

riesgo de educar

año 2 - número 4 - 2007

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

■ **Un desafío a la razón: una cuestión de sensibilidad**

Massimo Borghesi

■ **Dossier de literatura infantil, lectura y su enseñanza**

■ **Ética del miedo**

Carlo Bellieni

riesgo *de educar*

año 2 - número 4 - 2007

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



www.avsi.org



Fondo
Editorial
UCSS

© 2007 Fondo Editorial de la
Universidad Católica Sedes Sapientiae

DEPÓSITO LEGAL: 2006-0427
ISSN 1818-3301

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

www.ucss.edu.pe

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

Impreso en Perú-Printed in Peru
Lima, Los Olivos, octubre de 2007

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

DIRECTOR:

Biagio D'Angelo

EDITOR DE ESTE NÚMERO:

Biagio D'Angelo

COMITÉ EDITORIAL:

Daniela Altini, AVSI

Andrés Aziani, Universidad Católica Sedes Sapientiae

Gian Battista Bolis, Universidad Católica Sedes Sapientiae

Ruby Pérez, Universidad Católica Sedes Sapientiae

Javier Prades, Universidad de San Dámaso de Madrid

CUIDADO DE EDICIÓN:

Fondo Editorial UCSS

CORRECCIÓN DE TEXTOS:

María Julia Sulca

DISEÑO GRÁFICO:

Divino Niño COM

www.divino-nino.com

rgarciag@divino-nino.com

FOTOGRAFÍA:

Archivo AVSI

Gabriel Bolívar Bravo

riesgo
de educar

año 2 - número 4 - 2007

8 PRESENTACIÓN

ON LINE

- 12 *Un desafío a la razón: una cuestión de sensibilidad*
Massimo Borghesi
- 23 *La elaboración didáctica*
Rosario Mazzeo
- 27 *Emergencia en el ámbito educativo*
Elena Ugolini
- 30 *La experiencia educativa de Don Lorenzo Milani y la «Escuela de Barbiana»*
Andrés Aziani
- 39 *Enseñar un trabajo, educar a vivir*
Clara Caselli

DOSSIER SOBRE LITERATURA INFANTIL, LECTURA Y SU ENSEÑANZA

- 53 *El perfil de la identidad de la literatura infantil*
María José Palo
- 62 *Literatura y construcción del conocimiento*
Vera Bastazín
- 70 *Literatura infantil: arenas movedizas*
María Rosa Duarte
- 75 *El género infantil y la lectura literaria: ¿nuevos caminos?*
Juliana Loyola
- 83 *La lectura en el sistema literario*
Marisa Lajolo
- 90 *El éxito escolar: la lectura y la familia*
Hilda Neyra

MICRÓFONO ABIERTO

- 96 *Verdad y ciencia. El valor de la experiencia en el camino de la verificación.*
Entrevista a Marco Bersanelli
- 99 *La literatura y la humanidad del hombre: libertad de espíritu y talento creador.*
Entrevista a Hilda Codina

ESPACIO DEL TUTOR

- 104 *Escuela para padres*
Rafael del Busto

RESEÑAS

- 108 *La persecución pirata. Literatura, lectura, corsarios, bucaneros, piratas y... Jack Sparrow*
Patricia Vilcapuma
- 117 *Organizadores del conocimiento y su importancia en el aprendizaje*
Rauf Neme

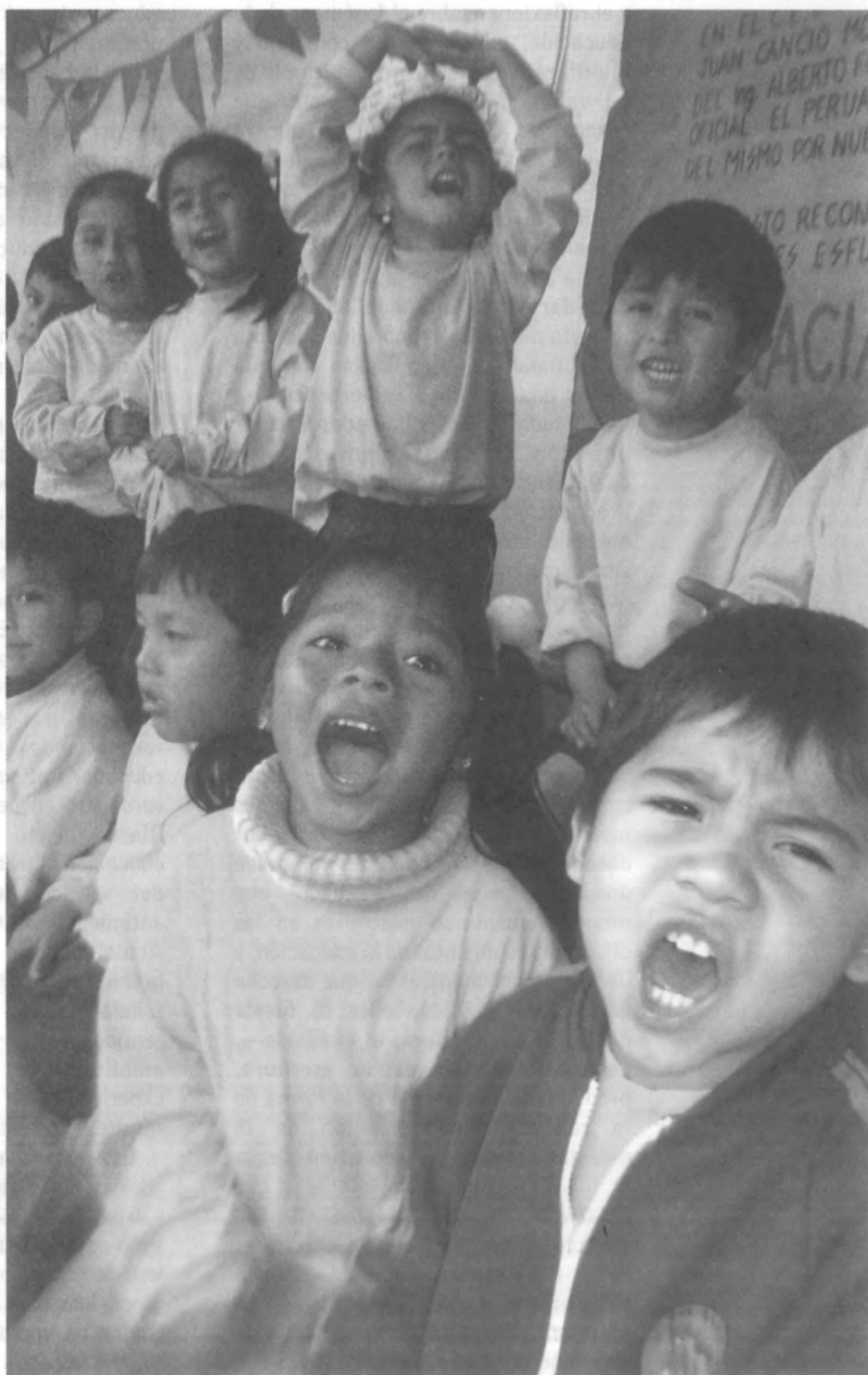
- 119 *La expresión no verbal en el profesorado*
Gustavo Huertas

DENTRO DE LA EXPERIENCIA

- 124 *Ética del miedo*
Carlo Bellieni
- 126 *La evaluación educativa*
Clotilde de Freitas
- 136 *La enseñanza de la tildación general: una propuesta pedagógica*
Luisa Portilla

149 NOTICIAS DE LOS AUTORES

Presentación



Un nuevo número de la revista *Riesgo de educar* se presenta al lector. El hecho de perseguir, con energía y con esperanza, el publicar y el reflexionar sobre el fenómeno de la educación, en su prisma complejo y multifacético, constituye un ejemplo de la voluntad de perseverancia que caracteriza todo el esfuerzo que la Universidad Católica Sedes Sapientiae está llevando a cabo para dar voz y espacio al gran problema de nuestra actualidad. Es suficiente dar una ojeada a los artículos aquí presentados para darse cuenta de que, lejos de ser resuelto mediante el pobre instrumento de las palabras, la educación continúa siendo una auténtica «emergencia», a la que todos estamos llamados a tomar posición, responsablemente, en cualquier lugar del mundo. El riesgo de la educación, como nuestro título prevé, no es limitado a los confines peruanos, sino se expande, lamentablemente, a los márgenes continentales de América Latina, hasta cubrir el viejo continente, el libertario reino norteamericano, el Oriente siempre más fundamentalista.

En este número, entonces, el filósofo Massimo Borghesi reflexiona acerca del educar a la razón y la educación de la razón. Para ello identifica algunos factores que obstaculizan la labor docente en ese sentido. Estos van desde una parcelación de la razón, que progresivamente se neutraliza en los diferentes estamentos de la educación, y una crisis del humanismo que desecha los modelos —y con ellos su fuente primaria, la literatura, al *inutilizarla*—, hasta la pérdida de la escritura, producto de la ausencia de la forma de la razón. La intervención de la didáctica, desde la valoración de la realidad y la experiencia, es el tema que desarrolla Rosario Mazzeo. En su artículo, el profesor, que ha visitado el Perú recientemente, critica aquella didáctica «que privilegia la representación sobre la experiencia y da preeminencia a lo psicológico antes que

a lo ontológico». Asimismo, una escuela que no enseña a sus alumnos a asumir su propia humanidad con seriedad no cumple con su misión fundamental: educar. La dificultad que hoy se presenta en los jóvenes para asumir su yo es la característica más resaltante, pero a la vez menos atendida, de la crisis de la educación. Elena Ugolini, consciente de este panorama, recuerda al lector el camino que deben seguir quienes están comprometidos con la actividad educativa y enfatiza la responsabilidad de la participación de la sociedad en esta. Por otro lado, la experiencia en educación es muy estimada entre los docentes atentos a su misión como tales. Esta atención resulta siempre provechosa, sobre todo, de aquello que se puede lograr —y que se muestra como auténtica vocación— en momentos donde las dificultades parecen imponerse. La genialidad del educador aparece, entonces, para superar positivamente todo obstáculo y transformarlo. Ese es el legado que deja Lorenzo Milani —el célebre y controvertido «don Milani»—, en el recuerdo que esboza Andrés Aziani reconociendo, en la propuesta del educador italiano, «una experiencia de verdadero encuentro entre libertades». Clara Caselli reflexiona sobre la educación al trabajo y hace un recorrido del sentido del trabajo desde la antigüedad hasta los años recientes. Actualiza este tema no como un problema de competencia —como bien señala—, sino de humanidad en el sentido de mirar a la persona en toda su amplitud, de tal manera que la experiencia en la inserción laboral resulte significativa para el alumno.

Este número de *Riesgo de educar* incluye, además, un *dossier* sobre literatura infantil y su papel en la escuela, que sigue siendo un tema de vital importancia en la formación lectora. Trazar un perfil de la identidad del género infantil es una tarea compleja, pero que no ha impedido a expertos dilucidar algunos aspectos útiles que resultan del

momento de acogerse y valerse de sus múltiples y fascinantes propuestas estéticas. «El niño —nos explica María José Palo— es el escenógrafo del libro», por lo tanto, su concepción de lo que es o debería ser, en las historias que encuentra entre sus páginas, le otorga a la literatura la verdadera esencia de su identidad. Vera Bastazin diserta sobre la formación del conocimiento en el niño que implica el aprovechamiento, por parte del educador, de la literatura como el espacio óptimo y propicio para el intercambio de saberes. María Rosa Duarte, por su parte, reflexiona sobre el carácter de la literatura infantil y el acto de lectura particular que esta implica. Usa como ejemplos para sus planteamientos algunos relatos del folclore popular, cuentos clásicos infantiles y otros más actuales, donde particularmente la ilustración y otros elementos paratextuales sirven de acompañamiento. Estas nuevas inclusiones en la concepción del libro han hecho que aquel destinado al lector infantil se convierta en un concepto «actual y renovado» del pacto de ficción entre el autor y el intérprete-lector-performer. Juliana Loyola se concentra en la participación del género infantil en el aprendizaje de la lectura literaria en la escuela. Por ello, es necesario comprender la especificidad del género y destacar los aportes de la Teoría Literaria, que los educadores deben utilizar al momento de abordar este tema. Su estudio toma como modelos los cuentos tradicionales rescatados por narrativas contemporáneas. Por otra parte, la lectura en el sistema literario —como indica el título de su artículo— a partir del pensamiento de Antonio Cándido es estudiada por Marisa Lajolo, especialista de cuestiones relativas a la literatura infantil y a la formación de lectores. La autora hace un recorrido por los diferentes discursos que participan en su composición y, asimismo, propone algunas comparaciones dentro del sistema literario latinoamericano, que permitirían una mejor comprensión de la producción literaria. Por otro lado, las sugerencias de Hilda Neyra son relativas al éxito escolar,

a partir del apoyo familiar en la formación del hábito de la lectura. El acompañamiento en el hogar es importante para que la vocación por la lectura se vaya cimentando en el niño y el adolescente, lo cual producirá en ellos grandes beneficios sociales y culturales.

La «Escuela del tutor», sección de la que esta vez Rafael del Busto participa, se encarga de revisar cierta filosofía de una paternidad confusa. «En el afán de educar a sus hijos, se acude a recursos que van desde la observación hasta la confrontación con la pareja; desde la intuición hasta las referencias de la investigación científica; desde la tradición hasta la innovación».

La sección de las reseñas está dedicada a tres títulos: *La persecución pirata*, tercer libro de la serie «Piratas del Caribe. Jack Sparrow», editada por Disney Press; *Organizadores del conocimiento y su importancia en el aprendizaje*, de Vladimiro Soto Medrano, y *La expresión no verbal en el profesorado*, de Sean Neill y Chris Caswell. En la primera, Patricia Vilcapuma discute la pertinencia de ciertas series concebidas a partir de personajes mediáticos, cuya popularidad excedió las pantallas y *merchandising* para probar suerte en el circuito literario infantil-juvenil. El pretexto perfecto, según se lee en esta reseña, lo constituiría una colaboración en el fomento de la lectura. «Dudosa» participación (y compromiso en la seriedad de los contenidos propuestos) en la que se inserta, según la reseña, *La persecución pirata*, libro que es colocado como un ejemplo de los volúmenes que casi siempre se convierten en únicos vehículos para atrapar (y formar) nuevos lectores. Rauf Neme, en su crítica al volumen de Soto Medrano, reconoce el aporte valioso de su contenido en cuanto a los modelos de trabajo presentados para la actividad académica tanto del docente como del alumno. El autor del volumen, además de las propuestas, como reseña y rescata Neme, sostiene que debe mantenerse un especial énfasis en la actividad creadora y no solamente

transmisora. Por otro lado, Gustavo Huertas identifica en el volumen una propuesta basada en una interesante experiencia, que no se reduce a un trabajo de suma de teorías *psicologizantes*, sino en explicar cómo la expresión no verbal es una práctica útil en la actividad docente, sobre todo en «circunstancias que se viven en el manejo de una clase y que aterran al inexperimentado profesor».

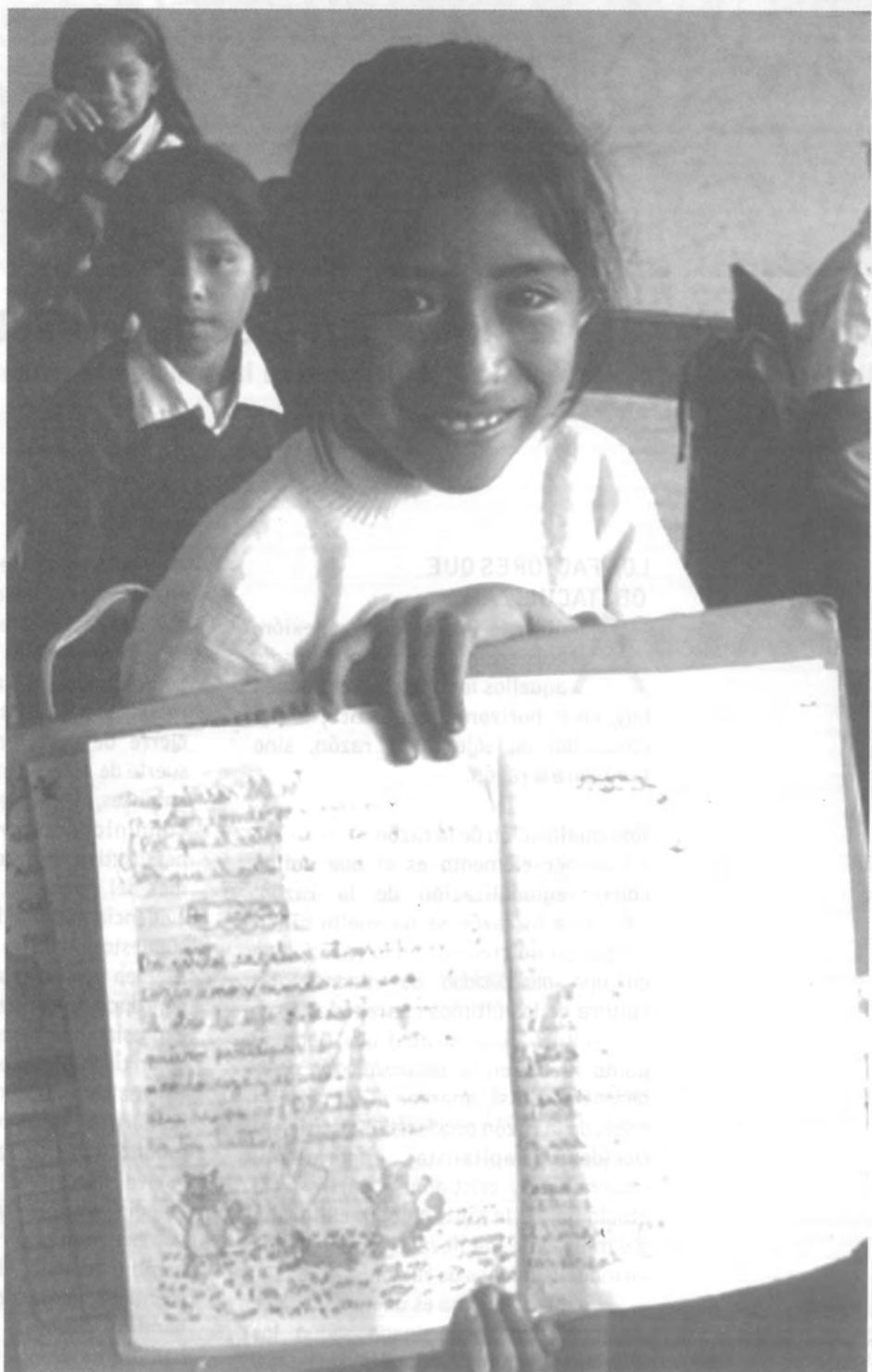
La sección que recoge las experiencias docentes abre con un texto de Carlo Bellieni, quien, sin duda, ha sabido plantear en las breves líneas de su reflexión un problema que cada vez se está enraizando en el mundo actual. Se trata, como señala el autor, del terror por la vida. Esto se traduce en la actitud de quienes niegan y rechazan lo que no pueden afrontar. Por ello, actualmente se habla de medidas adyuvantes frente a lo *innoble* o *inhumana*, y hasta inadecuada, que puede resultar una vida en una sociedad que «elimina» lo que no resulta productivo o no encaja en lo que «se cree» un supervivencia dignificante. Clotilde de Freitas nos recuerda que la evaluación de nuestro accionar en aula es un factor muy significativo al momento de proponernos a revertir determinadas situaciones académicas de nuestros alumnos. Las técnicas que empleemos o la programación —términos que remiten inicialmente a una situación casi mecánica— no implican que dejemos de lado una realidad que involucra a personas, en este caso alumnos, con sus propias historias y motivaciones. El docente, en este sentido, debe ser consciente de su compromiso con su vocación, que compete, como ya anotamos, la formación de seres humanos, y enriquecerla con todos los elementos y propuestas a su alcance. La enseñanza de la tildación es abordada por Luísa Portilla con una propuesta pedagógica, en cuatro pasos, cuyo objetivo es recordar que colocar tildes a las palabras no es colocar el acento. La correcta escritura —subraya Portilla— debe estar presente en cualquier actividad lingüística, por lo tanto, es una

necesidad que compete a todas las áreas del conocimiento.

Los entrevistados de esta edición son Hilda Codina, reconocida y muy querida profesora brasileña radicada desde hace años en Perú, y Marco Bersanelli, científico italiano reconocido por su trabajo comprometido y humano con la verdad mediante la experiencia. Ambos entrevistados, Codina y Bersanelli, desde su experiencia —uno en la docencia y la enseñanza en literatura, el otro en su práctica científica— coinciden en que el hombre —ya sea en su deseo de observar, conocer, o poniendo en marcha su capacidad creadora o sumergiéndose en los más diversos escenarios ofrecidos por la literatura— si sigue un trabajo y un método en miras de un experimento o explicación, una construcción de lo real o lo posiblemente real, en el caso de la ficción literaria, no puede negar, cuando es un cometido responsable, una verdad última que precisamente confirma la humanidad del hombre.

Esta humanidad corresponde a un misterio que se afirma o reclama consciente o inconscientemente en cada una de las experiencias humanas: *Riesgo de educar* registra, desde Lima, un espacio y una voz a la educación como necesidad antropológica de lo humano.

On line





Un desafío a la razón: una cuestión de sensibilidad

Obstáculos, estilos y condiciones del ejercicio de la razón en la enseñanza/aprendizaje

Massimo Borghesi

LOS FACTORES QUE OBSTACULIZAN

Antes de iniciar esta reflexión, quisiera mencionar algunos de aquellos factores que se oponen hoy, en el horizonte escolástico, a una educación no sólo *de la* razón, sino también *a la* razón.

Regionalización de la razón

El primer elemento es el que defino como regionalización de la razón. Educar a la razón se ha vuelto difícil porque ya no creemos en la razón, sino en una *multiplicidad* de razones. La cultura de los últimos cuarenta años es una cultura posilustrada, que tiene su punto fuerte en la *deconstrucción de la racionalidad*. Así, aparece el tema de la crisis de la razón *occidental*. La crítica al Occidente capitalista, imperialista, racionalista y cristiano, a partir de la etnología, de la antropología cultural o del marxismo, ha llevado al rechazo de un modelo unívoco de razón.

Lo que se afirma es un modelo *plural* de racionalidad, declinado según los diferentes ámbitos culturales, sociales y

ambientales. En esta concepción, que, en lugar de la búsqueda de lo universal humano, se privilegia la radicalización de las diferencias se camina hacia la delimitación de un *perímetro* para la razón, cuya última conclusión es el cierre de cada postura como en una suerte de reserva india. Las razones son, entonces, como guetos que ya no se comunican entre ellos. En esa perspectiva, el error no está tanto en la idea del perímetro —el camino hacia la evidencia racional implica determinados supuestos, no se da en el vacío—, sino en la idea de la reserva india. En esta concepción, la razón existe solo como expresión de una determinada sociedad, de un tiempo y un espacio determinados. En vez de ser el lugar de la apertura del hombre a lo universal, se vuelve el ámbito de la cerrazón: el perímetro se vuelve como una prisión. Así, en el colegio, en la literatura y la historia, el hombre antiguo se mantiene como hombre antiguo, el hombre medieval se mantiene como hombre medieval y el hombre moderno se mantiene como hombre moderno. La clasificación es la

reducción de lo humano al horizonte espacio-temporal entendido como límite infranqueable que impide la comunicación entre distintas generaciones. El historicismo integral atropella toda posible *actualización* del pasado o de todo lo que es distante o distinto de nosotros social o geográficamente. Por lo tanto, no solo el hombre antiguo o medieval me resultarán *extraños*, sino también el contemporáneo, el asiático, el africano, así como extraño me resultará el *otro sexo*, de cualquier forma este se configure, por lo que la razón también resultará *sexuada*, incomunicable fuera de su ámbito.

Cada realidad viene encerrada en una cerca en la cual la misma razón se encierra y se enreda con sus propias manos. Esta autocerrazón es también consecuencia del escepticismo generalizado que, desde la declinación de la última ideología universalista, el marxismo, marca el horizonte cultural contemporáneo. Parece que el marxismo hubiese arrastrado consigo, en su derrumbe, la esperanza universal por el destino de los pueblos; su crisis marca el resurgir de tribus y guetos, de lo *particulare*, según el lenguaje de Guicciardini. Ese proceso es el fruto de una desilusión: la generación que vivió el 68 lleva consigo la desilusión de una promesa no cumplida, de una ardiente ilusión. Si la utopía es falsa, entonces fácilmente somos llevados a pensar que no puede existir una razón universal y que solo existen razones particulares. Trasladándola al ámbito escolar, esta postura lleva a concebir la enseñanza como la deconstrucción de los enfoques del pasado sin que esto pueda sustituir una verdad superior; la escuela se vuelve el lugar donde se disuelven las certezas de la razón. Como afirma Edgar Morin:

para los jóvenes, no hay certezas en el futuro. Delante de ellos, está la desocupación y nadie menos la escuela contesta sus preguntas: ¿por qué vivo?,

¿quién soy?, ¿adónde voy? Parece que la violencia procede de la escuela, pero, en realidad, es la escuela la que agravia. No ilumina, no enseña cómo afrontar la incertidumbre, no dice que vivimos en una época global. La escuela ofrece solo una fragmentación del saber y mata la curiosidad. (2007)

Una consecuencia de esta regionalización de la razón es que no permite valorar los programas educativos del sistema escolar. Este, en Italia, debería favorecer hoy una doble integración: la de los *otros* (europeos del este, africanos y asiáticos) en nuestro país y la de nuestro país en la nueva Europa. La integración implica superar las cercas de la *razón regional* y comprender los elementos comunes a partir de las propias tradiciones culturales y religiosas; implica comprensión, la que, de hecho, está ausente. Este vacío, ciertamente, no puede ser llenado por los medios de comunicación masivos, pues su contribución al conocimiento de costumbres y mentalidades de los pueblos, cuyo destino interactúa con el nuestro, es totalmente irrelevante. Sin este conocimiento, no puede desplegarse la universalidad de la razón ni es posible remover prejuicios y hostilidades que se enraízan frecuentemente en la ignorancia.

Ausencia de racionalidad crítica

Un segundo factor que se opone a una racionalidad común deriva de la deformación del presente característico de la generación actual. Una de las consecuencias de la regionalización de la razón es, en efecto, el apagarse de la racionalidad *crítica*. Después de la furia iconoclasta de los años 70, furia maníaca de la disolución generalizada, hoy tenemos al frente el conformismo total. La escuela es impotente frente a los *reality* y al mundo mediático, invasivo, que envuelve todo. Chicos sin pasado son presa del presente mediático, pues falta la distancia que supone el conocimiento

del pasado como término de comparación y el conocimiento de un presente ya no deformado en la pantalla. Falta tomar distancia, falta la capacidad de sustraerse al lastre impuesto por miles de cosas inútiles de la sociedad estética, en la cual lo aparente se ha vuelto sustancial.

La razón pasiva se vuelve subalterna a lo social, a la esfera de deseos inducidos, y del poder: esta es la sociedad más conformista que nunca haya existido. El poder mediático todo lo decide y la escuela lo secunda, ya que es remolcada por él y, al ser remolcada, es el lugar de un aburrimiento difundido; mientras que afuera hay *divertissement*, es decir, lo interesante está afuera. La escuela ya no es el lugar de conciencia crítica, pues la crítica supone que exista la idea de *totalidad*; una razón regional es impotente frente a este mundo, está dominada por los poderes de este.

Una razón que renuncia a la pregunta sobre el sentido

Un tercer factor de dificultad en la educación a la razón está en el hecho de que una razón no guiada por la idea de totalidad renuncia al sentido, es una *razón técnica* que esconde, detrás del aparente politeísmo de los valores y de la *neutralidad*, la apatía del espíritu. La razón es, eminentemente, exigencia de sentido; toda pregunta de la razón es, implícitamente, un pedido de significado. Sin esa exigencia, la razón decae en dogmatismos que pueden tomar tanto una apariencia racionalista como una escéptica. No sólo existe el dogmatismo de quien propina una verdad absoluta como plomo que cae encima de la cabeza y que uno solo tiene que aceptar; está también el dogmatismo de quien dice «no hay ninguna verdad». Una razón que no tenga pasión por la búsqueda del sentido de la vida y de la realidad es inevitablemente dogmática y, por lo tanto, inevitablemente deseducadora. Como observa Pietro Barcellona:

Poner en el centro del debate el sentido de la vida, del nacer y del morir, me parece un hecho de grandísimo relieve. [...] La pregunta sobre el sentido es lo que empuja afuera de uno mismo, en la búsqueda de la amistad y del amor; es lo que nos empuja a conocernos a nosotros mismos y a los demás, a aprender, a pensar y a mirar más allá de la superficie de los eventos [...] Es justo relacionar el problema del significado con la educación. [...] El sentido está también estrechamente relacionado con la verdad, pues el desarrollo de la capacidad crítica y de la duda metódica no es objeto de búsqueda apasionada, sino del medio para alcanzar la verdad, sin la cual todo discurso y elección de vida serían solo un cálculo de probabilidades. Entre el dogmatismo, pero no en el resultado, que siempre es la afirmación de la verdad.

Problematizar, representar la complejidad del mundo no significa quedarse en la duda, pues, de este modo, se caería en el nihilismo y el relativismo, que son formas de dogmatismo enmascarado y no de apertura y disponibilidad a la escucha. (2007).

Una razón sin *pathos*

Como cuarto factor de dificultad: una razón técnica es una razón sin *pathos*. Su producto es el sujeto neutral, es decir, el «sujeto ausente», una condición, que concierne hoy tanto al docente como al estudiante (cf. Borghesi 2005).

El sujeto ausente, o sujeto neutro, es el sujeto técnico. En los últimos veinte y treinta años, se ha visto una progresiva tecnificación y burocratización de las figuras sociales dominantes. El médico actual no es ciertamente el de *La ciudadela* de Cronin. Del mismo modo, el político y, en cierta medida, también el eclesiástico, han cambiado su fisonomía. Un proceso análogo ha afectado al docente.

La burocratización comprende figuras sociales¹ que, hasta ayer, eran también figuras morales. La moralidad en una sociedad se encarna en figuras sociales, no es sólo un tema de valores en abstracto; es una moralidad reconocida

en profesiones que son también vocaciones. Cuando la profesión ya no es vocación, se vuelve expresión burocrática.

El docente técnico es un docente que puede esterilizar las almas. La relación con los alumnos nunca puede ser una relación neutra. El docente ideólogo de los años 70 sólo daba respuestas desde arriba. El técnico no propone preguntas ni respuestas, tan solo da informaciones y, de esta forma, esteriliza la razón, pues esta se pone en movimiento por el preguntar. Por esto, Sócrates es el gran maestro del Occidente, porque enseñó, antes que nada, a preguntar. A menudo, más que la respuesta, es interesante la pregunta. A veces, las respuestas son banales, mientras que las preguntas son profundas. Enseñar a preguntar es activar la razón, la que se activa por la forma en que se propone la pregunta. ¿Cuántas veces el docente pregunta: «Pero ¿se han preguntado alguna vez...?». Es decir, introduce preguntas que el joven nunca se ha hecho y, por medio de estas, se le ilumina una puerta que él solo quizá nunca hubiese abierto. Como escribe María Zambrano:

No tener a un maestro es no tener a quién preguntar y, en sentido aún más profundo, es no tener a nadie delante del cual plantearse preguntas. Significa quedarse encerrados en el laberinto primario que es la mente de todo hombre en su origen, como el

Minotauro, rebosando de un ímpetu que no puede tener desfogue. [...] Toda vida está en principio aprisionada, enredada en su propio ímpetu. Y el maestro debe ser quien abre a la posibilidad, a la realidad de otro modo de vida, la verdadera. Una conversión: esta es la definición más correcta de la acción del maestro. La resistencia inicial hacia quien irrumpe en las aulas se transforma en atención. La pregunta empieza a desplegarse. La ignorancia despertada ya es inteligencia. (1961)

El docente técnico, que abdica de lo que Morin llama la «misión laica», ya no es una figura moral social, así como ya no lo es el médico. El docente es una figura moral cuando comunica el saber como pasión. Esta es un elemento subjetivo y ético, en términos de Kierkegaard. El elemento ético está en la pasión, pues ella significa que *tú* te pones en juego, que no te escondes. La falta de esto impide la relación existencial entre docente y alumno. Si falta esta condición, no se da relación existencial.

Recuerdo a uno de mis docentes, de literatura e historia, en los últimos dos años del liceo, una persona muy introvertida y reservada. Cuando lo encontrabas por la calle ni podía saludarte, por su timidez, mas en clase se liberaba y comunicaba con una pasión tan profunda los autores de la literatura que te encantaba. Ese hombre tenía un secreto: toda su tensión humana estaba en el secreto de su ánimo: cuando lo veías



así, al cruzarte con él por la calle, no te impactaba, mas en clase lograba comunicarte un patrimonio de humanidad, un tesoro infinito.

Una observación: la pasión del docente, es decir, el deseo de comunicar algo que permanezca, también es esencial hoy para remover los condicionamientos que bloquean la razón, que, muy a menudo, son razones de tipo afectivo, principalmente relacionadas con la crisis de la familia. Generalmente, en clase, la falta de atención, concentración e interés se debe al hecho de que el estudiante no está *afectivamente* tranquilo. Sólo por medio de una pasión que se comunica, puede ser recuperada la afectividad. Umberto Galimberti habla de *psicopatía*, la cual «como tonalidad del ánimo de emotividad baja y sentimiento escaso, es algo que se va difundiendo entre los jóvenes de hoy, quienes, en su desarrollo, adquieren valores intelectivos, de eficiencia, presteza, arribismo, y hasta cinismo, en el silencio del corazón» (2005). Por esto, en clase «un docente debe ser carismático. La dimensión emotiva se debe jugar en la institución. En cambio, se minusvalora. Y vagabundea por las discotecas, se vuelve emoción rebelde, antitética a la enseñanza» (1999). La educación sentimental precede, ideal y naturalmente, a la educación a la razón, sobre todo, en este tiempo de crisis de la familia y de los procesos de adquisición de identidad. Ser reconocido, para el estudiante, es condición de su apertura a la razón. Es el resorte para poner movimiento en un alma enardecida y en una inteligencia bloqueada.

SENSIBILIDAD Y RAZÓN

Pasemos a otro punto de nuestra reflexión. Hasta el momento hemos enunciado las condiciones que bloquean la razón. Queremos ahora introducir las reflexiones que explican el título de la ponencia «Educar a la razón: una

cuestión de sensibilidad». El destino de la razón siempre está relacionado con una sensibilidad, es decir, con un gusto no por la razón en sí, sino por el dinamismo del descubrimiento implícito en ella.

La apología de la razón, en este sentido, no sirve de mucho. No es suficiente exhortar a usar la razón, hay que ir a las condiciones que permiten valorizar la razón, que son, como vimos, también condiciones afectivas. Si la razón es dada al hombre para ser descubierta en su dinamismo, la misma se desarrolla mediante un *habitus*, un ejercicio. La escuela debería ser el lugar de este descubrimiento, de esta aventura de la razón. Educar a la razón es introducir a una mirada que, intencionalmente, abarque la totalidad de lo real. La razón auténtica es la que comprende más *razones*, un conjunto de *razones*, es decir, es una razón *más ancha*, que considera, como ideal, la totalidad de los factores (cf. Giussani 2005:17y s.). Es claro que abarcar la totalidad de los factores es difícil, sin embargo, representa un ideal regulador. Es un *criterio de método* que impone la corrección de la idea, donde esta no pueda dar cuenta de los datos de la experiencia y de la realidad. Según el pensamiento clásico, una razón es válida cuando es capaz de «salvar los fenómenos», cuando para afirmarse, no debe censurar la realidad del mundo.

La escuela debería ser el lugar de este descubrimiento, pero hoy raramente lo es, y por muchas razones. Una, como ya se dijo, es el docente técnico que ha olvidado que la educación a la razón requiere de una sensibilidad, de un método que se parece a un arte. No se trata de un método geométrico e infalible. Es un método que se aprende, en el cual se necesita la *sensibilidad* del educador. La razón siempre es razón de una *persona*, no es una razón abstracta. Enseñar a razonar es enseñar a razonar *como yo razono*. Esto es ineludible. En «como yo razono» está la imitación, de

mi parte, de *otros*, pues yo también aprendí a razonar viendo y escuchando a otros. Quien educa enseña lo que aprendió de otros. Educando a la razón, yo comunico la experiencia de mi vida, ofrezco mi inteligencia del mundo. Transmitiendo la comprensión del mundo, se comunica también el *propio modo* de comprenderlo. Cuanto más genial es una persona, esto es más evidente. Por el contrario, una enseñanza aséptica y neutral, revela tan solo una *mediocritas*. Quien no tiene nada que decir, quien se limita a repetir fórmulas aprendidas de forma pasiva, lleva consigo su mediocridad y la transmite a los alumnos. Una inteligencia viva reformula cada cosa.

El método del razonamiento, por otro lado, no es unívoco. También en el plan formal, científico, el estudio de la realidad impone, como evidenció, entre otros, Ian Hacking, una *Metaphysics of Styles of Reasoning* (1990). Una metafísica que excluye, en la comprensión de la naturaleza lo absoluto del método matemático. Además del plano objetivo, por el cual la realidad puede ser investigada desde un punto de vista físico, químico o biológico, está también el plan *subjetivo*. La misma realidad se puede captar según *sensibilidades* distintas, según los *estilos* peculiares del yo personal. Por esto, Hans Urs von Balthasar, en su monumental *Gloria*, dedica dos volúmenes a los «estilos eclesiásticos» y a los «estilos laicales».

Si una única razón toma forma en el abanico de los estilos, *es mediante la comunicación de un estilo que uno aprende a razonar*. No se aprende a razonar mediante la comunicación de una razón abstracta, se aprende a razonar mediante la comunicación de un estilo de razonamiento. Un docente puede dar muchas informaciones sin mover un pelo la pasividad de un estudiante. Otro, con muchas menos nociones, puede generar inquietud en el ánimo y curiosidad en el estudiante. Es el estilo el factor esencial. Introducir a la razón no es una operación

impersonal. Es necesario superar el prejuicio, impuesto por el racionalismo moderno, según el cual la introducción a la razón requiere poner entre paréntesis la dimensión personal. Es exactamente lo contrario. Se puede comunicar la pasión por la razón por medio, justamente, del estilo personalísimo del razonamiento. Toda la historia del pensamiento griego está dominada, a partir de un preciso momento, por la personalidad excepcional de Sócrates. Sin la *persona* de Sócrates, el *logos* griego hubiese sido diferente. Las escuelas socráticas, que han marcado el paso del pensamiento antiguo, tienen como eje el carisma, la personalidad única de Sócrates, la forma en que este razonaba.

La introducción a la razón es tanto más fecunda cuanto más personal es. Esta es una ley del espíritu: *la persona puede ser comprometida solo por la misma persona*. El *pathos* por la verdad, es decir, la razón, puede ser originado solo por el *pathos* por la verdad. Tener a buenos docentes es una suerte en la vida. El buen docente no es el ideólogo que entorpece las conciencias, después de haberlas excitado. Al contrario, es quien despierta a los durmientes a su libertad. Educar a razonar es educar a que *el otro* razone, reflexione, se vuelva un sujeto libre; es educar al otro para superar la dependencia inicial del maestro; cada docente debe formar a sujetos libres y no pasivos, eternamente dependientes.

ITINERARIOS Y CONDICIONES

Llegamos así al tercer motivo de nuestra reflexión. Antes indicamos los elementos que impiden hoy una educación a la razón. Luego observamos también cómo esta educación es una cuestión de *sensibilidad* personal. Hace falta, ahora, preguntarse cuáles son las condiciones que favorecen la educación a la razón.

La razón como historia

La razón se *descubre* como razón cuando el proceso de reconocimiento es recorrido



como *descubrimiento de la razón*. Se puede descubrir la razón cuando el contenido no se da *mecánicamente*, sino que es el resultado de un proceso de descubrimiento. Recuerdo aún las clases de mi profesor de Filosofía teórica en la universidad: cada clase era un descubrimiento. El docente, como verdadero maestro, no brindaba conceptos ya listos para el uso, como sucede en los manuales; más bien los hacía emerger del interior, los descubría con los estudiantes. ¡Era algo apasionante! En aquellas clases, se podía intuir qué significa explicar y enseñar una disciplina. El producto no era dado, sino generado: *la razón era el resultado de un proceso de descubrimiento*.

