comisión Delors promovida por la UNESCO para avizorar la educación para el siglo XXI enfatizó varios elementos vinculantes con el sentido de este trabajo.

La opción por una educación permanente o a lo largo de toda la vida demanda variar enfoques tradicionales que asociaban el hecho educativo a la institución escolar o universitaria y que especificaban «edades para aprender». A partir de ella la educación tiene cabida en cada una de las etapas de la vida y se da incluso con madres educadas antes del nacimiento.

La educación para la libertad estará asociada en primera instancia a la capacidad de aprender con y sin ayuda de intermediarios, tendrá directa vinculación con las mayores o menores condiciones de autonomía de los sujetos que optan libremente por educarse y estar abiertos a toda posibilidad de ser más educados.

Pero el aporte fundamental del Informe Delors está en su opción por demandar que la educación se puede estructurar en torno a cuatro aprendizajes fundamentales:

Aprender a conocer: Hoy en día los conocimientos son una fuente cada vez mayor de riquezas. La educación debe brindar a la persona la posibilidad de acceder de forma eficaz al volumen cada vez mayor de información que circula y se almacena en nuestra época. Debe procurar que la persona sea capaz de servirse de ella a través de los modernos medios existentes, sin que se haga esclava de la tecnología.

Aprender a conocer es adquirir los instrumentos de la comprensión que le permitan desarrollar un proceso permanente de aprendizaje durante toda su vida. El período de tiempo de la edad denominada «escolar» no servirá para todos los conocimientos necesarios para el resto de la vida. Será necesario aprender a comprender el mundo que le rodea, al menos hasta donde sea necesario para vivir dignamente. Se trata de adquirir las habilidades necesarias para buscar, escoger, clasificar, ordenar, y usar a conveniencia la información que necesite. Se trata de adquirir las habilidades para poner a su servicio las tecnologías que en el presente y en el futuro se presentan en forma de constante evolución. El hombre y la mujer de hoy deben tener una amplia cultura general que le permita comprender el mundo en que vive y al mismo tiempo conocimientos muy profundos sobre un pequeño número de esferas del conocimiento humano.

Aprender a conocer supone aprender a usar convenientemente la memoria, ejercitando la atención y la concentración, creando hábitos de investigación autodidacta usando diferentes métodos. En contraste con la transmisión de información «enlatada» o «en cucharadas» muy común en los medios de difusión y en las escuelas, en la que la persona apenas participa.

Aprender a conocer está asociado por todo lo anterior al aprendizaje de la libertad. Supone también el desarrollo del ejercicio del pensamiento. Aprender la correcta articulación entre lo concreto y lo abstracto, así como saber usar los métodos de investigación deductivo e inductivo en dependencia de la disciplina y el caso concreto de que se trate, no solamente en la investigación científica académica sino también en la vida cotidiana.

Aprender a hacer: El proceso de adquisición de conocimientos está vinculado a la aplicación práctica de los mismos. Hoy pierde cada vez más terreno la idea de la enseñanza puramente teórica.

Aprender a hacer implica aprender a poner en práctica los conocimientos adquiridos. Implica enseñar a la persona a acceder al mundo del trabajo, ya sea asalariado o en una empresa personal (trabajo por cuenta propia, cooperativa, etc.). En este sentido la educación profesional debe preparar al estudiante para acceder al mundo del trabajo (mercado del trabajo) a partir de sus aptitudes y preferencia, de modo que pueda superar las situaciones cambiantes y los períodos de crisis. Hoy en países como los latinoamericanos hay que educar para el acceso a una economía en la que el mercado va siendo cada vez más importante.

La asociación educación libertad o autonomía trabajo explicita este pilar educativo. El futuro trabajador debe ser educado en la cultura del trabajo en equipo, de la solidaridad y en la defensa de sus propios derechos. La persona debe prepararse para que el trabajo ocupe un lugar central en el proyecto de su vida. El estudio debe estar vinculado con el trabajo en dependencia de la edad

y especialidad de los estudios. El alumno del tecnológico agrícola debe realizar labores en los cultivos, el alumno de secundaria debe aprender las manualidades elementales para la vida cotidiana, pero dicha vinculación estudio-trabajo no debe ser un elemento ajeno al proceso docente ni significar el alejamiento del estudiante de su familia y su realidad cotidiana.

Aprender a convivir: Es la educación cívica, es el aprendizaje del comportamiento en la sociedad, es el desenvolverse en medio y en compañía de los otros. Es aprender a participar de forma activa y crítica en los diversos ambientes en los que transcurre la vida cotidiana. Es aprender a vivir en la diversidad de criterios y entender las diferencias entre personas y criterios como una riqueza y no como un impedimento. Es educar en el discernimiento entre diferentes alternativas para escoger la que más se ajusta a la verdad o al proyecto personal. Es aprender a discrepar y a recibir críticas. Es aprender a dialogar.

La persona desde la más temprana enseñanza debe aprender a resolver las situaciones de conflicto por el método del diálogo, de modo que dicho conflicto se convierta en relaciones de colaboración.

El estudiante debe conocer las distintas concepciones sobre el mundo y las formas de mejorar la sociedad (corrientes políticas) y aprender a distinguir lo bueno y lo malo de cada una. Debe a su vez aprender a comprometerse del modo que mejor le parezca en el empeño por el bien común.

La persona debe ser educada en el ejercicio y el respeto por los derechos humanos y el cumplimiento de los deberes cívicos como parte del proceso de su propio desarrollo personal.

En países como el Perú con múltiples expresiones culturales, con diversas lenguas, con distintos ambientes ecológicos, será fundamental el ejercicio de la libertad respetando diferencias y asumiendo en su educación esta diversidad y heterogeneidad como parte sustantiva de las riquezas nacionales.

Asumir bien la educación intercultural, el bilingüismo, serán desafío permanente para aprender a convivir.

Aprender a ser: Es aprender a vivir. Es la educación moral. Es procurar que el estudiante adquiera los conocimientos necesarios sobre las normativas éticas (reglas de conducta, valores, etc.) que le sirvan de criterios de juicio para discernir su comportamiento. Y al mismo tiempo procurar que la persona llegue a tener un comportamiento responsable mediante la aplicación en su vida de dichos criterios de juicio.

Se trata de que la persona adquiera la madurez de su comportamiento, es decir, que vaya más allá del conocimiento de las normas y llegue a la concreción de un proyecto de vida que organice y encauce su existencia, y que se concrete en pequeños proyectos y actitudes específicos para cada lugar y momento.

Aprender a ser implica que todos seamos capaces de formular nuestra propia escala de valores y hacer nuestras opciones fundamentales en la vida.

NOTAS

[1] Hay que advertir que detenerse en la adolescencia no implica negar la posibilidad de educarse de las siguientes edades. Serán las edades adultas las principales expresiones de la educación para el ejercicio de la libertad.

[2] En el Perú son cerca de dos millones las personas en condición de analfabetismo absoluto. En el mundo más de 861 millones de adultos y más de 113 millones de niños que no están escolarizados y no tienen por lo tanto acceso a la alfabetización.

REFERENCIAS

CARDOZO, Juan Andrés
1984 *La razón como alternativa histórica.* Asunción: El Lector.

DELORS, Jacques
1996 *La educación encierra un tesoro.* Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por J. Delors. Madrid: Santillana.

FREIRE, Paulo
1985 *Pedagogía del oprimido.* Buenos Aires: Ediciones Siglo XXI.
1986 *Educación como práctica de la libertad.* Río de Janeiro: Editora Paz e Terra.

ROUSSEAU, Jacques
2004 *El contrato social.* Edición electrónica. Buenos Aires.