Educar a la razón es educar sobre el *cómo* la razón ha llegado a ese resultado. La historia del *tema* no es erudición, sino condición para comprender el dinamismo de la razón. Esto significa que hay un componente *narrativo* que, en la educación a la razón, no se puede excluir. Esta exclusión, sin embargo, caracteriza la orientación técnico-formal predominante, en los últimos treinta y cuarenta años, en las disciplinas humanísticas. Es suficiente observar los libros de primaria, en los cuales el lenguaje periodístico, por un lado, y técnico-informativo, por otro, ha venido sustituyendo la descripción histórico-narrativa, que es la forma de

lenguaje inmediato con la cual un niño comprende el mundo y entiende las cosas.

La narración como método es esencial no solo para el proceso que introduce a las certezas morales, es fundamental también en las disciplinas científicas. Los manuales de ciencias se limitan, normalmente, a brindar una secuencia de leyes y fórmulas carentes de la historia de su formación. El proceso de pensamiento que llega de lo particular a lo universal, del fenómeno a la ley, de la experiencia empírica a su interpretación teórica no se menciona. De este modo, el momento investigativo, tan importante para la razón, se oculta. Se brinda la fórmula —en el caso de alumnos de secundaria—, pero no se describe el proceso de pensamiento que llevó al descubrimiento de la fórmula. Sin embargo, es la génesis del asunto lo que educa, ya que, en la investigación, la tensión razón–realidad destaca.

La razón es provocada por la historia presente

La razón constituye la respuesta a las preguntas planteadas por el tiempo histórico. La historia sugiere los problemas, las preguntas que la razón debe responder. Tener presente el horizonte histórico es condición de racionalidad. Una postura puede ser

formalmente verdadera, pero si no responde a los problemas actuales, carece de todo interés. El estudio de las perspectivas filosóficas, científicas, literarias y artísticas del pasado es interesante si se relaciona con lo actual, los resultados hodiernos y la autocomprensión presente del hombre contemporáneo. En la tensión entre pasado y presente, cada vez la verdad se vuelve a encontrar. Esto sucede en la historia de Europa, hecha por continuas reformas y renovaciones. La historia de la cultura europea es una continua *renovatio*; cada vez el contenido de la tradición es retomado, repensado, a la luz del presente. La cultura nace de la reanudación, del repensar la tradición en relación con los problemas del presente. Una razón fosilizada en el pasado es estéril en el presente, ya no interesa a nadie. Es la dialéctica entre pasado y presente la que crea y pone en movimiento la razón. Con todo esto, no queremos caer ni en el historicismo ni en el relativismo; queremos indicar, más bien, la condición de *encarnación de la razón*. Una razón encarnada no es una razón prisionera o encerrada, es una razón inmersa en las condiciones históricas y, al mismo tiempo, dominada por una tensión hacia lo universal. Hoy, en cambio, nos encontramos con la contraposición entre el relativismo y el occidentalismo universalista, olvidadizo de las condiciones históricas que vuelven posible ese modelo. Apretados entre el historicismo y el universalismo formal, nos olvidamos que la razón se hace evidente dentro de la historia, que «el camino a lo verdadero es la experiencia» (Giussani 2007). Un universalismo que prescinde de una historia es inevitablemente formal y, por lo tanto, inevitablemente violento. Existe una violencia del relativismo y otra del universalismo abstracto. Si se censura la *historia de la razón*, también sus resultados pierden evidencias.

Hemos indicado dos condiciones generales que facilitan la educación a la razón. Veamos, ahora, dos condiciones particulares, dependientes del panorama escolar italiano.

Razón y contenidos

En estos años en la enseñanza, ha prevalecido el modelo abstracto (en literatura, historia, lenguaje) sobre los contenidos. Así, en la literatura, se ha impuesto un modelo estructuralista, semiótico, que ha llevado a una sustancial indiferencia hacia los contenidos. Del fragmento literario, interesa solamente la forma lingüística, la estructura y el modelo. El significado existencial, la intención originaria del autor y el contenido determinado son estimados irrelevantes. Del mismo modo, en el estudio de la historia, la atención no está enfocada sobre los hombres como protagonistas de la historia, sino sobre la *forma* económica, social, ambiental, etc. Es historia de modelos generales, de *tipos ideales*, de clasificaciones. Un problema análogo se impone para el estudio del lenguaje en la escuela primaria, con la controversia entre método silábico o sintético, y método global o analítico. La tendencia general ha ido hacia la afirmación de lo universal sobre lo particular, de la forma sobre los contenidos.

Desde este punto de vista, educar a la razón significa regresar a procedimientos más sencillos, naturales, redescubrir metodologías que parten de lo particular para dirigirse a lo universal, de lo concreto a lo abstracto, para luego regresar a lo concreto, de tal forma que haya un progresivo acercamiento a la cosa a conocer mediante analogías. En este procedimiento, la dimensión *imaginativa* es muy importante, pues restituye el detalle. Siempre hay que partir del detalle para elevarse a lo universal. Si se parte del modelo abstracto, el detalle se pierde. Es importantísimo seguir el dinamismo natural de la razón, sobre todo en la escuela primaria.

Razón y forma. La pérdida de la *escritura*

El problema no está sólo en el formalismo, sino también en la ausencia de *forma*. Con el abuso del formalismo, paradójicamente, ha desaparecido también la *forma*. La razón es comprensión de los contenidos mediante una forma, y esta es, antes que nada, un *habitus* mental, una capacidad organizacional o de estudio, por lo que se va del análisis a la síntesis, y de esta se regresa al primero. El *habitus* mental se documenta en la capacidad de recoger los particulares en un cuadro unitario. La pulverización analítica de las nociones no permite una recolección unitaria y sintética; por esto, no es siempre útil que el docente brinde muchas informaciones, así como no son útiles algunos manuales escolares que tienen dimensiones de microenciclopedias.

Una prueba de la decadencia de la *forma* es el deterioramiento, ya dramático, de la *escritura*, de la forma literaria, un fenómeno que interesa a la escuela italiana en su globalidad. La *escritura* no es simplemente una técnica, es la forma de la razón. Esta, en la *escritura*, debe alcanzar su forma, es lo que llamamos «expresión literaria». La *expresión* es la síntesis entre forma y contenido. El contenido surge de mi experiencia del mundo, de un conocimiento, que se debe encontrar para expresarse, para *comunicarse*, una forma propia adecuada. En la *escritura*, la organización del discurso es la organización de la razón. Aprender a escribir es aprender a sintetizar el material analítico de la experiencia. Quien no sabe escribir, todavía no tiene capacidad de síntesis. La lengua es el conocimiento de las palabras y, por medio de estas, del espíritu y del mundo. La *escritura* automática, es decir, futurista, que prevalece hoy, es la expresión de un pensamiento anárquico, que ya no reconoce el orden, el *logos*. Es el reflejo de un modo de obrar inducido por la computadora, en

el cual se pierde, inevitablemente, el aspecto manual del escribir. Para la forma, la manualidad, y con ella la posibilidad de espaciar visualmente el ámbito de lo escrito, controlando las repeticiones y el estilo, es sumamente importante. Se está, en realidad, creando una nueva elite: *la elite de quien no sabe escribir*. Este proceso tiene connotaciones claramente antidemocráticas.

Razón y estilo

La última condición que favorece la educación a la razón nos lleva a retomar el tema del *estilo*. Si educar a la razón es problema de *sensibilidad* y el razonamiento implica un estilo, *hoy el estilo es decisivo*. Este despierta y atrae a la razón. No hay una técnica que, infaliblemente, garantice esto. Sólo se puede partir de las condiciones mencionadas anteriormente, las cuales son relativas a la personalidad del docente y del estudiante. El estilo despierta y atrae la razón, es fuente de atractivo. Dos ejemplos de esto: *Roberto Benigni*, lector de Dante, y *Gérard Depardieu*, lector de Agustín. Para muchos jóvenes, las lecturas dantescas de Benigni han sido la ocasión para redescubrir un autor sumamente notorio pero, de hecho, desconocido. El estilo y el carisma del lector han sido, en esto, decisivos.

Menos notoria es la experiencia de Depardieu, lector de Agustín. El actor francés, en una entrevista publicada en // *Corriere della Sera*, relata:

Me habían alejado del colegio por un robo que no había cometido, así como fui alejado del catecismo por un dibujo del cual yo no era el autor. Marginado, tenía un sentimiento doble hacia los que estudiaban: por un lado, les admiraba, pues sentía que sabían muchas cosas; pero, por otro lado, me daba cuenta de que estaban muy concentrados en sí mismos, incapaces de hablar de otra cosa. En ese momento difícil, fue un argelino muy enfermo quien me enseñó

el francés utilizando a Corneille. Luego, por casualidad, mi primera y verdadera lectura fue el *Canto del mundo* y, por medio de las palabras de Jean Giono, he podido entender la dimensión trágica del recorrido que estaba haciendo y, al mismo tiempo, la necesidad de leer y comprender el mundo. [...] Si Giono había dado una voz a esa sencillez que tenía dentro, empujándome a emprender el viaje hacia lo ignoto; por medio de la lectura de la *Andrómaca* de Racine, podía al fin hablar del amor, de la fidelidad, del miedo. En principio, no lo entendía todo, pero sentía en mis adentros agitarse las palabras: ese enredo interior empezaba a desarrollarse y a salir afuera con mi recitación, esos versos se volvían míos recitándolos [...]. No sabía nada de San Agustín, fue Juan Pablo II quien me habló de él, con ocasión de una visita durante el Jubileo del 2000. Leeré, próximamente, pasajes de las *Confesiones* en Jerusalén: estoy seguro de que estas páginas no conciernen solo a los católicos, pues tocan cuerdas universales. [...] Estoy convencido de que la gente tiene sed de palabras seculares que resuenen en nuestros adentros. [...] No hubiese sabido hablar de amor sin Rostand o Rimbaud, así como no hubiese podido entender la relación entre presente y eternidad sin las estupendas reflexiones sobre el tiempo de San Agustín.

De forma ejemplar, Depardieu delinea un itinerario, por medio del cual es posible volver a apropiarse de palabras antiguas, de tal forma que vuelvan a ser nuevas. La correspondencia encuentra su expresión en un estilo y, por medio de este, el contenido vuelve a ser actual. Agustín y Dante aparecen, entonces, no como monumentos del pasado, sino como provocaciones a la razón en el teatro histórico contemporáneo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARCELLONA, Pietro
 2007 «Queridos profesores, escuela laica no significa escuela neutral». *La Sicilia*, diario de Italia, 6 de marzo.
- BORGHESI, Massimo
 2005 *El sujeto ausente. Educación y escuela entre el nihilismo y la memoria*. Madrid: Encuentro.
- DEPARDIEU, Gérard
 2007 «De Agustín a Rimbaud». *Il Corriere della Sera*, diario de Italia, 26 de marzo.
- GALIMBERTI, Umberto
 1999 «Culpa de los profesores». *L'Espresso*, diario de Italia, 14 de octubre.
 2005 «Inteligencia sin sentimiento». *La Repubblica*, diario de Italia, 21 de agosto.

- GIUSSANI, Luigi
2005 *El sentido religioso*. Lima: Fondo Editorial UCSS/Encuentro.
2007 *El camino a la verdad es una experiencia*. Lima: Fondo Editorial UCSS/Encuentro.
- HACKING, Ian
1990 «La metafísica de los estilos del razonamiento científico». *Íride*, N.º 4-5, pp. 7-22.
- MORIN, Eduardo
2007 «En la escuela sin amor». *La Repubblica*, diario de Italia, 4 de abril.
- URS VON BALTHASAR, Hans
1976 y 1978 *Gloria. Una estética teológica*. Vol. 2: *Estilos eclesiásticos* y Vol. 3: *Estilos laicales*. Milán: s.e.
- ZAMBRANO, María
1961 «Carta sobre el exilio». *Cuadernos del Congreso por la Libertad de la Cultura (París)*, N.º 49.



La elaboración didáctica*

Rosario Mazzeo

Definimos como «elaboración didáctica» al conjunto de tentativas, de selecciones y de actividades que el educador proyecta, prepara, desarrolla y evalúa para facilitar la relación sujeto-objeto del estudio, en sus horas de clase.

La intervención didáctica es parcial y precaria porque es grande el desafío de la complejidad de la realidad en la complejidad de los sujetos presentes dentro de la situación de enseñanza.

Entonces, un principio básico es ser conscientes de la precariedad de la intervención del docente.

Las teorías de la intervención didáctica, en general, eliminan u ocultan al sujeto y/o al objeto de estudio. Algunos, teórica y prácticamente, reducen el primero considerando al alumno o una *tabla rasa* o la medida de todo. Otros trituran el objeto y recomponen sus pedazos en pastillas de saber (nociones), o habilidades, o lo reducen todo a un lenguaje técnico.

Contra las censuras, las reducciones y las exageraciones pseudocientíficas es necesario reafirmar la racionalidad de la relación sujeto-objeto del estudio, que constituye el núcleo del método, de cada método. Es razonable lo que tiene razones adecuadas; la relación sujeto-objeto es razonable cuando está determinada por motivos adecuados.

Entonces, como la relación didáctica se refiere a la relación sujeto-objeto, nos preguntamos qué características posee una elaboración didáctica razonable. Teniendo en cuenta estos dos factores, alumno y disciplina, nos preguntamos qué razones debe tener y vehicular una elaboración que tienda a promover y favorecer la activación de pasos del estudiante hacia el objeto del conocer.

Criterios generales

Se ha señalado que la elaboración didáctica tiene dos vertientes: el objeto y el sujeto. El objeto es la disciplina de estudio, tal como viene presentada por

los programas institucionales; el sujeto es el alumno *hic et nunc*, en esta clase, en esta escuela, con capacidades y límites innegables. Se trata de un sujeto *condicionante y condicionado* por la acción del docente y de la disciplina misma. Es condicionante porque el alumno pone de hecho condiciones particulares: su pregunta, su maduración, su singularidad, el dinamismo de su aprendizaje. Por otra parte, también la enseñanza tiene sus condiciones: programas, estructuras, lenguajes, métodos, etc., dictados por *aquel* docente en *aquella* escuela, en *aquella* clase, en *aquella* disciplina, que, a su vez, impone sus leyes, sus vínculos.

La elaboración didáctica, entonces, es el trabajo que el educador cumple para favorecer un impacto entre el alumno y el objeto de estudio, capaz de activar el aprendizaje en el respeto de las mutuas condiciones. Es la construcción de espacios, tiempos e instrumentos para facilitar el encuentro entre la disciplina de estudio y el alumno. No es una acción neutra, es una acción que implica competencias específicas (pedagógicas, curriculares, psicológicas, etc.) y precisos criterios, entre los cuales tienen mayor preponderancia motivacional el primado de la experiencia, o principio de realidad, la globalidad y graduación, la integralidad de las dimensiones.

Principio de realidad

Lo que profunda y efectivamente mueve a la persona es la realidad. También cuando lo que la mueve son las palabras. Por lo tanto, el primer criterio de la elaboración didáctica es reconocer el primado de la realidad, del significado, de la experiencia. Esto es legítimo (ver la naturaleza de la disciplina de estudio) y, en general, nadie lo niega. Pero no para todo el mundo estas palabras tienen el mismo significado.

«Realidad», para algunos, es simplemente lo que se ve y se toca con los sentidos, por tanto, la actualidad (los contextos y los hechos socioambientales); para aquellos, es lo que construimos, o sea, el producto de nuestras proyecciones; para otros, es el mundo de lo útil (lo que sirve). Entonces, la experiencia es, para estos, lo que se prueba haciendo, y el significado es el valor que se da a las cosas, sin tener en cuenta si en el probar, en el hacer y en el atribuir valor, se tiende o no a tener en cuenta todos los factores presentes.

Existe en estas concepciones una reducción que vuelve ambigua y pobre la consigna de hipótesis de valor del estudio de la disciplina, por lo que la posibilidad de motivar mediante la elaboración de los contenidos se vuelve precaria. Se olvida que la realidad a la cual miran las disciplinas, en cuanto emergencias de la razón, es la totalidad de los factores objetivos y subjetivos, interiores y exteriores, visibles e invisibles, que constituyen la *res* como dato que interroga y provoca a una comparación, mientras echa una mirada vivaz para observar más lejos.

Muchos estudiantes, cuando al regresar a casa se les pregunta: «¿qué hicieron esta mañana en el colegio? ¿Qué aprendieron?», dan como respuesta: «nada». Efectivamente, «no han hecho nada»: no ha acontecido ningún encuentro con algo interesante; las preguntas constitutivas de su ser y el deseo de conocer no fueron tomadas en consideración, no ha habido ningún acontecimiento, porque la realidad, con su misterio y su incommensurabilidad, ha permanecido fuera de los libros, de las tareas, de las palabras de la clase.

La causa del empobrecimiento motivacional y de la censura de la experiencia en la escuela, como en cada ámbito social, está muy probablemente en una elaboración cultural y didáctica, enarbolada por el nihilismo, que ha descartado la hipótesis de partir de la

observación de la realidad y, por tanto, de las preguntas que esta replantea a la conciencia de los estudiantes. Es la didáctica que privilegia la representación sobre la experiencia y da preeminencia a lo psicológico antes que a lo ontológico. Su presupuesto es que las cosas no existen en sí, sino en las intenciones con las que el sujeto las describe, por lo que el educador tendría solamente dos posibilidades: hacer pasar por absolutas sus interpretaciones y, por lo tanto, «impedir a quien aprende ejercitarse en atribuir, inventar, construir relaciones, o, si no, ofrecer interpretaciones, negociándolas con las de otros»¹.

Contra este prejuicio, existe un dato elemental: la realidad se me presenta y yo estoy adherido a ella, como estoy adherido a la tierra sobre la que camino. Se llama «experiencia» al fenómeno por el cual la realidad se vuelve transparente y se hace conocer. Existe, por tanto, una tercera posibilidad para el docente: desarrollar su acción, partiendo de su propia experiencia y de los estudiantes, mediante aquel instrumento de estupor, que es la disciplina; renovarla, tornando posible el desarrollo del conocimiento y con él la alegría de estar en el mundo.

En este modo de proceder, se produce el descubrimiento del dato y, al mismo tiempo, la revisión de atribuciones; se da el estupor frente a una cosa que está antes que nosotros y se deja usar por nosotros hasta volverse nuestra y *cargarse de nosotros*. Y con el estupor se da la atención, la pregunta y el deseo de conocer. Nace el estudio.

Se trata de un proceder que tiene sobre las espaldas una elaboración abierta a la realidad y a la relación que el estudiante tiene con ella. Este tipo de elaboración no oculta ni el objeto de estudio tras un torrente de palabras, ni el docente detrás de la máscara de un técnico, importada desde los planetas de la abstracción, ni el escolar detrás de secuencias de manipulaciones de cosas

abstractas. Ella pide a los protagonistas de la situación didáctica repensar su relación con el ámbito de realidad estudiada por las disciplinas y, haciendo propia la tradición, de la cual se es heredero, mirar hasta la línea del horizonte en el que el dato permanece.

La conciencia de ser herederos y del deber de volver a ganarnos la herencia para poseerla («aquello que heredaste de tus padres vuelve a ganártelo para poseerlo», Goethe, *Fausto*) es uno de los elementos activos de declinación del primer criterio: el primado de la experiencia. Deseo decir que el respeto del principio de realidad requiere que la elaboración didáctica tenga en cuenta la dimensión histórica de la disciplina.

Un frecuente factor de desmotivación es el presentarse en clase con un bloque monolítico de saber y decir: «tómelo o váyanse». Y, como nadie quiere irse («repetir el año»), todos prueban y reprueban (o hacen como que), se aferran a aquel pedazo. La didáctica basada en el realismo no enfrenta al saber con un *aut aut*, ni con una venda sobre los ojos —para jugar al gallito ciego entre las interpretaciones—, sino indicando el camino, las señales del mismo, los instrumentos y los compañeros de camino. Más allá de la metáfora, tal didáctica toma de la mano e invita a rehacer con alguien (educador, clase) el recorrido de preguntas-respuestas de otros hombres fascinados por aquel ámbito de realidad que es la disciplina.

Naturalmente, el respeto de la realidad y de la experiencia comprende el criterio de la adecuación. Adecuar, de hecho, significa diferenciar, concretizar, contextualizar, organizando y desarrollando el programa, según otros tres principios del realismo didáctico: la globalidad y la graduación, la valorización de las razones y de la iniciativa del alumno, la integración de las dimensiones del encuentro disciplina-estudiante.

NOTAS

* Tomado de *Enseñar un método de estudio* de Rosario Mazzeo.

¹ La primera posibilidad es preferida por el docente que cree todavía en una concepción fuerte de la ciencia y la usa para que el alumno aprenda a tratar las cosas de un modo bastante previsible. La segunda, por el docente que está convencido de que el conocimiento es una creencia institucionalizada y la verdad una cuestión de coherencia con los sistemas teóricos.

La elaboración didáctica en ambos casos se funda sobre el descubrimiento y el análisis de descripciones-atribuciones de sentido, esto es, sobre propuestas de relaciones entre sujetos y fenómenos. Cambia solamente la modalidad de la propuesta: en el primer caso el educador es instrumento más o menos neutro y eficaz del pasaje; en el segundo, es negociador.



Emergencia en el ámbito educativo

Elena Ugolini

Todo lo que hacemos lo hacemos por los niños. Los niños nos hacen hacer todo. Cuanto hacemos. Como si nos cogiesen de la mano. Así todo lo que hacemos, cuanto el mundo hace lo hace por la pequeña esperanza.

Charles Péguy, *El Pórtico del Misterio de la segunda virtud*

La posibilidad de un vínculo entre generaciones es uno de los aspectos más importantes de una vida que pueda decirse verdaderamente humana. Cuando se quebranta este vínculo, cuando ya ningún lazo parece haber entre padres e hijos, docentes y discípulos, adultos y jóvenes, lo que está en peligro es el futuro mismo de la humanidad.

Una sociedad que renuncie a educar a sus propios hijos se condena a la barbarie. Lo sabían muy bien nuestros padres, quienes encontraban el sentido de toda su vida de sacrificios en el hecho de observar estudiar a sus hijos, pues tenían la certeza de que solamente así para ellos se abrían horizontes y posibilidades de vida hasta entonces inesperados.

Posibilidades de un mayor bienestar económico, cierto, pero también de mayor libertad; libertad para construirse un futuro y para realizarse a sí mismos, para descubrir sus talentos y expresar su humanidad.

En Italia, ya nos hemos olvidado de la ofensa a la libertad y a la vida de las jóvenes generaciones, producto de los regímenes totalitarios y las guerras; nosotros pensamos en ser libres y no nos damos cuenta de los vínculos y la esclavitud impuestos por este clima relativista y últimamente cínico que domina en nuestra cotidianeidad. Si todo es igual, si ya no existe una distinción entre lo verdadero y lo falso, entre el bien y el mal, entre lo bello y lo feo, todo es indiferente, es decir, inútil, sin sentido.

Recientemente, el Arzobispo de Bolonia, Cardenal Caffara, con ocasión de la celebración del Liber Paradisum¹ ha subrayado que

la libertad es una tarea. Es una tarea que puede también ser desatendida; pues también pueden perder la libertad. Y no piensen en prisiones

hechas de muros. Existen prisiones mucho más graves y existen guardianes mucho más inflexibles [...]; es la relación que se tiene con la verdad que proviene de la humanidad de uno y construye su dignidad. Y los que enseñan que no hay ninguna verdad cierta acerca del hombre, que la distinción entre el bien y el mal se establece tan sólo por el consenso social, estos quieren volver esclavos a los demás, esclavos de su espontaneidad, esclavos del tirano de turno.

En un clima de esta naturaleza, resulta difícil para un joven poder decir «yo» con verdad. La emergencia en el ámbito educativo que existe en nuestro país se inserta en esta necesidad de rescatar el «yo», de valorizarlo, de ayudarlo a crecer en libertad y verdad. Es una emergencia que abarca, en distintas y diferenciadas formas y aspectos, todos los países, ricos y pobres. Hablo de una única emergencia, pues el corazón del problema educativo es el mismo, en cualquier latitud y longitud nos encontremos: tan sólo un hombre educado, es decir, guiado al descubrimiento del sentido y valor de sí mismo y de la realidad, puede moverse seguro entre las corrientes de la vida y volverse verdaderamente constructor o re-constructor de civilizaciones.

En los países pobres, justamente se usa junto con la movilidad social entre las generaciones, la tasa de alfabetización como indicador relevante de desarrollo. Sin embargo, no basta escolarizar a todos los niños de un país para garantizar el futuro de un pueblo. El verdadero problema es lo que se enseña en las escuelas y cómo los niños son llamados a un trabajo que movilice su razón y su libertad.

En todas las dictaduras, la escuela siempre ha tenido un rol fundamental para *construir* el ciudadano con las características necesarias para el sistema: es suficiente pensar en lo que

pasa hoy en las escuelas de los Hermanos Musulmanes para entender a qué puede llevar una *educación* que se vuelve *adiestramiento* y, en el caso específico, construcción de fabricantes y amantes de la muerte.

¿Qué es lo que enseñamos en nuestras escuelas? ¿Con qué finalidad educamos? ¿A qué introducimos mientras dictamos historia, matemática, ciencias, literatura? Si en el acto educativo borramos las palabras realidad, verdad, misterio, libertad, la educación decae inmediatamente en adiestramiento y acaba rápidamente en *plagio*.

Cuando Mons. Giussani, en 1954, comenzó a enseñar en el Liceo estatal más exclusivo de Milán, el Liceo Berchet, volvió a introducir, con su persona y su forma de enseñar, esas palabras dentro de la escuela italiana. Nadie hubiese podido imaginar entonces los frutos extraordinarios, no sólo para nuestra nación, sino también para todo el mundo, como lo demuestra el título de esta revista, *Riesgo de educar*, que retoma una de sus obras más notorias.

Considerando a sus alumnos como personas, antes que *ciudadanos* o *católicos* (casi todos los chicos de entonces eran católicos practicantes), ha dado la mayor contribución posible al desarrollo de aquel *capital humano* del que todos hablan, poniendo la semilla de un nuevo modo de concebir la relación entre instrucción y educación. En efecto, en cualquier condición social o económica, en cualquier ambiente o momento histórico en el que los individuos se encuentren inmersos, es el «yo» el verdadero protagonista del mundo y de la historia.

Capital humano es hoy en día una palabra central en Europa: la adquisición de competencias y la capacitación continua a lo largo de toda la vida son las bases para construir aquella sociedad del conocimiento que

en Lisboa 2000 se ha definido como objetivo estratégico de la Unión Europea. Se trata de un objetivo importante, sobre todo en relación con los continuos cambios y las revoluciones tecnológicas que embisten continuamente nuestra sociedad.

Paradójicamente, mientras todos se llenan la boca con palabras como *instrucción* y *formación*, el término *educación* en su sentido auténtico parece haber desaparecido del diccionario. Pero una instrucción que no tenga el objetivo de educar, es decir de *sacar afuera* y desvelar al hombre a sí mismo, es como una rama separada del tronco del árbol, incapaz de dar fruto. Las más refinadas teorías pedagógicas y las mejores técnicas didácticas no pueden llenar el vacío que siempre atraviesa nuestras escuelas, nuestras casas, nuestras plazas. Es este vacío, este desconcierto, esta pérdida de sentido, y por lo tanto de gusto, que genera aquella parálisis de la voluntad que, de forma tan evidente, afecta a nuestros jóvenes.

Lo que sirve para despertar a la persona y hacerla crecer es una verdadera educación, por ello, el camino trazado por Giussani en *Educación es un riesgo* es un punto de confrontación útil para todos. En este texto, no hay instrucciones para su uso, sino una reflexión sobre la experiencia con la que se debe confrontar.

Una escuela estatal italiana, en Macerata, ha dedicado el año pasado su jornada escolar, justamente, a Mons. Giussani. La directora sustentaba la decisión afirmando que la lectura de *Educación es un riesgo* había significado un viraje para todos los docentes, más de cien personas de cualquier color político y orientación cultural.

Mientras se hablaba de la educación de la persona como ser único e irrepetible, dotado de inteligencia y libertad, y de la tradición, como

herencia que se transmite a las nuevas generaciones, para que puedan criticarla, confrontándola con sus preguntas fundamentales, este libro se volvió para todos un punto de referencia precioso para reflexionar sobre su experiencia de docentes y una ocasión para un trabajo común.

Es exactamente esto lo que se necesita hoy: enseñantes, hombres apasionados por el destino de nuestros chicos, capaces de hacer que la relación educativa pueda acontecer en su plenitud y belleza. En esta tarea importantísima, tenemos una gran aliada: la sed de sentido, la exigencia de descubrir el significado de las cosas, lo que es inextirpable en el hombre.

Escribe una niña de 11 años en una práctica: «Si en primaria, cuando hacíamos las sumas, aprendíamos cómo se hacían y para qué servían, en la escuela media, se aprende por qué se dan, por qué hay ciertos pasajes. Esto me inspira mucho, pues yo adoro saber el porqué de las cosas».

Volvamos a partir de este deseo, apostemos sobre la inteligencia y libertad de los chicos, asumamos *el riesgo* de proponerles lo que es importante para nosotros. Quien ama, educa; por ello, la educación es una responsabilidad de todos y que nadie debe evadir.

NOTA

¹ El Liber Paradisum es un documento que atestigua la abolición de la esclavitud en la ciudad de Bolonia, acaecida en el año 1257.



La experiencia educativa de don Lorenzo Milani y la «Escuela de Barbiana»

Andrés Aziani Samek-Lodovici

Fue bajo un bombardeo que el alma de Don Milani se me abrió de par en par; era el julio de 1943 (en la iglesia de Santa María en Visdomini en el corazón de Florencia). Después de haber celebrado, vi un joven que me había perseguido hasta la sacristía; hice una señal al joven como para que se acomodara en el confesional: los jóvenes que iban a buscarme por lo general deseaban confesarse. Pero él me dijo: «mi nombre es Lorenzo Milani. [...] No deseo confesarme, ni siquiera soy cristiano, aunque como hijo de madre hebrea recibí el bautismo para salvarme el cuerpo. Ahora lo que quisiera es salvar mi alma».

Entrevista a Mons. Raffaele Bensi por Nazzareno Fabbretti, *Domenica del Corriere*, 27 de junio de 1971

El 26 de junio de 2007 se recordaron los cuarenta años del fallecimiento de don Lorenzo Milani, *Il priore di Barbiana* 'el prior de Barbiana'. El presente artículo acerca de su testimonio y su experiencia

educativa pretende rescatar la figura de don Milani, que sigue siendo desconocida al público de habla española y más aún en el Perú y en Latinoamérica.

¿A qué se debe entonces la presencia de Don Milani en una revista de una facultad de educación de una universidad peruana? Tampoco es nuestra intención ofrecer material de archivo para una biblioteca de historia de la educación.

La «educación», y aún más la así llamada *emergencia educativa*, es para nosotros una realidad del presente, una experiencia llena de pasión, inquietud, esperanzas, deseos, una realidad que se da, esencialmente, entre libertades.

A partir de la experiencia de las clases, de los cursos, del contacto fecundo e indispensable con los alumnos, nace casi «naturalmente» la exigencia de buscar, encontrar otras

experiencias, otras realidades, otros testimonios, con el fin de comparar, valorar y quedarse con todo lo que es bueno, oportuno y adecuado a nuestra realidad actual.

En mi experiencia educativa como alumno, como discípulo, como maestro, siempre me resultó impactante y fascinante la experiencia de *Barbiana* y la imponente personalidad del *prior*, incluso cuando la manipulación ideológica operada por ciertos sectores de la *inteligencia* dominante en Italia en los años 60 y 70 presentaba a este sacerdote como a un rebelde, un subversivo, un «comunista», un clérigo que no se conformaba con la obediencia a la autoridad eclesial. No hay nada de todo este juicio en la figura de don Milani. Entre los intelectuales italianos, sólo el célebre director Pier Paolo Pasolini supo entrever en don Milani la genialidad del educador, sin vincularlo con problemáticas políticas, al punto de expresar su profunda gratitud, al leer el libro del clérigo florentino *Lettera a una professoressa*, (*Carta a una profesora*, 1967) en la que evidenció su gracia y su coraje.

I Care, es decir, me importa, me preocupa, me apremia, «tiene que ver conmigo», era una de las frases que don Milani había puesto en las paredes de «su» escuela de Barbiana. Y, con esta otra expresión, marcó la incompreensión don Milani: «el niño que no estudia no es un buen revolucionario», se trataba de una frase que el clérigo había tomado en préstamo de la Revolución Cubana —en su inicio, cuando todavía no se conocía bien la verdadera realidad de Cuba y el auténtico rostro del «socialismo real» y «humanitario» de Fidel Castro—. En el Occidente de los años 60, la imagen mítica del «Che» y de la revolución cubana era indudable y absolutamente marcada por un claro corte utópico-ideal, que muchos asumieron, con ingenuidad, casi

«cándidamente», mucho más allá de una verdadera postura ideológica o partidaria.

Sin embargo, este era el espíritu y el clima humano que se respiraba en aquellos 365 días de clase, por ocho horas al día. Desde la evidente limitación de una aldea de la sierra con unos cuantos habitantes, las horas de clases eran un continuo e imprevisible lanzamiento e introducción de los chicos a un encuentro con la realidad total, desde la geografía a los problemas sociales, desde la zoología hasta la observación de las estrellas: ¿cuáles eran el arma y el secreto de esta extraordinaria aventura? Un maestro, obviamente, con un sólo gran recurso: el lenguaje, la palabra, la lectura. Sólo si un joven conoce y domina perfectamente su idioma, su lengua y, desde luego, su cultura, su historia, su tradición puede superar positivamente la lucha terrible contra todos los enemigos de la libertad. Estos son los que tienden a manipular, a dominar, a oprimir, justamente, bajo el pretexto de que el otro sería ignorante, al joven que viene del campo, al niño que en su casa sólo aprendió a hablar en dialecto, al escolar que ha sido jalado dos o tres veces, como se lee en este fragmento, testimonio de uno de los chicos de Barbiana que llega a la escuela del Estado para obtener su certificado de estudiante (recordemos aquí que la escuela de Barbiana era privada y no tenía ninguna autorización de otorgar títulos):

En septiembre, en Italia, se reanudan los exámenes para los *jalados* en junio cuando termina el año escolar: la profesora me dio cuatro. Usted movió el interruptor, apagó un joven, y en cambio, sin quererlo, me ha prendido una luz. ¡He vuelto a abrir los ojos sobre todos ustedes y su cultura! En primer lugar, he descubierto la injuria exacta para definirles: solamente son unos superficiales; son una sociedad de

mutuo socorro que se sostiene porque ustedes son unos pocos, pero no voy a ceder; volví a Barbiana y en junio me vuelvo para presentar como privatista. Me han fregado otra vez... ¡pero no cedo! Seré maestro y dictaré clase mejor que usted.

La comunicación es entendida por don Milani como el recurso y la condición necesaria para que la identidad del alumno salga a flote, se manifieste y genere el nuevo lenguaje, una nueva comunicación hecha de pasión hacia la verdad, llena de servicio de solidaridad y de voluntad de encuentro de los demás.

A parte del conocimiento del italiano, que era justamente el idioma que los chicos tenían que aprender para vivir en la sociedad, don Milani, a menudo, repetía:

Puesto que nosotros no somos los únicos que vivimos en este mundo, si queremos comunicar y encontrar a los demás, tenemos que conocer otros idiomas, tenemos que saber cómo comunicarnos con personas que hablan otro idioma.

De ahí, el impulso dado en Barbiana al estudio de lenguas extranjeras y durante las vacaciones, la experiencia de trabajo en otros países de Europa.

I Care: ¡cómo nos hace falta este verbo a nosotros, los maestros o docentes de secundaria o de universidad, en las «largas» horas de clase!, y señalo largas porque cuando no se vibra de la pasión para comunicar lo que se sabe, lo que se ha aprendido, lo que es fruto de su experiencia y de su sacrificio, y si la única preocupación es cumplir con su horario, la hora de clase parece larga e interminable.

Sin embargo, si un maestro o un adulto ha tenido la suerte de aprender de sus maestros, de poder estudiar y seguir actualizándose, con todas las herramientas y técnicas para poder ofrecer sus saberes, el aburrimiento y el

tedio no serán los dueños de las muchas horas de clase y de enteros cursos.

I Care, en la intención de don Milani, significa que «me» interesa todo: el presente, desde el color del cielo y las estrellas, desde las tragedias de la historia, a las que nos acostumbramos de manera fatalista, hasta el interés por el alumno que está delante. De todo esto nace la conciencia de que a las preguntas de los jóvenes sobre su exigencia y anhelo de verdad y felicidad hay que responder, sin postergación.

Justo cuando algunos de sus antiguos discípulos siguen, con su aprovechamiento ideológico, la herencia de un don Milani comunista rebelde, hasta construir sus carreras políticas sobre esta errónea y antihistórica interpretación, en Florencia, —la ciudad toscana cerca de la cual operó el cura de Barbiana—, dos cardenales, el actual arzobispo, monseñor Antonelli, y el emérito cardenal Piovanelli, han repetido, en más de una oportunidad, la actualidad de su testimonio y su método educativo.

Además, en la introducción al libro *Il ritorno de Dio. Viaggio tra i cattolici italiano*, el mismo cardenal Piovanelli cita una carta de don Milani de 1948 a un joven amigo comunista suyo de San Donato a Calenzano:

Pipetta, de verdad me has comprendido? Es una casualidad que me veas luchando contra estos señores... Pipetta, todo pasa... deja que te lo diga ya ... el día que derribemos juntos la verja de algún parque, que instalemos la casa de los pobres en el palacio del rico... acuérdate, Pipetta, ese día te traicionaré. Ese día, por fin, podré cantar el único grito de verdad de un sacerdote: ¡bienaventurados los que tienen hambre y sed de justicia!

El autor del presente artículo tuvo el honor y la suerte de vivir de 1976 a 1989 en la región de Toscana. Por medio de la amistad con sacerdotes y educadores florentinos, he tenido la oportunidad de

ver, desde cerca, la influencia y también las incomprendiones y ambigüedades alrededor del pensamiento de don Milani. Hoy, a los cuarenta años de su fallecimiento y desde la otra orilla del océano, en una realidad donde es cierto que don Milani es un desconocido, me parece una feliz coincidencia relatar sobre la experiencia educativa del sacerdote y educador florentino.

Para muchos, empapados de aquel sano y fresco idealismo de los años 60 —humanitario, pacifista y universalista— en medio del Concilio, de los movimientos de liberación en África y Centroamérica, cantando *We shall overcome* con Joan Baez y *Blowing in the wind* de Bob Dylan, o emulando el mito del Che Guevara, don Milani se hace conocer en este clima humano, en un primer momento todavía abierto y no marcado ideológicamente, aunque de ahí a pocos años se evidenciará, en Italia como en todo el mundo, la veste ideológica hasta las trágicas consecuencias del odio, de la violencia y del terrorismo organizado.

En esta breve, pero fecunda temporada de la historia de posguerra, fueron muy pocas las personas que entendieron la importancia de la apuesta por la educación como la cuestión decisiva de la sociedad italiana y europea. Don Milani fue uno de los pocos en intuir el valor de este camino. Y, entre los otros grandes maestros y «padres», no podemos no recordar al

mismo don Luigi Giussani, que, justo en aquellos años, cuando don Milani llevaba a cabo la experiencia de la escuela de Barbiana, empezó a dictar clase de religión en el prestigioso liceo Berchet de Milán, en 1954, dando lugar a una extraordinaria experiencia educativa que, desde aquel entonces, sigue generando y alimentando maravillosos frutos no solo en la educación, sino en todo ámbito de la realidad, en todo el mundo.

En la escuela de don Milani, todo el día, desde las ocho de la mañana hasta las siete de la noche, con la única pausa del almuerzo, sin ningún recreo, ni deporte y todos los días al año, ise estudiaba!

En esta escuela no se experimentaba lo que hoy, en cambio, encontramos como elemento dominante en todos los salones y clases del planeta (con muy raras y honradas excepciones): el aburrimiento, el tedio, una declarada y casi normal indiferencia hacia todos y hacia todo, una abulia, desenmascarada a menudo con nuevas tecnologías educativas o disfrazada de nuevas pantallas, tras las cuales se esconde (o desaparece del todo) la experiencia del maestro, su riesgo personal, su creatividad, su compromiso con la realidad (recuerdo una frase de Goethe, el cual, con desesperada ironía, afirmaba que «si los monos pudieran sentir tedio, podrían volverse hombres»).