ZURETTI, Juan Carlos
1963 *Historia de la Educación.* Argentina: Itinerarium.

Educar en y para la auténtica libertad

en los tiempos de la sociedad del conocimiento y de la explosión de la información

Luis Gutiérrez López

Vivimos tiempos de cambios, profundos, complejos, incesantes. La humanidad no cesa de asombrarse por cada descubrimiento, por cada línea de investigación que se abre y nos acerca a un futuro inimaginado.

Es paradójico evidenciar, en palabras de Basso (2003), cómo esta misma humanidad, que ha sido capaz de convertir la noche en día mediante la luz eléctrica, poner en marcha los automóviles, las modernas aeronaves y todo un inmenso bagaje de nuevos artefactos; que ha podido ver el polo norte por debajo, aterrizar en la luna y disponerse a viajar por los espacios intergalácticos; fisionar el átomo y horrorizarse ante los efectos de los estallidos de las bombas nucleares capaces de provocar, no sólo una mortandad gigantesca de seres humanos, sino hasta un cataclismo cósmico; «fabricar la vida», incluida la humana, dentro de una botella; confeccionar la televisión y los más sofisticados métodos de informática (en permanente auge hasta llegar a la «Internet»); manipular a su arbitrio los átomos y los genes exponiéndose a transformaciones físicas y biológicas tal vez irreversibles mediante métodos desconcertantes, en el caso de la

biotecnología, por el hallazgo de las endonucleasas o enzimas de restricción y su uso en laboratorio; colocarse en los umbrales de la transformación genética de la naturaleza viviente a través de la lectura del genoma y del método de la clonación; es paradójico, decíamos que este hombre, que ha logrado un pujante poder sobre su entorno, no ha conseguido dominar su propia conducta.

Los derechos reproductivos que propugnan el libre ejercicio de la sexualidad desde la adolescencia, el libre acceso a la anticoncepción en forma personal, la legalización del aborto bajo la denominación de «interrupción del embarazo» como derecho de la mujer en el uso de su libertad y la legalización de las uniones homosexuales son entendidas estas tendencias como una opción sexual, es decir como un acto de elección que puede realizar el ser humano.

El problema de fondo es que se exalta la libertad como el valor máximo a partir del cual se juzga todo, al punto de reconocer que el único límite es el que impone el ejercicio mismo de la propia libertad.

Es por ello que decimos que hoy en día que el hombre no sabe vivir. La exaltación de la libertad, el oscurecimiento de la razón, la primacía de los instintos, la explotación de las emociones, el debilitamiento de la voluntad y la negación de la trascendencia hacia un ser superior a través de la religión o la minimización de la trascendencia hacia los demás por el individualismo despersonalizante que impera, nos lleva a afirmar la necesidad de educar en esa sabiduría atemporal que ayude a cada ser humano a vivir acorde a su dignidad, a vivir humanamente según el uso de sus facultades superiores: Inteligencia, voluntad y capacidad de amar. Por ello, en busca de dicha sabiduría recurrimos a la filosofía de Tomás de Aquino.

De la pluma del Aquinate redescubriremos el verdadero sentido de la libertad que dé respuesta a la problemática antes planteada y que nos sirva de derrotero en esta educación de la libertad, educación en humanidad.

Hoy se usa el término libertad, se exige libertad sin saber qué es la libertad. Sin comprender los alcances y fuentes de las que emana la libertad. Se afronta desde el simple hecho de elegir. No hay valor de por medio, es la simple elección. Es por ello que entender el significado de la libertad es una de las cuestiones más cruciales de la vida personal y social en la época contemporánea.

> Varias características de la libertad según el Aquinate permiten obtener mayor luz de juicio para la situación cultural contemporánea[1] (Clavell, 2003).

Nos centraremos en tres características. En primer lugar querer el mal no forma parte necesariamente de la libertad, porque la libertad es una perfección. No hay libertad donde no hay verdad. Las diversas dimensiones la libertad humana forman una unidad y se ordenan a la libertad moral, por la cual la persona humana, gracias al esfuerzo por adquirir virtudes, se autodetermina hacia el bien con un habitual dominio de los propios actos.

QUERER EL MAL, SIGNO DE UNA LIBERTAD LIMITADA

Tomás de Aquino escribe muchas veces que poder elegir el mal no es una característica necesaria de la libertad.

Por ejemplo: «...poder pecar no es libertad de arbitrio ni es parte de la libertad, como dice Anselmo...»[2]. El doctor de Aquino se apoya en la autoridad de San Anselmo, quien en su obra De libertate arbitrio entiende la libertad como capacidad de conservar la rectitud de la voluntad[3].

He aquí un lineamiento claro para juzgar lo que es libertad y lo que no es libertad hoy en día. La libertad antes que derecho, es una capacidad y en cuanto capacidad los hombres podemos desarrollarla, unos más otros menos, esto dependerá de la capacidad, como dice San Anselmo, de conservar la rectitud de la voluntad, una voluntad que está orientada por naturaleza a la búsqueda del bien. Es decir es en la búsqueda del bien que la voluntad encuentra su fin y en la medida que se aleje del bien, se disminuye el acto voluntario y por ende la libertad.

Nadie escoge el mal por el mal. Todos optamos por el bien. Por ejemplo, la persona que es alcohólica, consume alcohol porque su cuerpo es ya dependiente del alcohol (la dependencia es signo de falta de libertad), porque su voluntad está disminuida y no puede luchar adecuadamente contra ese vicio y contrarrestar esa dependencia (sin voluntad no hay libertad). En ambos casos el alcoholizado sabe que el alcohol es malo para su organismo, pero no es capaz de resistirse y no lo escoge en cuanto es malo, sino que evidencia que no tiene capacidad de elección.

Pero, ¿qué decir de los que intencionalmente escogen emborracharse?

En ese caso tampoco eligen el alcohol porque es malo, sino que algo de «bueno» le ven. Algunos de ellos se emborrachan porque el alcohol «les ayuda a olvidar sus penas» y olvidar lo que les hace sufrir es bueno para ellos, entonces no optan porque es malo sino porque lo consideran bueno. Otros ingestan alcohol porque todo el mundo lo hace y en el grupo de amigos que frecuenta, cuando se reúnen se dedican a tomar alcohol. No escogen el alcohol porque es malo, simplemente lo aceptan porque todos lo hacen (no es un signo claro de libertad) o son incapaces de ir en contra del grupo, de resistir la presión del grupo (esa incapacidad disminuye la libertad) e incluso hay quienes, muchos de ellos adolescentes, consideran que tomar alcohol o ser más avezados en el consumo del mismo les da prestigio, status, aceptación en el grupo y eso es «bueno» para ellos. Una vez más vemos como la elección es por algo que se cree bueno y no es una elección entre bien y mal.

En la época moderna se ha concentrado la atención sobre la libertad como capacidad de elección abierta a todas las posibilidades y llevada al extremo como posibilidad de posibilidades, como ha señalado Cornelio Fabro en sus *Riflessioni sulla libertà*. El libre arbitrio ha sido entendido como una indeterminación o indiferencia hacia cualquier posibilidad. Puedo escoger el bien o puedo escoger el mal. Para Santo Tomás de Aquino, en cambio la noción de libre arbitrio no conlleva el estar indeterminadamente dispuesto hacia el bien o hacia el mal[4]. Poder querer el mal no es una perfección, por eso no es parte de la libertad, sino más bien señal de poseer una libertad imperfecta: Poder pecar o elegir el mal no pertenece a la noción de libre arbitrio; sino que es consecuencia del libre arbitrio. Libre arbitrio que nace de una naturaleza creada que no está libre de defectos[5].

Tomás de Aquino es rotundo al afirmar que escoger el mal es en realidad un defecto de la libertad: «que escoja algo

apartándose del orden al fin, lo cual es pecar, esto pertenece al defecto de libertad»[6].

He aquí otro criterio para juzgar las «libertades» que hoy se proclaman, se masifican a través de los medios de comunicación social y se defienden con vehemencia.

Escoger algo, separándolo de su fin último, finalidad a la cual está orientado por naturaleza, inherente a su naturaleza misma, no es libertad, es un defecto de la libertad. Esta «elección» que fractura lo elegido de su fin, es la «elección libre» u «derecho de opción» que está a la base de la proclama del ejercicio de la sexualidad fuera del matrimonio y sin consecuencias (léase embarazo), del amor entre personas del mismo sexo (donde la complementariedad no es entendida como la unidad biopsicosexual y espiritual de dos formas naturales y diferentes de manifestarse el ser humano: masculino y femenino), de la defensa del matrimonio entre homosexuales y el derecho a ser reconocidos como familia (donde el matrimonio y la familia han sido despojados de su finalidad, de su identidad, de su misión de ser espacio de encuentro del hombre y la mujer, donde se lleva a cabo la complementariedad, la reproducción de la especie, el espacio de intimidad). Así podríamos seguir analizando cada una de las «opciones» que se presentan hoy en día en nombre de la libertad y que no son libertad en sí mismas y que despersonalizan a las personas en la medida que se involucran en ellas por cuanto los hacen menos libres y su actuar es cada vez menos humano.

Llegamos a todo este tipo de «opciones» porque la libertad de los hombres está marcada por la defectibilidad, en razón de una naturaleza intelectual limitada y de las consecuencias del pecado original.

NO HAY LIBERTAD DONDE NO HAY VERDAD

En el párrafo anterior está también la clave para nuestra siguiente argumentación. «Verdaderamente no es bien». Se hace referencia a la verdad como criterio de libertad. En efecto así como la libertad requiere que la voluntad haga referencia al bien, esté orientada hacia el bien, así también requiere que la inteligencia humana esté orientada hacia la verdad.

No hay libertad donde no hay verdad. La auténtica libertad ha de depender del ejercicio pleno y consciente de la voluntad e inteligencia humana realizadas en la búsqueda del bien y la verdad respectivamente.

Veamos con un ejemplo concreto. ¿Soy libre de decir que «2+2 = 5», «que Ica es el departamento más grande de la costa peruana», «la marihuana no es droga porque la puedes dejar en cualquier momento»? ¿Soy libre de decir todo esto? Analicemos. No soy libre de decir que «2+2 = 5» porque el resultado de dicho cálculo es erróneo, soy prisionero del error, eso no es libertad. Tampoco soy libre de decir «que Ica es el departamento más grande de la costa peruana» porque esa afirmación no es cierta, es mi ignorancia del tamaño de los otros departamentos lo que no me permite hacer dicha afirmación. La ignorancia me hace menos libre. Cuántas «opiniones» se lanzan hoy en día desde la ignorancia y aspiran a ser respetadas amparándose en el relativismo de «mi opinión». Aquí hemos de ser firmes y aclarar que se respetan a las personas, pero no a las opiniones por ser opiniones. Se respeta el valor que se reconoce en la opinión, en este caso el valor de la verdad presente en la afirmación o

día desde la ignorancia y aspiran a ser respetadas amparándose en el relativismo de «mi opinión». Aquí hemos de ser firmes y aclarar que se respetan a las personas, pero no a las opiniones por ser opiniones. Se respeta el valor que se reconoce en la opinión, en este caso el valor de la verdad presente en la afirmación o negación dada, pero no a la opinión en sí, pues está desligada de su referencia a la verdad, sin un criterio de verdad, no tiene valor y es probable que parta del error o de la ignorancia o de la perversión como veremos más adelante.

En efecto la perversión, el deseo de engañar, el moverse por motivaciones ilícitas que no hacen referencia a principios éticos universales es lo que permite realizar frases como «la marihuana no es droga porque la puedes dejar en cualquier momento». Yo no soy libre de afirmar eso, porque no es verdad y en cuanto la afirmo lo hago porque soy prisionero de mi maldad, de querer engañar, de querer conseguir más clientes, que al volverse adictos recurren a mí como a su fuente o proveedor. Esto me dará un mayor ingreso económico y por ello es «bueno» para mí, pero si pensamos un poco nos damos cuenta que verdaderamente no es bueno y por ende no soy libre de hacer dicha afirmación, ni de tener dicha aspiración. Mi libertad está condicionada pues no hay libertad donde no hay bien ni verdad.

Es por todo ello que con certeza se afirma «La Verdad os hará libres» y es por esta misma razón que en el mundo relativista de hoy se debe educar en la verdad. Formar la inteligencia para que pueda alcanzar la verdad y para que en su obrar siempre tenga como derrotero, como norte, la búsqueda de la verdad.

UNIDAD DE LAS DIVERSAS DIMENSIONES DE LA LIBERTAD

Clavell (2003) presenta diversos autores que han estudiado el sentido de la libertad y él mismo distingue múltiples dimensiones en la libertad humana: la psicológica, con su doble aspecto de ejercicio y de especificación y la moral, como libertad adquirida y aumentada con el ejercicio de actos buenos o disminuida a base de actos contrarios a la razón y favorables al dominio de las tendencias sensibles o de la pura afirmación del yo[7].

Millán-Puelles (1995) ha estudiado el sentido de la libertad con los términos «libertad de albedrío» y «libertad moral». A ellos ha hecho preceder una «libertad trascendental», que consiste en la apertura ilimitada de la inteligencia al ser y de la voluntad al bien. Por otro lado ha añadido el estudio de las «libertades políticas» que corresponden al hombre en virtud de su dignidad.

Al presentar la relación entre ser, libertad y amor de benevolencia, Clavell cita a Cardona. En ella la libertad aparece como una característica trascendental del ser del hombre, como el núcleo de toda acción realmente humana y lo que confiere humanidad a todos sus actos.

El acto primero y fundamental de la libertad consiste en decidirse, con un amor electivo, por el bien en sí mismo, superando el amor natural hacia el bien para mí. Significa, por tanto, un éxtasis, con el que se sale de sí mismo.

Pero no hemos de interpretar esto como una exaltación de la libertad, sin medida alguna sino que al contrario la elección del bien en sí mismo es el criterio que refuerza lo ya presentado: el bien y la

verdad como criterios de auténtica libertad. Esto nos permite dar un paso más en nuestra comprensión de la libertad.

Hemos aceptado con Cardona que «el acto primero y fundamental de la libertad consiste en decidirse con un amo«bien en sí mismo» es Dios, pues Dios es verdaderamente el Sumo Bien. Es más, sabemos que Dios es Camino, Verdad y Vida (Jn.14,6), entonces, no solamente la verdad está en él, sino que él mismo es la primera y soberana verdad[10], por lo cual podemos deducir que Verdad y Bien coinciden en Dios. No sólo eso, sino que el camino de libertad que se nos plantea es el amor y sabemos también que Dios es amor (1 Jn.4, 16)[11].

Esto nos lleva a considerar una vez más a la libertad como una capacidad de autodeterminación hacia el bien, y por lo tanto de determinarse a amar el bien. Generándose de esta manera una reciprocidad: cuanto más uno ama, más libre es. De aquí concluye Santo Tomás de Aquino que quien posee un amor perfecto es máximamente libre: «Sed perfectam caritatem habens, potissime habet libertatem».