Todos los que trabajan en el campo



educativo, desde el nivel inicial hasta el universitario —donde la no-obligatoriedad debería ofrecer más motivaciones, que levanten el peso de la voluntad, de la precisión, de la continuidad en el compromiso— saben que, sin embargo, sucede una inversión: en muchos de los alumnos de los primeros ciclos de graduación, a lo largo de los años universitarios, disminuye el empeño, en el sentido de que desaparece aquel entusiasmo y curiosidad *natural*, casi normal. Este es el virus que atañe a la falta de desinterés en el alumno.

También es inútil esconderse o hacerse de *la vista gorda*, como si el problema no nos afectara, como si el problema fuera siempre «de los demás»: de los padres que no educan en su hogar; de los profesores del colegio; en realidad, como intuía don Milani, no es que el docente no tiene ninguna responsabilidad. Un alumno no viene a la universidad sólo porque ya lo sabe todo; más bien, las escuelas existen para mejorar y desarrollar al hombre, lo cual implica de antemano la noción de evaluación, corrección, autoevaluación y de «paciencia educativa». No puede ser que se logre solo alcanzar objetivos específicos, reales, «tangibles», como los objetivos del sílabo. ¿Y si un alumno, aunque haya sido *jalado*, se ha «enamorado» de un autor del cual escuchó una pieza Musical; o si otro, que casi nunca vino a clase, se quedó emocionado cuando se tocó el tema del «diálogo intercultural e interreligioso»; o si a otro más, se le ocurrió «descubrir» —en el sentido literario del término— en el mapamundi un país o un lugar o un nombre que no conocía o en el cual nunca se había fijado? Como acontecía con don Milani, otro alumno pudo tener la satisfacción, en el Perú contemporáneo, de poder redactar, como tarea de un examen, una carta dirigida al Presidente de la República o al Secretario de las Naciones Unidas, o a los autores de la

matanza del 11 de setiembre o la de Atocha, para pedir, aclarar, protestar, entrevistar.

Es conocido el contexto histórico y social en el cual se desarrolla esta experiencia educativa: la situación de un país de Europa, Italia —recién salido de una guerra mundial— en una aldea de la sierra de Toscana a 470 metros. En el lado oeste del monte Giovi, en un periodo entre 1954 y 1967, surge una escuela para veintinueve personas, de edad entre los once y los dieciocho años, y para veintitrés maestros (porque todos eran maestros; unos con otros, aprovechaban lo que ya habían aprendido para enseñarlo a los más pequeños).

Dos cuartos en la canónica, más uno para la cocina, en una aldea donde la iglesia representaba la aldea entera, visto el peso y el prestigio que tiene la presencia del sacerdote y de la parroquia. Las ideas de don Milani son desde el inicio sencillas, claras, pero, a la vez, provocadoras y polémicas respecto de la mentalidad común y a la praxis educativa dominante en la Italia de la posguerra.

Trascribo en desorden algunas frases textuales de don Milani que tuve la oportunidad de escuchar recientemente en un programa de la televisión suiza:

Aquí en la escuela de Barbiana, el más adulto es el que tiene más argumentos... como decir nada de autoritarismos o prestigio recibido *a priori* de la función social; nada de formalismo. El bien está hecho de afecto recíproco. No lograremos nada en la vida, si no sabemos comunicar; por eso, yo insistía tanto en el aprendizaje del idioma materno, en este caos, la lengua italiana, pero también en este mundo no somos los únicos que existimos, por lo tanto hace falta aprender otros idiomas para poder comunicarte con personas de otros países, regiones con gentes.

En una carta que los alumnos de Barbiana enviaron al maestro Mario Lodi, el 1 de noviembre de 1963,

podemos leer también otros testimonios de lo que de hecho don Milani representaba para estos jóvenes: «el *prior* nos enseña a poner nuestro conocimiento, nuestro saber al servicio del prójimo».

También es célebre la definición que don Milani daba de la política: «frente a un problema uno puede pensar en resolverlo solo; pero si intentamos resolver un problema juntos, lo que entra en esto es la política, exactamente el arte de enfrentar y resolver juntos los problemas». Palabras que indican un cambio de actitud práctica, como globalización e interculturalidad, fueron introducidas como mentalidad, profética y luminosamente por don Milani.

En el verano, además, don Milani enviaba a sus chicos al extranjero a trabajar, a aprender idiomas a tener diversas experiencias. Frente a una escuela carente de motivaciones, de ideales e incapaz de acoger a la gente más humilde, los más pobres, los campesinos, los de la sierra, los hijos de obreros, entre tantos. El *prior* advertía que «si quieren sanar sus escuelas, tendrán que venir aquí». Y acerca de las conocidas teorías sobre el genio o sobre quien sostenía que «escrito uno nace y no se hace», repetía vigorosamente su «no»: «El arte del escribir se enseña, se aprende, y ustedes están allí por este fin, les pagan por este motivo: ¡enseñar!».

En una sociedad todavía marcada por las consecuencias del conflicto mundial, pero donde ya se están presentando las señales de un nuevo bienestar económico y se van ensanchando las barreras y las discriminaciones sociales, culturales y étnicas, la escuela de Barbiana posee una fascinación ineludible. Es cierto, más allá de las polémicas de corte político-ideológico que alguien podría levantar, presentando a Barbiana como ejemplo de «escuela revolucionaria» o «anticapitalista»,

«antiimperialista», el acceso a la educación en Italia, como en otros países, en los años 50–60, no era tan extendido y difundido (como debería ser de acuerdo con el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, y como, en parte —al menos a nivel cuantitativo— se está realizando). Se trataba de chicos que, para ir al colegio, debían hacer horas y horas de camino a pie después de haber trabajado desde muy temprano en el campo o en la casa; niños que cuando caminaban por la ciudad, sentían todo el miedo y la vergüenza por no saber expresarse en forma adecuada y aceptable, según los cánones de la *cultura dominante*; estos niños son muy próximos a los de nuestra realidad. Lo de las discriminaciones y las desigualdades sigue siendo una emergencia terrible. Don Milani ha apostado en el futuro y el presente de la educación.

Transcribo, a continuación, testimonios de los jóvenes de Barbiana, que durante el verano, utilizan las vacaciones para conocer otras realidades, otros países, otras experiencias en el exterior:

Francuccio, desde Argelia:

En algunos puntos, la tierra es completamente roja y no hay ni siquiera un hilo de hierba; de improviso el tren disminuyó la velocidad. Me asomo para ver qué pasa... y allí se aparecen tres niñas con una falda multicolor que llega hasta los pies; se ponen a caminar a la par del tren... no piden nada, pero la gente les alcanza algo. Ellas recogen rápidas y se lo ponen en su seno. Cuando ya han recogido la propina desde el último vagón, entonces el chofer del tren retoma su carrera, a los 30 km.

Me han dicho que Ben bella quería desaparecer la costumbre de la limosna, mientras que Bumedien deja hacer; no logro entender quien tiene la razón; ¿Y a ti, Prior, qué te parece?

Otra del mismo Francuccio, siempre desde Argelia:

Encontré en la calle un círculo de madera y sin reflexionar lo tiraba en el aire y lo agarraba: Se me vienen al encuentro una veintena de niños que comienzan a reírse y levantan las manos para que yo se los entregara. Les tiro (la madera) y seguimos durante 5 minutos sin decirnos nada. De improviso, el más grande de ellos, hace señas de que dejemos de jugar. Había descubierto que yo tenía un periódico árabe. Entonces me pregunta en árabe qué es lo que hacía por allí y de dónde venía. Nos pusimos a hablar a lo largo de las gradas de una pequeña mezquita. Se nos acercó el *muezzin* y me hablaba rápido, todo seguido. Puesto que no entendía sus preguntas, tuve que confesar que no

era árabe, pero le dije también que, sí sabía leer el árabe. Entonces me llevó adentro de la mezquita a leer el Corán. Era entusiasta.

Sandro desde Francia:

Para el carro en una callecita secundaria y quiere que yo le pague el *autostop*, entonces le digo, «soy católico» y me hizo bajar botándome, así tuve que hacer cuatro kilómetros a pie para retomar la ruta principal.

Un viejo sindicalista inglés escribe para hablar de Paolo: es una bendición de Dios en nuestra fábrica y un gran crédito para su escuela; tan intenso y tan feliz con la vida; siento que Dios ha arreglado esta cosa que yo y ustedes tan lejos pensemos y hablemos de la misma forma. Aquí muchos trabajadores votan 'conservador' y leen el periódico del amo y yo digo, ¡de Italia tenía que venir uno que piensa como yo! Se hacen enseñar de un joven y romano católico.

Los jóvenes que redactan y envían estas cartas tienen entre catorce y dieciséis años, una pequeña muestra de lo que se enseñaba en Barbiana: el arte de vivir, el arte de aprender, el arte de tener un interés hacia las cosas, las personas, la realidad. Sin embargo, todas estas alternativas y terapias fracasan antes o después porque sólo confían en una novedad externa y extrínseca al verdadero meollo del problema que es la pasión a la realidad, la pasión a la verdad, el amor al encuentro hasta el atrevimiento y el riesgo, pero seguimos leyendo un fragmento de lo que los chicos de la escuela lograron redactar con la coordinación y los consejos de su *Prior* en la famosa *Lettera a una professoressa*: «La escuela es la única diferencia que hay entre los hombres y los animales. El maestro da al joven todo lo que cree, ama, espera. El joven al crecer le agrega algo y así la humanidad procede».



Se incorpora, de esta manera, en la forma pedagógica propuesta por don Milani, el concepto de tradición: «un patrimonio del pasado que se hace presente por medio de alguien en quien el presente me permite conocer, vivir y renovar la tradición». Resulta fundamental esta defensa del verdadero maestro y de la relación de confianza maestro-discípulo contra el supuesto mito de la neutralidad y de la objetividad del saber: «A ustedes les da miedo un joven que a los 15 años sabe lo que quiere, un joven que tiene una opinión personal sobre cosas más grandes que él (para ustedes) es un tonto». En estos fragmentos, es evidente la crítica al relativismo o la proclamada neutralidad de la escuela estatal; suele decirse que la escuela no necesita una línea cultural, que el profesor debe ser neutral para no condicionar; pero, así, los filósofos estudiados en la escuela se vuelven odiosos; «son demasiados y han dicho demasiadas cosas». «Un profesor que nunca toma posición parece que no le importa nada de nadie».

Los problemas que pone en evidencia la escuela de Barbiana, y más aún las experiencias y los hechos que nos presentan, resultan de una extrema actualidad. Más allá de una crítica adulación o una nostálgica admiración

para un modelo, no sólo pasado, sino anacrónico, es indicativo ver revelado en la escuela un método que partía de la realidad. Ciertamente, no era intención de don Milani crear un nuevo método pedagógico, ni entrar en los libros de historia de la pedagogía. Pero, lo que sigue siendo actual y extremadamente necesario, casi vital, hoy, para todos los que creemos en la educación y estamos apostando algo en ella, es el ejemplo de un maestro que de verdad supo comunicar su pasión por la realidad, pasión por la justicia, por la igualdad, pasión para el uso del tiempo y de las cosas. Pasión por las dimensiones universales de la experiencia, la cultura, la caridad, la misión. En la escuela de Barbiana, encontramos, a diferencia de cierta moda pedagógica moderna o posmoderna y, contrariamente, a tantas metodologías y estrategias recomendadas a todos los niveles de la institución educativa, una experiencia de verdadero encuentro entre libertades: existe una propuesta y un sujeto porque hay un punto de partida que es constituido por una hipótesis explicativa de la realidad. Sin duda, el riesgo y la iniciativa, el compromiso de una persona (como de un maestro) representa el factor decisivo que provoca y despierta.

BIOGRAFÍA DE DON MILANI

Nace en Florencia el 27 de mayo de 1923. Su madre Alice Weiss pertenecía a una familia de judíos provenientes de Bohemia de donde huyeron a Italia a la ciudad de Trieste. El abuelo Emilio Weiss es amigo de Italo Svevo; la abuela Alice estudia inglés con James Joyce.

El 21 de mayo de 1941, a causa de la guerra, cierran las escuelas. Lorenzo acaba de concluir sus estudios de secundaria en el Liceo Clásico. Quiere ser artista, un pintor, por ello frecuenta en Florencia el taller de H. J. Staude, luego va a Brera, a la Academia de

Bellas Artes, en Milán, para estudiar Arte. En este periodo de Brera siente la influencia de «lo bello y funcional» del gran arquitecto Le Corbusier y de la «labor colectiva» en la obra de Michelucci, arquitecto toscano. Lee las obras de Claudel y se apasiona por la pintura religiosa.

Es a través de una investigación sobre los colores usados en la liturgia católica que Lorenzo se acerca de alguna forma a la Iglesia. La experiencia pictórica lo lleva a buscar los significados profundos que corren atrás de la imagen. En 1942

abre un taller de arte en Milán, pero en noviembre del mismo año regresa a Florencia, a la casa del campo de Montespertoli.

El 12 de junio de 1943 el joven Milani, ya convertido, recibe la Confirmación de la mano del cardenal Elia Dalla Costa, de manera privada, en la capilla del Arzobispado de Florencia. Una conversión acontecida por partes, a grados, aunque brotara de improviso como una flor.

De allí a pocos meses, el 8 de noviembre de 1943, entró en el seminario de Florencia; tenía 20 años. El 13 de julio de 1947 es ordenado sacerdote y luego enviado como capellán a San Donato de Calenzano, importante centro industrial, a las afueras de Florencia.

En estos años nace la obra *Experiencias pastorales*: un libro lleno de análisis sociales, estadísticas, nuevas perspectivas antropológicas, y nuevas hipótesis de catequesis junto a reflexiones pastorales, publicada en 1958. Monseñor Giuseppe Davack, arzobispo de Camerino, prepara un prudente y afectuoso prefacio al libro, que sale con el *Nihil Obstat* —29 de junio de 1957— y con el *Imprimatur* del arzobispo de Florencia, Monseñor Elia Dalla Costa. Don Milani había previsto las críticas y los ataques, por eso pensó pedir la introducción a alguna personalidad prestigiosa de la

Iglesia. En un primer momento había pensado en el cardenal Montini (futuro Pablo VI) pero al final prefirió pedírselo a monseñor Davack.

Después de los rumores provocados en la prensa, a pesar del *Nihil Obstat*, del *Imprimatur* y del prefacio del Arzobispo —el libro es retirado— por el otrora «Sant Uffizio», porque declarado «inoportuno». Tres años después, vuelve a salir a la venta.

¿Qué había pasado? El mismo cardenal Roncalli, patriarca de Venecia (futuro Papa Juan XXIII) criticó duramente el libro pero sin haberlo leído; sólo se había confiado en el artículo de *La Civiltà Cattolica*. Después, siendo Papa, cambió de opinión.

Juan Bautista Montini, en cambio, ya desde el comienzo tenía una opinión diferente y positiva; siendo Papa Pablo VI, aún con prudencia, ama y ayuda a don Lorenzo, que le será siempre muy agradecido.

En diciembre de 1954, don Milani es transferido a Barbiana, aldea de Vicchio en la región de Mugello. En este lugar tan lejano como desconocido, nace y sigue hasta 1967 la llamada «Escuela de Barbiana».

A partir de 1960, una grave enfermedad —de Hodgkin— mina su salud, y después de atravesar un gran sufrimiento, muere el 26 de julio de 1967, pocas semanas después de la publicación de *Carta a una Maestra*.

NOTA

En la preparación de este trabajo se ha tenido en cuenta principalmente:

Edición original de *Esperienze Pastorali*. Florencia: Libreria Editrice Fiorentina, 1958.

Scuola di Barbiana. *Lettera a una Professoressa*. Florencia: Libreria Editrice Fiorentina, 1967.

En español existen:

Experiencias Pastorales de B. A. C. (Madrid)

Carta a una Maestra, ediciones PPC (Madrid)

Der la palabra a los pobres, cartas de Lorenzo Milani. Ed. Acción Cultural Cristiana

Otras obras en italiano:

L'obbedienza non è più una virtù

Lettera ai Cappellani militari

Lettera ai Giudici

Lettere di Don Lorenzo Milani priore di Barbiana

En algunas entrevistas me apoyé en un documental de la televisión suiza del 1979, *Don Lorenzo Milani e la sua scuola*. Para la biografía y otras informaciones consultamos el sitio web del Centro di Formazione e Ricerca Don Lorenzo Milani e scuola di Barbiana (www.barbiana.it), donde se encuentra el material de la Fondazione Don Lorenzo Milani.



Enseñar un trabajo, educar a vivir

Clara Caselli

Esta frase es el lema de la «Plaza de las artes y de los oficios», una experiencia innovadora de formación profesional, iniciada en Turín, una ciudad italiana a 12000 km de Lima. Es un lugar abierto a todos, un espacio de acogida e incorporación, un puente entre experiencias, donde la capacitación es la propuesta de experiencias de trabajo reales y de alto contenido innovador y al mismo tiempo de un camino donde se aprende a vivir con gusto y responsabilidad toda la vida (cf. Moraglio 2007).

¿Es posible sacar de esta experiencia unas sugerencias que se puedan aplicar a la realidad del Perú? Si analizamos el sistema educativo peruano, buscando entender cómo se desarrolla la educación al trabajo, tenemos que fijarnos primero en los dos recorridos distintos que lo conforman. Por un lado, se encuentra la formación científica y humanística de base, que se inicia en los colegios y desemboca luego en las universidades y en los institutos pedagógicos. Por otro

lado, tenemos la formación técnica especializada, brindada por los institutos tecnológicos (después de secundaria), por los servicios nacionales de capacitación, los colegios técnicos, los centros de educación profesional (conocidos como CEO), enfocada a la capacitación y al adiestramiento de carácter técnico y dirigida de una manera directa e inmediata al mundo laboral. Los datos estadísticos señalan que en el primer puesto se encuentran los institutos superiores tecnológicos y después los CEO, los dos con casi el 60% de los capacitados (cf. UCSS 2005: 32).

A la formación técnica (sobre todo en el caso de los CEO) no se le reconoce, por lo general, el mismo valor y la misma dignidad de la otra, como si la cultura técnica fuese algo menos, una *segunda opción*. Es decir, algo bueno para los que no tienen un nivel intelectual, económico ni social adecuado y, por lo tanto, están destinados a realizar trabajos de menor valor.

Esto se da porque normalmente existe un gran ausente en el debate sobre la educación. Se trata del trabajo y, sobre todo, de su valor y sentido, como si fuese un tema que hay que postergar y mantener en la esfera privada de la persona. Por este motivo, el trabajo intelectual es considerado de mayor valor y dignidad, sin tomar en cuenta que ningún tipo de trabajo puede prescindir de la respuesta a las preguntas: ¿por qué se tiene que trabajar?, ¿cuál es el sentido del trabajo? No son preguntas que se pueden postergar para el futuro, cuando el alumno empezará a trabajar; o, aún peor, preguntas innecesarias y es preferible no hacerlas.

De verdad, ¿podemos pensar que se puede trabajar sin saber por qué? De verdad, ¿podemos pensar que el sistema educativo no tiene que preocuparse por esto? De verdad, ¿podemos pensar en un desarrollo sin cultura del trabajo? Vale la pena, por lo tanto, plantear una interrogante acerca de cómo se puede desarrollar una educación al trabajo y cuál es el papel del educador, tanto en el caso de la educación de base como en el recorrido de la formación técnica.

LA EVOLUCIÓN HISTÓRICA DEL TRABAJO Y DE SU CONCEPCIÓN

«En un taller no puede haber nada noble», así escribió Cicerón. Se trata de una síntesis de la concepción del trabajo en la antigüedad. Las palabras trabajo y labor tenían, en el mundo antiguo, un significado negativo ('fatiga', 'esfuerzo') (cf. Bolis 1996). El trabajo no era digno del hombre libre: su condición normal era el *otium* ('ocio'). Trabajaban los esclavos y eran ellos los que permitían la supervivencia de los políticos y de los filósofos.

El cristianismo produjo un cambio fundamental de mirada. Jesús era un carpintero como San José, los apóstoles vivían de su trabajo y, en la misma tradición del pueblo hebreo, el

trabajo era para dominar la tierra. Para el cristianismo, desde los primeros siglos, el trabajo tomó un significado positivo. La fórmula benedictina, «*Ora et labora*» ('reza y trabaja'), lo expresa muy bien. El trabajo físico era uno de los elementos fundamentales de la vida de los monasterios, junto a la oración y al ayuno (cf. Moulin 1988). Su valor era educativo, pero, sobre todo, los monjes trabajaban para obtener limosna. Ellos nunca se concibieron como individuos aislados de la gente. El trabajo que realizaban fue un testimonio y un ejemplo para todos los que vivían cerca. De este modo, se dio el proceso de reconstrucción de la civilización y de la economía europea (cf. MacIntyre 1987: 322).

El siervo medieval, a diferencia del esclavo de la edad antigua, era parte orgánica de la sociedad y tenía una dignidad, adjudicada por la doctrina cristiana. El sentido del trabajo y la capacidad de construcción del pueblo llegaron a su expresión más alta con la edificación de las catedrales medievales: una gigantesca obra común a la cual todos daban su contribución, haciendo lo que sabían hacer (cf. Gimpel 1971).

Un cambio radical en la manera de concebir el trabajo se dio con la revolución industrial. En el siglo XVIII, el extraordinario crecimiento demográfico y la escasez de bienes agrícolas estimularon la creatividad económica de los hombres (que siempre brota de sus necesidades y los incentiva a ir más allá) y fomentaron el paso de una sociedad estática (donde el proceso de acumulación es muy lento) a una sociedad mucho más dinámica. Nació la industria, gracias a la aplicación de innovaciones como la máquina a vapor y, con el desarrollo incesante de la tecnología, se afirmó progresivamente la gran fábrica como el pilar de la economía que permite conseguir elevadas economías de escala. Y así se afianzó el capitalismo.

Se rompió la unidad de vida/trabajo y también las relaciones de solidaridad que unían a los miembros de la comunidad agrícola. Las condiciones de los trabajadores se tornaron muy duras, sea en el trabajo, sea en las ciudades a donde fueron a vivir al abandonar el campo.

El trabajo mecánico de la máquina, aplicación de una fuerza física en el espacio, es el modelo que sirve para describir también el trabajo del hombre, esta es la concepción que se ha ido afirmando en el marco del pensamiento económico que surgió de la ilustración. Según esta visión, el hombre tiene un valor sólo porque es parte de la maquinaria económica y social, frente a la cual él no es hombre, sino consumidor, fuerza de trabajo, proletario (cf. Martini 1988 y 1999: 13).

Frente a esta situación, la Iglesia decidió defender y promover la dignidad de los hombres que trabajan. La concepción del hombre y de su trabajo afirmada por la doctrina social de la Iglesia es muy diferente de la idea que brota del pensamiento liberal. Trabajar no es manifestar la fuerza del hombre que debe superar el obstáculo de las cosas, sino que el trabajo es un acto de la persona y expresión de la conciencia y de la responsabilidad del hombre que somete la tierra a imagen de Dios (cf. Compendio de la Doctrina Social de la Iglesia 2005: 144). A partir de esta visión, la Iglesia defendió al hombre, víctima de la explotación, creó formas de vida y de reorganización social que respondían a las necesidades concretas y, de esta manera, favoreció la difusión de una auténtica cultura del trabajo.

El mundo de hoy se caracteriza por la revolución de la información, generada por la aceleración del progreso científico y el desarrollo de la capacidad de procesamiento de datos (cf. Gambardella 1995: 56-62). El desarrollo de las tecnologías de la información ha revolucionado de modo

radical la manera de producir: la actividad económica más importante ya no es la transformación de materia prima, sino la producción y la difusión de conocimientos e informaciones. Las características de la economía y del trabajo originan diversas consecuencias: nacen nuevas oportunidades de empleo en el sector de los servicios; aumenta la capacidad de satisfacer las necesidades de las personas y empresas; se reduce el tamaño de las empresas porque el procesamiento de informaciones no necesita que muchas personas trabajen en el mismo lugar en grandes instalaciones y se abren senderos de crecimiento para las pequeñas empresas por medio de alianzas y redes; nace el trabajo a distancia y la fábrica virtual, es decir, una fábrica que no existe sino como una red de computadoras y conexiones *vía módem* entre los trabajadores y entre estos y el mercado (cf. Rullani 1995: 63-68).

Nace una nueva concepción del trabajo, ya no se necesita fuerza física, sino inteligencia, flexibilidad, capacidad de relación con los demás, lealtad (una información puede ser verdadera o falsa, mientras que una pieza de acero no tiene nada que ver con la postura moral de la persona). El trabajo que, bajo la revolución industrial, se había convertido en una nueva esclavitud, retoma ahora su carácter importante y positivo. La persona es el centro de la actividad económica. En la economía de la información, el factor competitivo más importante es la calidad humana porque son los hombres los que producen y usan las informaciones y pueden usarlas bien o mal (cf. Martini 1999). Capacitar y motivar a las personas es la habilidad más necesaria para tener un éxito durable. Se trata de un cambio radical en comparación con la sociedad industrial, especialmente en su inicio. En efecto, la persona humana no tenía valor y el progreso de la empresa dependía sobre todo del nivel de la inversión en dinero y del tamaño de las instalaciones productivas.

Sin embargo, en la nueva economía, surgen problemas nuevos: las grandes fábricas desaparecen y el papel del estado se reduce y, por lo tanto, no hay puestos de trabajo seguros para toda la vida. El trabajo ya no se identifica con el derecho a un puesto fijo, sino con un recorrido entre oportunidades que cambian muy rápidamente. Se necesita una nueva solidaridad, los riesgos y las incertidumbres son demasiado altos para un hombre aislado.

En conclusión, es indudable que estamos viviendo en un tiempo favorable. Nunca han existido tantas oportunidades para las personas y empresas. Sin embargo, no se ha señalado que se haya tomado un camino positivo, en tanto que podría prevalecer una visión de la sociedad dominada por los grandes capitales y los que tienen acceso privilegiado a las informaciones estratégicas, mientras que los individuos podrían volverse anónimos.

Una ley que procede del extranjero no le puede brindar al proceso de desarrollo una orientación pertinente, ya que las decisiones las toman las personas y aquellas dependen de su libertad. Una orientación adecuada nace de la presencia de hombres libres, actores y protagonistas de su destino. En una palabra, hombres que tienen una cultura del trabajo, este es el reto de la educación al trabajo que todas las instituciones educativas deben de asumir.

¿QUÉ ES EL TRABAJO?

Si se realiza la pregunta a un economista tradicional, nos contestará que es un factor de la producción, así como el capital y la tierra; si se consulta a quien hace un trabajo que no le agrada nos dirá que es algo inevitable, pero sería mejor no tener esta obligación; para el dueño de una empresa, es algo que se compra y tiene un precio; para un sindicalista, así como para muchos políticos, es un derecho (alguien tiene

que darnos un trabajo); para otros, principalmente se trata de un deber. Entonces, ¿cuál es su verdadera naturaleza?

El trabajo es un gesto humano, un gesto de la persona, por medio del cual entra en relación con la realidad para manipularla, modificarla, cambiar su rostro (cf. Giussani 2001: 65). Es algo que involucra a toda la persona: sus manos, su inteligencia y su corazón. Los tres elementos pueden entrar con pesos distintos, pero siempre están todos. Pensemos en el trabajo de cada uno de nosotros, también el más intelectual tiene que tomar el lapicero, cargar libros o prender la computadora; asimismo, el trabajo manual exige un cierto uso de la memoria, implica la experiencia, contiene márgenes de discrecionalidad y requiere la toma de decisiones.

Finalmente, no se puede prescindir del corazón porque ningún trabajo puede ser tan frío que llegue a excluir completamente relaciones humanas y de afecto, por lo menos en las motivaciones del trabajo mismo. Un ejemplo muy significativo y evidente de la importancia que tienen los tres elementos es, sin duda, el trabajo de una madre que cuida a su hijo y lo educa. Si estos aspectos no son tan evidentes en la conciencia y en la praxis diaria actual, se debe al proceso de evolución histórica descrito que progresivamente le ha quitado al trabajo su sentido y lo ha relegado a su dimensión puramente práctica.

El fundamento del valor del trabajo está muy bien descrito en las encíclicas sociales de la Iglesia (*Laborem Exercens* 1981), que usan la categoría de dominio: «el hombre es la imagen de Dios, entre otros motivos, por el mandato recibido de su Creador de someter y dominar la tierra. En la realización de este mandato, el hombre, todo ser humano, refleja la acción misma del Creador del universo». Y más allá:

Haciéndose —mediante su trabajo— cada vez más dueño de la tierra y confirmando todavía —mediante el trabajo— su dominio sobre el mundo visible, el hombre en cada caso y en cada fase de este proceso se coloca en la línea del plan original del Creador; lo cual está necesaria e indisolublemente unido al hecho de que el hombre ha sido creado, varón y hembra, «a imagen de Dios». Este proceso es, al mismo tiempo, universal: abarca a todos los hombres, a cada generación, a cada fase del desarrollo económico y cultural y, a la vez, es un proceso que se actúa en cada hombre, en cada sujeto humano consciente. Todos y cada uno están comprendidos en él contemporáneamente. Todos y cada uno, en una justa medida y en un número incalculable de formas, toman parte en este gigantesco proceso, mediante el cual, el hombre «somete la tierra» con su trabajo.

Es muy interesante el uso de la palabra *dominio*, cuya raíz es la misma de otras palabras como «domesticar», *domus* (casa en latín), *dóminus* (señor, siempre en latín): el hombre no crea, encuentra un dato, lo transforma, le da forma, lo in-forma, lo vuelve recurso útil, lo lleva a su casa para usarlo en búsqueda de su felicidad y la de sus seres queridos. Se entiende, de esta manera, que en el trabajo, se expresa una cultura. La encíclica *Laborem Exercens* introduce dos ideas interesantes: el trabajo en sentido objetivo —la técnica, es decir, el resultado concreto de la

historia de la creatividad de los hombres del trabajo— y subjetivo —«el fundamento del valor del trabajo es el hombre mismo»— (Compendio de la Doctrina Social de la Iglesia 2005: 151-153). Cuando se piensa en la educación al trabajo, se deben tomar en cuenta ambas dimensiones, sin olvidarse de la segunda, que es la más importante porque va más allá del conjunto de destrezas, habilidades, conocimientos, competencias e implica una tensión humana que ninguna máquina puede tener. Como decía Mounier, trabajar es «hacer un hombre al mismo tiempo que una cosa» (Mounier 2002: 558).

Encontramos en el texto de la Encíclica todos los elementos para enfocar de una manera completa el tema del trabajo. Es el gesto más grande de la persona que expresa una exigencia profunda de ir siempre más allá, la cual es la característica del hombre verdadero y constituye su sentido religioso (cf. Giussani 2001: 49-56). Las consecuencias son muy interesantes. Antes que nada, un trabajo vivido con este sentido profundo produce unidad en la persona que trabaja, la cual da cuenta que todas las cosas tienen un fin (son para que el hombre las domine) y están relacionadas con su destino; la persona vive con unidad y paz el momento de su trabajo (de una manera distinta de los que en el trabajo siguen mirando el reloj



porque «la vida verdadera es después» y así nunca viven el presente y están fragmentados, con su cuerpo en el lugar del trabajo y con su corazón en otro lugar). Pero, esta no es vida, es una huida continua. En segundo lugar, se produce unidad entre los que trabajan a partir de la percepción del mismo origen, exigencias, destino, corazón. Así se transfieren conocimientos, se comparten deseos, se forman amistades para la vida, y el lugar del trabajo se vuelve más humano. En tercer lugar, esta unidad que nace entre los hombres del trabajo no permite que se queden parados, en la espera de algo que cae de lo alto, sino que empuja a actuar para solucionar las necesidades humanas. Lo que se construye, a partir de esta visión, no es un simple resultado económico, es un conjunto de elementos económicos e ideales, algo parecido a la creación artística. También el artista trabaja (el escultor, por ejemplo, detecta la posibilidad de sacar una estatua hermosa de un bloque de piedra) y lo que todos tienen en común con él es la búsqueda de la belleza. Escribió Juan Pablo II en su «Carta a los artistas»: «No todos están llamados a ser artistas en el sentido específico de la palabra. Sin embargo, según la expresión del Génesis, a cada hombre se le confía la tarea de ser artífice de la propia vida; en cierto modo, debe hacer de ella una obra de arte, una obra maestra [...]». Escribe un conocido poeta polaco, Cyprian Norwid: «La belleza sirve para entusiasmar en el trabajo, el trabajo para resurgir».

La verdad del trabajo depende del amor a Cristo. El fruto del trabajo con un sentido se puede llamar *obra*, es decir, el trabajo de un hombre consciente allí donde vive, que reconoce que las cosas no son suyas:

La primera obra, recordémoslo siempre, no reside en la capacidad de crear nuevas estructuras, sino que es lo que cada uno realiza en

su ambiente de trabajo: una sensibilidad ante las necesidades comunes o individuales y el uso de la inteligencia y las energías propias para poder ayudar a la realidad del ambiente formado por hombres en el que está cada uno. La primera obra es crear un movimiento allí donde estemos. La invención de nuevas formas de trabajo está íntimamente ligada al despertar de la imaginación y la creatividad, todo lo más profunda e intensamente que nos sea posible. Pero esta actitud solo puede nacer de un asombro, de una devoción, de un amor por lo que el hombre es. Y así la fábrica seguirá siendo lo que es, pero ya no como era antes. Donde haya una presencia que esté determinada por esta pasión, por el hombre y que se exprese en forma de generosidad, constancia, imaginación y disponibilidad, el ambiente de trabajo ya no es como antes. (Giussani 2001: 54 55)

TRABAJAR: VIRTUDES *VERSUS* VALORES

El trabajo, tal como se ha señalado, es algo bueno y digno, algo *valioso*, que *vale* la pena hacer, que tiene un valor no medible por el sueldo recibido, sino por la transformación positiva de la realidad y la satisfacción que genera en el trabajador y a su alrededor. El valor nace de la naturaleza del hombre y no por obligación moral, es exigencia de realización y responsabilidad, más que un deber. Por este motivo, no satisface la idea muy difundida y compartida por muchas propuestas educativas que *hay que tener valores*: en las empresas, se preparan cartas de los valores de la organización, se le coloca un marco ornamentado y se cuelgan a la pared sin preguntarse nunca de qué manera la cultura organizativa y laboral de la organización los traduce en la práctica.

Es inevitable que las yuxtaposiciones se vuelvan algo formal (cf. Caselli 2003: 1).

¿De qué carece entonces esta visión tan difundida? De una concepción concreta de la vida. Las personas no se mueven sobre la base de ideales abstractos, sino siguiendo un deseo de satisfacción última que los empuja hacia lo universal. Lo que pone en relación con el todo es la virtud. La diferencia reside en esto: los valores nos ponen en relación con las normas, mientras que las virtudes relacionan la vida con el ideal.

La educación al trabajo es testimonio (por los docentes) y personalización (por los alumnos) de las virtudes esenciales para trabajar con valor. No existen libros para este tipo de enseñanza, sólo hay transferencia de experiencias, atención recíproca, asombro, admiración, entusiasmo, deseo de buenas y grandes cosas, que se transmiten por medio de los contenidos habituales de los cursos.

Resulta interesante detallar una lista de algunas de estas virtudes, que se ha recopilado a partir de la observación de la realidad del trabajo y de sus cambios. Hace falta recordar que no es exhaustiva y está sujeta a cambios, ya que nuevos aspectos se presentan y los antiguos van menguando, aun cuando es verdad que unos pilares se quedan bien fijos desde siempre (cf. Caselli 2002).

Mirar la realidad y respetarla

Si el trabajo es manipulación de la realidad, la primera virtud es la apertura a la realidad misma. Los tremendos cambios que se observan y la velocidad con la que se producen generan una situación de incertidumbre frente a la cual no hay que tener miedo. La realidad puede ser positiva, de ella vienen sugerencias de oportunidades y desafíos para la libertad de las personas. El imprevisto puede ser positivo. Vale la pena actuar, emprender, cada trabajador es empresario de sí mismo.

Además de mirarla con apertura, la realidad se tiene que respetar. El respeto de la materia que se manipula, el cuidado de las herramientas del trabajo, el respeto de las condiciones del mismo, el hecho de tomar en cuenta las consecuencias de sus acciones, la búsqueda del orden y de la belleza son algunos aspectos de esta postura.

Actuar para responder a necesidades

«Actuar es distinto de hacer» (Arendt 2001: 142), porque implica la conciencia de la acción y la capacidad de responder a necesidades reales. «Responder», cabe mencionarlo, tiene la misma raíz de la palabra «responsabilidad» y «ser responsable» quiere decir 'aceptar el desafío de la realidad'.

Cambiar siempre

La aceleración del proceso tecnológico vuelve rápidamente obsoletos los conocimientos, competencias, habilidades. Se debe ser muy flexibles y estar disponibles a capacitarse constantemente. El camino laboral ya no es un *puesto*, sino un recorrido entre oportunidades. La capacitación no puede, por definición, llevar el mismo paso de este dinamismo y, por lo tanto, debe enfocarse sobre los aspectos metodológicos y de soporte frente a la capacidad de cambio.

Afrontar riesgos

Las novedades y los cambios implican una situación de inestabilidad y traen riesgos. Hay que darse cuenta de los riesgos y peligros en el camino, pero es preciso tener la disponibilidad de correr riesgos. «Arriesgar es necesario para la libertad» (Giussani 2006: 94). No es el riesgo del jugador, es decir, el riesgo estadístico, cara o cruz 50%, más bien, se trata del riesgo de una aventura humana, en la que la libertad se desarrolla como capacidad de construir, como deseo de moldear la realidad, también la del trabajo, según el ideal de la vida.

Amar la libertad

La libertad es la capacidad de relación con el infinito y es «uno de los más preciosos dones que a los hombres dieron los cielos», como afirmara el Quijote. En el trabajo, la lucha por la libertad propia y de los demás es condición imprescindible para afirmar su propia humanidad. Sin esta lucha, el trabajador se vuelve esclavo del trabajo que hace, de los demás y, a su vez, se pone a buscar un poder (aunque sea pequeño) que no es servicio, sino violencia.

Establecer relaciones

Nadie que se encuentre solo puede asumir con tranquilidad los riesgos que se le presentan a lo largo de toda su vida. Se trata de una experiencia común en la existencia de todos. En los momentos difíciles, siempre resulta fundamental el empuje de los familiares, amigos, etc. La apertura a la novedad y la postura positiva frente a la realidad no son posibles sin la compañía de otros hombres que puedan dar el coraje y abrir la mirada. Así, el riesgo pierde su carácter negativo y se vuelve en desafío, en una aventura humana.

Trabajar por amor

Además, para arriesgar hay que tener motivos adecuados, entre ellos, el afecto hacia alguien es fundamental. ¿Para quién arriesgar? ¿Y con quién? Los hombres arriesgan (y trabajan) porque quieren a alguien y están seguros de que alguien los quiere. El empuje a la acción viene de una superabundancia de corazón, de una caridad que es movimiento gratuito hacia todos. Quien trabaja por amor, también trabaja con amor.

Amar la verdad

Quien ama la verdad es un hombre leal: no miente, si se compromete, cumple su palabra, se puede confiar en él. Pensemos en cómo es importante esta virtud en la economía de la información,

en la cual la actividad principal consiste en la producción y en la circulación de informaciones. Estas no son ladrillos o piezas de acero, sino algo que puede ser verdadero o falso. La lealtad, por lo tanto, es un factor decisivo del éxito en el contexto de la economía de la información.

Vivir el error con paz

Errores y fracasos son una oportunidad, porque un hombre no es el resultado de sus errores; además, tiene la capacidad de levantarse y volver a empezar. También esta es una virtud muy importante en nuestros tiempos. Una organización que no está orientada a castigar a los culpables, donde las personas no les echan la culpa a los demás y todos tratan de remediar los errores que se cometen, se caracteriza por un buen clima humano y es más eficiente.

Trabajar con alegría e ironía

Un compañero de trabajo alegre transmite su alegría a los demás y también a todos los que entran en relación con él. Pero siempre esta alegría brota de la capacidad de la ironía, humildad, desapego frente a todos los intentos que se hacen. Una vez más, es interesante subrayar la importancia de esta virtud en la economía contemporánea. Si el trabajo que se tiene que realizar es atornillar un perno todo el día, no es tan relevante si quien lo hace está de mal humor, pero si hay que transmitir informaciones (por ejemplo, un profesor que dicta una clase o pone notas a sus alumnos), es evidente que es una actividad sumamente importante. Es muy claro, no hay alternativa entre la ironía o el cinismo.