Por ello Cristo se hace modelo de libertad, pues «no hay amor más grande que el que da la vida por sus amigos». Encontramos de este modo el sentido y la realización máxima de la libertad humana en Cristo clavado en la cruz que nos muestra por contraste el sentido de la libertad. La libertad cristiana, al contrario de la visión antropocéntrica individualista, consiste en el salir de sí mediante el amor, porque el espíritu está ordenado a la comunión interpersonal. Este amor que llega a su máxima manifestación en la entrega voluntaria en la cruz.

Las diversas dimensiones de la libertad humana forman una unidad y se ordenan a la libertad moral, por la cual la persona humana, gracias al esfuerzo por adquirir virtudes, se autodetermina hacia el bien con un habitual dominio de los propios actos. Por ello Melendo[12] afirma que en la libertad moral el libre albedrío alcanza su coronación y es el apogeo humano de la libertad, es la libertad propiamente humana. La adquisición de esta libertad moral representa para el hombre el ser dueño de sí.

AUTONOMÍA, EL NUEVO NOMBRE DEL LLAMADO A LA LIBERTAD MORAL

Arribamos de esta manera al último punto de nuestra reflexión sobre la libertad. Hemos concluido en el apartado anterior que la libertad moral representa para el hombre el ser dueño de sí mismo. Este concepto de ser dueño de sí, hoy se proclama como autocontrol, como autonomía.

La autonomía es la capacidad propia de la madurez humana, en la que cada ser humano ha interiorizado ya una serie de principios y valores y es capaz de vivir acorde a ellos, no sólo por buscar un premio o evitar un castigo[13], siendo capaz incluso de ir más allá del convencionalismo de lo que hace el grupo o la mayoría[14], siendo capaz de actuar en seguimiento de unos principios éticos universales[15] que trascienden toda norma, consenso, reglamentación y legislación. Al extremo de ser capaz de desobedecer toda ley, norma o acuerdo que vaya en contra de estos primeros principios inmutables.

Educar en la autonomía es pues, educar en la capacidad de reconocer los valores trascendentales y vivir acorde a

ellos. Esta vivencia acorde a los valores, se llama virtud, pues las virtudes son la puesta en práctica de los valores en el día a día. La educación en virtudes se manifiesta de esta manera como la formación de hábitos buenos. Es el medio a través del cual enseñamos a vivir. Es la sabiduría de la cual hemos hablado al iniciar nuestra reflexión: El «saber vivir».

A MODO DE CONCLUSIÓN

Después de haber reflexionado sobre la libertad, toda conclusión que podamos extraer es un llamado a vivir verdadera y auténticamente libres. Se convierte nuestra conclusión en punto de partida, en punto de contacto con la realidad, que han de enjuiciar el ejercicio de nuestra libertad e incluso que han de cuestionar la libertad de nuestra libertad.

En primer lugar, la libertad humana es una perfección y en cuanto tal está ordenada al bien y regulada por la verdad, no es la simple capacidad de elección sin orientación o norma alguna. Es más aquella «libertad» defendida como libertad de elegir sin tener en cuenta los trascendentales del bien y la verdad puede encerrar en sí misma múltiples posibilidades de dependencia y condicionamientos de la libertad que hagan al ser humano menos libre.

Esto debe cuestionar a los educadores, a evaluar y analizar la educación que brindan. ¿En qué medida educan en y para la auténtica libertad?, ¿Hasta qué punto la propuesta educativa que presentan fomenta la búsqueda de la verdad y el bien? ¿Cómo se manifiesta en concreto la vivencia de la verdad y el bien como criterios de vida en el día a día de las escuelas?

En segundo lugar, educar en y para la libertad, desafía a los educadores a ayudar a los estudiantes a ir más allá de la «libertad de» (coacciones, interferencias, imposiciones) para buscar una libertad positiva, «libertad para», hacer o ser algo, para proyectar y comprometerse con esos principios éticos trascendentes.

En tercer lugar, enseñar que las dimensiones de la libertad aparecen inseparables, de manera que el aspecto moral de la libertad expresada en el dominio de sí (autocontrol) y la capacidad de donación (trascendencia de sí mismo), da sentido al aspecto psicológico de la facultad de elegir. Si la persona no posee dominio de sí, es muy probable que la libertad de sus decisiones esté condicionada.

Finalmente, reconocer que la libertad es fruto de la acción de las facultades espirituales del ser humano. Brota del esfuerzo de la inteligencia por buscar la verdad, de la voluntad por orientarse al bien y de la capacidad de amar que encuentra un sentido por el cual vivir. Desde este enfoque antropológico

tomista hemos de reconocer entonces, que la libertad brota del encuentro con Dios, encuentro que da el verdadero sentido a la vida en estos tiempos de la sociedad del conocimiento y de la explosión de la información.

NOTAS

1

«... posse peccare non est libertas arbitrii nec pars libertatis, ut dicit Anselmus ...».
In III Sent., dist. 18, q. 1, a. 2, ad 5 (ed. L. Vives, vol 9, p. 275).

3 Cf. H. Santiago-Otero, *La libertad de Cristo según la doctrina de san Anselmo de Canterbury*, en Salmanticensis, (1967) pp. 209-215.

4 «... ad rationem liberi arbitrii non pertinet ut indeterminate se habeat ad bonum vel ad malum ...» In II Sent. dist, 25, q. 1, a. 1, ad 1 (ed. L. Vives, vol. 8, p. 337-338).

5 «Posse peccare seu eligere malum, non est de ratione liberi arbitrii; sed consequitur liberum arbitrium, secundum quod es in natura creata possibili ad defectum» *De Veritate*, q. 24, a. 4, ad 2.

6 «quod eligat aliquid divertendo ab ordine finis, quod est peccare, hoc pertinet ad defectum libertatis»S.Th., I, q. 62, a. 8, ad 3.

7 In II Sent. dist. 25, q. 1, a. 1, ad 1 habla de la libertad «quae sequitur naturam potentiae» y de la libertad como hábito.

8 Toma como referencia sus obras *Metafísica del bien y del mal* (Eunsa, Pamplona 1987) y *Ética del quehacer educativo* (Rialp, Madrid 1990).

9 Cfr. S. Th. I, q. 6 a. 2 co.: «Respondeo dicendum quod Deus est summum bonum simpliciter, et non solum in aliquo genere vel ordine rerum».

10 Cfr. S. Th. I, q. 16 a. 5 co. «Unde sequitur quod non solum in ipso sit veritas, sed quod ipse sit ipsa summa et prima veritas».

11«...Dios es amor. El que permanece en el Amor, en Dios permanece, y Dios en Él».

12 Melendo,T., (1994) *Las dimensiones de la libertad*, en Anuario Filosófico, p. 588.

13 Moral heterónoma preconvencional como lo señala Kohlberg. Propia de los niños, cuya moralidad de sus actos está regida por buscar agradar a sus padres y hacer lo que es señalado como bueno y a la vez evitar el castigo absteniéndose de hacer todo lo que ha sido señalado como malo.

14 Clasificada como moral heterónoma convencional.

15 Moral autónoma postconvencional, en la que la base de la moralidad son los principios éticos inmutables: verdad, bien, unidad... que en nuestra moral cristiana son los caminos a través de los cuales llegamos a Dios, que se manifiesta como Verdad, Sumo Bien, Unidad y Amor.

REFERENCIAS

BASSO, D.
2003. *Desafios de la cultura pos-moderna a la perspectiva moral humanista de Santo Tomás de Aquino* en Pontificia Accademia di San Tommaso Società Internazionale Tommaso d'Aquino ,*Actas del Congresso Tomista Internazionale l'Umanesimo Cristiano nel III Millenio: Prospettiva di Tommaso d'Aquino* ROMA, 21-25 settembre 2003.

CLAVELL, L.
2003. *La libertad de Cristo y sus consecuencias para la libertad humana según Sto. Tomás* en Pontificia Accademia di San Tommaso Società Internazionale Tommaso d'Aquino, *Actas del Congresso Tomista Internazionale l'Umanesimo Cristiano nel III Millenio: Prospettiva di Tommaso d'Aquino* ROMA, 21-25 settembre 2003.

FABRO, C.
1983. *Riflessioni sulla libertà*, Rimini: Maggioli Editore.

MELENDO, T.
1994. *Las dimensiones de la libertad*, en Anuario Filosófico, p. 588.

MILLÁN-PUELLES, A.
1995. *El valor de la libertad*, Madrid: Rialp.
1983. *La formación de la personalidad humana (en Santo Tomás de Aquino)*, Rialp (colección Cuestiones fundamentales, 5) Madrid: Rialp.

La fascinación de la libertad *

Tiziana Olzeri

TESTIGOS DE LIBERTAD

«¡Viva la libertad!» son las últimas palabras de Hans Scholl ante el verdugo. «Libertad» es la inscripción dejada por Sophie Scholl en el dorso de su orden de acusación que la condena a la guillotina. ¿Quiénes son estos jóvenes que mueren en nombre de la libertad?

En Alemania, entre el verano de 1942 y febrero de 1943, un grupo llamado «Rosa Blanca» desafía el régimen de Hitler difundiendo seis volantes que denunciaban los crímenes de éste y los abusos en contra de la libertad.

Por este motivo los estudiantes de la facultad de Medicina Hans Scholl (24), Alexander Schmorell (25), Christoph Probst (23), Willi Graf (25), Sophie (21) la hermana de Hans, que estudiaba en el primer año de Filosofía y Biología y el profesor Kurt Huber (49) fueron ejecutados entre febrero y octubre de 1943. Hoy se sigue hablando de ellos y su testimonio de hombres apasionados por la vida y la libertad sigue diciendo algo a nuestros corazones que tienen sed de verdad.

¿Cómo han podido vivir como protagonistas aquel tiempo tan dramático?

A esta pregunta contesta una muestra dedicada a ellos «La Rosa Blanca. Rostros de una amistad», que nos cuenta sus sencillas historias de jóvenes cuya grandeza ha sido la de ser fieles a sus exigencias de felicidad, justicia, paz, amor que percibían en su corazón. Exigencias despertadas y educadas por la presencia de adultos y coetáneos y comparadas con lo que acontecía.

Son historias de amistades verdaderas, de encuentros con personas con las que había que compararse para ir hasta el fondo de todo, hasta reconocer el rostro inhumano de una ideología totalitaria como la nazi que en un primer momento habían seguido.

Fragmentos de cartas, apuntes, testimonios e imágenes conforman la exposición puesta a disposición por el Centro Cultural «Charles Peguy» de Lima que ha sido presentada del 11 al 26 de abril en «Reina del Mundo», un colegio del distrito de La Molina.

(*) El artículo concierne a la exposición «La rosa blanca. Rostro de una amistad», presentada en el colegio «Reina del Mundo» de La Molina, Lima.

UNA LUZ PARA LA EXPERIENCIA DE TODOS

Se ha propuesto la actividad a los estudiantes del Comité Estudiantil, ayudados por otros chicos que habían demostrado interés en el contenido de la muestra. Se quiso que los alumnos encargados pudiesen ser protagonistas y responsables de la actividad, para proponerla después a todo el alumnado. «Supuesto que la idea se propone y que el educador ofrece su colaboración, sólo un compromiso consciente del educando individual le permitirá comprender su valor y captar su validez existencial» (Giussani: 81).

Para que el compromiso fuese «consciente» se empezó con la lectura, la comprensión y la reflexión sobre el texto. Durante este trabajo fue evidente que la experiencia de los jóvenes alemanes hablaba a estos chicos y despertaba en ellos preguntas, deseos, posturas muy parecidas. De hecho las preguntas de esos jóvenes: ¿Por qué vivimos?, ¿A dónde vamos? son las mismas que las que tienen estos alumnos. A tal punto de ensimismarse.

Hans escribe: «Tantas veces he recorrido caminos equivocados, lo sé: se abren delante de ti precipicios, la noche más oscura rodea mi corazón que busca, pero yo me meto hasta el fondo...». Frente a esta premisa, un alumno señala: «Estos chicos han tomado postura frente a la realidad. Hans decía: «Yo me meto hasta al fondo». Y yo me pregunto: ¿Yo me comprometo?, ¿con qué me comprometo yo?».

Escribe Sophie Scholl en 1941: «He recibido una hermosa carta de Hans. Sería precioso que pudiéramos estudiar juntos, porque frente a Hans nunca me quedaré en el aspecto superficial de las cosas. Ni él quiere hacerlo ante mí. Éste es, sin lugar a dudas, el mejor método educativo».

La educación acontece frente a una presencia significativa. Otra alumna impactada por la muestra, comenta: «Me he percatado de una dimensión de la vida que antes para mí era desconocida. Me he dado cuenta que antes me preocupaba por cosas superficiales. He visto el poder de una amistad».

Los comentarios comentarios son muchos: «Preguntarse el porqué es tener conciencia de la vida»; «Ésta es la gran pregunta que te llena»; «Tenemos miedo de las respuestas... por eso no nos gusta el silencio»; «Buscamos cosas pequeñas que llenen este vacío»; «¿Qué es la libertad? Entregarse por un ideal: ésta es la libertad». Es evidente: éstas son las palabras del hombre, y son las que más urgen al interior de los jóvenes.

LA PROPUESTA DIDÁCTICA

«No basta que el joven oiga el anuncio del ideal; es necesario que se ponga él mismo en presencia del valor ideal, "haciéndolo"» (Giussani: 81).

Avanzando en este trabajo, ha tomado forma la propuesta didáctica, nacida del deseo de comunicar este nivel profundo de la vida reconocido como verdadero para todos.

Antes de ver la exposición, para favorecer un conocimiento previo y despertar una espera, a todos los alumnos se han presentado las historias de estos jóvenes utilizando una variedad de recursos didácticos.

En los salones de IV, V de Secundaria y del Bachillerato

Internacional (salones de los chicos involucrados), en las clases de Filosofía y de Religión, se han leído y comentado fragmentos de la exposición, mientras los profesores de alemán han dado su aporte sobre el contexto histórico.

El 11 de abril, en el marco de la Semana Santa, los mismos alumnos han visto «Sophie Scholl. Los últimos días», una película que enfoca el personaje de Sophie, su amor a la belleza, a la vida y su pasión por la verdad. Luego, todos han retomado la película, con la ayuda de una ficha de trabajo preparada por una alumna del grupo promotor. Así, cada alumno ha podido detenerse un momento para reflexionar sobre la frase que Sophie nos dejó casi como testamento: «Mejor un insoportable dolor que un insensible sobrevivir», afirmación tan fascinante cuanto lejana de nuestra mentalidad. Otro punto de provocación ha sido una afirmación de Sophie frente al comisario que trataba defender la ideología nazista en nombre del pueblo y de la ley. «La ley se puede cambiar, la conciencia no» le contesta Sophie.

En la tarde del mismo día y en los días siguentes, todos los alumnos de secundaria han sido acompañados a la exposición bajo la guía de los alumnos del comité. Ha sido un momento muy especial, una ocasión de nuevos descubrimientos.

LA ACTUALIDAD DE ESTA PROVOCACIÓN

En la semana siguiente la exposición se presentó al público. La inauguración fue el 18 de abril en la noche, se contó con la presencia del Encargado Cultural de la Embajada Alemana, y de muchos docentes de otros colegios que en los días sucesivos acompañaron a sus alumnos a la muestra.