EDUCAR AL TRABAJO: ¿UNA TAREA IMPOSIBLE?

La educación al trabajo es una responsabilidad fundamental en una sociedad que busca progresar en un sentido no solamente económico, sino

también humano y espiritual. Una conciencia de este tipo es necesaria en todos los niveles del sistema educativo, su punto de partida es una idea muy sencilla: las personas que trabajan son el recurso más importante para el futuro, mucho más que el dinero o la misma tecnología. Es una sociedad que ha abandonado la concepción sobre la cual los trabajadores aportan su trabajo a cambio de un sueldo y sólo tienen que ejecutar órdenes sin tomar una postura proactiva para adoptar un modelo diferente basado en la iniciativa, participación y responsabilidad de las personas a cambio de un desarrollo profesional. Todas las instituciones educativas tienen un papel que desarrollar a fin de que se difunda una nueva cultura del trabajo, sin postergar para mañana el momento de la verdad, es decir, cuando el joven se encuentre cara a cara con el mundo laboral.

La educación al trabajo y a su sentido es la tarea que todas las instituciones educativas tienen en común; sin embargo, el tema adopta unos lineamientos distintos en el caso de la formación técnica, por su relación directa con el mercado laboral. La evaluación de las *performances* no es, por lo general, muy positiva. Por ejemplo, una investigación de unos años atrás (cf. Saavedra y Chacaltana 2001) calculaba los retornos de la capacitación según el tipo de entidad formadora, los mejores resultados los consigue la capacitación brindada por el empleador mismo, mientras que los CEO se encuentran en el último puesto con un retorno bajísimo (0,03%).

El tema de los límites de la capacitación técnica es muy debatido en el Perú. Se observa que se trata de un sistema disperso y de baja calidad que no prepara para ejecutar un trabajo. Existe una brecha entre demanda y oferta, es decir, los contenidos de la enseñanza no tienen relación con las necesidades reales de las empresas porque los centros de capacitación no están en contacto con las

empresas mismas y, además, no tienen recursos suficientes para estar a la altura de los cambios rapidísimos en las tecnologías y maquinarias.

Un concepto interesante, propuesto por la Organización Internacional del Trabajo, es la idea de empleabilidad que «abarca las calificaciones, conocimientos y competencias que aumentan la capacidad de los trabajadores para conseguir y conservar un empleo, mejorar su trabajo y adaptarse al cambio, elegir otro empleo cuando lo deseen o pierden el que tenían, e integrarse más fácilmente en el mercado de trabajo en diferentes períodos de vida» (OIT 2000: 9). La aplicación de esta idea atraviesa tres aspectos críticos: el diseño curricular (que tiene que adecuarse permanentemente a los cambios), la dotación tecnológica, la formación de los formadores (Weinberg 2004: 6).

A partir de lo señalado anteriormente, resulta interesante desarrollar unas reflexiones críticas. Antes que nada, es necesario reconocer la importancia de reducir la brecha (que es sobre todo cualitativa) entre los jóvenes capacitados y el mercado laboral. Desde este punto de vista, la disponibilidad de recursos para acceder a maquinarias modernas y tecnología adecuadas es de importancia fundamental. Sin embargo, no es todo, hay algo más allá.

En primer lugar, hay que saber que el desajuste con el mercado laboral no se puede eliminar completamente. Los cambios de la tecnología son tan rápidos que ningún centro de capacitación puede lograr estar siempre perfectamente actualizado, tener conocimientos y competencias al día es una utopía desde el punto de vista técnico y también de la disponibilidad de recursos. Además, es imposible que los trabajadores se encuentren constantemente en proceso de actualización.

Las consecuencias son varias e involucran a las empresas, las comunidades, el sistema educativo:

Capacitación en el trabajo

Las empresas tienen un papel muy importante porque ellas sí poseen la tecnología, porque la tienen que usar para mantenerse competitivas (aunque lamentablemente no siempre al día, como sería necesario) y pueden desarrollar un papel mucho más importante que el actual para brindar una capacitación no obsoleta. Al mismo tiempo, la capacitación debe tener un enfoque metodológico, educar a la flexibilidad, creatividad, capacidad de cambiar.

Una comunidad que sostiene el proceso formativo

Sin embargo, el nivel de estas capacidades baja con el transcurrir de los años o es naturalmente bajo en situaciones de marginalidad. Para estos casos, tiene que funcionar una red de solidaridad. Esta red muchas veces no puede ser pública por falta de recursos, pero, de todas maneras, funciona mejor

si es una red que nace espontáneamente en el ambiente donde las personas viven (en primer lugar, la familia y las comunidades físicamente próximas a la persona misma). Este arraigo en la comunidad de origen es muy importante, pero generalmente el sistema formativo no lo toma en cuenta de manera adecuada, no lo sostiene y no lo valora.

Recorridos formativos abiertos

Es muy importante que el sistema educativo proponga una pluralidad de recorridos complementarios entre ellos. Es indispensable poder pasar de un recorrido al otro (al interior de cada sector formativo y entre formación de base y formación técnica) y también realizar intercambios entre el mundo productivo y el sistema escolar, de manera muy flexible así como la nueva economía lo exige y, además, según los pasos del crecimiento humano de la persona (por ejemplo, después de un tiempo de capacitación técnica y también de trabajo en una empresa, podría nacer el deseo de profundizar los conocimientos, hacer estudios regulares y superiores).

Recorridos personalizados que miran a la persona en toda la amplitud de sus horizontes

También es importante que haya la posibilidad de construir recorridos personalizados para adecuarse a la historia de cada uno y sostener en todos el deseo de conocer y aprender que está inscrito en el corazón, precediendo al deseo de estudiar. Para lograr esto hay que acompañar en el tiempo del estudio, de la capacitación, de la búsqueda del trabajo.

Una modalidad interesante para acercar el sistema educativo a las empresas son las prácticas profesionales y preprofesionales, que se están difundiendo mucho; sin embargo, se necesita una colaboración auténtica entre las dos instituciones para que la experiencia en la empresa o en el



sistema escolar resulte significativa desde el punto de vista educativo y hay que acompañar al alumno en su camino para que pueda crecer como persona.

No sólo adiestramiento

Si en el recorrido educativo de base el desafío es acercar al alumno al mundo laboral y estimular la formación de una cultura del trabajo, en el recorrido técnico, el reto es ir más allá de la transferencia técnica y del adiestramiento. También en este caso es importante sostener el deseo de realización (además, este es el verdadero factor de desarrollo). La inserción laboral juega un papel muy importante; sin embargo, es fundamental que la formación no se limite a ser un instrumento al servicio de las exigencias de la producción y que no pierda su autonomía ni valor pedagógico. La capacitación técnica tiene que ampliar su horizonte y tomar un rol de puente entre experiencias humanas distintas. Por ejemplo, el discente tiene que entender que el progreso tecnológico va a requerir una actualización continua porque lo que ha aprendido a hacer se vuelve rápidamente obsoleto, además, en el futuro, el trabajador podría crear su empresa y llevarla adelante y, por lo tanto, necesitará, desde ahora, unas herramientas de gestión. En este sentido, el Centro de asesoría a las empresas de la Universidad Católica Sedes Sapientiae ha tenido unas experiencias interesantes de talleres de capacitación en el sector textil, una parte de las clases se han dictado en empresas y también en la universidad.

En este contexto, ¿cuál es la tarea de los educadores? ¿Qué pueden hacer para educar al trabajo? No es tanto un problema de competencia, sino de humanidad. Es una manera de concebir la labor docente. Para sostener el deseo que está en el corazón de los alumnos, hay que ser capaces de apostar por ellos

y hacer que lo perciban, introducirlos al encuentro con la realidad, dando un testimonio que les fascine y les haga descubrir el gusto por la libertad. La libertad se despierta en el encuentro con un educador que enseña con pasión (usando manos, inteligencia y corazón).

En un cierto sentido hay que dar la vida para los alumnos, hay que entregarse a ellos. Pero no exactamente a ellos, sino al Misterio que hace todas las cosas y ha creado su corazón abierto al infinito. Como todos los educadores lo saben, está precisamente en esta belleza de la labor de la enseñanza en todo tipo de institución educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARENDE, Hanna
2001 *La condición humana*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- BOLIS, Gian Battista
1996 «La transformación del concepto de trabajo por obra del Cristianismo». *Revista Veritas*.
- CASELLI, Clara
2002 «Culturas económicas y hombre económico en el mundo contemporáneo». *Revista Studium*, N.º 3.
- 2003 «Ética y responsabilidad de empresa en las relaciones internacionales». *Symphony Emerging Issues in Management*.

- CHACALTANA, Juan y Denis SULMONT
2004 *Políticas activas en el mercado laboral peruano: el potencial de la capacitación y los servicios de empleo*. Lima: Cies.
- GAMBARDELLA, Alfonso
1995 «Innovazione tecnologica». *Le parole dell'impresa*. Milan: F. Angeli.
- GIMPEL, Jean
1971 *Los constructores de catedrales*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- GIUSSANI, Luigi
2001 *El yo, el poder, las obras*. Madrid: Encuentro.
2006 *Educación es un riesgo*. Lima: Fondo Editorial Universidad Católica Sedes Sapientiae/ Encuentro.
- JUAN PABLO II
1999 *Carta del Santo Padre Juan Pablo II a los artistas*. Ciudad del Vaticano.
- MACINTYRE, Alisdair
1987 *Trás la virtud*. Barcelona: Crítica.
- MARTINI, Marco
1988 *Trabajo y economía, en Una experiencia que se hace escuela*. Buenos Aires: Editorial Docencia.
1999 *Las nuevas tecnologías en el mundo del trabajo*. Madrid: Compañía de las Obras.
- MORAGLIO, Adriano
2007 «Lavoro, studio, musica e cultura nella piazza dei mestieri». *Il riformista*, diario de Italia 2 de julio.
- MOULIN, Leo
1988 *La vita quotidiana dei Monaci del Medio Evo*. Milan: Mondadori.
- MOUNIER, Emmanuel
2002 «Personalismo y cristianismo». *El personalismo. Antología esencial*. Salamanca: Sígueme.
- ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO
2000 *Resolución sobre el desarrollo de recursos humanos*. Ginebra: OIT.
- PONTIFICIO CONSEJO JUSTICIA Y PAZ
2005 *Compendio de la Doctrina Social de la Iglesia*. Lima: Paulinas.
- RULLANI, Enzo
1995 «Dematerializzazione». *Le parole dell'impresa*. Milán: F. Angeli.
- SAAVEDRA, Jaime y Juan CHACALTANA
2001 *Exclusión y oportunidad: jóvenes urbanos y su inserción en el mercado de trabajo y en el mercado de capacitación*. Lima: Grade.
- UNIVERSIDAD CATÓLICA SEDES SAPIENTIAE
2005 *Demanda laboral para jóvenes con capacitación técnica en los sectores dinámicos de Lima metropolitana*. Lima: Área de investigación de la Universidad Católica Sedes Sapientiae.
- WEINBERG, Pedro
2004 *Formación profesional, empleo y empleabilidad*. Ponencia en el Foro Mundial de Educación. Porto Alegre: OIT/ CINTERFOR.

Dossier sobre literatura infantil, lectura y su enseñanza





El perfil de la identidad de la literatura infantil

Maria José Palo

Es necesario entender al pie de la letra lo que nos enseña la visión: por medio de ella, tocamos el sol, las estrellas; estamos al mismo tiempo en todos los lugares, sea al lado de las cosas distantes, sea de las cosas próximas.

Maurice Merleau-Ponty,
Phénoménologie de la perception

Escribir sobre la temática de la identidad de la literatura infantil significa tocar un área de problemas múltiples y complejos, que van desde el área del lenguaje al de la lengua, por tratarse de un género aún mal perfilado en su autonomía, no solamente por la calidad estética que habita su ser literario, sino también por el carácter utilitario del ser que habita el libro. Sin embargo, la complejidad aumenta cuando llega a la escuela, es decir, cuando estas obras llegan al público infantil al que son destinadas; estas, entonces, oscurecen su autonomía y valores propios a la

materialidad específica de su perfil: el literario.

Al concebir de esta manera la problemática del tema central, seleccionamos incontables aspectos que creemos que pertenecen a la cuestión de la identidad de la literatura infantil, apoyada por lecturas de algunos teóricos, como Roland Barthes (1973), Tzvetan Todorov (1974), Haroldo de Campos (1976), Leyla Perrone-Moisés (1978), Regina Zilberman (1981), Walter Benjamin (1984), Palo y Oliveira (2006) y otros más, que nos auxiliaron a delimitar la temática y nuestro punto de vista respecto del libro en la literatura

infantil, en el dominio de una doble pragmática: el libro como obra y el libro como texto.

a. Libro como obra: los prejuicios limitadores originados del uso que hacen los profesores del libro infantil, al entenderlo como agente del conocimiento.

b. Realización literaria articulada al discurso pedagógico, debido a que se presenta en conexión necesaria con la escuela.

c. La imagen del niño proyectada por el adulto y por la sociedad: la imagen de lo que es y de lo que debe ser.

d. El desconocimiento del receptor niño del acto de leer/ver la palabra y la imagen.

e. La ausencia del diálogo simbólico del lector con el lenguaje poético y con la imagen en las ilustraciones de las narrativas y de los poemas.

Este cuadro normativo, que se muestra compuesto de finalidades pedagógicas unidireccionales de la literatura infantil como libro-obra, cuando es impuesto al niño, su destinatario, sin duda, implica la representación que se tiene de este, la que se transforman en su propia realidad y se define por las propias contradicciones de una sociedad que, como su grupo original, lo incluye como futuro ciudadano. La imposición de una vida comunitaria orientada por la autoridad de la escuela y del maestro, en lugar de una convivencia social múltiple, lo encierra en el aula, lo que no defiende la inocencia y la neutralidad necesarias para la educación del niño como ser humano.

Observamos, también, en este cuadro, entre la sociedad y el destinatario, que la escuela y la obra infantil comparten el mismo tratamiento formativo del niño, aunque discordantes para su real identidad; la sociedad, al buscar su naturaleza de síntesis, por medio de la división del conocimiento en áreas o disciplinas, no elucidando la

distinción entre texto literario y no literario, busca ejercer en el receptor un papel activo sobre la palabra ficcional y la no ficcional, entre lo necesario y lo no necesario, entre el signo inmotivado y el motivado (lengua y lenguaje), con vista a su introducción en el presente de la lectura textual.

Entre leer la obra y leer el texto, el intertexto, para Barthes, es infinito, y de su binarismo, consecuencia histórica de un contexto social en desarrollo, se origina el dilema de la identidad de la literatura infantil. En un sentido dominante, la función formadora de hábitos del acto de leer, en el conjunto de la producción literaria existente, debería sugerir una pedagogía contraria a la del *marketing* editorial que, con frecuencia, la aleja de ese objetivo, e incluso niega su naturaleza de lenguaje singular habituado a la recepción. Es consabido que su práctica, sobre todo, cuestiona las nociones científicas establecidas sobre los conceptos de sujeto y discurso, al descentralizar el logocentrismo de cualquier ideología. El sujeto es el de la práctica textual, no el de la teoría. Por consiguiente, de modo fragmentario y sorprendente, el texto debe ser descrito y significado por el sujeto, sin estar al servicio de una descripción sistemática.

La literatura infantil concebida como obra, en esta encrucijada de equivocaciones, se describe de manera confusa, algunas veces como aptitud poética, otras como una apelación del adulto al adoctrinamiento llevado sobre el niño bajo un modelo clásico, que aún pregunta su propia naturaleza poética. Sin embargo, traicioneramente, muestra sus formas de dominación sobre la infancia, ejercidas con énfasis por la sociedad, al calificarla como fantasía. Se reafirma, en este intermedio instigador y paradójico, que la literatura infantil aún pone en evidencia, en nuestros días, la triple naturaleza de su identidad: como libro, como objeto de cultura y como texto literario, todas enredadas en su mundo y su expresión ficcional peculiar.

Contraria a ese estatus de literatura infantil, la voz de la infancia es negada en su deseo, cuando siempre pretendió y pretende ser única: tener su momento ficcional y ejercer una voz de niño. Como afirmamos en *Literatura infantil: voz de criança (Literatura infantil: voz de niño)*: «Se hace innecesario hablar de esa calidad literaria al margen de un contexto de producción que se niega a especular sobre la naturaleza sensible del lenguaje infantil; al contrario, cambia el inventar poético por el modelo consumista del discurso literario» (Palo y Oliveira 2006: 10).

Sin embargo, desde sus orígenes, la entidad concreta capaz de promover el encuentro coincidente entre el mundo representado y el contexto vacío de la experiencia existencial en la literatura para niños es el texto con sus lenguajes simbólicos: el cuento de hadas, la leyenda, la fábula, la poesía, el relato de aventuras. Esa óptica particular referente a la identidad de la literatura infantil no privilegia determinado género o topología textual en detrimento de otros que serán impuestos a la literatura para niños, sino que proporciona al lector la convivencia con lo ficcional, con la identidad del imaginario del texto creado, no obstante, en nivel cognitivo. Debe entenderse por su motivación relativa a la calidad asociativa de relaciones por similitud, así se ofrecerá la identidad que resulta de la formación que no está en el mensaje del texto. Antes bien, está en el ambiente textual: en el acto de observar; en las afinidades entre las voces; en las imágenes libres, asimiladas lúdicamente, entre formas y colores, palabras y cosas, que entran como imágenes por la puerta de la percepción infantil y permanecen a la espera del reconocimiento simbólico, por la vía de lo extraño y de lo sorprendente.

Para alcanzar esta simbolización del lenguaje, por medio de una calificación de la identificación que se mantiene a medio camino de lo individual y lo general, no es

suficiente simplemente enseñarle al niño a leer correctamente. Al contrario, por medio del instrumento de la alfabetización y por la comprensión del texto, es necesario ayudarlo a leer las relaciones abiertas e intertextuales, enseñarle a descifrar, por medio del pensamiento hipotético, expansivo y analítico, *los porqués y los para qué*, que serán sustituidos por modos de pensar equivalencias perceptivas. En consecuencia, se le librará de las ataduras de la educación formadora de la escuela por medio de las circunstancias textuales recreadas por la fantasía del escritor, pensando el signo, dentro y fuera de la imagen, aun cuando sea entendido en su generalidad o particularidad. Cuando se distancie de la educación formativa, creemos, el niño-lector superará la estrechez de su propia imagen social, por medio de la lectura del texto, donde los signos ocurren y tienen significación en los procesos cognitivos: percepción y representación.

La identidad de la literatura infantil debe de nacer y legitimarse por el uso del libro en la escuela, sin embargo, debe de cumplir un papel que rompe con los paradigmas dentro de la enseñanza por medio de la lectura del texto. El texto —palabra o imagen, literatura o libro— es lo que apunta hacia el conocimiento del mundo y del ser, según palabras de Antonio Candido: «tiene como objetivo la emancipación personal, finalidad del saber» (1972: 86). Vista de esta manera, la identidad de la ficción no repetirá la identidad de la escuela; la distancia se marcará por la diferencia de formación al volver hacia la tradición y contradicción. Procediendo de esta manera, otro perfil le dará el lastre fundador, o textual, a partir del cual su identidad y autonomía le serán devueltas críticamente. Afirmamos esto, a partir de lo propuesto por Kristeva, que concibe «el texto como el lugar donde el sujeto se produce con riesgo, donde el sujeto es colocado en proceso y, con él, toda la sociedad, su lógica, su moral, su economía» (Perrone-Moisés 1978: 49).

El texto es el lugar de la escritura, es un campo conceptual que se escritura, es un campo conceptual que se revela siempre nuevo y otro, que solo él, discursivamente, propone y sugiere al lector.

Barthes nos aclara la diferencia entre obra y texto en *O prazer do texto* (*El placer del texto*, 1973): «La obra se encierra sobre el significado [...] El texto practica el retroceso infinito del significado, es dilatorio; su campo es el campo del significante». Para el teórico, el texto es juego y realiza el plural del sentido: «Obra es el objeto del consumo, el texto decanta la obra del consumo y la recoge como juego, trabajo, producción, práctica». Bajo una metáfora de redes y de conexiones, asegura nuestra concepción de identificación del texto en la literatura infantil: el texto como palabra o como imagen, una trama plural que hace el camino de los sentidos. El texto, así como el texto infantil, es una trama dilatada (y si no es así, debería serlo), porque concebido de esta manera, al defender la naturaleza primaria del lenguaje del niño, se habla de la poética ficcional naciente en el parentesco entre signos analíticos y similitudes. El lenguaje, hecho de significantes generados por medio de relaciones analógicas con el mundo, es su verosimilitud verdadera.

En la proximidad obra-texto, algunos aspectos relevantes emergen, y estos merecen ser apuntados para un tratamiento específico que debe ser ofrecido, por la escuela, a la lectura, práctica que deberá legitimarse por la reflexión crítica del texto y no por las reglas de una pedagogía didáctica; se debe, sobre todo, privilegiar la dominante dimensión cognitiva, la que tiene por objeto la formación del lector como ser, y cambiar el papel vigente del libro en el medio cultural, desencadenando posturas simbólicas de reacción del niño/joven y privilegiando, como designamos, *las edades de lectura*. Esta etapa formativa garantiza y compone las etapas favorables y adecuadas para la lectura de textos (ficción, poesía e ilustración), bajo los grados dominantes de la expresión y de la representación, la cual, a veces, está orientada para la creación de los signos en sistema; a veces, para la lengua como cadena de combinaciones, en la que el signo es tomado como una unidad mínima de significación.

Sin embargo, signo y texto, y signo y símbolo coinciden en un proceso continuo y expansivo, confirmando la tesis de Hjelmslev: «La lengua es viva». El lenguaje hace renacer la lengua en el universo de lo posible, haciendo una relectura del pasado de los géneros, reconociendo sus metodologías, invirtiéndolas o mezclándolas por medio de la actualización de la lectura y de la escritura. En ese momento, el símbolo revive y crece en la continuidad de las relaciones intertextuales de su productividad, sobre todo en el espacio irreducible de las normas lógicas de la gramática.

Históricamente, los conceptos de literatura infantil y literatura para niños siempre caminaron lado a lado, en un paralelo identificador, que fue progresivamente deshaciéndose, en el acompañamiento de su evolución biopsicosocial. La naturaleza pasajera del género literario infantil, que se le entregó a la pedagogía en la edad



moderna, se sometió, extensivamente, a la demanda editorial, que pasó a dictar el carácter de la identidad del libro infantil y su perfil, y al tratarla a su manera, negó la formación de hábitos de lectura en la toma de decisiones de la elección estética. El resultado de esta linealidad y relatividad de la lectura solamente reproduce oposiciones binarias negativas —opresor por oprimido, productor por consumidor, superior por inferior—, que le transfieren al niño una postura pasiva y amorfa, solamente abandonada en la adolescencia. Se hace valer la dependencia del aparato escolar (los programas y sus parámetros curriculares, los libros didácticos) y la lectura enseñada como un modo de actualizar diferencias centradas en lo formal y lo factual. Este hecho niega el mundo coherente y construido por la trama textual, por lo que, entendemos, el narrador debería alejarse de él para permitir que la lectura se amplifique libremente como lenguaje.

Estas respuestas nefastas generadas por el paralelismo escuela-literatura-niño solamente aumentan la problemática de la identidad de la literatura infantil. Sin duda, el texto destinado a la infancia, en su teoría inmanente, deberá asumir la función adecuada y responsable para el entendimiento de la realidad por el niño, lejos del alcance de la edad cronológica, de la condición social, emotiva, mental y cultural. Analizado, por este lado, el identificador de un perfil literario, el niño pasa a generar defensas en contra de las clasificaciones impositivas y delimitantes de la enunciación de los géneros. Él las identifica por sí mismo, crea su propio género y también conquista su perfil infantil, trascendiéndolos, sobre todo, por el realismo de la representación material y verosímil del texto, en su hacer cualitativo metafórico: su faz imaginativa. El realismo verosímil es efecto de su propia creación imaginaria.

Afirmar la soberanía del texto y de la literatura infantil en su identidad por la vía de la irreductibilidad del arte de la palabra, que será sometida a las proximidades de la lógica o de la analógica del arte de la invención poética, de la imaginación, le confiere a la literatura infantil una identidad ejemplar y *única*, bajo efectos nuevos que la liberan del medio cultural de fuerte influencia pedagógica. El texto debe entenderse como un signo de un signo más complejo, productor de nuevos símbolos, que coinciden con un universo realista sin fin, que, cuando al ser concebido, recibirá, entre otros nombres, los de la obra, libro, literatura, texto o signo infantil.

EL PERFIL DEL LIBRO INFANTIL

Walter Benjamin (1928), en *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação* (*Reflexiones: el niño, el juguete, la educación*, 1984), reúne artículos que iluminan nuestra comprensión de la naturaleza del niño en comparación con el adulto, transfiriéndole la expresión y la sensibilidad que serán vividas mediante su propio compromiso con lo real. A partir de esa perspectiva, tanto el niño como el joven son considerados transformadores de ideas que suelen despertar antes en el arte y en la vida social que en la ciencia.

Lo que está en juego en el mensaje de Benjamin es la función del arte, al acercarlo a la ciencia, por el descubrimiento de nuevas imágenes en el libro infantil, que están tanto en la palabra como en la ilustración de la palabra, en sus correlaciones de superficie dadas en la estructuración del texto, página por página. Descubrir, en ellas, símbolos, y recrearlos en la confusión de los juegos analógicos gestálticos, caminando disimuladamente entre sugerencias dadas por el escenario del paisaje poético ilustrado, es el objetivo mayor del libro destinado al niño.

El niño-lector es el propio escenógrafo del libro: cambia copos de flores por estrellas, viste armaduras de caballeros, se sube en alfombras voladoras, mezcla frutos, sabores y personas, se convierte en el personaje que pone huevos en sombreros mágicos, usa ojos de vidrio que abren y cierran cortinas para fantasmas —analogías formales y magias de hadas—. En ellas, no hay ni la bondad ni la maldad; hay sensaciones que nacen de correlaciones que tratan el referente del signo por la similitud, que brotan de su percepción de lenguaje y emoción, y que se resumen en una única unidad de los verbos ver/parecer, oler/palpar, oír/sentir —educación de los cinco sentidos poéticos, como afirma el poeta y creador Haroldo de Campos, en su libro *A educação dos cinco sentidos* (*Educación de los cinco sentidos*, 1985)—.

¿Quién viene primero: la palabra o la imagen? ¿Qué es y qué no es imagen? En el uso del espacio textual, no existe la primera y tampoco la segunda. Este

exige más tiempo para el lector/veedor de la imagen ilustrada —simultaneidad y consecución—, describir las relaciones posibles entre palabra e imagen y volcarse para la forma sincrónica en analogía con las categorías gramaticales diacrónicas, preservando su distancia espacial. La búsqueda por la analogía en disposiciones espaciales requiere tiempo visual; antes de la explicación verbal, demanda movimiento visual en la página en blanco —en el paisaje del objeto analizado por la mirada, que será identificado por el observador— hacia la imagen-texto y viceversa, para modificar la manera cómo el lector debe proceder para percibir un objeto verbo-visual. Se aprende haciendo comparaciones, agregando a los signos algo más de su metamorfosis, su otra voz.

El rumbo de esa metamorfosis está determinado: siempre son las letras y las palabras las que imitan la imagen, nunca lo contrario; las letras separadas de las otras que componen las palabras a las que pertenecen tienen significados ocultos que deben ser descifrados, según afirma el teórico Kibédi-Varga, en su artículo «Criteria for describing word-and-image relations», al comentar sobre la experiencia de ver y leer a partir de una morfología de la palabra-imagen, de modo experimental e inductivo: «En lo que preferiría llamar morfología de la palabra-imagen, que se refiere a la acomodación espacial de los objetos verbo-visuales, podemos, primero, hacer una diferenciación general entre identidad y distinción. En el primer caso, la palabra y la imagen se mezclan completamente; en el segundo, las dos partes se distinguen» (1989: 37).

En la experiencia de la simultaneidad, las palabras y las imágenes nacen al mismo tiempo; en invierte la relación, lo cual carece de importancia, ya que dependerá de cómo el observador las perciba: fijas o inconstantes. Si en las imágenes figurativas, la palabra imita la imagen, en las no figurativas o abstractas, la



imagen habla por sí sola. Para Kibédi-Varga, existe una jerarquía en las relaciones palabra-imagen; si la palabra precede la imagen, tenemos la ilustración (*ekphrasis*) que está ligada a la temporalidad de los hechos. Sin embargo, cuanto más próximas estén una de la otra, más complicado se hace percibir las o leerlas; en las palabras de Kibédi-Varga: «Pero en la hipótesis de una completa unión de elementos verbales y visuales, no podemos oscilar de un modo de percepción a otro; de hecho, percibimos de dos modos simultáneamente» (1989: 37).

En el poema visual moderno, existe una unión completa entre elementos visuales y verbales, por lo que es más complejo. Aquí, las palabras no se refieren a una imagen, ellas solamente sugieren una superposición al imaginario del lector, buscan una identificación más en el imaginario individual. En las relaciones palabra-imagen, el elemento relevante es la jerarquía, que según el mencionado teórico, difiere cuando es aplicada entre los objetos tradicionales y modernos, intento anticipado por los pintores surrealistas, lo que se percibe también en los ilustradores de libros infantiles contemporáneos.

Observemos, ahora, los tres grados de esa posible jerarquía, en orden decreciente, de identificación de las edades de lectura de las correlaciones palabra-imagen:

1. Coexistencia [PI]: la palabra y la imagen coexisten dentro del mismo espacio; las palabras son inscritas en la imagen;

2. Interferencia [P]+[I]: la palabra y la imagen son separadas, pero presentadas en la misma página en relación de interferencia; ellas se refieren una a la otra;

3. Correferencia [P] [I]: la palabra y la imagen no son presentadas en la misma página, pero se refieren al mismo objeto o evento del mundo natural entre pinturas y poemas, con un único objetivo.

Para el teórico del lenguaje visual, existe una jerarquía en la observación de las relaciones palabra-imagen. En el arte tradicional, la pintura se vincula con el dominio verbal; en el arte moderno, ella lucha para libertar la imagen de la palabra, alterando incluso el título y la referencia visual. Su interdependencia es funcional, no de tiempo, porque depende de pragmáticas culturales que influyen en su sentido. Si la palabra precede la imagen, tenemos la ilustración; si la imagen sugiere y precede textos, tenemos muchos textos verbales y/o visuales, simultáneamente, en relación espacial; se trata de la autorreferencia aplicada a la poesía visual (cf. Santaella 2001: 56).

Ver el objeto tal como lo ve el observador y verlo tal como es el objeto no lo deforma, este es el papel del observador. Sabemos que el narrador, su primer observador, no llama al objeto por el nombre, sino que lo describe como si lo viera por primera vez, es decir, lo narra describiéndolo. Él crea una percepción particular del objeto y no su reconocimiento por el nombre recibido. Sin embargo, quien lo nombra es el lector. Este es el proceso de diferenciación del objeto único: de la percepción habitual a una nueva percepción, un comportamiento diferenciado del lector. Incluso, es posible afirmar:

El lector debe leer en el objeto el nuevo lenguaje, que se transformará por alguna lógica, la que obliga al espectador a un comportamiento mental diferente del de la educación pictórica figurativa. Lógica que debe identificarla como lenguaje de complejidades, que serán leídas por conductas creativas y flexibles. Este lenguaje posee gran significación en sí solo y por sí solo: es el lenguaje visto como estructura» (Palo 2006: 137).

Esta nueva orientación de la lectura difundirá otra acepción de infancia que, a la vez, configurará una concepción de la identidad para la literatura infantil contemporánea y actualizará su perfil. Representa la transferencia de un objeto para la percepción, artificialmente, del observador, de manera que la percepción se detenga en ella y dure como una imagen o no imagen en variaciones parecidas. El objeto es conocido por su continuidad, lo que es propio del objeto poético, cuando es observado de forma análoga a la real, *entre lo que es y no es imagen*, sin ninguna distinción entre ellas —la metáfora la toma prestada al mundo sensible—. Sobre todo, afirmamos que, en el texto del niño, se acuña la verdadera identidad de la literatura infantil, ya que, en su naturaleza, prevalece la propia pedagogía del texto y las normas de su jerarquía, teniendo el término «infantil» como adjunto, sin embargo, bajo otro de sus sinónimos: *el mundo como es o debería ser*.

Paul Valéry (1895), en su artículo «Introducción al método de Leonardo da Vinci» (1991: 41), completa, con precisión, nuestra proposición temática:

Diría que lo que existe de más real en el pensamiento *es lo que no es imagen* ingenua de la realidad sensible; sino la observación, dicho sea de paso, precaria y frecuentemente sospechosa, de lo que nos pasa, induciéndonos a creer que las variaciones de los dos

mundos son parecidas: lo que permite expresar, a grosso modo, el mundo psíquico por medio de las metáforas prestadas del mundo sensible y, particularmente, de los hechos y las operaciones que podemos realizar físicamente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARTHES, Roland
1973 *O prazer do texto*. São Paulo: Perspectiva.
- BENJAMIN, Walter
1984 *Reflexões: a criança, o brincar, a educação*. Trad. de Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Summus.
- CAMPOS, Haroldo de
1976 *A operação do texto*. São Paulo: Perspectiva.
1985 *A educação dos cinco sentidos*. São Paulo: Brasiliense.
2000. (Org.) *Ideograma. Lógica. Poesia. Linguagem*. São Paulo: Universidade de São Paulo.
- KIBÉDI-VARGA, Aron
1989 «Criteria for describing word-and-image relations». *Poetics Today*, vol. 10, N.º 1, pp. 31-53.
- PALÓ, Maria José y Maria Rosa OLIVEIRA
1986 *Literatura infantil: voz de criança*. 4.ª ed. São Paulo: Ática.
2006 «Ensino da arte: singularidade e territorialidade». En DUARTE OLIVEIRA, Maria Rosa et ál. *Território das artes*. São Paulo: EDUC, pp.135-139.
- PERRONE-MOISÉS, Leyla
1978 *Texto, crítica, escritura*. São Paulo: Ática.

SANTAELLA, Lucía
1998 *Imagem: Cognição, Semiótica, Mídia.* São Paulo: Iluminuras.

TODOROV, Tzvetan et ál
1974 *Linguagem e motivação. Uma perspectiva semiológica.* Porto Alegre: Globo.
1971 *Poética da prosa.* Lisboa: Edições 70.

VALÉRY, Paul
1991 *Variedades.* São Paulo: Iluminuras.

ZILBERMAN, Regina
1981 *Aliteratura infantil na escola.* São Paulo: Global.

Conhecimento e interdisciplinariedad en la literatura infantil

El conocimiento es un proceso dinámico y complejo que se desarrolla a través de la interacción con el entorno. En el ámbito de la literatura infantil, este proceso se manifiesta de manera particular, ya que el lector no solo recibe información, sino que también participa activamente en la construcción de su propia comprensión del mundo. La literatura infantil, por lo tanto, no es solo un vehículo de transmisión de conocimientos, sino también un espacio donde se negocian y se negocian los significados. Este proceso de construcción de conocimiento es esencialmente social y cultural, ya que el lector se relaciona con el texto literario dentro de un contexto específico de tiempo y espacio. La literatura infantil, por lo tanto, juega un papel crucial en la formación de la identidad y la conciencia del niño, ya que le permite explorar y comprender el mundo que lo rodea a través de la experiencia literaria.

La literatura infantil es un fenómeno cultural complejo que involucra múltiples dimensiones de conocimiento. Desde la perspectiva semiótica, el texto literario se entiende como un sistema de signos que se relaciona con el mundo real. Este sistema de signos no solo transmite información, sino que también invita al lector a participar en la construcción de su propia comprensión del mundo. La literatura infantil, por lo tanto, no es solo un vehículo de transmisión de conocimientos, sino también un espacio donde se negocian y se negocian los significados. Este proceso de construcción de conocimiento es esencialmente social y cultural, ya que el lector se relaciona con el texto literario dentro de un contexto específico de tiempo y espacio. La literatura infantil, por lo tanto, juega un papel crucial en la formación de la identidad y la conciencia del niño, ya que le permite explorar y comprender el mundo que lo rodea a través de la experiencia literaria.

La literatura infantil es un fenómeno cultural complejo que involucra múltiples dimensiones de conocimiento. Desde la perspectiva semiótica, el texto literario se entiende como un sistema de signos que se relaciona con el mundo real. Este sistema de signos no solo transmite información, sino que también invita al lector a participar en la construcción de su propia comprensión del mundo. La literatura infantil, por lo tanto, no es solo un vehículo de transmisión de conocimientos, sino también un espacio donde se negocian y se negocian los significados. Este proceso de construcción de conocimiento es esencialmente social y cultural, ya que el lector se relaciona con el texto literario dentro de un contexto específico de tiempo y espacio. La literatura infantil, por lo tanto, juega un papel crucial en la formación de la identidad y la conciencia del niño, ya que le permite explorar y comprender el mundo que lo rodea a través de la experiencia literaria.



Conocimiento e interdisciplinariedad en la literatura infantil

Vera Bastazin

Las relaciones de la literatura con la construcción del conocimiento se inician y se desarrollan, en este trabajo, en el ámbito de un diálogo interdisciplinario. Pensar el conocimiento es tener presente que la mente humana se configura como un sistema altamente complejo e inagotable de posibilidades y desdoblamientos de representaciones.

Considerándose el signo como «aquello que, bajo cierto aspecto o modo, representa algo para alguien»¹ o, aun, se dirige a alguien, creando en la mente de esa persona un signo equivalente, o más desarrollado (Peirce 1931-35/1958: 228), se puede caminar en el sentido de que el estudio de un objeto cualquiera tiende a asumir mayor densidad, cuando es abordado por diferentes miradas o áreas del saber. Explicitemos esas ideas. Todo saber humano se constituye por el dominio de los signos o de las representaciones. El hombre se diferencia de las otras especies animales porque tiene la capacidad de producir lenguaje —producir procesos de representación

o, en otras palabras, de producir sistemas de signos. El signo es una representación mental compuesta por una tríada: el objeto, o aquello que el signo representa, el signo en sí (la representación), y el ser que produce esta representación, o sea, el hombre— o más específicamente, la mente interpretante que opera ese proceso de correlación entre el signo y el objeto. Así, investigar la construcción del conocimiento del niño exige de nosotros, investigadores, un cierto dominio sobre procesos de adquisición del conocimiento, además de una búsqueda de profundización de nuestra percepción sobre los posibles diálogos entre las áreas del saber. La interdisciplinariedad sería, en ese sentido, una metodología, una búsqueda de procedimientos de multiplicación y complejización de significados. Se debe explicitar, sin embargo, que la completitud del signo, es decir, la voluntad de aprehender la palabra en todas sus dimensiones de significado es siempre una expectativa,

un deseo, pero, sin duda, una utopía. El intento de aprehensión del signo en su totalidad es siempre ilusorio, pues nuestro intento se revertirá al tener en manos (o en mente) su parcialidad, su fragmento, es decir, una aprehensión desde un determinado punto de vista, bajo un ángulo direccionado. Tal vez, por la no completitud del signo, a pesar de su acción típica de crecimiento continuo y autogenerativo, la voracidad del hombre se manifieste vía arte y/o tecnología para crear nuevos signos, capaces de ampliar cada vez más el espectro de posibilidades de aprehensión del mundo. Pero antes de adentrarnos en la relación entre arte y ciencia, creemos que es fundamental que reflexionemos un poco más sobre la tendencia interdisciplinaria, cada vez más presente en los abordajes educativos.

El niño como un ser en crecimiento, de alta complejidad emocional y cognitiva, se coloca como un desafío frente al educador que tiene en ella la responsabilidad de la *construcción de alguien*, tal vez más completo y rico en sus manifestaciones sensibles y cognoscibles. La relación entre el niño y el educador se estrecha cuando este último percibe y asume para sí la responsabilidad por el desarrollo de las habilidades cognitivas del educando. Desde esta perspectiva, el educador, cuya función es la de ser un elemento mediador de la construcción del conocimiento del niño, se vale de un método que exige el diálogo abierto y plural entre las áreas del saber. La interdisciplinaria, que es la forma de enfocar el conocimiento en sus múltiples representaciones, se propone como un método de abordaje facilitador a los más diversificados ángulos de visión.