Frente a una propuesta educativa, se da un paso más cuando «se descubra la conexión vital que tiene la idea que se ha abrazado o recibido con las situaciones que uno vive, de que se vea cómo esa idea atañe a nuestras exigencias y proyectos» (Giussani: 80). Así demostró una alumna del Comité Estudiantil, en su saludo a los invitados: «Muchos, creo yo, pudimos sentirnos inspirados por ellos, pues a pesar de la lejanía en lo que se refiere a época y entorno, son un gran ejemplo de perseverancia y valor por seguir lo que uno cree, a pesar de que esto puede ser contrario a lo que se rige o a lo que dicta la presión social. Estos jóvenes nos mostraron que dejarse dominar por tonterías no corresponde a lo que nuestra humanidad pide, que es tomar conciencia sobre lo que hacemos y lo que somos y es también buscar respuestas a las preguntas que salen de nuestro ser».

El tema de la actualidad de los testimonios salió también en un salón. Ahora no tenemos a nuestro alrededor cañones, fusiles, campos de concentración, pero la sociedad donde

vivimos no siempre es amiga de nuestra humanidad: maldad, pobreza, violencia: «La mentira, la rutina, la sin razón son el tipo de cosas que tapan nuestro canto. El individualismo y el consumismo hacen que ese canto de alabanza desaparezca; el hombre olvida ese algo que va más allá de todo», un juicio que gracias a la exposición se ha profundizado: «Las dudas interiores, dudas que se generan a partir de interrogantes sin contestar que uno mismo se formula, van creciendo y van opacando todo canto y toda esperanza que hay dentro de nosotros».

Todo lo expuesto se asemeja a un comentario a un pasaje de Romano Guardini, en su discurso a la Universidad de Munich en 1958. «Existe un totalitarismo que viene de lo alto, pero también existe un totalitarismo que viene desde dentro. Si alguien mira atentamente, descubre en la vida de las democracias tan aparentemente libre los síntomas más preocupantes de una coerción indirecta que se ejerce a través de la cultura tecnológica. El hombre, después del fin de la época moderna, ha sufrido un colapso existencial. El efecto de este colapso fue, en el plano objetivo, la dictadura; en el plano subjetivo en cambio, el deseo de ser dispensado de su propia responsabilidad, es decir de ser aplastado por la dictadura, directa o indirecta que sea. Por eso el grito «¡Viva la libertad!» Asume hoy un nuevo significado. Se hace la expresión de una amenaza más profunda de aquella de entonces».

Frente a la situación tan grave que estas proféticas palabras denuncian, se necesitan hombres que vuelvan a gritar «¡Viva la libertad!».

¿Por dónde empezar? Exactamente por el mismo deseo de vida y de libertad que se ha despertado en muchos encontrando la vida de Sophie, de Hans y de sus amigos.

UNA EVALUACIÓN

En las tres semanas de apertura (presentación), la exposición ha sido visitada por alumnos de otros colegios, profesores, padres de familia. Casi todos han dejado comentarios de agradecimiento y de asombro.

La última fase de la actividad ha sido un momento de evaluación común. La observación del trabajo de estos alumnos y sus comentarios (algunos aquí transcritos), ya demostraban que había acontecido algo nuevo.

«La primera característica de la experiencia es la relación directa y personal con la realidad. Tal (semejante) relación es de conocimiento (...) y de la modalidad adecuada y concreta para ir a las cosas y conocerlas: es decir la experiencia es una relación con la realidad en la que el sujeto está enteramente comprometido» (O. Grassi, *Esperienza, verifica, criticitá: il realismo di una proposta educativa*, Milán, 12 de octubre de 1996, apuntes *pro manuscripto*).

El diálogo entre los alumnos favoreció el tomar conciencia de su experiencia y el conocer la de los demás. Todas estas experiencias se quedan como inolvidable punto de referencia.

Lo que ha ocurrido con esta exposición demuestra que la educación es un acontecimiento que puede ocurrir cuando la libertad de los alumnos se vea despertada por una propuesta clara, concreta y fascinante, algo que interese a la vida y que tenga que ver con la totalidad del «yo».

Que cada clase pueda ser una ocasión para que esto acontezca, es el desafío más interesante para el profesor apasionado por su tarea educativa.

Una experiencia especialmente educativa

María del Pilar Chávez de Piérola

La educación en el Perú ha sido declarada en emergencia como corolario de una crisis que poco a poco ha ido agravándose, posiblemente debido a la ausencia de valores, principios o juicios que nos ayuden a tener las cosas un poco más claras y tomar decisiones un poco más acertadas.

Actualmente, la educación es imaginada de forma parcializada, existe en su concepción una división entre educación e instrucción; entre lo formativo y el aprendizaje creyendo que el docente es el principal agente educador, responsabilizándolo de tal forma en este proceso que se arriesga la educación de los alumnos, restringiendo la relación educativa a una relación bilateral, maestro - alumno, impuesta, que anula cualquier compromiso de los otros agentes educativos que intervienen directamente en un proceso educativo. Los padres participan, con mayor o menor conciencia, de esta concepción, responsabilizando al maestro de las dificultades y/o logros de sus hijos, limitando así la educación a un espacio y a un tiempo determinados. De esta manera se va mermando las posibilidades de desarrollo, conocimiento, descubrimiento del deseo y libertad de los alumnos, condicionándolos a la mentalidad común que permite una espontaneidad tal que genera una división en la persona, una falta de reconocimiento de la «autoridad» en alguien a quien seguir, a quien mirar, que despierte en uno la novedad, el respeto que lo haga adherirse inevitablemente a ella.

En nuestra experiencia, consideramos que educar a un niño pequeño consiste básicamente en estar «atento» a su persona tanto así como si fuera nuestro propio hijo, despertar en él, un afecto especial, el interés por aprender, el tiempo se ha convertido en

cómo hacerlo y sobre todo desearlo, enseñarle que lo que aprende tiene que ver con su vida, con toda su vida. Al acompañar al alumno en esta verificación, queremos educarlo en las razones que lo llevan a amarse a sí mismo y a las cosas, a sus padres, amigos, profesoras, siendo consciente del cómo y el porqué de lo que hace, de lo que lo rodea, de la realidad que se le pone enfrente y de la cual, él es parte importante. Introducir al niño en esta realidad, es conducirlo en el desarrollo de todas sus habilidades, capacidades, poniendo en juego su deseo, su libertad, su afecto, no diciéndole las cosas, sino permitiendo que las haga, que se equivoque, que se ensucie trabajando, que llore, que ría pero este camino no lo podemos hacer solos, sin los padres de familia, sería inútil. En ellos reconocemos a los primeros y principales educadores de los alumnos; partimos de una relación de amistad, de confianza, de afecto que luego, en el tiempo se ha convertido en una relación educativa mediante el despertar del querer ser ayudados, educados y el reconocimiento de una autoridad ganada, de intentar llevarlos al fondo de lo que viven conociendo las razones que los mueven y que son el punto de partida para juzgar todo lo que viven por más duro que sea y que los lleva a desear y comprometerse con una verdadera educación para su hijo.