Para el educador, trabajar interdisciplinariamente es alimentarse de diferentes fuentes del saber, es tener como principio la importancia de las

diferencias, de la diversificación del mirar, o, inclusive, el rechazo del dogmatismo y la apertura para la *revelación*. Más allá de la diversificación, todavía se debe explicitar la cuestión de la búsqueda de una construcción del conocimiento que se realice por procesos que se relacionen a nivel de equivalencias o similitudes. Centremos, ahora, nuestra atención en lo que significa similitud.

El proceso de aprendizaje humano puede ocurrir por dos diferentes formas de construcción: la contigüidad o la similitud. En la primera, la construcción del raciocinio por contigüidad, la asociación de las ideas o informaciones ocurre de manera secuencial, contigua, temporal, es decir, por un tipo de relación que se establece entre causas y consecuencias, o de relaciones entre *comienzo, medio y fin*. En el segundo caso —la forma de construcción del raciocinio por similitud— se tiene un tipo de relación que se hace por procesos de equivalencia, de aproximación entre universos diferentes que solo sugieren posibles asociaciones, similitudes vinculadas con aspectos semánticos, estructurales o, aun, sutiles aproximaciones indicadas simplemente por la percepción sensible.

Sin embargo, reflexionar sobre procedimientos de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva interdisciplinaria aguza nuestra voluntad en experimentar temáticas y procedimientos ligados al arte y a la educación. En ese sentido, nuestra propuesta se centra, inicialmente, en una reflexión sobre el fenómeno literario de una forma más amplia para, enseguida, atenerse a la especificidad del texto.

EL FENÓMENO LITERARIO

El universo en el que el hombre está inscrito, independiente de él, está puesto antes incluso de su existencia. Así, la

naturaleza o realidad objetiva es, aquí, comprendida como un fenómeno físico disociado de los deseos y expectativas humanas. Ella le impone límites y el hombre actúa en el sentido de revertirlos, sea por la invención y uso de herramientas materiales, ya sea por la creación de un nuevo universo —el ficcional—. Para alterar el hecho concreto que es la realidad, sólo nos resta como alternativa la subversión: caminar para la edificación de otra realidad —la ficcional—, arma inevitable y casi todopoderosa para superar el *impasse* que coloca al hombre y la naturaleza como entidades, a veces, complementarias, otras, paradójicamente opuestas.

De esa forma, el hombre crea y se inscribe en su creación. Al pensar la realidad y a sí mismo, teje su (auto)conciencia y, en ese tejido, diseña un nuevo trazado, en el cual la realidad pasa a abarcar expectativas que lo realicen en sus múltiples deseos. Así, la capacidad de dar forma a sus propias aspiraciones revela al hombre como creador y criatura de un universo en que la palabra reina y se inscribe como fenómeno literario —exaltación máxima del lenguaje.

Si en el discurso científico, las palabras aspiran al significado unívoco, en la poesía, contrariamente, ellas aspiran a una pluralidad de sentidos. Es como si la hoja de papel, soporte material, liso, en blanco, sin interferencias u obstáculos, ya señalase la ausencia de cualquier compromiso con una lógica formal y normativa, permitiendo a las palabras que se movilizan, revelando sus entrañas, sus varios sentidos y alusiones. Sugerir en el texto poético es crear imágenes, es proponer *insights* —aparición que, a partir del solapamiento de dos elementos o ideas, permite el surgimiento de un tercero, el cual saca a la luz algo que estaba oculto. Hablar de imagen poética es, por lo tanto, hablar de metáforas o, aun de una percepción que se hace por

similitud (Aristóteles 1980). El uso especial de las palabras escogidas y estratégicamente dispuestas, en estructura analógica o similar, construye la metáfora, a medida que ellas pasan a asumir o sugerir nuevas relaciones que amplían el significado primero. Sin embargo, al mismo tiempo en el que la imagen o construcción metafórica amplía, pluraliza, también condensa la información que acaba por crear un pensamiento o percepción que sorprende exactamente por su cualidad innovadora.

La poesía es adversa a las asociaciones por contigüidad o, más específicamente, a la linealidad. Ella se realiza por paralelismos o analogías, relaciones que posibilitan ampliar su lectura por intermedio de hipótesis construidas en el sentido de lo conocido hasta lo desconocido. Lo nuevo como (in)formación se construye en nivel de posibilidades y su resultado se presenta como una revelación con sabor de placer estético.

Pensar o percibir por imágenes, rasgo principal de la poesía, es procedimiento metafórico, cuyas asociaciones ocurren siempre por relaciones de similitud. Cuando Davidson (1992) afirma que la metáfora es el trabajo de sueño del lenguaje, está sugiriendo la palabra como imagen obliterada, poco clara y, por ello, desafiante. Así como el sueño, la poesía es un cuadro que se ofrece a la decodificación. De manera poco segura, la metáfora se propone como una nebulosa que ofrece riesgos, al mismo tiempo en que atrae porque, al fijarnos en ella, nuestra oportunidad para el *insight*, nos prende al texto y apunta para la belleza y el poder oculto de las palabras.

La pluralidad de significados se ofrece como premio para nuestro empeño en 'dominar la palabra. Descifrar la poesía es un acto de liberación que, paradójicamente, nos conduce a la conciencia de que ella nuevamente nos aprisiona. En el acto de

leer, rescatar las imágenes sugeridas por la palabra, se procesa un decir poético que es siempre irreductible a cualquier otro. El poema, como cualquier objeto de arte, es siempre único, singular y, por ello, de difícil acceso. Con todo, al mismo tiempo en que la palabra es enigma, obstáculo, ella amplía el acto de la percepción. El modo de percepción poético es también un modo libertador de cualquier automatismo, hecho este que confiere a la palabra el poder de desestabilizar y sorprender.

LITERATURA INFANTIL: REPRESENTACIÓN E INTERDISCIPLINARIEDAD

Tener como objetivo de reflexión la literatura infantil tal vez exige que trazásemos las fronteras con las áreas del conocimiento que la circundan o, antes, con el propio universo que la contiene: la literatura como fenómeno más amplio. ¿Cuáles son los límites que separan el fenómeno literario de la literatura infantil propiamente dicha? ¿Habrá realmente fronteras entre esos universos? ¿La calificación dada por el adjetivo *infantil* crea un rasgo diferencial para la producción destinada al niño?

Para movilizarnos en relación con

estas cuestiones, nos parece importante aclarar lo que habrá en común y cuáles son las diferencias básicas entre una producción considerada infantil y otra que sea expresión del fenómeno literario en su acepción más amplia.

En principio, hablar de literatura es, sin duda, inscribirse en el universo de la expresión artística de la palabra. Conforme lo expone Tynianov (1976), el estudio del arte literario está indisociablemente ligado a dos elementos básicos: *el material* —palabra y/o vocablo— y su *principio básico de construcción*, es decir, el *sopORTE estructural* de la palabra, o aun, *el procedimiento*. Es a partir de esos dos elementos que podemos pensar el fenómeno literario. Asociado a estos elementos básicos —material y procedimiento—, es necesario tener claro que la palabra estructurada estéticamente no tiene como finalidad primera (o inmediata) la expresión de lo que está fuera de ella un universo exterior al de la palabra.

Diferentemente de la función comunicativa del lenguaje aquella usada para designar hechos, seres, objetos con finalidad inmediata, referencial y objetiva, la función poética del lenguaje² se vincula con un movimiento estructural, circular, o sea, la palabra





poética es aquella que se vuelve para sí misma desde una perspectiva de redimensionamiento, de autoreflexión plástica, suscitando ambigüedades, metáforas, connotaciones, en fin, apertura de significados.

Pero eso todavía no es todo para apuntar los rasgos cualitativos que delimitan la literatura en relación con otras áreas del saber. El uso de la función poética, caracterizando la palabra trabajada a partir de determinados procedimientos, debe llegar al receptor del modo en que pueda alcanzarlo como *un golpe*, una visión singular y sorprendente. Según Chklovski (1976), «el objetivo del arte es dar la sensación del objeto como visión», podríamos decir, como una imagen sugestiva y creadora de nuevos significados y no como simple reconocimiento.

La especificidad del signo literario puede extrapolar su materialidad lingüística, sea en términos sonoros o visuales, visando alcanzar una calidad plástica. Los procedimientos que llevan al receptor a ver la realidad de un modo diferente acaban por implicar la descubierta de una nueva forma de ver, lo que significa un re-conocimiento en el sentido de ver de nuevo, de forma diferente y excluye la simple identificación de lo que es familiar. Aquí

se inserta el concepto de *extrañamiento* que, según Chklovski (1976), es un efecto íntimamente ligado a la ruptura del automatismo. Son los hábitos que tornan las acciones del hombre automatizadas y, en este sentido, cuanto más automatizada la percepción más rápido el reconocimiento y menor la energía dispensada en el proceso de identificación. Este conjunto de ideas construye la diferencia en relación con los procedimientos y a la recepción en el campo del arte. Veamos una vez más lo que dice Chklovski:

El arte está hecho para darnos la sensación de la cosa en cuanto cosa descubierta y no reconocida: el procedimiento del arte es el procedimiento de la representación insólita de las cosas, es el procedimiento de la forma confusa que aumenta la dificultad y la duración de la percepción, es un fin en sí mismo y debe ser prolongado; el arte es el modo de vivir la cosa en el proceso de su consecución, en arte lo que está hecho, listo, acabado no tiene más importancia. (Chklovski 1976: 34)

La preocupación del autor al hablar del arte, en relación con el receptor, deja claro que *la naturaleza del*

creativo está en la capacidad de inhibir la atrofia mental. Extrañar consiste en estimular y construir, por el lenguaje, circunstancias singulares de la percepción.

Discurrir sobre los rasgos diferenciales responsables por lo que se caracteriza lo que llamamos fenómeno artístico es, pues, centrarse, en última instancia, en la *función poética del lenguaje*, en el trabajo *de y con* el mensaje, de manera que sea posible descubrir una nueva dimensión de la palabra, una faz que nos sorprende y nos hace sentir vivos, como productores de representaciones.

Si el fenómeno literario se inscribe en los límites y en las dimensiones del uso de la palabra, la literatura infantil también se inscribe en este mismo cuadro de referencias. Sin embargo, existen rasgos específicos del lenguaje que se manifiestan mucho más asociados al universo de la literatura infantil que a cualquier otro tipo de literatura. Uno de ellos, sin duda, es la ilustración.

Considerándose, en especial, el texto literario producido para el niño en edad preescolar o, incluso, en proceso de alfabetización, la ilustración del libro infantil es algo tan fundamental como el propio texto verbal. Muchas veces, asume el primer plano. Cuando su público no tiene efectivamente el dominio de la palabra escrita o, aun, cuando la calidad poética del texto se fundamenta en la articulación privilegiada de lo verbal con lo visual.

Sin embargo, hace falta explicitar que la ilustración puede ser elaborada en diferentes niveles: desde el meramente decorativo, de *adorno* del texto, hasta la profundización o expansión textual. En esta última hipótesis, lo que se verifica son marcas de una creación crítico-interpretativa de aquel que elabora el plan gráfico en las imágenes del texto. Ilustrar, en este caso, no significa exactamente

complementar lo que está escrito, pero sugerir otras posibles lecturas, a partir de la profundización significativa del texto. La acción del ilustrador pasa a ser entendida como algo instigador, perspicaz y creativo y, en ese sentido, trae como resultado un nuevo texto pleno de significados. El ilustrador podría, sin duda, ser llamado de socio o actor de reparto del narrador (o incluso del autor del texto), esto porque él coopera con el encaminamiento dado a la organización textual. Él debe ser visto como un ser activo y participante de los rumbos que el lenguaje asume en su aspecto organizacional y plástico.

En el libro infantil, la ilustración tiene la función de llamar al niño para el texto (a pesar de no dirigirse solamente a él) y suscitar en él las primeras manifestaciones de placer por la decodificación de una escritura que, inicialmente, podrá no estar conectada a la grafía del sistema verbal. Es cierto que, cuando nos referimos a los cuentos de hadas, por ejemplo, esos no se asocian a la ilustración de manera tan marcada, como lo que ocurre en las historias o versiones modernas. Es necesario recordar que las narrativas clásicas estaban directamente ligadas a la tradición oral y, con ella, a las modulaciones de la voz e incluso de los gestos. Los cuentos de hadas, hoy, al invadir el imaginario infantil —por la sugestión de las florestas y sus peligros o de los reinos con príncipes, princesas y sus palacios suntuosos— tienen como referente al adulto-vehiculador, que ya trae consigo el registro de la trama y, con ella, la vivencia de una fantasía fecundada desde la infancia. De todas las formas, los cuentos de hadas no son obras que dependan necesariamente de ilustraciones, a pesar de que permiten incluso la ilustración interpretativa. En este caso, podríamos decir que el secreto de un tipo de ilustración interpretativa, por ejemplo, residiría en el hecho de saber decir lo que dice la narrativa verbal, sin embargo, de otra

manera, tal vez, complementaria o sugestiva. Además, conviene recordar, aquí, que los cuentos de hadas no fueron escritos, originalmente, para un público infantil.

Charles Perrault (1628), escritor considerado el padre de la literatura infantil, escribió inicialmente para adultos. Sin embargo, tras asumir para sí la educación de tres hijos huérfanos de madre, empieza a escribir cuentos de hadas, no solamente por la admiración personal que tenía por las fábulas de La Fontaine sino también porque las consideraba una forma ejemplar de educar a sus propios hijos.

Dedicado a los niños, el libro infantil nace como una forma de enseñanza moral, o, inclusive, como una forma de propagación de valores y comportamientos de las clases aristocráticas y burguesas (fin del siglo XVII). Pero el proceso de transformación de este subsistema no tarda en acontecer. El siglo XX trae, en el seno de sus transformaciones, la conciencia del *ser niño*, que pasa a ser visto y comprendido por intermedio de características propias y necesidades específicas. El mundo lúdico del niño pasa a ocupar un espacio anteriormente entendido como del *adulto imperfecto* o en *formación*. Por otro lado, es innegable que cuestiones económicas procedentes de un mercado emergente pasan a dictar nuevas directrices para la inversión de la industria tipográfica destinada a los niños.

El mundo del niño, ricamente poblado por el descubrimiento de sonidos e imágenes, es un espacio fértil para hacer brotar el imaginario. La lógica formal y los valores sociales aun no crearon espacio de sedimentación en la mente infantil, lo que le permite apertura para la vivencia de ricas posibilidades de construcción y manifestación de ideas. Las experiencias de la realidad, tanto como la fantasía, son matices para el mundo infantil, cuyo espacio está abierto a la libertad del mundo de las ideas.

Para concluir, vale recordar que el significado original de la palabra

conocimiento se conecta más a la idea de la *participación interactiva* que a la de información como forma de construcción del saber. La literatura, a su vez, es espacio incorporador de saberes que, sin hacer uso de discriminaciones, se presenta como una de las alternativas fecundas para la construcción del conocimiento.

NOTAS

¹ Todas las citas se trasladan al español en traducción libre.

² Véase Jakobson 1975.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARISTÓTELES

1980 *Poética*. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda.

BAKHTIN, Mikhail

1998 *Questões de Literatura e Estética*. São Paulo: UNESP.

BICUDO, Maria Aparecida V. et al.

1997 *Um seminário avançado de fenomenologia*. São Paulo: EDUC.

CHKLOVSKI, Victor

1976 «A Arte como Procedimento». En *Teoria Literária/ Formalistas Russos*. Porto Alegre: Globo.

DAVIDSON, Donald

1992 «O que as Metáforas Significam». En SACKS, Sheldon (org.). *Da Metáfora*. São Paulo: EDUC.

ESPÓSITO, Vitória Helena Cunha

2007 «Conhecimento e interdisciplinaridade». En FURTADO, A.M.G. (org.) et al. *Literatura Infantil e Juvenil: uma proposta interdisciplinar*. São Paulo: Articulação Universidade Escola.

JAKOBSON, Roman

1975 *Linguística e Comunicação*. São Paulo: Cultrix.

KRISTEVA, Julia
1974 *Introdução à Semanálise*. São Paulo: Perspectiva.

PEIRCE, Charles Sanders
1931-35/1958 *Collected Papers of Charles Sanders Peirce*
(CP). V.2. Cambridge: Massachussetts
Harvard University Press.

POUND, Ezra
1977 *ABC da Literatura*. São Paulo: Cultrix.

TYNIAOV, J.
1976 «A Noção de Construção». En *Teoria da
Literatura/Formalistas Russos*.

Literatura infantil: arenas movilizadas

Deborah Dantas de Oliveira

Este texto aborda a construção da literatura infantil no Brasil, com ênfase na obra de Monteiro Lobato. O autor discute como a literatura infantil foi moldada por interesses comerciais e ideológicos, refletindo a cultura de massa e a formação da identidade nacional. Lobato é apresentado como um dos principais nomes dessa produção literária, cuja obra influenciou profundamente a leitura das crianças brasileiras. O texto também menciona a importância da crítica literária e da teoria da literatura na análise dessas obras.

Este texto aborda a construção da literatura infantil no Brasil, com ênfase na obra de Monteiro Lobato. O autor discute como a literatura infantil foi moldada por interesses comerciais e ideológicos, refletindo a cultura de massa e a formação da identidade nacional. Lobato é apresentado como um dos principais nomes dessa produção literária, cuja obra influenciou profundamente a leitura das crianças brasileiras. O texto também menciona a importância da crítica literária e da teoria da literatura na análise dessas obras.



Literatura infantil: arenas movedizas

Maria Rosa Duarte de Oliveira

Hablar de literatura infantil es abrir, desde el comienzo, un campo problemático, ya que, para unos, literatura infantil es literatura; mientras que este mismo concepto, para otros, es pedagogía. Se trata de una categoría inexistente para aquellos que creen que existe solamente una única especie de género literario, que no debe definirse en función de la distinción de su público, pues, finalmente, ¿cuál es el criterio diferenciador de una literatura para mujeres, hombres, negros, niños, etc.? Aunque esto sea verdadero, no es posible cerrar los ojos (ni los oídos) a un conjunto nada despreciable de obras que tienen a la infancia como su público, si no exclusivo, por lo menos dominante. ¿Cuál es la singularidad de este universo literario? ¿Cuáles son sus fronteras con los cuentos de magia y encantamiento, y con otras matrices de tradición popular —leyendas, fábulas, proverbios, adivinaciones, trabalenguas, etc.— que pueblan el folclore y la herencia del

imaginario cultural de todos los pueblos?

Un salto al pasado nos lleva hasta los orígenes de las narrativas míticas y, en el caso específico de Brasil, a aquellas creadas por la cultura indígena, que penetraron, transformadas por la «iniciación imaginaria»¹ de la memoria y del desempeño de la voz de tantos narradores anónimos, en muchas de las leyendas recogidas por Câmara Cascudo. Un buen ejemplo es uno de los mitos más populares de la región amazónica: el de la Gran Serpiente o Boiúna (cf. Cascudo 1988). Dice la leyenda, en una de las versiones, que la Gran Serpiente casó a su hija y, para que ella pudiese dormir, le mandó la noche dentro de una semilla de totumo, la que, después, voló hacia el cielo, donde se transformó en estrella. Uno de los rasgos característicos de la Gran Serpiente es la metamorfosis en figuras fantasmagóricas, lo que consigue gracias a sus dos ojos de fuego en la

oscuridad y que llevó a los indios, al visualizar los primeros navíos de vela, a atribuirles la forma de Boiúna, lista para atacar a los pescadores y a los navegantes, invasores de su dominio (cf. Cascudo 2002: 154).

Si nos fijamos en los cuentos populares recogidos por Câmara Cascudo, un caso ejemplar es *Bicho de paja*, de cuya recolección él nos ofrece el siguiente testimonio:

Mi mujer escuchó ese cuento, decenas de veces, de su vieja ama, Lourença *Maria da Conceição*. Es una convergencia de *Piel de asno* y de *María Borracheira*. De *Piel de asno* solamente aparece la alusión al amor incestuoso del rey por su hija, como se lee en *Piel de asno* de Charles Perrault, un pormenor rarísimo en las historias populares brasileñas. (Cascudo 2000: 49)

Ese pequeño ejemplo es capaz de darnos la dimensión de lo que significa seguir el «viaje» de un cuento popular, en sus variadas versiones, cruzando el imaginario de diversas culturas y pueblos. En el caso, más complejo aún, de *Bicho de paja* —una joven (María), disfrazada con una capa de paja, huye de casa, donde era oprimida por su madrastra y las dos hijas de esta, y consigue, gracias al auxilio de Nuestra Señora y su varita mágica, transformarse de *bicho de paja* en *princesa*—, se traza una genealogía que nos lleva hacia otras dos matríces de historias de encantamiento y magia: *Piel de asno* y *Cenicienta* o *El zapatito de cristal* de Perrault (1697), ambas historias transformadas en la versión de los hermanos Grimm (1812): *Piel de gato* y *Cenicienta*, o *María Borracheira*, en Portugal y Brasil, dentro de tantas otras variantes (aproximadamente 130 de *Cenicienta* y 76 de *Piel de asno*, según nos informa Cascudo).

¿Qué hay en esas historias que encanta a niños y a adultos? Existe en ellas, según Jolles², la tendencia

natural y espontánea a lo «maravilloso», que es la característica distintiva de esa forma sencilla llamada «cuento», universo que asume la ficción como natural y verdadera (verosímil), aboliendo la realidad histórica y satisfaciendo al mundo de los deseos y de la «moral ingenua», es decir, «las cosas que pasan en esas historias nos gustaría que acontecieran en el universo, como deberían acontecer» (1976: 198).

Mircea Eliade llama a esa construcción de lo maravilloso, presente en los cuentos de la tradición oral, de «iniciación imaginaria»; mientras que Walter Benjamin, al estudiar el narrador del cuento de hadas, ve en él la oportunidad de enseñar a la humanidad, especialmente a los niños, la manera de enfrentar las fuerzas del mundo mítico por medio de la astucia y del hechizo liberador (Benjamin 1985: 215). Vladimir Popp, por su parte, en su clásico *Morfología do conto maravilhoso* (*Morfología del cuento maravilloso*) de 1928, a partir de la descripción y del análisis de la estructura de 100 cuentos del folclore ruso, nos revela una cara nueva sobre el cuento de magia, es decir, aquella narrativa que presenta una secuencia de funciones básicas: situación inicial, problema, pruebas, superación y final feliz.

Las colecciones de Perrault —*Contos da Mamãe Gansa*³ (*Cuentos de la Madre Gansa*, de 1697)—, al final del siglo XVII, y la de los hermanos Grimm —*Kinder und Hausmärchen* (*Historias de niños y del hogar*, de 1812)—, en el siglo XIX, recogieron esos cuentos de la *boca del pueblo*, les dieron un estilo y estatuto de textos literarios, y no tuvieron solamente al público infantil por meta de sus escritos, ya que hubo en el trabajo de ambos, y en especial en la labor de los hermanos Grimm, filólogos inminentes, la preocupación de recoger los cuentos populares de la tradición oral en respuesta al proyecto

oral en respuesta al proyecto romántico de revitalización de los orígenes formadores del pueblo alemán; no por otra razón, *Kinder und Hausmärchen* es considerada una obraprecursora de los estudios de folclore.

Entonces, hasta aquí, percibimos que las fronteras de la literatura infantil se encuentran amenazadas por la inestabilidad de sus límites: tocar en lo *maravilloso*, en la *magia* y en las *historias de encantamiento y metamorfosis*, también significa profundizar en el universo de los cuentos populares, cuya singularidad está, justamente, en la inscripción del desempeño de la voz y de los consejos del narrador oral. Por otro lado, hablar de *literatura para niños* es también avanzar sobre otro territorio: el de aquellas narrativas que se muestran como simulaciones de ficción⁴ y cuya magia no tiene nada que ver con intervenciones de lo maravilloso ni de lo sobrenatural, sino con estrategias de ficción y proyección de efectos estéticos precisos.

Ese es el caso de un número bastante significativo de obras escritas que tienen como destinatario el público infantil, como: *A maior flor do mundo* (*La mayor flor del mundo*) de José Saramago (2002), *Exercícios de ser criança* (*Ejercicios de ser*

niños) de Manoel de Barros (1999) y *Pedacinho (s) de* (*poemas de Fernando Pessoa*, (*Pedacitos de poemas de Fernando Pessoa*) de Ângela Lago (1966). Se destacan, en estos tres libros, historias en las cuales lo maravilloso y lo sobrenatural están ausentes, así como la apertura modelar del «era una vez». Además, otra característica que los une es el cuestionamiento de la autoridad del autor, sea porque no sabe escribir para niños, como ocurre con la confesión del otro ficcional de Saramago, representado en el discurso y en la ilustración, en la apertura de *A maior flor do mundo*: «Las historias para niños deben ser escritas con palabras muy sencillas, porque los niños, siendo pequeños, saben pocas palabras y no les gusta usar las complicadas. ¡Quién me diera saber escribir estas historias! Pero nunca fui capaz de aprender, y además siento pena». En el caso de Manoel de Barros, este cuestionamiento se muestra en el acto de escribir como un ejercicio de aprendizaje para niños, o para parecerse al maestro Caeiro, uno de los heterónimos del poeta Fernando Pessoa, en el caso de Ângela Lago: «También quiero aprender con él a estar contenta. Por eso copié estos versos suyos y pinté estos dibujos. Para entrenar. Firmado: Ângela».

En todos ellos, la asociación con el dibujante fue fundamental, creando para la literatura infantil otra área fronteriza: la imagen visual en su dimensión de plasticidad, color y movimiento, de manera que se proyecta otra historia, paralela o en contrapunto con la que está escrita. La multiplicidad de técnicas convive también en la ilustración, creando interfaces entre palabra-color (*Pedacinho de Pessoa*); bordado-dibujo (*Exercícios de ser criança*) y colagemontaje (*A maior flor do mundo*).

A título de ejemplo, analizaremos una de las páginas de *A maior flor do mundo* que conjuga el *contar* —la narración mediada por la voz narrativa— con el *mostrar*⁵, es decir, la



narración mediada por la voz narrativa— con el *mostrar*⁵, es decir, la presencia de la escena, sin la interferencia del narrador, por medio de la voz⁶ de la ilustración. El texto dice: «Ya en la primera página, sale el niño en árbol, como un periquito, desciende hasta el río y por él abajo, en aquel despacioso juego que el tiempo alto, extenso y profundo de la infancia, a todos nos permitió...». Y la ilustración que vemos en la página anterior.

La ilustración penetra en los vacíos, lee las imágenes inscritas bajo las palabras y las transforma en una escena simultáneamente plástica y cinematográfica: planos recortados de una mano-bolígrafo, que, en letra manuscrita (el autor representado), escribe la frase que acabamos de leer: «Ya en la primera página, sale el niño por los fondos...». La interrupción traza una línea, que se transforma en una pendiente, por donde desciende el niño en presurosa carrera; se abre en panorámica un escenario encantado, que nos hace caer, junto con el niño, dentro del mundo del libro.

Existen, en ese mundo posible, seres en continua metamorfosis: las notas musicales pueden ser un cercado; el collage de una hoja, extraída de la naturaleza, puede ser un árbol gigantesco; un campo, preparado para ser sembrado, puede contener dentro de sí el recuerdo de Portugal, por medio de la interferencia de un fragmento (¿de sello?, ¿de libro?, ¿de periódico?), donde se lee la palabra (P) ortugal. Son imágenes vivas de la memoria de una infancia que es, al mismo tiempo, del autor, del niño y del lector (niño-adulto), quien deja, momentáneamente, su tiempo-espacio histórico, suspende el descrédito y firma un pacto con la ficción.

Ahí tenemos, entonces, una transformación del concepto de libro y de página como lugar de la escritura lineal; aquí, al contrario, ella es el espacio de una escena integradora entre

lo verbal, lo visual y lo táctil, incorporando el movimiento del cuerpo del lector, que no solamente lee, decodificando el sentido de las palabras, sino también se percibe corporalmente en el acto de desempeño que lo envuelve sensorial, afectiva e intelectualmente. Ese sentido de lectura silenciosa como desempeño⁷ es, según Paul Zumthor (2000), exigencia de todo texto poético que desea ser obra, es decir, se extrae del nivel lingüístico-textual su ser vocal en cuanto cuerpo y presencia viva en el aquí y el ahora, gracias al acto de lectura y de placer del intérprete-lector-performer.

NOTAS

¹ Es de Mírcea Eliade esa bella y precisa definición de lo que significó la transformación histórica del mito, en cuanto «historia verdadera» y sagrada, en cuento maravilloso, anónimo y afinado con el universo de ficción; sobre esa cuestión, consultar «Os mitos e os contos de fada» en *Mito e realidade*.

² Se trata del libro *Formas simples (Formas elementales)* de André Jolles; en el que el autor trata de las matrices o de las *ur-formas* de la literatura: mito, leyenda, saga, cuento, chiste, adivinanza, refrán, caso memorable.

³ Un estudio sobre esta colección de Perrault está en MENDES, Maria B. T. *Em busca dos contos perdidos. O significado das funções femininas nos contos de Perrault (En búsqueda de los cuentos perdidos. El significado de las funciones femeninas en los cuentos de Perrault)*. São Paulo: UNESP/Prensa Oficial del Estado, 2000.

⁴ Jorge Luis Borges (1899-1986), en su ensayo de 1932, «El arte narrativo y la magia» (*Discusión*, Madrid: Alianza Editorial; Buenos Aires: Emecé Editores, 1983), la conceptúa como magia y narrativa literaria deliberadamente no realista, es decir, aquella cuyos efectos de ficción son cuidadosamente calculados. Es ese el territorio del arte literario, en toda la amplitud creadora de los mundos posibles. Para penetrar en ese espacio-tiempo, fundado sobre el raciocinio imaginativo-proyectivo, la única exigencia para el lector es la suspensión de la falta de fe y la firma de un pacto con la ficción.

⁵ *Contar-mostrar*: los conceptos de *contar* y *mostrar* implican estrategias retóricas del arte de narrar, alternando la mediación del narrador y su ausencia en la escena narrada, la que, en este caso, se presenta directamente al lector, como en el género dramático, envolviéndolo con su presencia en el aquí y ahora de la lectura. Tales conceptos tienen su origen en el par *diégesis-mimesis*, los dos modos narrativos básicos según Platón, y que son desarrollados, también, por teóricos de la literatura como Gérard Genette en *Discurso da narrativa (Discurso de la narrativa, 1970-71)* y Wayne Booth en *Retórica da ficção (Retórica de la ficción, 1961)*; este último, bajo la óptica de procedimientos retóricos inscritos en los procesos de narratividad literaria.

⁶Voz: el concepto de «voz» tiene significados diferentes en las concepciones teóricas de estudiosos como Bakhtin y Paul Zumthor. Para el primero, «voz» significa, en el caso de textos narrativos, la representación del discurso de otro —narrador, personajes, otros géneros discursivos, citas de otros textos, etc.— dentro del discurso del autor; para Zumthor, se refiere a la voz viva, encarnada en el cuerpo de un intérprete, en el acto de vocalización y desempeño, el aquí y el ahora, y eso implica no solamente el uso de palabras en situación de oralidad, sino también otros componentes no lingüísticos que participan de la construcción del sentido: cuerpo, entonación, timbre, gestualidad, lugar, interacción intérprete-receptor.

⁷Performance ('desempeño'): designa, en el universo de las artes, un complejo integrador entre teatro, danza, canto, poesía etc., implicando la acción corporal del intérprete —voz, palabra, gestualidad— en el aquí y el ahora de su interacción con el público, el que está corporalmente comprometido con el sentido integral de la escena desempeñada. Este acto o conducta de comunicación, tomada en el presente, implica un orden de valores corporificados por la percepción. Ella modifica conocimientos y transforma la realidad en texto *performático*, en la modalidad de una escucha del relato actual. También es posible que consideremos el desempeño en la escritura literaria y en la lectura silenciosa de lo poético, ya que ambas demandan la presencia, al mismo tiempo, de un cuerpo virtual y real. Si, por un lado, existe la presencia de un cuerpo que se levanta de la bidimensionalidad de la escritura y gana carnalidad en el diálogo lector-texto por las vías de la imaginación; por otro lado, debemos considerar el cuerpo real del intérprete-lector, física y sensorialmente afectado por el placer que el texto poético deflagra.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARROS, Manuel de
1999 *Exercícios de ser criança*. Río de Janeiro: Salamandra.
- BENJAMIM, Walter
1985 «O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov». En *Obras escolhidas: Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense.
- BOOTH, Wayne
1980 *Retórica da ficção*. Trad. de Maria Teresa H. Guerreiro. Lisboa: Arcádia.
- CASCUDO, Luís da Câmara
1988 *Dicionário do folclore brasileiro*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Universidade de São Paulo.
2000 *Contos tradicionais do Brasil*. São Paulo: Global.
2002 *Geografia dos mitos brasileiros*. São Paulo: Global.
- ELIADE, Mircea
1972 «Os mitos e os contos de fada». En *Mito e realidade*. São Paulo: Perspectiva.
- IRMÃOS GRIMM
2002 *Contos de fadas*. Trad. de Celso M. Paciornik. 4.ª ed. São Paulo: Iluminuras.
- JOLLES, André
1976 *Formas simples*. São Paulo: Cultrix.
- LAGO, Ângela
1996 *Pedacinho de Pessoa*. Belo Horizonte: RHJ Livros.
- PROPP, Vladimir
1984 *Morfologia do conto maravilhoso*. Río de Janeiro: Forense-Universitária.
- SARAMAGO, José
2002 *A maior flor do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras.
- ZUMTHOR, Paul
2000 *Performance, recepção, leitura*. São Paulo: Universidade Católica de São Paulo.



El género infantil en la enseñanza de la lectura literaria: ¿nuevos caminos?

Juliana Loyola

Este trabajo presenta algunas breves consideraciones sobre el género infantil, su participación en el contexto de la enseñanza de la lectura literaria, a partir de los recursos proporcionados por la teoría literaria.

El encuentro de esas dos grandes áreas —el género infantil y la teoría literaria— parece prometedor para el abordaje de cuestiones importantes que van más allá de la construcción de un discurso teórico en torno de la literatura infantil, pues, tal discurso puede significar una propuesta concreta de intervención en la enseñanza de la lectura literaria en la escuela.

Recorrer nuevas pistas en la literatura infantil, mediante sus siempre renovados títulos, lanzados en todo momento al mercado, parece constituir, hoy, un camino necesario y requerir, de nosotros los investigadores

y profesores, la imprescindible *parada* para repensarnos conceptos, metodologías, además de posturas y conductas profesionales.

El estudio aquí presentado se vuelve hacia el rescate del cuento tradicional por los textos contemporáneos, teniendo como principal objetivo la evaluación de sus resultados y los efectos de estos en la enseñanza de la lectura literaria en la escuela.

La lectura de una reescritura del cuento Caperucita Roja constituirá el ejercicio ilustrativo de la breve discusión que pretendemos emprender en este trabajo.

Entendemos aquí la reescritura como el texto que propone contar la historia nuevamente, no como una traducción o adaptación, pero que viene suscrito por un autor contemporáneo. Son textos que tienen como objetivo no sólo reproducir el cuento tradicional

con una u otra modificación, sino que parten de una idea antigua para inscribir una nueva, reveladora de su tiempo y de su historia. Roland Barthes (1974) recuerda que la función de la escritura no es apenas comunicar o expresar «pero imponer un además del lenguaje que es al mismo tiempo, la Historia y el partido que en ella se toma». Por lo tanto, denominamos reescritura a los textos que traen una propuesta nueva que representan la tentativa constante de la instauración de la novedad frente a la tradición ya consagrada.

En el caso de este trabajo, el análisis de la reescritura del cuento Caperucita Roja actúa como ejercicio reflexivo acerca del género infantil y de su relación con la enseñanza de la lectura literaria, cuya principal responsable es la institución escolar.

LA NARRATIVA DE TRADICIÓN ORAL POPULAR Y SU PERMANENCIA EN LA CONTEMPORANEIDAD

Los llamados cuentos de hadas o cuentos de magia (para referirnos a los cuentos tradicionales de forma general) vienen siendo objeto de constantes investigaciones por parte de estudiosos de varios campos del conocimiento. De un modo general, estos trabajos son unánimes en considerar los cuentos un material rico que ofrece posibilidades inagotables de estudio.

Es intrigante la permanencia de esas historias, sea en la tradición oral (del ejercicio de contar historias), sea en la producción escrita (continuamente hay lanzamientos nuevos de antologías de esos textos, con excesos de ilustración y de comentarios, algunas ediciones revelándose como verdaderos documentos históricos). Nelly Novaes Coelho (2003) recuerda en su *El cuento de hadas símbolos, mitos y arquetipos* que

Se multiplican en las librerías las ediciones y reediciones de los cuentos de hadas o cuentos maravillosos, leyendas, mitos, clásicos antiguos y modernos. El mercado ofrece, en seductoras ediciones ilustradas, toda una literatura que parecía perdida en el tiempo [...]. (Coelho 2003: 11)

Podríamos justificar la presencia de esos cuentos a partir de su material simbólico y arquetípico; varios son los estudios en esa línea, oriundos de las áreas del psicoanálisis, de la antropología, de la historia de las sociedades, etc., que presentan diversas explicaciones e interpretaciones para los cuentos tradicionales, justificando la existencia de esas historias con base, principalmente, en los efectos psicológicos que ejercen sobre sus lectores y oyentes, en la importancia sociológica de esos textos, afirmándolos como fuente inagotable de sabiduría popular, reveladores de una inquietud existencial que constituye al ser humano, de un modo general.

Paul Zumthor (1997) en *Introducción a la poesía oral*, se interroga sobre el cuento:

[...] ¿qué tipo de conocimiento transmite el cuento, qué papel sociológico desempeña este conocimiento y qué finalidad le es atribuida? ¿Se trata de un simple entretenimiento, de una narrativa iniciadora, o de qué más? (Zumthor 1997: 55)

Todavía recuerda Zumthor,

En las sociedades arcaicas, el cuento ofrece a la comunidad un terreno de experimentación en que, por la voz del narrador, este se ejerce en todos los confrontamientos imaginables. De esto discurre su función de estabilización social, la cual sobrevive por mucho tiempo a las formas de vida «primitiva» y explica la persistencia de las tradiciones narrativas orales, además de las

traducen estas fechas dentro de la cronología de los estilos literarios occidentales, se tiene el comienzo del sistema literario brasileño en el neoclasicismo y su madurez en el romanticismo.

Sin embargo, muchos lectores leen este volumen —presencia constante en las bibliografías de cursos universitarios de literatura brasileña— como si se tratara de una historia de la literatura brasileña o de un manual de literatura.

Es a partir de esta perspectiva, equivocada, claro está, que creen que le falta al libro lo que viene antes y lo que viene después de estos dos estilos.

La polémica sigue su curso y la cuestión se replantea en el libro más reciente de Antonio Candido, *Iniciação à literatura brasileira (Iniciación a la literatura brasileña)*, en el cual la idea de sistema literario es trabajada con más detalles, primero, como especulación teórica:

Entiendo como *sistema* la articulación de los elementos que constituyen la actividad literaria regular: autores que forman un conjunto virtual y vehículos que permiten ese vínculo y que definen una *vida literaria*: públicos, reducidos o amplios, capaces de leer o de oír las obras y que así hacen posible que ellas circulen y actúen; la *tradición*, que consiste en el reconocimiento de obras y autores precedentes, que funciona como ejemplo o justificación para lo que se quiere hacer, incluso para rechazar. (Candido 1999: 15)

Y, después, como categoría crítica que ilumina ocurrencias específicas de la literatura brasileña. Respecto del surgimiento del naturalismo en Brasil (c. 1880), Antonio Candido lo supone y lo define como ya inscrito en un sistema literario completo y maduro:

En ese tiempo, podemos considerar configurado y maduro el sistema literario de Brasil, o sea, tenerlo como literatura que ya no consta como resultado de producciones sueltas, obra incluso de autores

eminentes, sino como una actividad regular de un conjunto numeroso de escritores que se expresan a través de vehículos que garantizan la difusión de los escritos y que reconoce que, a pesar de las influencias extranjeras normales, ya pueden tener como punto de referencia una tradición local. (Candido 1999: 52)

La consolidación del sistema literario brasileño se produce, en las proximidades de los movimientos abolicionista (1888) y republicano (1889). Sus orígenes se ubican en el siglo XVIII, contemporáneas al *boom* económico de la minería y a un primer movimiento político libertario, cuando la formación de las ciudades (específicamente la actual ciudad de Ouro Preto en el estado de Minas Gerais) hace posible, por primera vez, la reunión, en un mismo espacio social y geográfico, de *escritores, obras y público* que para el crítico son instancias esenciales para la configuración de un *sistema literario*.

La mitad del siglo XVIII y la mitad del siglo XIX son, pues, los momentos que para Antonio Candido marcan respectivamente la creación y la madurez del sistema literario brasileño. En su libro de 1997, el crítico propone tres divisiones para la literatura brasileña, que tienen como marco la existencia o no de un sistema literario:

1. la era de las *manifestaciones literarias*, que va del siglo XVI hasta mediados del siglo XVIII;
2. la era de la *configuración del sistema literario*, de mediados del siglo XVIII hasta la segunda mitad del siglo XIX;
3. la era del *sistema literario consolidado*, de la segunda mitad del siglo XIX hasta nuestros días. (p. 14)

Se observa, entonces, por qué, en nombre de la coherencia del proyecto que presidió la elaboración del trabajo de 1959, autores que se sitúan delante

o detrás del período nombrado en el punto 2 no tienen que ser objeto de discusión ni siquiera de mención en el libro, independientemente de la calidad textual de las obras que produjeron. Ese es el caso de excelentes escritores anteriores (por ejemplo, Gregorio de Matos en el siglo XVII) o posteriores (por ejemplo, Machado de Assis en la segunda mitad del siglo XIX).

Desde las últimas décadas del siglo XX, los estudios literarios se enriquecen con estudios de las prácticas de lectura: con Jauss en los años setenta, los lectores consiguieron boletos de ingreso en la teoría de la literatura, y con Darnton y Chartier, la historia de la lectura ha podido hacer reflexiones que ya no permiten que se le confine a áreas de conocimiento consideradas externas o limítrofes como, por ejemplo, la sociología de la literatura, las reflexiones sobre la naturaleza eminentemente social de la literariedad.

Exactamente, dentro de este clima, se puede hacer una provechosa reaproximación a la noción de *sistema literario*, buscando, incluso, sus implicaciones en otros escritos de Antonio Candido, como por ejemplo en su ensayo *El escritor y el público*², publicado por primera vez en 1955. En el mismo, Antonio Candido plantea que:

[...]el escritor, en determinada sociedad, no es únicamente un individuo capaz de expresar su originalidad (que lo delimita y especifica entre otros), sino alguien que desempeña un "papel social", que ocupa una posición afín a su grupo profesional y que corresponde a ciertas expectativas de los grupos lectores y oyentes. La materia y la forma de su obra dependerán en parte de la tensión entre las veleidades profundas y la consonancia con el medio que revela un diálogo más o menos vivo entre el creador y el público. (1986: 219)

La literatura es, pues, un sistema vivo de obras en acción unas sobre las otras

y sobre los lectores, y sólo vive en la medida en que estos la viven, descifrándola, aceptándola, deformándola. La obra no es un producto fijo, unívoco ante cualquier público; ni éste es pasivo, homogéneo, que registra uniformemente su efecto. Son dos términos en interacción a los cuales se une el autor, como término inicial de este proceso de circulación literaria, para configurar la realidad de la literatura, actuando en el tiempo. (1986:220)

En el antiguo escenario de los poetas homéricos, por ejemplo, la relación entre autor/obra/público se daba casi sin intermediarios, presentando el escriba su creación en presencia de los oyentes, (casi) sin mediaciones: *la performance* personal del artista lo ponía en contacto directo con su público, en un sistema literario que a nuestros ojos pos modernos es muy sencillo, pero que se va volviendo más y más complejo a lo largo del desarrollo de la cultura occidental.

Las mediaciones entre el artista y el público se hacen más y más complejas. Se alteran, por ejemplo, en el paso de la literatura oral a la escrita, y después de los textos escritos a los textos impresos. Del paso de la cultura del libro a la cultura de otros *media*, entre los cuales están la computadora e Internet, no se puede hablar mucho aún. Se siente, sin embargo, que también este paso imprime alteraciones sustanciales y visibles en el *sistema literario*: a su modo.

De este modo, el desarrollo de la noción de *sistema literario* puede consistir en una categoría básica para iluminar los estudios literarios, y una categoría particularmente sugestiva para los estudios literarios en países de centro y Sudamérica, donde el surgimiento, y complejización de los sistemas culturales de la escritura —entre los cuales el literario— son más visibles, y son más visibles aquí entre nosotros



exactamente porque su nacimiento es abrupto y su modo de existencia es inestable, al contrario de lo que parece suceder, por ejemplo, en Europa.

Se puede plantear que en el contexto europeo, el desarrollo del sistema literario es casi invisible: su perfecta integración y complementariedad con otros aparatos culturales como que los *naturaliza*. En nuestra América, al contrario y, particularmente, en Brasil, dada la peculiaridad de su colonización, primero la ausencia y después el surgimiento dificultoso y siempre inconcluso de las condiciones de infraestructura esenciales a la formación de un sistema literario, tal como lo concibe Antonio Candido, son muy visibles.

Hoy, por lo tanto, en el horizonte de los estudios de la recepción y de la lectura, se puede retomar el concepto de *sistema literario*, con miras a especificar los rasgos más concretos mediante los cuales este sistema se constituye.

Eso es, inclusive, lo que hace Antonio Candido, aunque sin sistematización, en otros ensayos escritos simultáneamente a la producción de su volumen de 1959 o posteriormente. En el ensayo, *Literatura e cultura de 1900 a 1940*, antes publicado en 1953 en Alemania y después en 1965 en

Brasil con el título *Literatura y sociedad*, el crítico ya enumera elementos constitutivos del sistema, como la alfabetización, las diferentes formas de articulación entre el escritor y sus lectores, y los variados soportes de la escritura cuando menciona «[...] los analfabetos en Brasil (de 1890), lazos entre escritor y público, los medios expresivos nuevos (82), o la redefinición de las relaciones del escritor con el público» (83).

Muchos de estos ensayos en los cuales la noción de *sistema literario* va adquiriendo concretización e historicidad se incluyen en el libro recién organizado por Jorge Ruedas y Antonio Arnoni Prado³. Un aspecto sumamente positivo de esta colección mexicana es que la secuencia cronológica, en la cual los ensayos de Antonio Candido se presentan, permite al lector, por así decirlo, ver al desnudo la dimensión creciente, de la que disfrutaban las instituciones, pactos y discursos de la lectura literaria, componentes del sistema literario, en el pensamiento del crítico.

Las tres instancias *autores, obras y público* solo adquieren eficacia epistemológica cuando son aprehendidas en la particularidad concreta de las situaciones históricas para cuya explicación se las convoca.

Se puede decir que solamente hoy podemos discernir con cierta claridad el perfil móvil de los sistemas literarios. Y tal vez, que lo podemos hacer precisamente porque sus formas más tradicionales y ortodoxas, o sea, las formas que dichos sistemas han asumido en la tradición de corte europeo, desde la invención de la imprenta de Gutenberg, pasan hoy por graves riesgos de agotamiento histórico. Respecto de este hecho, quizá la insistente presencia del mundo de los libros en la cinematografía de Hollywood; pienso, por ejemplo, en *Misery* (Rob Reiner, con Kathy Bates, James e Lauren Bacall, 1990-) o en *You have got a mail* (Nora Ephron, con Tom Hanks & Meg Ryan, 1998), es réquiem visual y en technicolor de un canal verbal y en blanco y negro, cuyo sistema por el cual circula sólo ahora recibe estudios más específicos.

La interacción entre *autores, obras y públicos* en el seno de una tradición postulada como esencial a la existencia de un sistema literario moderno presupone algunos requisitos: depende de las condiciones de lectura y de escritura, públicas y privadas, disponibles en la sociedad.

Dichas condiciones incluyen:

- a) capacidad de lectura del público;
- b) existencia y acceso a la tecnología de producción y multiplicación de los libros;
- c) inserción del libro en la economía de mercado, que le atribuya un valor en función de lo cual se da la remuneración de los varios profesionales envueltos en su producción y distribución;
- d) existencia de instituciones por medio de las cuales los libros circulen en la sociedad;
- e) existencia de prácticas discursivas que desarrollen los discursos mediante los cuales se establece la *literariedad* de algunos textos, la corrección y la superioridad de algunas lecturas en detrimento de otras.

Este último requisito, que se podría llamar *formación discursiva de la literatura* es quizá el más abstracto de los constituyentes de un sistema literario. Y, tal vez, por eso, es de ello que se ocupa el último capítulo del libro de Antonio Candido: 1) Raíces de la crítica romántica; 2) Teoría de la literatura brasileña; 3) Crítica retórica; 4) Formación del *canon* brasileño y finalmente, 5) La crítica viva.

Bajo estos títulos, lo que se encuentra son estudios de la formación del discurso histórico-crítico sin el cual no hay literatura. Es el discurso histórico-crítico que proclama ciertos textos como literarios y otros como no literarios; que evalúa y sanciona algunos de estos textos literarios como *muy buenos* y otros como *menos buenos*.

O sea, el discurso histórico-crítico es parte integrante del sistema literario y es, incluso, quizá por medio de él que el sistema —sobre todo en lo que el sistema tiene de materialidad— se vuelve invisible.

Si la historia y la crítica literarias son los componentes más abstractos del sistema literario, el más concreto es el sistema escolar que, le guste o no a la Academia, es la base primera del sistema literario. Es por medio de él que todo empieza, la competencia en la lectura (a cargo de la escuela primaria) es la base que se corona con la competencia en la lectura específica de la literariedad, enseñanza por la que se responsabiliza el sistema universitario en el cual se enseña al estudiante a valorar ciertos libros y a desvalorizar otros, a valorar ciertos géneros y a desvalorizar otros, a interpretar ciertos libros de ciertas maneras.

Quizá, el estudio comparativo de la formación y evolución de los sistemas literarios de América Latina sea el otro paso del compromiso con una lectura de nuestras literaturas que busquen en la complejidad de sus sistemas literarios la teoría literaria de que carecemos para

entender mejor los bellos versos mexicanos de la *Profecía de Guatimoc* (1839):

—«Rey del Anáhuac,
Noble varón, Guatimocztin valiente,
Indigno soy de que tu voz me halague,
Indigno soy de contemplar tu frente.
Huye de mí». —«No tal», él me responde;
Y su voz parecía
Que del sepulcro lóbrego salía.
—«Háblame», continuó, «pero en la lengua
Del gran Nezahualcoyotl».
Bajé la frente y respondí: «La ignoro».
El rey gimíó en su corazón. —«Oh mengua
Oh vergüenza!» gritó. Rugó las cejas,
Y en sus ojos, brillo súbito, lloró.
(Rodríguez 1994: 122)

NOTAS

¹ Las citas textuales se encuentran originalmente en portugués, pero han sido traducidas por la autora del presente artículo.

² Este texto fue inicialmente publicado como capítulo de la obra colectiva, dirigida por Afrânio Coutinho, *A literatura no Brasil* y publicado nuevamente con el mismo título en *Literatura e Sociedade* (São Paulo: Cia Editora Nacional, 1975, pp. 73-107).

³ CANDIDO, Antonio. *Estruendo y liberación. Ensayos críticos*. Organización, edición, presentación y notas de Jorge Ruedas de la Serna y Antonio Arnoni Prado. México: Siglo XXI, 2000.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CANDIDO, Antonio
2000 *Estruendo y liberación. Ensayos críticos*. Organización, edición, presentación y notas de Jorge Ruedas de la Serna y Antonio Arnoni Prado. México: Siglo XXI.
- 1999 *Iniciação à literatura brasileira*. 3.^a ed. São Paulo: Humanitas.
- 1959 *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos*. 2 vols. São Paulo: Martins Editora.
- COUTINHO, Afrânio y Eduardo COUTINHO
1986 *A literatura no Brasil*. 3.^a ed. Revisada y actualizada. Río de Janeiro: José Olympio/Editora-Niterói: Universidade Federal, Fluminense, pp. 219-230.
- RODRÍGUEZ GALVÁN, Ignacio
1994 *Profecía de Guatimoc* (1839). En *Obras*. Tomo I. México: Universidad Nacional Autónoma de México.



El éxito escolar, la familia y el hábito de la lectura

Hilda Neyra Reátegui

Las investigaciones sobre el papel de la familia en el aprendizaje de la lectura han concluido que las dos terceras partes del aprendizaje proviene de ella, que los buenos lectores provienen de hogares donde los padres proporcionan un modelo lector y estimulan a sus hijos en la experiencia lectora.

Allende y Condemarín, *La lectura: teoría evaluación y desarrollo*

En nuestra experiencia educativa, todos, en algún momento, hemos deseado saber cuál es la forma o método para poder alcanzar el éxito en la escuela, pues lo consideramos el primer escalón hacia el triunfo, la aceptación, la admiración y el reconocimiento. Es así que el abordaje de este tema representa un gran compromiso para la educación y la sociedad peruana, ya que son innumerables las razones que vinculan el éxito alcanzado en la escuela y el logro de mejores condiciones de vida con el establecimiento de una sociedad con sujetos autónomos, solidarios,

comunicativos, críticos, íntegros, sociables, libres y con sentido ético (cf. Oliveros 2000: 25).

Sin embargo, este ideal educativo que debiera asumir la escuela no es una tarea de fácil alcance, en tanto que debemos reconocer que los niños durante su formación educativa establecen diferentes estrategias individuales para lograr desarrollar diversas competencias y habilidades como son los conocimientos y aprendizajes en diversas áreas del saber, la formación de valores y criterios para orientar su comportamiento en situaciones adversas, el fortalecimiento de habilidades para trabajar en equipo y

resolver conflictos en forma efectiva, la organización de hábitos para el trabajo y el afianzar su identidad cultural y compromiso social.

Por supuesto, no todos estos objetivos se cumplen en la etapa escolar, en este sentido, reconocemos que alcanzar el éxito educativo significa más que obtener buenas notas y aprobar una materia; debiera ser reconocido como una meta sumativa de largo plazo, donde se integran innumerables factores; sin embargo, deseo presentarles algunos aspectos que considero de mayor prioridad y efectividad, estos son el rol del maestro, la familia y el hábito de la lectura.

Sí nos detenemos en el rol del docente, puedo señalar que la calidad de la relación que logre establecer el maestro con sus alumnos dentro de la escuela, es un factor que influye poderosamente en el desarrollo intelectual y social del niño en formación. En muchas ocasiones, el impartir conocimientos científicos, históricos, sociales, entre otros, en forma gradual, motivadora y organizada cautivará al niño, despertando su deseo de aprender. Para este fin, es importante saber escuchar y atender con paciencia sus necesidades, aceptando de forma asertiva sus diferentes estilos de aprendizaje. Al respecto, Jorge Jaramillo en el libro *Familia y Colegio* afirma:

El desarrollo intelectual es ante todo una construcción personal de rigor para los niños, a la cual pueden contribuir significativamente padres y maestros, a través de lo que enseñan, pero sobre todo brindando oportunidades organizadas de aprendizaje que abarquen sus intereses y constituyan un desafío a su capacidad de comprensión. (Jaramillo 2002: 16)

Según la propuesta de Jaramillo, existen dos factores trascendentes que me interesaría resaltar para su

aplicación en el aula, estos son el hábito de la organización y la rigurosidad.

Fomentar el hábito de la organización es una valiosa tarea para el maestro y padres, puesto que el pequeño aprenderá cómo adquirir la capacidad de actuar, tratando de regular convenientemente los patrones de conducta y habilidades para la convivencia en función de los deberes adquiridos en el hogar y en la escuela. Es valioso enseñarles a distribuir su tiempo correctamente porque les permitirá comportarse en forma organizada y establecerse metas de corto o largo alcance, que deberán ser alentadas y monitoreadas por los padres y maestros.

Cuando hablamos de la rigurosidad, resulta conveniente explicar y negociar el beneficio que representa para el niño que la practica, ya que le ayudará a fortalecer en forma reflexiva la autonomía, el compromiso y respeto ante sus obligaciones y funciones. Esta despertará en ellos la importancia ante la iniciativa propia, como un bien interno; de este modo, la rigurosidad contribuirá a fortalecer la capacidad de observar, analizar críticamente, comprender y evaluar sus decisiones, alcanzando mayor nivel madurativo. Finalmente, es necesario ayudarles a reconocer por qué y para qué sirven esforzarse y sacrificarse por metas o ideales éticos, positivos y duraderos.

Cuando el maestro alienta la práctica de la organización y la rigurosidad desde las aulas, puede de forma más fácil incentivar el ejercicio del hábito lector como un objetivo que brinda grandes beneficios para alcanzar el éxito en la escuela, para esto es necesario demostrar que él valora la lectura como un asunto importante, divertido y significativo. Debe dedicar tiempo en las aulas para hablar con pasión de un libro, ciertamente, deleitará con sus historias y suscitará el interés por seguir sus pasos.

Ante esta encomiable tarea, no debe estar solo, necesita el refuerzo y respaldo imprescindible de los padres para

fortalecer en los niños la atracción a la lectura desde el hogar.

Cuando hablamos del hogar, es necesario recordar que la mayoría de esos hábitos, costumbres y creencias que adquiere el niño surgen del contexto familiar; de esta manera, puedo afirmar, sin lugar a dudas, que es en el hogar donde se insertan en los niños las primeras experiencias educativas para determinar el éxito educativo. Además, son los padres, con frecuencia, quienes tienen un conocimiento más profundo de las potencialidades y debilidades de su hijo. Es allí, donde el niño adquiere los fundamentos básicos de lo que serán los sentimientos de logro y autoconfianza para su comportamiento personal y social. Gran parte de la motivación escolar que ellos necesitan depende del grado de interés, cariño y confianza que expresen los padres ante las experiencias educativas de sus hijos (cf. Chadwick y Fuhrmann 1997: 164).

Una de las actividades que se debe incluir en la rutina familiar es la lectura, considerada el núcleo o corazón del aprendizaje (cf. Benda 2006: 14) porque representa la experiencia educativa más cercana al éxito escolar. Cabe considerar que, por medio de la lectura de libros fundamentales, conocerá lo que ocurre en el mundo y comprenderá a los demás con

la finalidad de elaborar sus propios significados, valores culturales y sociales.

El hogar es el espacio donde se forma al lector, se va logrando paso a paso, siempre que se convierta en una actividad placentera, deleitable y amorosa. Es necesario que se inculque el amor hacia la lectura, antes de pensar en habilidades y destrezas.

Cuando hablamos de promover la lectura en el hogar, puedo citar a Ruth Alina Barrios, quien nos dice al respecto:

La promoción de la lectura en el hogar es una tarea sencilla si en ella se pone una buena dosis de ternura y afecto, de imaginación y de juego, así como una actitud adulta y bien informada, para orientar a niños y jóvenes en la búsqueda de respuestas. (Barrios 2006: 10)

Siguiendo este planteamiento, podemos asociar dos aspectos que interactúan en forma dinámica para fortalecer el hábito lector desde el hogar; una es la actitud cariñosa e interesada de los padres en disfrutar del texto y la otra es la manifestación afectiva que puede representar este hecho para ambos; en consecuencia se establece entre padre, madre e hijo una complicidad que los une e identifica, al compartir ese único momento en la intimidad del hogar.



Para estimular el hábito lector desde el hogar, es imprescindible el contacto cercano de los niños con los libros, por consiguiente, deben tener acceso a textos y pequeñas bibliotecas familiares donde puedan seleccionar lecturas diversas, según su interés y preferencia. Muchas veces podemos empezar con textos de tipo entretenimiento para luego introducirlos en textos cada vez más complejos.

Entre las recomendaciones que pueden ser acogidas por los padres, familiares y maestros puedo mencionar:

1. Establecer unos minutos diarios para disfrutar de un cuento, fragmento o texto de interés para el pequeño. (Para iniciar, puede ser 3 veces por semana 10 minutos). No olvidar establecer un clima familiar plácido y amoroso (Clemente 2004: 110).

2. La lectura con acompañamiento familiar debe ser planificada y organizada por los padres previamente, con responsabilidad y cariño, en respuesta, al doble significado que representa para el niño el contacto con el libro, sus personajes y la historia, y otro con aquel que ha sido tan amable de compartir con él un cuento.

3. Durante el acompañamiento de la lectura, el padre puede pedirle intercambiar secuencias de lecturas de párrafos en voz alta, demostrándole interés y entusiasmo al escucharlo leer. A pesar de reconocer serios errores, los padres deben expresar una conducta alentadora y estimulante.

4. Es recomendable para el desarrollo de la habilidad lectora recurrir a ciertos materiales accesorios como diccionario, resaltador, cuaderno de apuntes, colores, etc. (puede ser considerada por el pequeño una aventura artística el hecho de dibujar luego de escuchar el relato de un cuento).

5. Contar y leer cuentos por la noche es una maravillosa experiencia que los niños solicitan a sus padres, luego de elegir el cuento, podrán oír historias e imaginar situaciones fantásticas hasta

quedarse dormidos para soñar muchas veces abrigados y acurrucados con el calor del amor maternal o paternal.

Son estas algunas sugerencias útiles para guiar a los padres y maestros en la formación lectora de sus hijos y lograr con dedicación afianzar las bases de la vocación por la lectura, considerando que es un hábito que requiere tiempo, esfuerzo y entusiasmo para su asimilación.

Finalmente, resultan indiscutibles los grandes beneficios que acompañan la ejercitación de la lectura en la familia y escuela, porque no sólo prepara al niño para alcanzar el éxito escolar, sino que establece un vínculo generacional con grandes beneficios familiares, sociales y culturales que perdurarán toda la vida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARRÍOS, Ruth
 2006 *Compartir la lectura en familia*. Lima: BNP.
- BENDA Ana, Elena [ANANTUONI] y Graciela LAMAS
 2006 *Lectura corazón del aprendizaje*. Argentina: Bonum.
- CLEMENTE, María
 2004 *Lectura y cultura escrita*. Madrid: Morata.
- COLÓMER, Teresa
 2004 *Andar entre Libros*. México: Fondo de Cultura Económica.
- CHADWICK, Mariana e Ingeborg FUHRMANN
 1997 *Fortalecer la familia*. Chile: Andrés Bello.
- KLOOSTERMAN, Valentina.
 2003 *Niños, cuentos y palabras*. Buenos Aires: Ediciones Educativas.
- JARAMILLO, Jorge
 2002 *Familia y colegio*. Colombia: Norma.
- OLIVEROS, Ricardo y María RAMOS
 2000 *Educación y desarrollo personal*. Lima: Tarea Gráfica.
- SORTIANO, Marc
 1999 *La literatura para niños y jóvenes*. Buenos Aires: Colihue.

Micrófono Abierto



Verdad y ciencia. El valor de la experiencia en el camino de la verificación.

Entrevista a Marco Bersanelli

Marco Bersanelli es docente de Astrofísica en la Universidad de Milán (Italia) y colaborador en el Instituto de Física cósmica del CNR. Su experiencia incluye dos expediciones científicas en el Polo Sur. Actualmente, colabora con la Agencia Espacial Europea.

Daniela Altini

En el campo de la investigación científica, ¿qué se entiende por verdad y qué quiere decir buscar la verdad?

Buscar la verdad quiere decir buscar el sentido de las cosas. La ciencia sola puede llegar sólo a algunas verdades. Por ejemplo, consideremos a un joven de Rimini¹ que tiene la costumbre de dirigirse a la orilla del mar por la mañana a gozar del alba. Si aquel chico tiene en sí un genio científico, al mirar el mar, las olas, el sol, se le podrían ocurrir preguntas del tipo «¿cómo se forman las olas del mar?», o bien «¿a qué se deben esos colores de las nubes en el amanecer?», etc. Sobre estas preguntas, la ciencia es competente, puede conducirnos a la verdad, puede dar respuestas. Como decía

Víctor Weisskopf², cada científico conscientemente o inconscientemente intuye un sentido, siente instintivamente que debe ser posible excavar en el secreto del por qué las cosas se presentan de una forma dada. Es esta fe en la racionalidad del universo, en su inteligibilidad, que brinda la energía y esperanza al científico para dar pasos hacia la verdad.

¿Qué nexos existe entre la verdad y las limitaciones de la ciencia?

La ciencia puede responder sólo a un determinado tipo de preguntas: es un método que nace de la consideración de determinados objetos, o bien de objetos observados desde un determinado punto de vista. Por ejemplo, un hombre puede ser estudiado científicamente, cuantitativamente, sólo en algunos aspectos particulares. A un hombre se le puede pesar, se le puede analizar químicamente la sangre, etc. Pero no se puede pesar o analizar químicamente la persona, el yo. ¡Como si uno que pesa 102 kilos fuese más persona de uno que sólo pesa 63! Es absurdo.

Si se pierde el sentido del límite del método científico, se cae en ridículo, y si se persevera en ello, se cae en el abismo de la ideología. El límite de la ciencia es el ángulo estrecho, particular, desde el cual ella indaga la realidad, y, además,



es el secreto de su éxito. Pero este es un éxito que atañe a un sector limitado de la realidad.

Entonces, ¿podemos esperar de la ciencia la verdad o sólo explicaciones parciales, relativas, de los hechos?

Esperamos de ella explicaciones parciales, pero, según mi parecer, no necesariamente «relativas». Existen ocasiones en las que podemos afirmar con tranquilidad: «así están las cosas». Por ejemplo, el hecho de que una molécula de agua esté compuesta por dos átomos de hidrógeno y uno de oxígeno no es un hecho relativo, debemos afirmar: «¡Así es!»

El hecho de que una estrella variable cefeida tenga un periodo que se correlaciona con su luminosidad, ya es un dato cierto. Esto no significa que lo hayamos entendido todo con respecto al agua o a las variables cefeidas, ¡todo lo contrario! Sobre todo el sentido último de las cosas, del mar, del sol y del universo, no sale a la luz haciendo un experimento bien congeñado o aplicando una sofisticada teoría matemática.

Consideremos el chico de antes que mira el alba. Una mañana, mirando las olas del mar (mirando su hermosura y, además, pensando con asombro en la física de las olas y de la luz que mientras tanto ha venido estudiando) podrá sentirse estimulado a preguntarse cuál sea el sentido último del mundo, de la vida, de su misma existencia: esta es la pregunta fundamental, la misma del pastor errante de Leopardi³, la pregunta sobre la verdad última. La ciencia no responde a ello.

El Papa Benedicto XVI, en su discurso del 6 de noviembre de 2006, a los participantes en la Plenaria de la Pontificia Academia de las Ciencias, citando la *Gaudium et Spes*⁴, dijo: «El método de la investigación [...] viene

erróneamente elevado a una norma suprema de la búsqueda de la verdad total». Dawkins⁵, en su último libro *The God delusión*, intenta demostrar la inexistencia de Dios y eleva la ciencia a único método de explicación de la realidad. ¿Cuál es entonces el método de la búsqueda de la verdad?

La razón no es monolítica. No existe un único método de búsqueda de la verdad, porque diversos son los objetos que la razón quiere conocer. Sin embargo, podemos mencionar un aspecto que resulta ser un factor decisivo en cualquier método de conocimiento: la experiencia. Me parece que ninguna verdad, particular o fundamental, parcial o última, puede alcanzar sin que intervenga, en un momento dado, la confrontación con lo que Giussani⁶ llama experiencia elemental.

La verdad, cualquier verdad, se manifiesta como tal porque corresponde, encuentra, de manera exacta y satisfactoria algo que se encuentra dentro de nosotros, aquella cosa que nos hace reconocer: «¡es verdadero!». Existe un criterio para juzgar acerca de la verdad o de una postura: es falsa si me obliga a olvidar, censurar, algo, algún dato de la realidad. Por ello, la postura de Benedicto XVI es razonable, mientras que la de Dawkins no lo es.

El título del Meeting⁷ recita: «La verdad es el destino para el cual hemos sido hechos». Verdad, destino, «ser hechos» (por alguien, para algo), ¿son términos aceptables por un científico o contrastan con la experiencia de la investigación?

No son términos que aludan al método científico, más bien se vinculan directamente con el científico, por el hecho de que atañen profundamente a cada hombre. Y no sólo esto; diría también que sin el horizonte de la verdad como destino, por el que nos damos cuenta de ser hechos, y de qué es hecho todo el cosmos, se vuelve difícil

poder gozar de todos los pedazos de verdad que la investigación humana conquista, y se vuelve imposible volverlos útiles para el pueblo y para el bien de la persona. Esto vale para la ciencia, pero me parece que vale también para la historia, la poesía o la economía. En tal sentido, el horizonte abierto por el título del Meeting de este año no sólo es aceptable para un científico, si no también necesario, si queremos evitar que la ciencia se afirme como «el conjunto de muchas pequeñas verdades en función de una gran mentira».

NOTAS

¹ Ciudad de la costa adriática italiana.

² Víctor Weisskopf (Viena, 1908 - Cambridge, 2002), eminente físico nuclear, colaborador de los Premios Nobel Neils Bohr, Werner Heisenberg, Wolfgang Pauli y Edwin Schrodinger. Fue llamado el 1944 a liderar el equipo de físicos teóricos que en Nuevo México trabajaba en la producción de la bomba atómica; el año siguiente fundó, junto a otros físicos, la Federación de los Científicos Atómicos, que promovía el uso pacífico de la energía atómica. Estructuró el MIT y fue director del CERN (Centro Europeo de Investigación Nuclear) y miembro de la Comisión sobre la energía atómica en los Estados Unidos de Norteamérica.

³ Véase Giacomo Leopardi (Recanati, Italia, 1798-1837), *Canto de un pastor errante de Asia*. «¿Qué haces, luna, en el cielo? Dime, luna / silenciosa ¿Qué haces? / Sales de noche, y vas, / contemplando los yermos; luego bajas. / ¿No estás contenta aún / de recorrer las vías sempiternas? / ¿No te has hastiado aún, aún te gusta / contemplar estos valles? / Se asemeja a tu vida / la vida del pastor. / Con el alba despierta; / por el prado conduce su rebaño, / y ve fuentes, rebaños y praderas; / y reposa a la noche su fatiga: / no espera más. / Dime: ¿para qué sirve / al pastor su vivir / y a vosotros el vuestro? ¿a dónde lleva / mi breve caminar / y tu inmortal carrera? [...] // A menudo, mirándote / tan silenciosa sobre el yermo llano, / que, en su lejano giro, al cielo toca; / o bien con mi rebaño / siguiendo mano a mano mi viaje; / o viendo arder los astros en el cielo / me digo pensativo: / ¿para qué tantas luces? / ¿qué hace el aire infinito, y la profunda / calma infinita? ¿qué nos dice esta / inmensa soledad? ¿y yo quién soy? / Así voy cavilando: / y de la estancia / soberbia, ilimitada, / y acerca de la innúmera familia: / luego de tanto andar, de tantos pasos / de las cosas celestes y terrenas, / que sin descanso giran, / y al punto de partida siempre vuelven; / utilidad o fruto no adivino ninguno [...]».

⁴ Encíclica promulgada por el Papa Pablo VI el 7 de Diciembre de 1975, sobre la Iglesia en el mundo actual.

⁵ Richard Dawkins (Nairobi, Kenya, 1941) eminente etólogo británico, teórico evolutivo y escritor de divulgación científica, enseña en la cátedra Charles Simonyi para la Comprensión Pública de la Ciencia en la Universidad de Oxford.

⁶ GIUSSANI, Luigi. *El sentido religioso*. Madrid: Encuentro, 1998.

⁷ El más imponente evento cultural italiano que se realiza en Rímini, en agosto de cada año.

La literatura y la humanidad del hombre: libertad de espíritu y talento creador

Entrevista a Hilda Codina

La doctora Hilda Codina es conocida en el ambiente académico peruano por su pasión por la literatura y la enseñanza de esta. Su amplia experiencia, adquirida en países como Roma, París, Madrid y Brasil—su país natal— contribuyó también a su tarea de «vocación» por la investigación y en las aulas. Como agregada cultural de Brasil en Perú, pudo contribuir al estudio de la literatura brasileña, tan rica en motivos y tan profunda en sus relaciones con las letras peruanas. Participó también como docente en la Maestría de Literatura y Cultura Brasileñas, programa conjunto de la UCSS y la Facultad de Letras de UNMSM.

Patricia Vilcapuma Vines

Su experiencia como docente es muy rica, sobre todo, en la investigación, ¿cuáles son las características de esta labor, la del docente-investigador, y por qué puede considerarse la labor de un profesor como una vocación?

Las características de la labor de docente-investigador, desde mi experiencia, se ciñen a dos aspectos fundamentales: trabajo y método. Por el trabajo de investigación, se está siempre aumentando nuevos conocimientos y actualizándolos; por el método, se sistematiza la información y se facilita su uso. Enseñar es una vocación como todas las demás que se expresan a través de las diferentes actividades humanas. Sin embargo, para el docente-universitario, además de las características ya mencionadas —trabajo y método— es necesario agregar una buena dosis de pasión, que se traduce en ese fecundo trueque de experiencias que se establecen en el contacto directo con el alumno. El profesor da y recibe, así como un padre

sólo educa al hijo, en la medida en que él mismo se reeduca, así también el profesor puede y debe aprender de sus alumnos. Él es un sembrador: cuanto más conoce su misión y la ama, mejores frutos obtendrá.

La formación de lectores es una de las prioridades educativas, cuál es su opinión sobre las estrategias planteadas en el Plan Lector.

Son muy claras y pertinentes. Estimular la lectura y su comprensión entre los estudiantes, no es una tarea imposible como parecería, pero es necesario poner a su alcance los libros adecuados, tratando de despertar, cada vez más, su imaginación e interés por ellos. En ese proceso, entre muchas otras, hay dos condiciones muy importantes: la primera relacionada con el profesor encargado de esa tarea, que debe ser él mismo un buen lector para poder formar el hábito de la lectura en sus alumnos, a través de las diferentes técnicas existentes o de las que él pueda crear; al mismo tiempo, el

aumento de la red de bibliotecas propiciará un número cada vez mayor de lectores.

En el contexto del Plan Lector, ¿cuál cree que debe ser el papel de los textos literarios?

Un papel fundamental. Basta escoger los textos literarios apropiados para la edad del lector, acompañarlos siempre de comentarios que faciliten su comprensión e incluso, se puede, a través, de una lectura oral, dramatizar un poco para congrega toda la audiencia alrededor de un mismo texto. De esa manera, se va dando a conocer pequeños cuentos, fragmentos de novelas, piezas de teatro y poesía, tanto de la literatura nacional como extranjera, acompañadas siempre de noticia sobre los autores leídos. Es un inmenso campo por explorar. Dependerá del profesor utilizar, con amplitud de criterio, esa veta prácticamente inagotable.

La televisión se ha convertido en «el libro» por excelencia para los poco lectores, ¿de qué manera cree usted que un profesor debe valerse de determinados recursos, si es que cabe, en este caso de los audiovisuales, para orientar a los alumnos a la lectura o atraerlos nuevamente a ella?

El uso del material audiovisual será siempre bienvenido si puede despertar o acrecentar el interés del alumno por la lectura. Por ejemplo, sería útil un video sobre la vida y obra y los autores, o alguna buena película basada en una obra literaria. Creo, sin embargo, que el mejor método sigue siendo el de poner el libro en las manos del alumno, con la intención de que sienta su textura y formar, poco a poco, un vínculo físico-intelectual con ese objeto que él manosea y que está siempre a su disposición.

Antonio Cándido en una de sus reflexiones sobre la literatura se refiere a ella como capaz de «confirmar la humanidad del hombre», ¿cuál es su opinión al respecto?

Estoy plenamente de acuerdo. Desde el nacimiento de la literatura hasta el día de hoy, se ha visto confirmada esa asertiva del crítico brasileño Antonio Cándido. Hasta ahora, todas las predicciones sobre la desaparición del libro no se cumplieron, porque, en realidad, la literatura conjuga dos de las cualidades más importantes que Dios concedió al hombre: la libertad de espíritu y el talento creador. Sabemos que la televisión es el medio de comunicación más eficiente en este mundo globalizado y que Internet es un instrumento extraordinario para recibir concentrados de informaciones; sin embargo, ninguno de los dos ha podido sustituir al libro, hasta ahora. La razón está, posiblemente, en el hecho de que entre el libro y el lector no hay soledad, en virtud de la interacción enriquecedora que se crea entre ambos.

Generalmente, todo lo referido a la educación del hombre está relacionado con una utilidad material que a su vez está relacionada con el tiempo destinado a determinadas actividades «útiles»; en ese sentido, la lectura (y la literatura) es considerada para algunos fuera de lo que corresponde a una práctica común y legítima del estilo de vida. ¿Cuál es su posición al respecto?

Es una visión muy empobrecida de lo que debe ser la educación, por eso vemos —dentro de esa perspectiva— a profesionales sin verdadera vocación para la carrera que escogieron, presionados, muchas veces, por la familia, el entorno social o por el afán de alcanzar determinado estatus. Los que se dedican a carreras poco útiles, como las relacionadas con el arte (literatura, música, teatro, pintura, escultura, y otras) eligen, a veces contra viento y

marea, seguir legítimamente su vocación y trabajan con perseverancia e íntima satisfacción, atesorando sus logros, pese a las limitaciones del medio ambiente y la poca compensación económica. Ellos, confirman, cada uno en su campo de actividad, «la humanidad del hombre» y mantienen vivo el sentido de perfección y belleza, nunca totalmente alcanzado, pero siempre buscado como una meta posible en un mundo adverso a esos ideales.

En Brasil, actualmente, se discute la enseñanza de la literatura, es decir, el tiempo destinado para esta actividad, ¿qué opina al respecto?

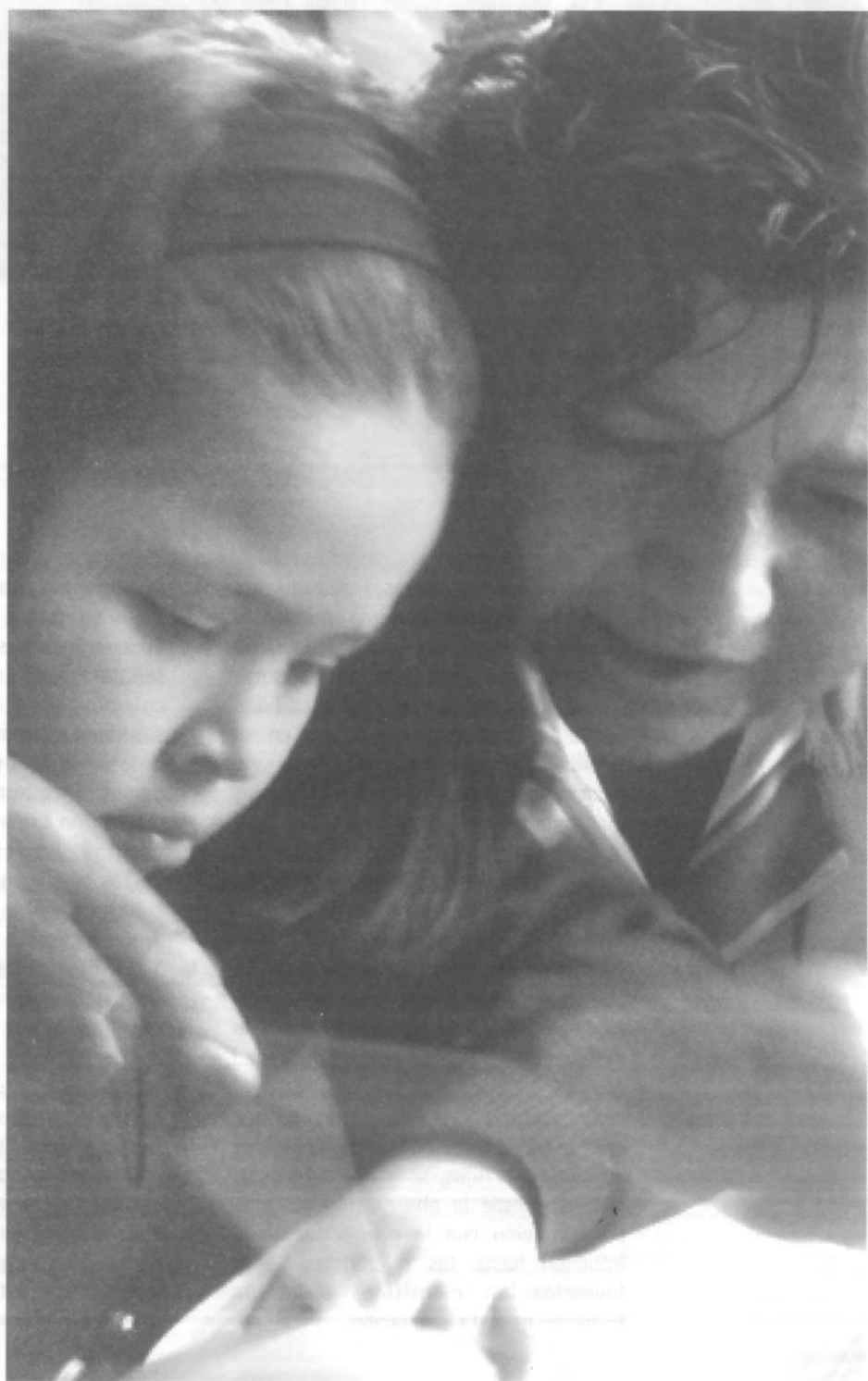
Sería una gran desventaja para el alumno disminuir el tiempo de la enseñanza de la literatura y privarlo de sus beneficios. La lectura y el estudio de autores reconocidos propician el entrenamiento del espíritu crítico, refuerzan y acrecientan el dominio del idioma, abren la mente hacia otras realidades, forman el gusto y proporcionan una visión del mundo más rica y compleja, entre otras ventajas, que serían recortadas sin un tiempo adecuado de enseñanza.