Esta relación con los padres es para nosotros muy importante porque nos exige una postura clara frente a las cosas, una verificación diaria, nos ayuda a cuestionarnos y poder también estar «atentos» al valor de cada momento de nuestras vidas con ellos. Nos ponemos al servicio de ellos para poder responder juntos al deseo de felicidad que compartimos y que sabemos, es igual en todos, alumnos, padres, profesores, vecinos, amigos, etc. Con ellos no intentamos borrar lo que han vivido o cambiar la realidad en la que viven, lo que buscamos es tratar de ayudarlos a vivir mejor en esta realidad con todo lo que ella implica, ayudándolos a reconocer su significado, el sentido de lo que hacemos y por qué lo hacemos, poniendo en juego su libertad al reconocer lo que corresponde a los deseos de su corazón incluso con la exigencia de seguir y cumplir normas, de aceptar una «disciplina» que muchas veces parece violentarlos pero que deciden seguir por este deseo y esta relación que existe entre nosotros que parte del reconocimiento de que tanto ellos como nosotros buscamos lo mismo, deseamos lo mismo para uno y principalmente para nuestros niños, sus hijos.

Todo esto, es parte de nuestra experiencia, a través de la cual nuestra convicción ha ido creciendo; no son ideas u opiniones lo que ha originado que poco a poco nuestra visión de la Educación haya cambiado, lo cual tampoco hubiera ocurrido sino fuera gracias a un encuentro con otro que desea lo mismo que yo y que me ayuda, me enseña, me educa, me reta a vivir mejor a desear más. Ese otro despierta en mi corazón un afecto más grande del cual él es objeto y que no podría dar en su medida si no lo recibiera antes de Otro. Intentamos estar atentos a nuestro trabajo, a nuestros compañeros, a nuestros amigos, a nuestros niños, a sus padres, a sus familias. Es difícil lograrlo por las diversas exigencias del ritmo de trabajo que tenemos pero en compañía de los amigos podemos retomar esta atención y adherirnos a este afecto que nos mantiene, siendo fieles a lo que realmente consideramos Educación: ponernos frente a la realidad con todo lo que ella es y responder en la medida de la exigencia de nuestro corazón.

El trabajo en el «Centro de Atención Infantil Alecrim» es una gran

Oportunidad de verificación y de educación para el que trabaja en éste, para el niño que viene a la guardería, para el padre de familia que trae a su hijo y para todo aquél que desee reconocer una experiencia verdaderamente humana.

Tiempo de Educar

Marco Arias

En todo el país existe una preocupación generalizada por la situación de la educación, así como la urgente necesidad de abordarlo a bien de contrarrestar su actual problemática, conocido por muchos aunque cada vez más público y por tanto cada vez más de común responsabilidad a todos: padres de familia, educadores, empresarios, funcionarios y ciudadanos en general.

Desde diversos estudios recogidos por el Ministerio de Educación y recientemente por el Consejo Nacional de Educación, se dice que niños y jóvenes no están aprendiendo, que no tienen interés por el estudio. A esto se suman los altos índices de deserción escolar debido al elevado índice de desnutrición crónica, de abandono y de violencia familiar. Frente a esta situación hay quienes la enfrentan ideológicamente y hay quienes desde sus funciones promueven leyes. También están aquéllos que desde su experiencia como educadores reclaman espacios de libertad para la escuela de iniciativa social (concertada o privada) que tiene toda su razón de ser cuando existen propuestas y tradiciones educativas y culturales favorables. Es evidente que todos exigen cambios que favorezcan la educación de los hijos.

En el Centro de Servicios Educativos (CESED) de la Universidad Católica Sedes Sapientiae (UCSS), la experiencia que vivimos nos mueve a contribuir al diálogo y a favorecer una opinión pública que no dé por supuesto lo que significa realmente educar sino a descubrirlo y redescubrirlo dentro del trabajo diario como docentes y como promotores de servicios educativos.

Por ello hemos realizado durante el Verano 2006 una serie de cursos talleres bajo el título «Tiempo de Educar. Hacia un proyecto educativo nacional, una propuesta». No se ha tratado de una cumbre para idealizar a través de acciones y etapas la solución del problema educativo en nuestro país, sino de volver a centrar en todo el tema educativo a alguien a quien se ha olvidado: la persona. Porque el tema de fondo es sacar adelante una generación de jóvenes aventurados por descubrir el significado de su existencia, de la realidad y de toda circunstancia particular; itinerario del

cual nace todo ideal por construir y mejorar la sociedad. Por el contrario toda ley, todo proyecto o toda norma ética por más infalible que sea no regula nada sino existe gente consciente de su principio.

Los diez cursos desarrollados han tenido esta pretensión. No ha sido un trabajo fácil porque ha supuesto volver a fijar la mirada en los factores constitutivos de toda tradición y sin los cuales no se construye una sociedad ni se genera más cultura. Como señala Giussani «La tradición funciona para el joven como una especie de hipótesis explicativa de la realidad... El que se alumbre esta hipótesis es signo de genialidad; en ofrecerla a sus discípulos consiste la humanidad del maestro; y en adherirse a ella como luz para la aventura de su propio camino consiste la primera inteligencia del discípulo».

Sin enajenarnos de las demandas educativas y de las innovaciones pedagógicas, se han actualizado algunos contenidos temáticos sugeridos por el Ministerio de Educación. Entre los cursos dictados estuvieron: «Lectura en la era de la pantalla»; «Lectura, aprendizaje y alfabetización»; «Hacia un proyecto educativo integral»; «Para una educación familiar: un desafío»; «Estrategias para fomentar y desarrollar la expresión escrita»; «Four top tis for teaching primary students»; «Creando y recreando la matemática para el desarrollo del pensamiento lógico», «Textos hablantes. El texto artístico y la experiencia lectora»; «Origen del universo y evolución del hombre»; y «La época de Santo Toribio y el comienzo de la multiculturalidad».

cerca de 600 profesores de nivel con ponentes de España, Italia, Brasil, Chile y Perú. Especialistas que han reflejado ante todo una pasión por su vocación docente, interesados por la vida, la persona y el desarrollo de la sociedad que les ha llevado poco a poco a profundizar áreas temáticas específicas. Aquellos conocimientos, frutos de su investigación, nos los han ofrecido en esta primera etapa que pretende continuar con la edición de la revista *Riesgo de Educar* que recoge la experiencia y propuesta educativa de estos años: la educación como introducción a la realidad.

Este programa educativo del CESED y de la UCSS fue posible gracias a la cooperación de instituciones internacionales como el Ministerio de Asuntos Exteriores (Italia), la Fundación AVSI (Italia), y también gracias a la colaboración de las Unidades de Gestión Educativa Locales (UGEL) Nº 2 y Nº 4.

Conexiones

http\QuadernsDigitals_NET El portal de educación.htm

Revista digital española que presenta las últimas noticias de las más recientes publicaciones (libros y revistas), así como artículos de interés sobre Gestión del conocimiento y cultura en general. Es una ventana a diferentes cursos y masters.

www.um.es/depmide/atemp/revista.htm

Revista interesante con variedad de artículos sobre la educación en la primera infancia, útiles para todo docente y padre de familia que emprende esta gran tarea. Proporciona estrategias novedosas.

www.peretarres.org/revistaeducacionsocial/

Revista que se autodomina «de intervención socio-educativa» y que ha dedicado su último ejemplar a la temática del juego, como herramienta educativa. Éste es presentado como un soporte para una tradición basada en valores. Además de incorporar múltiples experiencias, incluye artículos de intercambio, propuestas. Valioso aporte.

www3.uva.es/aufop/publica/revelfop.htm

Es la continuación de la antigua *Revista de Escuelas Normales*, propiedad de la Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP). Incorpora artículos referidos a la formación inicial y/o permanente del profesorado de los diferentes niveles (investigaciones, planes de estudio, alternativas institucionales, experiencias, etc.), así como artículos cuya temática se refiere a la situación del profesorado (pensamiento, salud mental, status sociolaboral y profesional, etc.).

http\edutec revista electronica 1.htm

Revista electrónica de Tecnología Educativa que desarrolla un espacio para el debate y la reflexión. Incluye un estudio introductorio de la importancia de las tecnologías de la información en la educación por Julio Cabero Almenara, de la Universidad de Sevilla.

http\@gora digit@l 1-2.htm

Revista educativa muy interesante que ha dedicado su última edición al tema de los «Perfiles socioeducativos de la educación permanente». Cabe señalar las temáticas anteriormente abordadas: «Investigación, conocimiento y desarrollo crítico en la educación», «La educación en entornos no formales», «Tecnologías de la Información y de la Comunicación en el aula» y «Los retos de la orientación en el sistema educativo». La lectura será un placer.