¿Qué opina sobre la enseñanza de la literatura en las escuelas públicas?

Debería ser incentivada, pues, la realidad nos muestra que los alumnos de las escuelas donde se enseña literatura, acompañada de algunas técnicas de crítica literaria, se encuentran en mejores condiciones para expresar sus ideas, con claridad y precisión, a través de un lenguaje amplio y correcto. Además, el conocimiento de los autores nacionales motiva, en los alumnos, una visión más coherente del país, amalgama sus diferencias, encauzando esos elementos hacia una actitud de respeto, de

tolerancia, de interés, de formación de un estimulante espíritu cívico. La enseñanza de la literatura es una herramienta especialmente útil en la educación de cualquier país, pero, especialmente en los nuestros, en este caso, Perú y Brasil, donde tenemos aún mucho camino por adelante.

Espacio del Tutor



Polici del Distrito

El sistema de enseñanza de la historia en los colegios de la ciudad de Bogotá ha sido objeto de una investigación que busca determinar el nivel de conocimiento de los estudiantes de primaria y secundaria sobre la historia de la ciudad. El estudio se realizó en un colegio de la zona sur de Bogotá, donde se aplicaron cuestionarios a un grupo de 100 estudiantes de primaria y secundaria. Los resultados muestran que los estudiantes tienen un nivel bajo de conocimiento sobre la historia de la ciudad, lo que sugiere la necesidad de mejorar el sistema de enseñanza de la historia en los colegios de la ciudad.



Escuela para padres

Rafael del Busto

Muchas veces, cuando un alumno presenta problemas (especialmente de conducta) en la institución educativa, los profesores suelen comentar que la responsabilidad es de los padres, «seguro que en su familia hay problemas», etc. A su vez, cuando los padres observan conductas inapropiadas en su hijo señalan que, seguramente, en el colegio las aprendió, o si su rendimiento es bajo manifiestan que el docente no enseña bien. Pareciera así, que estos comentarios no tienen cuando acabar. No es raro escuchar a los padres decir que a ellos nadie les enseña a ser padres y que esto en el camino lo aprenden. Se ejerce una paternidad confusa, es decir que van descubriendo cómo deberían proceder a medida que ejercen su rol como padres. En el afán de educar a sus hijos, se acude a recursos que van desde la observación hasta la confrontación con la pareja; desde la intuición hasta las referencias de la investigación científica; desde la tradición hasta la innovación.

Algunos, ante sus múltiples labores, dejan en manos de los colegios toda la educación de sus hijos, incluso, llegan a señalar: «eso no te enseñan en el colegio», «en el colegio no te enseñan a saludar». Algunos padres llegan a desesperarse ante el comportamiento de sus hijos, ante su bajo rendimiento, ante su no saber corregirlos o ante sus propias reacciones (generalmente gritos y/o agresiones), por ello, solicitan ayuda, a la escuela o, en algunos casos, a algún profesional.

Nadie duda de que sea muy importante para el niño su entorno familiar, ya que este es el primer lugar donde aprende muchas cosas, donde recibe sus primeras influencias, donde aprende a imitar conductas, reacciones (incluso emocionales), opiniones (o inclusive a no opinar por temor), recibe allí sus primeros castigos y refuerzos, elogios y críticas. Es, para poner un ejemplo, el lugar donde le llenan la mochila vacía (con la cual nace) por primera vez, que luego se irá llenando

escuela y la sociedad le brinde progresivamente. Pero, llegará el día en el que compare lo que su familia le dio con lo que le ofrezcan los demás y, después de reflexionar, se quedará con aquello que escoja.

Muchos de los pacientes que atiende en el consultorio, sean niños, adolescentes o adultos, tienen como origen de su dificultad el modo en el que se establecieron sus relaciones familiares, por hechos que sucedieron, tratos recibidos, errores cometidos durante el proceso de formación del individuo, etc. Esto hace necesario ayudar a las familias en la educación de sus hijos (nuestros alumnos) y una de estas formas es la Escuela para Padres. Pero, ¿qué es?, ¿se trata de una actividad más que el profesor debe realizar, un peso más a su trabajo o es una oportunidad de encontrarnos y relacionarnos con los padres de nuestros alumnos y colaborar mutuamente en la educación de los menores? Además, es necesario recordar que la familia se constituye en el núcleo de la sociedad.

El Ministerio de Educación en 1999 definió la Escuela para Padres como un programa educativo no formal que el centro educativo brinda a los padres y madres de familia de los niños y adolescentes que estudian en sus aulas, así como también a tutores, padres de crianza (adoptivo), tíos, abuelos y otros parientes encargados de la educación y crianza de los niños y adolescentes de nuestra patria.

La Escuela para padres no pretende convocar a los padres para decirles cómo va el aprovechamiento de sus hijos y comentarles todos los problemas que sus hijos expresan. Tampoco se trata de pedirles dinero para todo lo que la escuela necesita, ni quejarnos del comportamiento de sus hijos en el aula. Muchas veces, con el propósito de comprometer a los padres de familia en la tarea educativa, se han desarrollado todo tipo de estrategias, marcadas

generalmente por el autoritarismo: «en mi clase se hace lo que yo digo», o paternalismo: «no se preocupe, yo le voy a enseñar», que no han dado resultados satisfactorios. Para los padres y madres, asistir a las reuniones es una obligación que se prefiere evitar. Recuerda que los padres de familia son personas y que tú también lo eres, por lo tanto, tienen la oportunidad de compartir algo basado en el principio de interés común como son sus hijos. Comunícales cuán importante es para ti la formación y desarrollo integral de sus hijos, así como lo es para ellos. Exprésale y haz que te digan cuáles son los talentos de sus niños, las particularidades de cada uno de ellos, sus anécdotas más significativas. Expresa tus preocupaciones sobre sus principales dificultades, pero sin ansiedad, sino como algo que tiene solución. Por eso, los necesitas y pide su colaboración.

En realidad, no existe un currículo académico para este tipo de capacitación. Sin embargo, cada vez es más reclamada la necesidad educativa del individuo desde la familia por que sus raíces radican en la relación familiar, patriótica, artística, cultural y religiosa de su entorno, es decir de su tradición.

Hoy, la Escuela para Padres ha cobrado mayor importancia en nuestra realidad. Por su ayuda, ya percibimos la necesidad de:

1. Prevenir deficiencias en el desarrollo físico, intelectual, emocional y social, y favorecer la realización de las potencialidades del niño.
2. Mejorar sus habilidades y actitudes en relación con el hijo.
3. Fortalecer la organización y funcionamiento familiar.

La Escuela para Padres debe ser integral. Debe enfocar los problemas familiares detectados y priorizados, por los mismos padres, dentro del área de

influencia de la institución educativa. Los temas deben incidir más en: dinámica familiar, educación de los hijos, riesgo social, valores, salud y rendimiento escolar, sin descartar otros temas de interés que puedan surgir.

Este programa educativo no formal que la institución educativa brinda a los padres, con la finalidad de conocer y analizar la realidad familiar por medio del diálogo, para una adecuada y oportuna toma de decisiones familiares, educativas y sociales en bien del desarrollo integral de sus hijos y mejoramiento de la calidad de vida de la familia.

No se pretende ofrecer recetas mágicas de actuación que resuelvan inmediatamente las dificultades que se les presenten a los padres angustiados, sino darles a conocer datos objetivos de la pedagogía familiar e invitarlos a la reflexión. Y, por supuesto, ayudarles a encontrar respuestas a sus múltiples inquietudes e interrogantes en el fascinante campo de la educación de sus hijos.

La Escuela para Padres implica entonces:

- Una educación para ser, más que para hacer y tener.
- Una educación para el desarrollo personal y social.
- Una educación en valores.
- Una educación para la participación.

Se pueden reconocer dos principios fundamentales:

- La Escuela para Padres se basa en que la labor no es exclusiva de la institución educativa, sino primordialmente de la familia.
- La Escuela para Padres promueve una cultura de crianza para que los niños se desarrollen en condiciones saludables.

La constitución de una Escuela para Padres requiere una planificación estructurada y sistemática y una buena

cuota de voluntad. Para ello, se necesita un equipo de individuos responsables, diversas estrategias de motivación que capten la atención de los participantes, una propuesta de temas que se abordarán de acuerdo con determinadas metodología. Además, será fundamental el enfoque educativo que se adopte, la organización y los recursos que se empleen durante las sesiones de trabajo.

Reseñas



Paul Cézanne

La persecución pirata. Literatura, lectura, Corsarios, bucaneros, piratas y... Jack Sparrow

Patricia Vilcapuma Vines

Rob Kidd. *La persecución pirata*. Serie Piratas del Caribe.
Jack Sparrow N.º 3. Madrid: Everest. 141 pp.

A veces confiábamos en que si vivíamos y
éramos buenos, Dios nos permitiría ser
piratas.

Vida en el Mississippi, Mark Twain

La literatura es eso, un texto con una cara
oculta, [...] un texto con un tesoro
escondido, que cada lector encuentra en un
sitio diferente y que es diferente para cada
lector.

Fragatas para tierras lejanas, Marina Colasanti

Luego del exitoso estreno de *Piratas del Caribe. La maldición del Perla Negra* (*Pirates of the Caribbean. The Curse of the Black Pearl*, Gore Verbinski, 2003), película en la que el actor Johnny Depp diera vida al capitán pirata Jack Sparrow, nuevamente las leyendas sobre piratas ocuparon un lugar privilegiado en el imaginario popular. La calidad de la película en cuestión no será tema de esta reseña, sino más bien la serie de libros juveniles que lanzó Disney Press «a propósito de» la vida de este tan celebrado personaje de ficción cinematográfica que se ha convertido en el dueño de los mares hollywoodenses, llenos de opciones en lo que se sabe es su especialidad: el cine de consumo.

Coincidentemente con el título del libro (tercera entrega de la serie) que será motivo de este trabajo, *La persecución pirata* (*The Pirate Chase. Pirates*

of the Caribbean. Jack Sparrow, N.º 3, Disney Press, 2006) no sólo los fanáticos del cine, sino los amantes de la buena literatura iniciaron una verdadera persecución, y, en el mejor de los casos, han regresado a aquellas lecturas —basadas o no— en los verdaderos piratas que narran las misteriosas y mágicas aventuras de sujetos que, bajo el código de la libertad absoluta y sin mucho aprecio de las leyes, supieron también envolver y atraer hacia la lectura hasta a aquellos que pueden ser incluidos en la categoría de poco lectores. Desde libros que constituyen un grueso de bibliografía de investigaciones sobre este tema, álbumes y otros de formato diverso han ocupado los escaparates de librerías y supermercados. Valga la situación para reconocer, justamente, que este tipo de películas ha servido de «mapa» y —pre-texto¹ para otras lecturas—, cuyo

verdadero tesoro escondido se encontrará en algunos textos clásicos, nuevamente en vigencia—gracias a este boom y como tal «nuevos descubrimientos» de lectores novatos—, como *La Isla del Tesoro*, de Stevenson; la deliciosa obra de J. M. Barrie, *Peter Pan*; las historias de Sandokan y el Capitán Nemo, entre otras.

Pero, siendo el «hábito» de la lectura una de las mayores preocupaciones de padres y escuelas, es importante distinguir los mares y sortear las tormentas. Coincidiendo con las inquietudes de Marina Colasanti, quien discute «de qué libros se trata» cuando hablamos del hábito de la lectura o mejor dicho la «costumbre» de leer, se puede afirmar que cierta filosofía editorial precisamente no es la mejor aliada para la «promoción de la lectura», sino que cumple eficazmente su papel de «promotora de una nueva compra» y le roba a la literatura, como un hábil corsario haciendo valer su patente de corso, su categoría de «género de primera necesidad» (cf. Colasanti 2004: 63-82).

Disney Press, consciente del éxito mediático de *Piratas del Caribe*, lanzó al mercado una serie de libros con el mismo nombre de la película, garantía de historias llenas de piratas, corsarios,

aventureros y tesoros de los más extraños. Esta entrega de seis aventuras no narra precisamente los viajes sin rumbo del capitán pirata de la película, sino su vida antes de ser el extravagante personaje que ya conocemos.

La serie es protagonizada por el adolescente Jack Sparrow, quien escribe en esta especie de diario una más de sus aventuras como polizón del Barnacle, el cual dirige con un grupo de amigos, también adolescentes. Esta vez su aventura se centra en la búsqueda del pirata que posee la poderosa espada de Cortés: el temido Pie Izquierdo Louis. La tripulación del gran Barnacle, integrada por Jean, Tumen, Arabella, el fugitivo aristócrata Fitzwilliam P. Dalton Tercero y una gata, llamada Constante, que se cree es la hermana de Jean, se internan en la misteriosas y silenciosas calles de Puerto San Judas, una posible ciudad de fantasmas que no desentona «en el mágico y maldito Caribe» (p. 25), para seguir las indicaciones de la vaina mágica que se supone los llevaría tras la preciada espada de Cortés. La historia cuenta que quien logre juntar ambas, espada y vaina, sería el portador de un poder inimaginable. Así que, motivados por aquella promesa de los relatos orales, los adolescentes viven algunas emociones mientras hallan al peligroso pirata.



La persecución pirata es presentada en un formato pequeño, bastante flexible como para llevarlo en los bolsillos, gracias a una tapa plastificada y hojas couché. Los datos bibliográficos del volumen nos indican que no es Jack Sparrow el autor del texto, sino Rob Kidd encargado de escribir la nada tranquila vida del adolescente Sparrow.

Pero, si observamos la composición de la cubierta, otro parece ser el autor: el lomo lleva el identificable sello pirata y solamente el nombre «Jack Sparrow». En cuanto a la portada del libro y el diseño de los interiores, similar en cada uno de los títulos de esta serie, los lectores pueden entrar en esta historia de la mano y pluma del mismo Jack, ya que, entre otro detalle que se explica líneas abajo, la cubierta tiene grabado con grandes letras el nombre del protagonista, acompañado del rostro de un misterioso hombre de apariencia terrorífica y que se sugiere es un pirata por la Jolly Roger (bandera pirata con el símbolo clásico de la calavera) que le sirve de fondo. En el interior, a cada lado, en los encabezados de páginas, donde suele ir el nombre del autor del libro, está anotado en tipografía similar el nombre de Jack Sparrow y, en el otro, el título de esta aventura. Para hacer mucho más verosímil y fantástica la narración, la primera página está «manuscrita» por el mismo protagonista; se puede leer

Diario del capitán.

Después de vencer algunas de las más maléficas, bellas y legendarias Sirenas, volvimos a navegar deseosos de alcanzar nuestro propósito de encontrar igualmente la legendaria Espada de Cortés, una espada con poderes inimaginables. Cuando la vaina se une a la Espada, su poder será incommensurable. Yo, con gran habilidad, descubrí que la vaina, un vaina que la tripulación del gran

«Barnacle» posee actualmente, pertenecía a la Espada y que debe conducirnos hasta ella. Yo, con mucha gracia, puse la vaina en el suelo de la cubierta de nuestro barco y ésta empezó a girar, comportándose como la aguja de un compás magnético, apuntando a una isla que tiene muchas probabilidades, desde mi punto de vista, de ser la Isla Fortuna. Aparentemente no parece que haya duda. Después de todo, ¿cómo podría engañarnos una vaina encantada? No falta mucho para que la Espada de Cortés vuelva a su funda y todo su poder caiga en manos de la tripulación del gran Capitán Jack y su barco el «Barnacle». Nuestro único obstáculo es el conocido y peligroso pirata Die Izquierdo Louis. Sin embargo, después de nuestras victorias sobre rugientes bestias marinas, Sirenas y piratas que controlan tormentas, no debería ser un adversario difícil de superar.

Luego, continúa el relato en 9 capítulos, ya no desde la voz del capitán; son las voces de toda la tripulación que se pueden leer en cada parte del libro, interrumpidas por un narrador que sirve de guía para el lector y va indicando cada uno de los escenarios que ocupa la tripulación del Barnacle. Cada primera letra de los capítulos, con tipografía en letras redondas, es una letra capital de la misma familia de la primera hoja del diario manuscrito del capitán Jack Sparrow. Seis ilustraciones, en blanco y negro, simuladas en lápiz, acompañan las páginas del libro. En ellas los piratas, todos adultos, revelan su malvada apariencia como testigos de lo que se puede leer; asimismo, las ilustraciones construyen la imagen de este Jack

Sparrow adolescente y sus compañeros, muy diferente al de la película y sus amigos piratas. Necesarias aclaraciones para los lectores (y para los otros lectores: padres y maestros, intermediarios de la compra del libro) que deben tener en mente la imagen del Jack Sparrow/Johnny Deep/Keith Richards, no muy favorable para este nuevo personaje que, curiosamente, rechaza la malvada personalidad pirata —que representa el mal en esta serie y que, además, se sabe será su destino como adulto—.

LOS PIRATAS DEL CARIBE

No mucho tiempo después del descubrimiento de América, surgió la leyenda de los Piratas del Caribe que, como lo demostrarán investigaciones posteriores, existieron realmente y además más allá de aquella exótica zona. Este referente real-maravilloso sirvió para la creación de la historia de Jack Sparrow y la tripulación de la Perla Negra².

En la memoria infantil, los piratas fueron «por siempre jamás» los temibles rivales de los Niños Perdidos en la tierra de Nunca Jamás o simplemente los malvados de la historia, entonces, ¿cómo es que Jack Sparrow, el antihéroe cinematográfico del nuevo siglo, puede convertirse en «promotor» de lectura?, ¿cómo el adolescente Jack Sparrow que rechaza a los malvados piratas puede conseguir la fama y vida deseada solo como uno de ellos? Antes de intentar responder a estas preguntas, veamos qué ha hecho que la vida de los piratas atraiga a muchos y cómo esta ha inspirado a escritores y ha acompañado a otros.³

En la práctica, piratas, corsarios, bucaneros y filibusteros se incluyen en la misma categoría de su actividad común: asaltar en el mar. La palabra «Pirata» proviene del latín *pirāta*, que significa 'el que emprende', 'el que intenta fortuna'; según la Real

Academia Española (RAE) designa a una «persona que, junto con otras de igual condición, se dedica al abordaje de barcos en el mar para robar». Para la tradición naval española, el pirata era el que robaba por cuenta propia. Los piratas ocupan el más bajo escalafón entre los nombres ya mencionados y han existido desde que se comenzó a usar los mares como rutas de comercio. Las primeras actividades datan del siglo vii a. C y se extienden hasta la actualidad, pero muy lejanos del sanguinario, cruel y fuerte Edward Teach, conocido como Barbanegra (1688-1718), o las figuras románticas más populares que nos llegan mediante la historia, el cine y la literatura⁴. Así, la Organización Marítima Internacional (OMI) informó que durante el primer trimestre de 2006 aumentaron los casos de piratería, siendo las zonas donde se han dado más casos de asaltos de piratas las costas de Bangladesh, Indonesia, el golfo de Adén (Mar Rojo), Somalia y Nigeria. Incluso se han reportado casos de rehenes. Tampoco llevan ya su símbolo más conocido: la Jolly Roger, aquella bandera negra y blanca o roja, con las tibias y las calaveras, que podía ser avistada en el horizonte⁵.

En cuanto a los corsarios, fueron famosos por su «patente de corso» o «Letter of marque», licencia otorgada por algún gobierno para atrapar a los piratas, pero que en la práctica, era un permiso de robo libre en el mar. Los tesoros recabados eran compartidos con la Corona que los patrocinaba. Estos actuaban contra los enemigos del rey (quien otorgaba el patente de corso) y, por ello, sus acciones estaban fuera de ser calificadas como crímenes o delitos, salvo para la Corona atacada. A pesar de su actividad en contra de la piratería (denominada «ir en corso» que significaba 'corre por el mar'), la historia de sus crueldades y fechorías no ha sido olvidadas. Célebre es el caso del corsario William Kidd, ejecutado el 23



de mayo de 1701 sin poder probar que sus actividades eran legales gracias a la licencia de corso que le otorgara Guillermo III de Inglaterra. Doscientos años después de la ejecución de Kidd se descubrió el documento en el Registro Público de Londres.

Guillermo III por la gracia de Dios, Rey de Inglaterra, Escocia, Francia e Irlanda, defensor de la fe, a nuestro fiel y bienamado capitán William Kidd, comandante del «Adventure Galley», con una tripulación de 80 hombres y equipado con 30 cañones [...] Sabemos que el capitán Thomas Too, John Ireland, capitán Thomas Wakw y el capitán William Maze o Mace y otros sujetos se han asociado con otras personas malvadas y crueles y cometen, en contra de las leyes de las naciones, muchos y numerosos actos de piratería, robos y pillajes en los mares de América y otras zonas, [...] poniendo en peligro e hiriendo a nuestros amados súbditos, a nuestros aliados y a otros que navegan por los mares con legítimo derecho. [...] hemos considerado adecuado y por la presente otorgamos al mencionado William Kidd, a quien nuestros comisionados para ejercitar las labores del Lord Alto Almirante de Inglaterra han concedido una *licencia de corso*, con fecha del día 11 de diciembre de 1695. (cf. Matthews 2006: s. p. —el énfasis es nuestro—)

Otro tipo de piratas del Caribe es el «bucanero», «pirata que en los siglos XVII y XVIII se entregaba al saqueo de las posesiones españolas de ultramar» (cf. Real Academia Española). Este término deriva de «bucan», nombre con que los indios designaban el lugar donde ahumaban la carne con madera verde sobre unos palos, en forma de parrilla. Cazadores (y expertos tiradores como lo recuerda Emilio Salgari) y vendedores de carne, se convirtieron en piratas asesinos —luego de que la Isla Tortuga, su refugio, fuera devastada por los españoles—, conocidos como «filibusteros», término de origen holandés (*Vrij Buiter*: 'el que va la captura del botín') de cuya escritura en inglés, *freebooter*, se derivó esta palabra que nombra a aquellos piratas que atacaban poblaciones costeras. Un bucanero de *gran éxito* fue Henry Avery, tratante furtivo de esclavos en Bahamas, cuyo paradero del gran tesoro que acumuló durante sus actividades es un misterio.

Luego de esta descripción, podemos afirmar que la libertad sin restricciones, el amor por lo ajeno y el rechazo a las buenas costumbres son las principales características de estos ladrones del mar. Y el pirata Jack Sparrow, el futuro adulto del Jack Sparrow/adolescente y calificado

—como se lee en la cuarta de cubierta del libro— de polizón ('Persona que se embarca clandestinamente', 'Individuo ocioso y sin destino, que anda de corrillo en corrillo' —cf. Real Academia Española—), no está lejos de este prototipo. En la trilogía cinematográfica, este pirata creado por el cine, según el público seguidor de sus aventuras,

responde al canon de pirata no por manejar el sable y la pistola que en realidad lo hace bien poco, sino por moverse por el mundo con la anarquía indecisa e impertinente de la mosca, encarnando todo un espíritu de nihilismo creativo y autodestructivo. Antítesis del héroe irreprochable, Jack Sparrow es el joker que evita todo compromiso para, en cambio, salir por la puerta falsa en pos del placer natural y espontáneo, por definición incompatible con los cálculos y servidumbres de la fría productividad de nuestro muy racional y mecanizado mundo [...] Si Jack Sparrow gana batallas no será por la fuerza de las armas sino por su oportunismo, su *ética* de pirata sinvergüenza y marrullero: es un comerciante, un diplomático artero, un mago que juega a construir la realidad a su gusto, representándola con las palabras hasta engañar a quien siga el juego de su verborrea⁶.

Dentro de las categorías explicadas en los párrafos anteriores, el Jack Sparrow del cine no es el terrible y sanguinario pirata como sus referentes históricos y como algunos de los antagonistas de la trilogía cinematográfica. Tampoco es un corsario porque, en el fondo, su espíritu pirata le hace rechazar el sometimiento de alguna norma: no obedece a nadie, sino a su instinto de libertad. Nos lo recuerda el recientemente estrenado *Piratas del Caribe: en el fin del mundo* (*Pirates of the Caribbean: At world's end*, Gore Verbinski, 2007) donde debe pelear contra un comodoro que trata de todas formas de acabar con la piratería, mas no con los corsarios. Finalmente, no es bucanero ni filibustero

porque no encajaría con su personalidad caricaturesca y simpática, solamente quiere salirse con su gusto y no ataca ciudades ni mata por diversión. No posee, en ese sentido, una personalidad representante de extremos que resultan, casi siempre, insoportables.

Por otro lado, a pesar de que la compra y consumo de estos productos, el cinematográfico y editorial se basa en el reconocimiento y validación del «pirata que todos llevamos dentro», es evidente que el cuestionamiento de la «ética de pirata sinvergüenza y marrullero» de este personaje, cuya aventura adolescente se analiza en este trabajo, saldrá en algún momento, más aún cuando se trata de una serie que corresponde a la nominación «infantil-juvenil» (que sin duda es el sector que participa más en la cultura del consumo), donde intervienen además otros lectores. «La vida temprana del personaje Jack Sparrow» —según la portada del libro— resulta más inocente ante las preocupaciones frente a las lecturas correctas y adecuadas que esperan padres y maestros bienintencionados. En suma, ninguno de los elementos que pueden intervenir al momento de analizar el nuevo producto editorial debe quedar ajeno de justificación del caso si se tratase de juzgar a Jack Sparrow de «pirata» en la más pura acepción de la palabra.

Para este tipo de corpus literario, infantil-juvenil, se identifica un doble lector: el padre o el maestro, a quienes les corresponde el papel de lector intermediario, encargado de ejecutar la compra o de recomendarla como óptima para el niño o adolescente, que integran el tipo del segundo lector o receptor. En el primer tipo de lector, entonces, recaerá la responsabilidad de revisar todas las indicaciones del libro, los elementos paratextuales más visibles (y más fáciles de «digerir») que lo componen —además del formato, portada, ilustraciones, cubiertas,

tipografía, entre otros— como catálogos, críticas en la prensa, etc. y estimar la pertinencia de los contenidos del producto. Así, en la mayoría de casos el lector real, es decir, el niño o adolescente, escogerá la lectura por recomendación o recibirán las que les regalan (cf. Lluch 2004: 45-46).

Evidentemente, el tipo de lector del rubro infantil-juvenil es un lector «en formación» y sus referentes más cercanos son los medios audiovisuales, los videojuegos e Internet. Detalle que no escapa de la vista de las editoriales que más que competir con estos, han copiado algunos modelos dirigidos a una propuesta de consumo. No se trata, por otro lado, de descalificar o negar la influencia de estos lenguajes; tampoco, determinar perjuicios o beneficios. La intertextualidad con discursos extraliterarios puede ser muy rica si se trabaja adecuadamente y no exageradamente explícita. Por otro lado, desconocer su existencia o pretender eliminarlos de la vida de los adolescentes o niños sería absurdo. Sin embargo, las preocupaciones y la política del fomento de lectura de las editoriales amantes de los productos en serie a partir de personajes «taquilleros» como Jack Sparrow, en aras de la formación de un lector ideal, no es muy clara.

Esta claridad resulta sumamente importante, al momento de pensar en preparar no solo un buen lector, sino un lector del tipo «modelo» que no solo desea saber cómo acaba la historia. Se espera un lector cuya comprensión lectora no se encasille en un sentido literal y moral del texto literario; se espera mucho más que la lectura sea sólo un ejercicio de libertad, de opción personal y no estrictamente por obligación escolar. Tampoco se trata de hacer más digerible la literariedad de un texto, dado el lector en formación, situación que pone a la literatura como un objeto difícil de alcanzar. Subestimar la sensibilidad estética del

niño ha llevado a etiquetar libros de dudosa cualidad y a confundir literatura con recurso didáctico o desvirtuar su esencia como «fuente de placer y de conocimiento filosófico» (D'Angelo 2007: 42) al tratarse del mejor vehículo para despertar el gusto por la lectura.

EL VERDADERO TESORO DE LA PERSECUCIÓN PIRATA

Escrita en clave diarística para dotarla de una verosimilitud casi cinematográfica, esta tercera entrega de las aventuras del Jack Sparrow adolescente es parte de una suerte de hiperlibro que lleva a su lector a la compra de un siguiente. La historia no termina en sí, sino que es la antesala de otro suceso y está condicionada a cumplir eficazmente su objetivo de la repetición del acto de compra.

Posee los típicos elementos que pueden atraer a un adolescente: los tripulantes del Barnacle no tienen que obedecer a nadie, ni siquiera a su capitán Jack, este solo actúa como un inofensivo agitador, pero con la suficiente influencia como para ser «el capitán»; los obstáculos o cualquier persona molesta simplemente desaparece gracias a la acción de la espada mágica; los buenos modales son «aburridos» y, por lo tanto, rechazados, así lo representa el rechazo burlón hacia Fitz, el muchacho correcto del grupo, cuya condición de fugitivo lo hace tan polizón como cualquiera de la tripulación y, como tal, parte del grupo; el planteamiento de la resolución de un misterio (toda una población desaparecida) y la oportunidad de poder resolverlos por ellos mismos haciendo lo que quieran; malvados piratas, un conjuro mágico y una gata embrujada. No importa qué tengan que ser o hacer para conseguir lo que en ese momento les interesa, que se traduce en libertad absoluta, y cualquier cosa que se les oponga al impulso de sus deseos representa un malvado opositor. Lo que importa es «el tipo de libertad que un

un poder como ese podría conceder (les)» (p. 123).

La persecución pirata es una lectura más, de distracción momentánea, de costumbre. Una secuencia de sucesos de obvios desenlaces que no requieren de mayor esfuerzo de interpretación. Justificado producto (solo por tratarse de un libro) para el adulto que reacciona complaciente frente a un interés positivo por el acto de leer por parte del niño o adolescente. Finalmente, el consumismo de libros no representa un gasto innecesario e inútil para el padre preocupado por la educación de sus hijos. ¿Pero qué tan favorable puede resultar la propuesta de lectura que cede a estos productos una función equivocada: la de ser los únicos actores en la formación del lector? En ese sentido, «usar libros solo para distraerse, como usar trompos o canicas, suele conducir al abandono de los libros cuando la vida empieza a ofrecer distracciones más intensas» (Colasanti 2004: 72). No cabe, pues, a este tipo de lecturas un lugar destacado o el único en la formación de verdaderos lectores; no cabe ni encaja en un lugar que solamente puede ocupar la literatura.

Si la preocupación que se desea calmar al momento de abordar la problemática de la formación lectora, es qué textos nos sirven verdaderamente para este fin, la actitud maniquea de una pedagogía que no se detiene en mirar al lector como un ser real y no idealizado, impedirá darnos cuenta el lugar privilegiado que tiene la literatura. Si se trata de la responsabilidad de «formar» (que es obviamente la gran responsabilidad sino la máxima de maestros y padres) y en indagar acerca de «la validez de la obra y su función como síntesis y proyección de la experiencia humana» (Candido 2002: 80) podemos incluir la cualidad de formar a la literatura, mas no en el sentido de la pedagogía oficial empeñada en verla como

un vehículo de la triade famosa lo Verdadero, —lo Bueno, lo Bello [...]. Lejos de ser un apéndice de la instrucción moral y cívica (esta apoteosis astuta de lo obvio, nuevamente en gran boga) ella actúa con el impacto indiscriminado de la propia vida y educa como ella —con altos y bajos, luces y sombras [...]. Dado que la literatura, como la vida, enseña en la medida en que actúa con toda su gama, es artificial querer que ella funcione como los manuales de virtud y buena conducta [...]. (Candido 2002: 85 —la traducción es nuestra—).

El otro extremo es este tipo de textos que forman el corpus de una lectura de actividad ocasional cuyo gusto se pierde al ser fácilmente reemplazables por otra actividad mucho más entretenida.

Un buen texto literario no es reemplazable ni descartable por un lector competente. «Ella [la literatura] no corrompe ni edifica [...] pero, trayendo *libremente* [sin forzar] en sí lo que llamamos el bien y lo que llamamos el mal, humaniza en el sentido profundo, porque hace vivir» (Candido 2002: 83 —la traducción y el énfasis es nuestro—).

NOTAS

¹ La separación del prefijo de la palabra *pretexto* es adrede.

² Debo aclarar que la película *Piratas del Caribe* se inspiró en el parque temático de Disney del mismo nombre. Evidentemente, los creadores del film recurrieron a algunos datos históricos y leyendas para la historia llevada al cine, como la del demonio que habita los mares, David Jones, proveniente de la tradición marítima nórdica.

³ Graham Greene, por ejemplo, ha contado en alguna entrevista que sus primeros sueños de precoz lector se relacionan con el Caribe, lugar que asociaba con sus primeras lecturas, en las cuales el gran héroe fue nada menos que el pirata Francis Drake. O, más cercano a nuestro espacio local, el escritor de literatura infantil-juvenil, Jorge Eslava ha declarado su gusto por las historias de piratas y ha confesado ser gran admirador de Salgari, a quien le debe que una de sus fantasías de niño haya sido ser uno de ellos.

⁴ Por ejemplo, los temidos piratas de la *La isla del tesoro*, *El corsario negro*, *El regreso de Sandokan*, *El Capitán Nemo*, «La viudad Ching, pirata», etc. Algunos de los piratas más populares fueron mujeres. Se conoce la existencia de la «Reina pirata», Grace O'Mally, quien luchó por los derechos de sus compatriotas irlandeses, y se dice que obtuvo el perdón de la reina Isabel I; la pirata inglesa Ann Mills, conocida por su sanguinaria vida; Anne Bonny y Mary Red, quienes fueron capturadas y encarceladas en 1720.

⁵ Existen varias versiones acerca de la procedencia y significado de la Jolly Roger. Algunos investigadores señalan que deriva del francés *joli roge* ('hermoso rojo'); otros, que el nombre procede de la voz inglesa *roger*, utilizada para designar a los vagabundos. Por otro lado, John Matthews recoge que «Old Roger» ('viejo roger') era un término utilizado para referirse al diablo; asimismo, nos dice que la Jolly Roger puede estar vinculada a la orden militar medieval de los Caballeros de la Temple, que usaron la bandera roja decorada con huesos cruzados cuando asumieron el modo de vida pirata tras ser disueltos, en 1312, por Clemente V. Véase Matthews 2006.

⁶ Véase LORENZO, María. «Lo barroco contemporáneo. Piratas del Caribe 2: el cofre del hombre muerto». En *Quinta dimensión*. <www.quintadimension.com/article349.html>. Consulta hecha en 19/07/2007.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANÓNIMO

2007 «Los piratas. Asalto a los siete mares». En *Mipunto*. <www.mipunto.com/temas/1er_trimestre05/piratas.html>. Consulta hecha en 19/07.

BOTO, Carlota

2000 «Educar para a leitura e educar pela leitura». *Todas as letras*, N.º 2, pp. 49-58.

CANDIDO, Antonio

2002 «A literatura e a formação do homem». En *Textos de intervenção*. Vol. 2. Selección, presentaciones y notas de Vinicius Dantas. São Paulo: Duas Cidades/Ed. 34, pp.77-92.

COLASANTI, Marina

2004 «Dos frases aliadas». *Fragatas para tierras lejanas. Conferencias sobre literatura*. Bogotá: Norma, pp. 63-82.

D'ANGELO, Biagio

2006 «Para una educación a la lectura de los clásicos». *Riesgo de educar*, año I, N.º 2, pp. 31-41.

2007 «Cuando Sésamo no se abre. Literatura, educación, formación». *Riesgo de educar*, año II, N.º 3, pp. 38-46.

KIDD, Rob

2006 *La persecución pirata*. Serie Piratas del Caribe Jack Sparrow N.º 3. Madrid: Everest, 141 pp.

LORENZO, María

2007 «Lo barroco contemporáneo. Piratas del Caribe 2: el cofre del hombre muerto». En *Quinta dimensión*. <www.quintadimension.com/article349.html>. Consulta hecha en 19/07.

MATTHEWS, John

2006 «Texto completo de la patente de corso de William Kidd» (documento adjunto). En MATTHEWS, John. *Piratas*. Madrid: Gaviota, s/p.

SARAIVA, Juracy Assmann

2006 «La situación de la lectura y la formación del lector en el proceso de alfabetización». *Cuadernos Literarios*, año III, N.º 6: *Letritas*, pp. 67-74.

LLUCH, Gemma

2004 *¿Cómo analizamos textos infantiles y juveniles?* Bogotá: Norma.

Organizadores del conocimiento y su importancia en el aprendizaje

Rauf Neme

Bladimiro A. Soto Medrano: *Organizadores del conocimiento y su importancia en el aprendizaje*. 2.ª ed. Lima: Maestro Innovador, 2006. 464 pp.

Probablemente, en los tiempos actuales, se puede hablar de la democratización y la liberalización de la educación, de una nueva revolución educativa frente a una tradicional y anacrónica educación, como también de un concepto de educación que se redefine a partir de su valor como un bien mercantil o como una especie de inversión que algunos— entre radicales y moderados denuncian como una lógica de mercado y de consumismo. Estas ideas que en principio se pueden recoger no sólo de una literatura especializada en el tema, sino de simposios, coloquios, manifiestos, etc., resultan sumamente interesantes y pertinentes al ser aplicadas en nuestro contexto, donde impera una visión idealizada del proyecto educativo como también una realidad de simulacro permanente o de expectativa frustrada en la que está sumida nuestra educación. En ese sentido, cabe preguntarse cómo los textos educativos contribuyen a dilatar esta situación o, por lo contrario, a afianzarla.

Una primera impresión que genera el texto de Soto Medrano es su carácter especializado en el tema de la organización del conocimiento, su particular desarrollo descriptivo y pragmático, que en relación con este último detalle, se centra pues en apuntalar su función práctica e instrumental. Tal como lo anuncia el autor, el libro en su nueva edición cuenta con un número mayor de modelos que facilitan la organización del conocimiento. Según Soto, la construcción del conocimiento parte de la relación de los saberes previos con los nuevos conocimientos, además de la creación de estructuras cognitivas que permiten jerarquizar la información. En este proceso, resulta necesario la inclusión y el uso de organizadores del conocimiento que posibiliten el recojo, sistematización y tratamiento de la información y de los conocimientos adquiridos. En ese sentido, los organizadores permiten mejorar las estrategias de enseñanza y de aprendizaje. Por ello, los destinatarios pueden ser especialmente los educadores, pero el libro se adecúa

perfectamente a las necesidades que podría requerir cualquier estudiante en su desempeño académico.

El libro se divide en cuatro grandes partes con un propósito definido. La primera parte se enfoca en el rol de la educación en la sociedad del siglo XXI, una sociedad que, según el autor, está inscrita dentro de la globalización y la realidad local. En esta nueva sociedad, el aprendizaje no se entiende desde la perspectiva tradicional del aprendizaje acumulativo, sino desde el que se da por construcción. Asimismo, incluye una sección en donde describe cómo es el funcionamiento regular del cerebro durante el proceso cognitivo.

La segunda parte se centra en desarrollar el aspecto teórico del libro en relación con los organizadores del conocimiento. En cambio, la tercera parte se orienta hacia la parte instrumental y, finalmente, la cuarta parte presenta instrumentos de evaluación en función de los organizadores del conocimiento.