Noticia de los autores

David Abanto Aragón

Ha realizado sus estudios en Educación en la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) en la especialidad de Lengua y Literatura. Ha sido docente en diversos centros de educación secundaria y superior de Lima. En la actualidad, colabora en labores de edición de libros en el Grupo Editorial Norma. Ha publicado diversos artículos en el ámbito literario.

Betty Alfaro Palacios

Actualmente se encuentra realizando su tesis en la Escuela de Graduados de la PUCP en la especialidad de Gestión de la Educación. Es formadora de docentes en servicio y docente de Teoría de la Educación la Universidad Católica Sedes Sapientiae.

Marco Arias Palomino

Licenciado en Comunicación Social por la Universidad San Martín de Porres. Ha sido docente en 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).

María Jesús Ayuso

Doctora en Educación por la Universidad Complutense de Madrid. Ha ejercido la docencia en el Instituto Profesional de la Mujer y la Escuela de Formación de Profesorado de E. G. B. La Salle (España), en el Lycée Voltaire (Francia) y la Universidad Femenina del Sagrado Corazón (UNIFE, Perú). Miembro colaborador de la Sección de Historia del Instituto Riva Agüero perteneciente a la Pontificia Universidad Católica del Perú. Ha publicado diversos artículos en revistas de Perú y España.

Marco Bersanelli

Docente de Astrofísica en la Universidad de Milán (Italia) y colaborador en el Instituto de Física Cósmica del CNR. Ha participado en dos expediciones científicas al Polo Sur y actualmente colabora con la Agencia Espacial Europea.

Ilianov Carrasco López

Licenciado en Educación por la Universidad Nacional de Educación «Enrique Guzmán y Valle». Asimismo es Economista por Universidad Nacional Agraria La Molina. Actualmente es coordinador del área de Informática de la Universidad Católica Sedes Sapientiae.

Giuliana Contini

Licenciada en Lenguas Modernas por la Universidad Católica del Sacro Cuore de Milán Fundadora de la Asociación cultural Icaro en Cagliari, Cerdeña. Ejerce la cátedra de Literatura italiana en la Facultad de Derecho de la Universidad de Chile. Ha escrito numerosos estudios sobre Dante Alighieri y el Romanticismo italiano. Dirige las iniciativas universitarias: Icaro y «Happening».

Alessandra De Souza Gibello

Magíster en Educación Escolar por la Universidad Estadual Paulista «Julio de Mesquita Filho». Actualmente participa del programa de Doctorado en Educación de la misma universidad.

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 numerosas 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) y psicólogo de la Universidad Católica Sedes Sapientiae (UCSS).

María del Pilar Chávez de Piérola

Licenciada en Educación por la Universidad Femenina del Sagrado Corazón (UNIFÉ). Directora del Centro de Atención Infantil Alecrim.

Margarita Guerra Martinière

Licenciada por la Pontificia Universidad Católica del Perú. Se doctoró en Historia con la «La confederación Perú - Boliviana a través de los informes de las estaciones navales francesas». Ha sido jefa de investigaciones históricas del Instituto Riva Agüero; ha ejercido la coordinación de la Maestría en Historia de la Escuela de Graduados de la PUCP. Actualmente es Miembro de Número de la Academia Nacional de la Historia y Directora del Instituto Riva Agüero.

Luis Ernesto Gutiérrez López

Doctor en Psicología, especialista en Educación del Talento y la Superdotación por la Universidad Nijmegen (Holanda), Magister en Asesoramiento Educativo Familiar por la Universidad Complutense de Madrid y especialista en Formación Magisterial por la Pontificia Universidad Católica del Perú. Coordinador de Bachillerato Internacional del colegio «Reina del Mundo». Asimismo es miembro de la Sociedad Internacional Tomás de Aquino de Filosofía (SITA) y de la Sociedad Interamericana de Psicología.

Eleana Kosoy Díaz

Licenciada en Psicología por la Universidad Ricardo Palma. Actualmente se desempeña como jefa del departamento de orientación y consejería de la UCSS y como docente de Psicología general en la misma universidad. Se ha especializado en capacitación y programas de motivación.

Pedro Morandé Court

Licenciado en Sociología por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Realizó estudios de postgrado en Alemania Federal, obteniendo el grado de Doctor en Sociología de la Universidad de Erlangen-Nürnberg. Profesor titular de Sociología de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Ha ejercido el cargo de Pro-Rector de dicha Casa de Estudios y Decano de la Facultad de Ciencias Sociales. Miembro de la Academia Pontificia de Ciencias Sociales y del Comité Editorial de la Revista Humanitas. Ha publicado cinco libros y un centenar de artículos en Chile y el extranjero.

Tiziana Olzeri

Realizó estudios en Educación por la Universidad Católica del Sagrado Corazón de Jesús, Milán; se desempeña como docente en el nivel secundario en la especialidad de Educación y Filosofía. Actualmente es Directora Académica en el colegio «Reina del Mundo», Lima.

Fátima Pinheiro de Barcelos

Pedagoga por la FAE-Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG), maestra en Artes Visuales e Tecnología de la Imagen por la EBA-UFMG, profesora de la Escuela de Educación Infantil, Fundamental y Superior Balão Vermelho-B.Hte-MG. Asimismo, es profesora de Metodología de Investigación del curso de postgrado en Artes Plásticas y Contemporaneidad y Enseñanza e Investigación del Arte y de la Cultura de la escuela Guignard.

Maritza Retamozo Zegarra

Licenciada en Educación por la Universidad Inca Garcilaso de la Vega. Realizó estudios de maestría en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, en Políticas Sociales con mención en Promoción de la Infancia y una Segunda Especialidad sobre Tecnología Educativa, en la UNMSM. Docente en la Universidad Católica Sedes Sapientiae y en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos en la Facultad de Educación.

José Luis Samaniego

Profesor de Castellano y Magíster en Letras con mención en Lingüística por la Universidad Católica de Chile. Se ha especializado en Lingüística General, Gramática española y Español de Chile y América. Actualmente es profesor titular e investigador en la Universidad Católica de Chile. Es Director del Instituto de Letras y Miembro de Número de la Academia Chilena de la Lengua y Correspondiente de la Real Academia Española.

Elisa Carolina Vian

Licenciada y doctoranda en Estudios Hispanoamericanos en la Universidad de Venecia, se ha ocupado del canibalismo en la literatura hispanoamericana, del microrrelato y de la narrativa de César Aira. Actualmente está investigando el tema de la marginalidad urbana en la prosa peruana de la generación del 50 hasta hoy, para su tesis doctoral.

Patricia Vilcapuma Vinces

Licenciada en Comunicación por la Universidad San Martín de Porres. Realiza una Maestría en Literatura y Cultura Brasileñas. Docente de la Universidad Católica Sedes Sapientiae. Labora en el Fondo Editorial de la UCSS y es Miembro del Consejo Editorial de la Revista *Cuadernos Literarios*.