La discusión más llamativa, según nuestra reflexión en el párrafo inicial, se centra en el papel de la educación en la sociedad global, que en este caso el autor prefiere puntualizar como el *escenario glocal*. La razón es que halla una amalgama entre la globalización y las identidades locales o si se quiere decir de otro modo la realidad local. El escenario glocal es el lugar donde la educación, según Soto, «está llamada a hacer frente a esta globalización, a no ignorar sus demandas, a neutralizar los peligros que trae consigo y denunciarlas». En la sociedad del siglo XXI, entonces la escuela tiene la misión de brindar una educación diferente que sea crítica y pueda desempeñarse con éxito en esta nueva realidad. Pero ello deja en cuestión un punto ¿cómo debe ser esta nueva educación o esta nueva escuela? Fuera de la reflexión que realiza Soto sobre el imperialismo y los mecanismos de colonización a los que

son sujetos los pueblos del Tercer Mundo, la nueva educación debe poner un especial énfasis en la actividad creadora y no solamente transmisora. Además, en este nuevo escenario glocal la «escuela ha de poseer identidad en su proyecto educativo, identidad que implique el desarrollo de herramientas para aprender y potenciar mentes bien ordenadas, globales, sistémicas y sintéticas». Es así que el principio aprender a aprender se convierte en un imperativo necesario para la transformación de la educación.

En conclusión, es un libro cuyo aporte más valioso está en función de los modelos de trabajo presentados para su aplicación y que no pierde su perspectiva instrumental, eficiente para las necesidades que cualquier educador requiere para el manejo de información y su respectiva transmisión.

La expresión no verbal en el profesorado

Gustavo Huertas

Sean Neill y Chris Caswell. *La expresión no verbal en el profesorado*. Traducción de Àngels Mata. Barcelona: Octaedro, 2005. 223 pp.

Cuando conversamos con alguien debemos reconocer que sólo una pequeña parte de la información que obtenemos de esa persona procede de sus palabras. Mucho de lo que comunicamos lo hacemos mediante el lenguaje no verbal; es decir, gestos, tono de voz, apariencia, postura, mirada, vestimenta y expresión. El texto de Neill y Caswell que pasamos a reseñar identifica la importancia del manejo de estas habilidades no verbales en el complejo contexto educativo. En él, los autores asumen, no tanto la posición distante del educador que publica un texto que es fruto de una investigación sobre el lenguaje no verbal, tampoco la del divulgador de teorías pedagógicas que retoman dicho tema, sino la de quien considera que como educador no está exento de utilizar la expresión no verbal en su práctica cotidiana y quiere mostrar la utilidad de su propio descubrimiento. Por eso, el libro se lee fácilmente, pues está basado en la experiencia, no sólo de los autores, sino de muchos educadores que han contribuido con su vivencia personal. No encontraremos en él una suma de teorías

psicologizantes, sino una presentación realista de aquellas circunstancias que se viven en el manejo de una clase y que aterran al inexperimentado profesor. ¿Cómo distribuir la clase?, ¿cómo distinguir los desafíos a la autoridad que lanza un alumno?, ¿qué reacción tener ante un desafío abierto en plena clase?, ¿cómo captar la atención de nuestros alumnos?, ¿cómo transmitir entusiasmo en una clase tediosa?, ¿de qué manera plantear las relaciones individuales con los alumnos? Estas son algunas de las preguntas que el libro hace suyas e intenta absolver siempre en un estilo ágil y didáctico. Al final de cada uno de los diez capítulos encontramos una sección de materiales para la formación propia del profesor. En ella, se plantean ejercicios ilustrados y ejercicios descriptivos, los cuales hacen amena la autoevaluación de los contenidos presentados en el capítulo.

En los dos primeros capítulos, los autores presentan el tema de la comunicación no verbal y su rol en la clase de manera general. Las circunstancias en las que se desarrolla una clase y el rol del docente en esta

difieren de situaciones sociales normales. Es crucial que el docente se percate de ello y demuestre sus habilidades de interacción con los alumnos, lo que hará que estos lo identifiquen como un docente que se ajusta al rol de autoridad, tal como ellos esperan. Para esto es indispensable que el profesor sea consciente de los canales no verbales de los que dispone y de los mensajes que emite por medio de cada uno de ellos.

Los tipos de mensajes que se emiten mediante las señales no verbales son los siguientes: sentimientos, implicación con el mensaje y el significado del discurso. Los sentimientos en las relaciones interpersonales que se dan en la clase pueden ser tanto negativos como positivos y manifestar elogio, interés o crítica. Se transmiten por medio de las expresiones faciales, aunque también pueden mostrarse mediante la entonación, el gesto, la postura de las manos y de la cabeza. El segundo tipo de mensajes, que muestran la intensidad o implicación con lo que se está transmitiendo, puede expresarse por una mayor observación, una llamativa proximidad y un elevado volumen de voz. Si nos acercamos más a los alumnos, estos se sentirán acogidos por nuestros elogios o más dolidos por nuestras críticas. Así también el consejo que a veces se brinda a los profesores de que no deben tocar a los alumnos bajo ninguna circunstancia es excesivo. El último grupo de mensajes no verbales puede ayudar a complementar el significado del discurso y a hacer que no sólo escuchan, sino que también observen al orador para no perderse nada de lo que se está explicando. Aquí el uso de las manos puede representar un modo efectivo de manipular la atención de los alumnos. Este puede indicar cómo está estructurado o cómo puede decodificarse adecuadamente el mensaje.

La manera cómo influyen la distribución de la clase y la vestimenta es desarrollada en el tercer capítulo.

Ambos elementos pueden ser planeados con anticipación y pueden establecer expectativas para la clase. Es un hecho que la distancia del profesor con sus alumnos afecta la calidad de la interacción. ¿Quién no recuerda al grupo de alumnos que siempre decide sentarse atrás en la clase para no ser visto ni observado? El alumno al que no se mira se siente *más lejos* del docente. Los alumnos que están más cerca del docente recibirán más atención que el resto. Las organizaciones mixtas de asientos en filas consiguen mayores resultados y evitan la charla social, sin embargo, no son útiles para un trabajo más activo. Puede ser práctico organizar a los alumnos en orden alfabético y quizá podríamos disfrazar nuestras verdaderas intenciones diciéndoles que esto nos facilitará aprender su nombre. La vestimenta es utilizada, tanto por docente como alumnos, para reclamar la impresión que quieren dar en el aula. Para el nuevo docente, que necesitará el apoyo de sus nuevos colegas, probablemente sea un buen consejo el vestirse *como uno del equipo*, según la visión de los alumnos.

Por otro lado, los alumnos también expresarán su posición por medio de la vestimenta. Si en la escuela hay reglas sobre el uniforme, se esperará que el profesor las aplique y se le pondrá a prueba sobre si puede hacerlo desde el momento en que conoce a la clase. Muchos alumnos consiguen un mayor rango entre sus compañeros mediante una ligera manipulación de la regla de la escuela en lo que se refiere al uniforme.

El cuarto capítulo, el comportamiento de los alumnos y sus desviaciones, y el quinto, el significado de las señales no verbales de los alumnos, subrayan el papel de la percepción del profesor para distinguir un *desafío* a su autoridad de bajo nivel, *desafío cerrado*, de uno mucho más grave, *desafío abierto*. Normalmente, nos encontramos con acciones que no son malas por sí mismas, sino que van a en

contra de reglas pautadas. Así trabajar con concentración en unos ejercicios de matemáticas puede ser una desviación, si se hace durante la clase de lengua. Debemos establecer si estos desafíos son graves y si es probable que se extiendan. Si tenemos una reacción excesiva, podemos hacer que un desafío de bajo nivel pase a ser más grave. Sin embargo, hay que reconocer que también los docentes pueden cometer acciones *anómalas*. Los alumnos esperan que el docente observe ciertas reglas básicas relacionadas con el mantenimiento de un control efectivo, la justicia, la cortesía, el conocimiento y la precisión en el área de trabajo e, incluso, el entusiasmo. Si el docente rompe estas reglas, pueden sentirse justificados para comportarse mal y no hacerle caso. Las señales no verbales son indicadores valiosos, puesto que los alumnos intentarán disfrazar sus desafíos y su naturaleza. Los desafíos abiertos y cerrados pueden distinguirse mediante una gama de indicios no verbales. Los desafíos abiertos, acciones que van en contra de reglas más generales de comportamiento y que tienen como objetivo alterar el clima global de la clase, se caracterizan por las miradas de control vigilantes, para ver si el docente se ha dado cuenta del desafío y miradas alrededor para localizar e implicar a otros alumnos. Es necesaria la vigilancia solapada para localizar al infractor original. Si logramos hacerlo, la clase sabrá que estamos al tanto. Los desafíos cerrados son más ligeros. Durante una lección, los alumnos se relajan y eso se refleja en desafíos cerrados, conductas que van en contra de una regla de la clase y que no buscan *cómplices* ni alterar el orden general. Los desafíos abiertos pueden estar marcados por señales que indiquen un alejamiento de la lección, como puede ser una vestimenta inadecuada o mirar de forma desafiante al docente.

El capítulo seis demuestra cómo las habilidades para captar la atención son especialmente importantes para mantener el control y evitar perder el tiempo al principio de la clase. Se necesitan señales marcadoras claras

para atraer la atención. En estas circunstancias, el alumno debería percibir señales relajadas o de amenaza extremadamente mínima, tales como estar sentados o estar apoyados en la mesa. Estos ejemplos resaltan el dominio por medio de una altura superior. La clase detectará señales de estrés como sujetarse a uno mismo, evitar mirar a la clase y los movimientos de huida. Cuando un solo orador está hablando a un grupo, el equilibrio normal de miradas que se da en la conversación uno a uno se rompe. Tenemos que distribuir la atención y la mirada entre toda la clase, de modo que miremos a cada uno de los alumnos por turno. Si nos sentimos inseguros, será inevitable que intentemos evitar la mirada de la clase y miremos nuestras notas o la pizarra. Los subordinados apartan la mirada; los dominantes, no. Una vez conseguida la atención, es necesario mostrar que podemos actuar con decisión.

En el siguiente capítulo, «transmitir entusiasmo», se resalta la habilidad de algunos docentes para utilizar una amplia gama de expresiones faciales, entonación y gestos para transmitir el interés y la emoción de la materia. Esto es necesario, sobre todo en la primera clase, porque muchos alumnos no estarán interesados en la materia por propia iniciativa. El interés personal del docente en ellos y en su contribución con el desarrollo de la clase será su motivación principal. Podemos mostrar interés mediante señales como una orientación y una mirada atentas, ofreciendo el tiempo suficiente al alumno para organizar su respuesta sin interrumpir y dando comentarios de apoyo a los errores. Aquí es importante resaltar el uso de gestos que ayudan a la comprensión del discurso. Los gestos también pueden transmitir parte sustancial del significado y puede motivar una mayor atención al orador. Por otro lado, la vacilación disminuye la confianza de la audiencia en el orador. Por eso, debemos conocer profundamente el material que estamos presentando y estructurarlo bien.

Es significativo que el octavo capítulo se denomine jocosamente «Confrontaciones o el imperio contraataca». Las señales de amenaza indican el riesgo de un conflicto abierto y deben distinguirse de aquellas otras que sólo buscan controlar el comportamiento de los otros sin conflicto. Es probable que una respuesta excesiva sea contraproducente. Los docentes dominantes emplean calma, poseen control decidido, usan las reglas para despersonalizar los conflictos y se sirven del humor sanamente irónico para superar estos eventos. Es necesaria la observación atenta de los docentes experimentados para detectar las señales no verbales que utilizan, las que son menos obvias que las señales amenazadoras comunes en los docentes inexpertos. También puede ser eficaz ejercer una presión social poniendo a alguien en evidencia para lo cual es necesario contar con habilidades sociales altamente desarrolladas para hacerlo sin ofender demasiado al alumno. Así, pues, es recomendable tratar una confrontación en privado para poder usar nuestras habilidades sociales habituales y evitar que el alumno tenga público.

El noveno capítulo, «relaciones individuales con los alumnos», resalta el uso de habilidades sociales normales que tiene el educador cuando trata con sus alumnos personalmente. Estas son distintas de las que usa en el trabajo con toda la clase y de ello debe ser consciente el profesor. El docente debe tomar la iniciativa de acercarse e interactuar con los alumnos más de lo que sería normal en un entorno social informal. La atención y el interés se demuestran con un acercamiento a los alumnos a su propio nivel. El contacto físico es una señal valiosa, especialmente con los más jóvenes. A los mayores puede no gustarles y pueden usar esta proximidad para acosar al docente. Es mejor encargarse de este comportamiento en un estadio inicial adoptando una relación más distante.

Es excelente y significativo que el libro concluya con un capítulo en el que se da algunas indicaciones para

implicar a los formadores de nóveles docentes. La ayuda a estos *novicios* a los que ha ido dirigido todo el libro es, así, el sentido de los talleres recomendados. Estos cursos de formación deberían tener la duración adecuada y contener los cuatro elementos siguientes: estructura teórica, ilustración o demostración de habilidades, práctica y puesta en común. Los estudiantes en prácticas profesionales que ya cuenten con habilidades sociales parecen tener más facilidad para aprender las habilidades no verbales, probablemente gracias al estado de mayor conciencia. El tener autoconciencia de cómo uno se está comunicando por medio del lenguaje no verbal implica que gran parte del camino ha sido recorrido ya. Sin embargo, tiene mucho que ver el grupo de edad con el que el docente tiene experiencia, ya que las edades difieren en el modo de utilizar las señales no verbales. Los docentes con experiencia tienen dificultades para comunicar qué habilidades no verbales utilizan, puesto que estas se han hecho inconscientes y normalmente no las controlan. También en esta sección se incluyen guías prácticas para los formadores sobre cómo tratar la ansiedad y las contraargumentaciones, que es probable que planteen los docentes en formación.

A lo largo de todo el texto, Sean Neill y Chris Caswell han buscado exponer la importancia de la expresión no verbal en la clase desde la perspectiva experimental, en la que, como sabemos, ellos confían grandemente como principal fuente de formación para el novel profesor. Este esfuerzo por difundir sus conclusiones de manera didáctica, aterrizándolas a nivel práctico y buscando llegar e interesar al amplio público desde esta nueva lectura de la clase, merece¹ toda nuestra atención y entusiasmo, pues nos muestra una vez más cómo la experiencia, el autoconocimiento y la relación interpersonal son elementos fundamentales en la práctica pedagógica.

Dentro de la Experiencia





La ética del miedo

Carlo Bellieni

¿Qué cosa hay detrás de ciertas novedades en el campo bioético que abren a fenómenos que la Iglesia a menudo condena? Se debate si es realmente un amor por el progreso, un deseo noble de no interferir con las libertades personales o si sea egoísmo. O quizá algo menos romántico, un miedo profundo, quizá?

Podemos iniciar observando que la ética imperante en el campo de la literatura internacional es hoy una *bioética de las murallas*, es necesario vivir dentro del propio ámbito sin entrar en contacto con los otros... y allí todo parece permitido (droga, prostitución, alcohol, dopaje, pedofilia), tanto que el eslogan más difundido es el que afirma que «La libertad termina donde inicia la libertad del otro», que nos dibuja a todos como desconfiados los unos de los otros, aterrorizados del contacto humano. Podríamos llamarla *ética del miedo*.

Es el miedo a la muerte lo que hace decidir a muchos neonatólogos sobre a quién y cuándo reanimar, señala un estudio reciente; es el miedo de la discapacidad que empuja a orientaciones

eugenésicas y que induce a hacer pasar a todos los neonatos a evaluaciones prenatales para el síndrome de Down, con una orientación hacia la eugenesia selectiva, como recuerda una investigación del 2003. Y existe quien propone, como hace Hayry en *Bioethics* (2006), que el terror de no poder generar se debe responder de manera ansiógena, explicando que generar hijos es inmoral, dado que, afirma el bioético, idar la vida es dar (quizá) dolor!

Existe quien describe este terror difundido como consecuencia de un *terrorismo que tiene rostro humano*. Es un término fuerte... pero cada día asistimos a la creación forzada de preocupaciones hacia la presunta sobrepoblación («somos demasiados, es necesario limitar de cualquier modo los nacimientos») o de fobias hacia la muerte o hacia ciertas enfermedades que, incluso, en su gravedad, no serán nunca tales como para volver la vida *innoble o inhumana*. No por casualidad, se difunde en esta época el así llamado *disease mongering* ('mercado de las enfermedades'), esto es crear preocupación y miedo en la población sobre supuestas enfermedades, para poder inventar una

necesidad y vender fármacos y medicamentos. Sobre esto la literatura científica ya ha despertado la alarma, por ejemplo, la revista *Plos Medicine* en el 2006 ha dedicado todo un número al tema.

En realidad, esta alarma es mucho más vieja de cuanto se pueda pensar. En 1963, Bob Dylan, ícono de la izquierda pacífica, escribía «Han esparcido el peor miedo/ miedo de traer hijos al mundo/ Por qué amenazan a mi hijo no nacido y sin nombre/ ustedes no valen la sangre que corre en nuestras venas». Eran las últimas líneas de la canción *Masters of war*, que identificaba a los «señores de la guerra» como responsables de un terror difundido sobre el porvenir. Cambia la atmósfera, pero el motivo del miedo no cambia: los hijos. Desde hace tiempo, denunciarnos un clima de verdadera fobia hacia la discapacidad, que se explicita raramente en violencia física, pero más a menudo en una forma de violencia mental que lleva a las personas discapacitadas a sentirse no deseadas, innecesarias.

La psicóloga M. Hall escribía ya en 1987 que hoy la idea de que el embarazo pueda concluirse en modo diferente de la perfección «simplemente no está concedida a las mujeres», las cuales, en un clima general, de consejos de las amigas, son inducidas a multiplicar los exámenes prenatales, aterrorizadas con la posibilidad de imperfección. Y sabemos cómo es pequeño el paso del encontrar una mínima imperfección, quizá operable, al interrumpir el embarazo. Recientemente, Jaques Testard (*Le Monde*, 19 de abril 2007) criticando ciertas expresiones de la campaña electoral francesa, ha parangonado la manera con la cual se seleccionan *los inmigrantes más adecuados* con aquella con la cual se seleccionan *los hijos más adecuados*. Son las dos, hijas del consumismo —dice—; esto es —diríamos nosotros— del criterio que identifica el bienestar con la cantidad de cosas de las cuales podemos disfrutar.

Justamente porque vivimos en un clima en el cual se confunde el bienestar con aquello que, en la realidad, no consumimos ni disfrutamos: con lo superficial... y lo medimos en términos de *desechos producidos*. Es un clima que no sabe ni siquiera qué cosa es la salud o qué cosa quiere decir curar, y, sin esta conciencia, se alteran todas las elecciones en el campo bioético. Se confunden los deseos con los caprichos; y lo que nace de malentender el significado de la palabra salud. Se celebra en estos días el sexagésimo aniversario de la declaración de la Organización Mundial de la Salud, que define la salud como «el completo bienestar psicofísico y social». Es una definición criticada por muchos porque es utópica, irrealizable. Y que no sólo genera insatisfacción, sino que lleva a ver a los otros como *obstáculos o medios* frente a la optimización del propio estado de salud. Además, genera el terror que quizá un mínimo imprevisto —quizá un hijo— pueda llevársela.

Si esta es la salud, cómo conmoverse si vivimos hoy una fobia generalizada hacia aquello que no podemos manejar: desde la inmigración, hasta la muerte, desde la discapacidad hasta la llegada de un hijo. Poco importa que la mayor parte de los discapacitados sean personas serenas como los otros o tristes como los otros; que poquísimos entre los enfermos terminales deseen *hacerse suicidar*, la fobia, el miedo reinan, el imprevisto es aquello que la sociedad teme, tienden a desaparecer la (bio) diversidad, tienden a la homogeneización.

Por ello, entendemos cómo han sido proféticas las primeras palabras de Juan Pablo II, retomadas idénticamente por Benedicto XVI, al inicio de su pontificado: «¡No tengan miedo!». En una sociedad que identifica el bienestar con lo útil, porque tiene miedo de afrontar (y gozar) la realidad, la profecía laica de Bob Dylan se une a la oración de los dos Papas para salvar al mundo del terror.



La evaluación: una nueva perspectiva desde la experiencia

Clotilde de Freitas

En tiempos actuales, se discute mucho sobre el desempeño docente y su relación con los bajos niveles educativos y son discusiones cargadas de tensión. Con diferentes perspectivas teóricas y procesos de implementación, se plantean y se discuten sistemas de evaluación que permitan revertir situaciones en medio de la diversidad con una cierta dosis de sanción y de control, lo que, sin duda, no ayuda a una real y profunda solución desde las estructuras.

Esta coyuntura no pasa desapercibida por los docentes e Instituciones Educativas con las cuales trabajamos en la búsqueda de estrategias metodológicas para iniciar al niño y niña en los aprendizajes de la lectura, escritura y el pensamiento matemático, así como para encontrar un clima adecuado y propicio para la formación en valores. Esta intervención que el equipo del CESED realiza con el auspicio de CESAL y AVSI pretende, por medio de la identificación de las características del

docente, mediante la observación directa en el aula y la evaluación de los niños, encontrar alternativas diferentes, por las que los docentes logren protagonizar sus cambios, tomando conciencia de que la evaluación más importante es aquella que nace del producto de una autorreflexión y coevaluación de sus procesos diarios en el aula.

Cuando iniciamos las clases en las escuelas mencionadas, luego de un periodo previo de capacitación y talleres de análisis de sus programaciones, en el periodo vacacional, encontramos resultados que nos señalaban la pobreza en la aplicación de innovaciones por parte del docente. Un inicio de clases antes de lo previsto por disposiciones ministeriales trajo como consecuencia improvisación y una práctica incoherente, con excepción de aquellas instituciones y docentes que vienen destacando desde años anteriores en el proyecto.¹

Ello motivó en el equipo¹ una reflexión profunda y se plantearon algunas interrogantes: ¿qué hacer para revertir ciertas actitudes mejorando

procesos de planificación con aplicación de estrategias diferenciadas, sin dejarse vencer por la rutina y con una mayor sensibilidad humana de práctica responsable, comprometida y respetuosa hacia sus alumnos? ¿Cómo ayudar al docente a comprender lo siguiente?:

La primera obediencia de un maestro es a la persona que tiene delante. Obedecer a mi condición de profesor implica, por ejemplo, no pretender que todos mis alumnos alcancen el mismo nivel fijado y de antemano, sino valorar cómo cada uno alcanza ciertos objetivos, contando con su propia historia. (Pérego 2007: 19)

Luego de algunas puestas en común del trabajo recorrido, pensamos que era muy importante, además de plantear alternativas que se describirán más adelante, considerar que:

- Existen docentes muy capaces de asumir liderazgos pedagógicos en la escuela.
- La escuela necesita espacios de reflexión pedagógica sobre su práctica diaria, espacios no fuera del aula, sino una observación y evaluación al interior de ella.
- Estos espacios podrían concretarse en aulas demostrativas, en donde un docente dicta su sesión de clase y sus pares observan, estableciéndose previamente los criterios a observar.

Tímidamente, algunos docentes aceptaron el reto; luego, otros fueron incorporándose a la experiencia. Provocados por la riqueza de estos aprendizajes, hoy son más los que quieren pasar la prueba y descubrir en el acto de enseñar las miles de oportunidades de llegar a los alumnos y es que «[e]ducar, lo sabemos, es abrir a la realidad: por tanto implica una escucha cordial y un seguimiento de las

indicaciones que la realidad misma nos pone delante, lo cual sucede dentro de un camino educativo» (Cassani 2007: 19)

Entendimos, como equipo, el sentido de una evaluación docente. Esta no debe verse como una estrategia de vigilancia jerárquica que controla las actividades de los profesores, sino como una forma de fomentar y favorecer el perfeccionamiento del profesorado desde su auto y coevaluación, con niveles de autonomía sobre contenidos, métodos, técnicas y diseño de estrategias, de acuerdo con la diversidad y mediante la organización de contextos de aprendizaje en favor de la construcción de conocimientos desde las necesidades particulares de los estudiantes, como una manera de identificar las cualidades que conforman a un buen profesor para, a partir de ahí, generar políticas educativas que coadyuven a su generalización. Esto implica definir el campo de trabajo docente como una práctica investigativa. Ello requiere contar con la capacidad de construir y evaluar sistemáticamente sus prácticas pedagógicas (Bretel 2002).

¿Qué es lo que caracteriza el buen desempeño profesional del docente y cuáles son las condiciones en las que este es posible?

Hoy día necesitamos a nuestros docentes apropiándose del mejor conocimiento disponible sobre la educación, con capacidad autónoma para actualizarlo y recrearlo. Tampoco se trata de un mero desafío cognitivo. Es deseable una vocación y un compromiso afectivo con una tarea que es social y que tiene que ver con la formación de personas. Es, finalmente, un desafío práctico: requiere capacidades. Las habilidades y los desempeños son imprescindibles tanto como los conocimientos y las aptitudes. (Aylwin 2001)

Sistematizando la estrategia de *aulas demostrativas* aplicadas en las instituciones educativas participantes, podríamos arriesgarnos a ir proponiendo,

a partir de esta experiencia, el perfil de un buen docente, así como definir cuál debiera ser un buen desempeño en el aula:

- Un docente con diseños de clase cuidadosamente elaborados, con una conducción responsable y evaluación profunda de los procesos de aprendizaje, así como una relación comunicativa y afectiva real que establece con todos y cada uno de sus estudiantes.
- La relación con los otros docentes debe ser colaborativa, corresponsable respecto de la diversificación curricular, su organización y ejecución.
- Apertura y comunicación profesional con los padres de familia.
- La sociedad espera de ellos un comportamiento ético y ejemplar en función del ideal de sociedad que se espera que contribuya a lograr.
- Ser un docente motivado permanentemente a crecer humana y profesionalmente.

UNA HERRAMIENTA IMPORTANTE: EL PEI

Hemos pasado de una realidad educativa centrada en los procesos a otra que crecientemente exige rendir cuentas en función de resultados. El diseño del Proyecto Educativo Institucional (PEI)

implica un proceso de evaluación diagnóstica. El PEI resulta una propuesta de solución a sus necesidades educativas. Este proceso, iniciado en nuestras 28 Instituciones Educativas intervenidas, se viene desarrollando y está arrojando experiencias exitosas, aplicándose instrumentos útiles, sistematizando y llegando a conclusiones que, en adelante, nos serán de utilidad para replicarse en otras experiencias y ser enriquecidas.

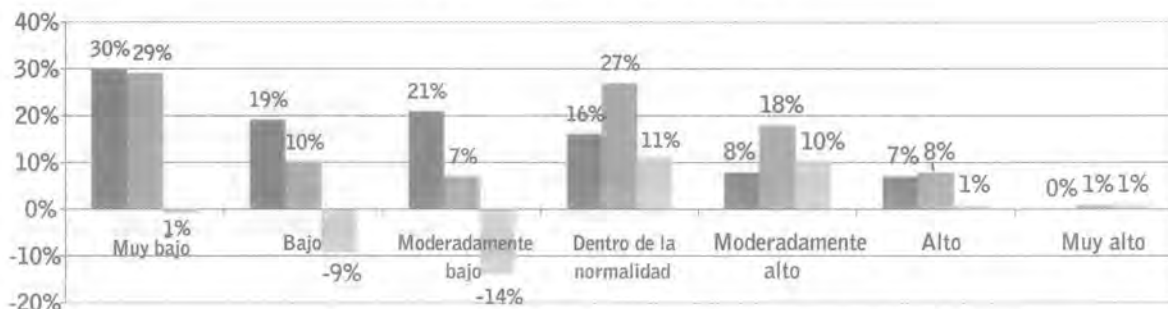
Cuando nos referimos a instrumentos de evaluación útiles, queremos compartir la importancia de la aplicación de sistemas de medición tanto a alumnos como a docentes. Estos instrumentos nos permitieron identificar reales y profundas necesidades educativas hacia las cuales orientamos la actividad pedagógica y acompañamiento del docente.

Presentamos algunos cuadros comparativos de las evaluaciones aplicadas a los niños entre 2006 y abril de 2007 en el área de Comunicación Integral, periodo en el cual se desarrolló un proceso de capacitación y acompañamiento a los docentes en la propuesta sociopsicolingüística en comprensión lectora.

Se observa cómo se reparten los resultados por niveles entre las evaluaciones de 2006 y 2007. Los alumnos del segundo grado de 2007 son

COMPARACIÓN DEL RESULTADO DE LA PRUEBA DE COMUNICACIÓN EN 2.º GRADO 2007/2006

■ 2006 ■ 2007 ■ Incremento

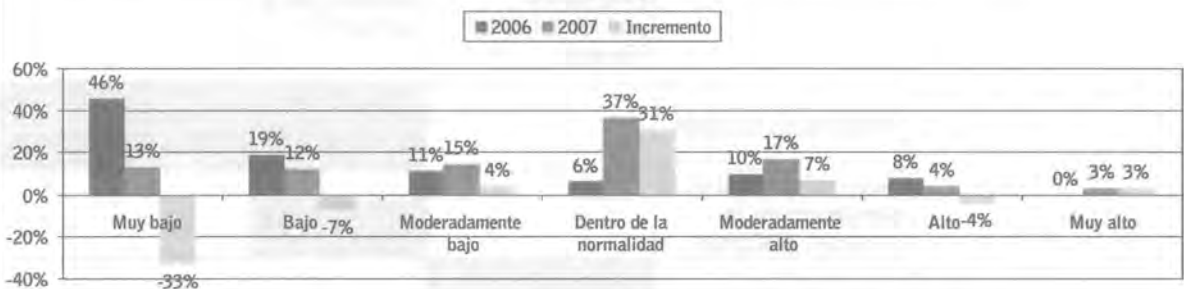


niños y niñas cuyos docentes han participado en el proceso de capacitación durante 2006 por medio de las diferentes estrategias de intervención.

El cuadro grafica claramente el crecimiento entre un año y otro en los niveles de rendimiento dentro de la

estrategia que permita, paulatinamente, involucrar a más docentes y centros en procesos, adecuadamente acompañados de *autoevaluación* y *autodiagnóstico*, para el establecimiento de objetivos y metas específicos de desarrollo profesional e institucional, para su mejoramiento y generalización.

COMPARACIÓN DEL RESULTADO DE LA PRUEBA DE COMUNICACIÓN 2007/2006 3.º GRADO



normalidad (11%), moderadamente alto (10%) y nivel alto (1%), mientras que una menor población de alumnos en 2007 se agrupan en los niveles muy bajo (1%), bajo (9%), moderadamente bajo (14%).

El gráfico que mostramos a continuación muestra claramente las variaciones sucedidas a partir de la intervención a los docentes en los procesos de capacitación. Si bien es cierto los niveles alcanzados son menores al 50%, el crecimiento es evidente.

En el tercer grado, los resultados crecen. Los docentes tienen un mayor manejo de la propuesta metodológica, por lo cual las estrategias vienen dando resultados concretos en el desarrollo de los niveles de comprensión lectora, ubicándose la mayor población de alumnos en el nivel normal (31%) y moderadamente alto (7%).

Hoy estamos centrados en la sistematización de todas las experiencias exitosas en las *aulas demostrativas*, identificando con precisión las claves que las hicieron posible, y en la formulación de una

En este proceso, debemos identificar también las instituciones responsables de la formación de maestros en servicio y las personas que lograron capacitar y acompañar dichos procesos: ellas deberían asumir la nueva misión de preparar a otras instituciones y personas para desencadenar un proceso masivo, pero de la misma calidad con la que obtuvieron logros. Finalmente, una sistematización de los éxitos y dificultades permitiría recolectar, organizar y difundir los instrumentos más efectivos que resultaron ser de más fácil aplicación y que ofrecieron mejores resultados (Bretel 2002).

La autoevaluación, la opinión de los padres, la opinión de los alumnos, la coevaluación o evaluación de pares y el rendimiento en el aprendizaje de los alumnos en las Instituciones que comparten realidades comunes son canales que nos permiten tener una idea central de los resultados en crecimiento profesional del docente, de la calidad de los aprendizajes Institucionales o de la calidad que una red educativa consigue con el esfuerzo común.

DESCRIPCIÓN DE ALGUNOS PROCEDIMIENTOS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE APLICADOS EN EL PROYECTO

FINALIDADES Y PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN	Para la formulación de metas y objetivos personales, institucionales, para el diseño de estrategias y medidas de refuerzo al crecimiento profesional de los docentes	Para definir estrategias, métodos y técnicas aplicables a la realidad de alumnos que se comparte	Para monitorear y comprender a la persona del maestro, actitudes, desarrollo profesional y personal, empatía
Observación de clases			
Acompañamiento en la programación de unidades didácticas			
Autoevaluación			
Pruebas de conocimientos			
Portafolio			
Opinión de los padres			
Opinión de los alumnos			
Coevaluación			
Rendimiento de los alumnos			

Adquieren relevancia aquí las palabras de Tedesco (1995): «la autonomía de los establecimientos y la articulación de esfuerzos entre las instituciones educativas, a partir de elementos comunes en los proyectos de cada institución, forman una red que puede constituir una vía prometedora para acercarse a buenos resultados». Es logrado por este subsistema de evaluación del desempeño docente, cuyo objetivo no es seleccionar, calificar ni sancionar, sino promover una cultura de la autoevaluación.

Si los objetivos se desarrollan individualmente como si los desarrollasen en equipo, es importante que los profesores reflexionen sobre cómo se pueden satisfacer las necesidades de mejora de la escuela. Muchos de ellos dirán «siempre hacemos lo mejor posible»; sin embargo, deben reconocer que eso no basta. Necesitamos encontrar resultados a partir del diálogo y la confrontación de pareceres y experiencias.

De las estrategias ya mencionadas (*aulas demostrativas*, evaluaciones a los niños y docentes), hemos aplicado otras

que permitieron un mejor manejo de los procesos de cambio en la práctica del docente.

LA OBSERVACIÓN DE CLASES

Las dos variantes (observar al docente en acción y por medio de aulas demostrativas) han sido la mejor forma de reunir información acerca de la efectividad. Observar el comportamiento del maestro durante las sesiones de aprendizaje permite apreciar los estilos de trabajo en el aula con los niños, teniendo en cuenta los valores y normas del contexto de la zona de intervención. Asimismo, dicha observación permite conocer cómo se aborda la enseñanza de la expresión oral, comprensión lectora y producción de textos, cómo se desarrolla en los niños la iniciación en su pensamiento lógico matemático y valores éticos y morales.

Sin embargo, encontramos limitaciones:

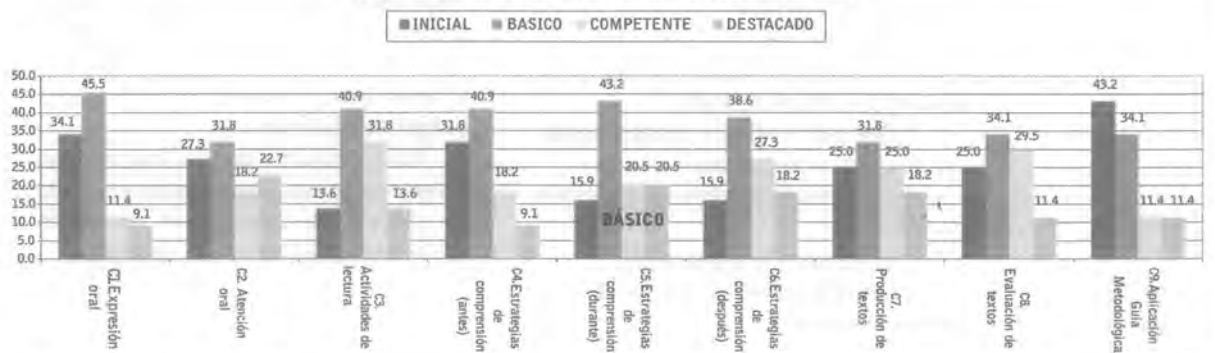
- La visita misma altera el comportamiento del docente y de los alumnos, de forma que reduce la posibilidad de que el evaluador realmente observe una situación representativa
- El limitado número de observaciones hace que se pierdan muchas veces aspectos valiosos que se esperan recuperar en un normal desenvolvimiento del aula.

Si se tienen claros los criterios que se quiere observar en un instrumento que contemple comportamientos específicos, la observación puede resultar mucho más útil por el alto grado de concreción que alcanzaría y por la factibilidad de su cuantificación e interpretación cualitativa.

En este gráfico, por ejemplo, mostramos los resultados de la observación en aula a los docentes del proyecto. Se utilizó, en este caso, una ficha de observación. Sólo en el criterio comprensión lectora, podemos apreciar la información que arroja: mayores actividades de expresión oral en un nivel básico (45.5%). Esto quiere decir que se observa al docente con un dominio inicial; no se arriesga a innovar. Mejores desempeños tenemos en actividades en torno a la lectura (31.8% competentes) y en producción de textos (29.5%). También en niveles de desempeño competente, definido como un buen dominio de los procesos pedagógicos, se muestra iniciativa y actitud hacia la innovación.

A lo largo de la implementación del proyecto, se recopilan, a partir de las experiencias exitosas, estrategias en una guía metodológica que contiene orientaciones y actividades sugeridas, para que los docentes las apliquen en forma pertinente durante sus sesiones de aprendizaje. En este monitoreo, hemos podido observar que el 56.8% las están utilizando en sus diferentes niveles:

COMPRESIÓN LECTORA: MONITOREO MAYO 2007



básico (34.1%), competente y destacado (11.4% en cada nivel), mientras que un 43.2% aún las utiliza en forma incipiente o inadecuada.

ACOMPAÑAMIENTO EN LA PROGRAMACIÓN DE UNIDADES DIDÁCTICAS

Aquí el trabajo consiste en conciliar con el equipo de docentes de las instituciones educativas jornadas en las cuales se realiza el diseño y elaboración de las unidades didácticas, manteniendo la línea metodológica de las propuestas sociopsicolingüística y sociocognitiva, definiendo recursos, materiales e instrumentos de evaluación.

Limitaciones:

- No siempre los directores están dispuestos a programar días de planificación en sus cronogramas de actividades.
- Se corre el riesgo de dependencia en tareas que son propias de docentes camino a su autonomía.

LA AUTOEVALUACIÓN

Este procedimiento se viene introduciendo en las jornadas pedagógicas y en los talleres de *aulas demostrativas*, estimulando en los grupos de interaprendizaje su capacidad de autoanálisis y autocrítica. Se trata de un proceso en que el profesor efectúa juicios y toma decisiones de cambio acerca de la adecuación y de la efectividad de su propia actividad con el objeto prioritario de establecer propuestas de mejora.

Algunas de las técnicas e instrumentos que se utilizan normalmente asociados a este método son:

- Retroalimentación proporcionada por cintas de vídeo y audio.
- Informes elaborados por el propio profesor.
- Materiales de autoestudio.
- Cuestionarios a alumnos y/o padres de familia.

PRUEBAS DE CONOCIMIENTOS

Dejando la descripción detallada de las pruebas, sí se señalan algunas características que debieran presentar para que tengan real valor en la evaluación del desempeño docente y, sobre todo, la necesidad de retomar experiencias en las cuales se ve inmerso cotidianamente el docente. Por ejemplo, se puede plantear una serie de preguntas para que el docente seleccione la estrategia que considere más adecuada, valore las respuestas dadas por un estudiante a una evaluación, decida un curso de acción ante una situación de aula, aborde una situación problema desde su saber disciplinar, entre otros.

Se recomienda utilizar preguntas de selección múltiple con única respuesta o con preguntas de respuesta ponderada.

En estas últimas, cada una de las opciones corresponde a una posición diferente del docente ante la situación planteada, asignándole mayor valor a las alternativas que reflejen características deseables en relación con los perfiles y estándares establecidos. Existen, sin embargo, competencias que, de evaluarse mediante pruebas, requerirían necesariamente preguntas abiertas y de desarrollo.

EL PORTAFOLIO

El portafolio no es sino una simple colección de informaciones acerca de la práctica docente. Sus contenidos pueden ser tan variados como fotografías de la vida de la escuela, notas escritas de los padres dirigidas al docente, etc., lo que podría llegar a contener información no relevante para el desempeño del docente o a los planes y objetivos del centro.

Para asegurar que la información contenida tenga significación y oriente el proceso de mejora, el portafolio consideraría los siguientes requisitos:

- Estructurarse alrededor de contenidos profesionales y de los objetivos institucionales del centro

- Contener ejemplos seleccionados del trabajo del docente y de sus alumnos, de tal manera que ilustre adecuadamente hechos o situaciones clave de la práctica docente

- Sus contenidos deberían ir acompañados de comentarios escritos por el mismo docente, pues es muy importante la reflexión que el docente hace de sí mismo, explicando e interpretando el significado e importancia de los mismos, comentando lo que el docente progresivamente va logrando

- Tendría que llegar a ser una colección de experiencias vividas que sirvieran de base para discutir con los colegas elementos de desarrollo profesional.

- Debiera contener también ejemplos que el docente considere relevantes de la planificación de algunas clases y otros documentos elaborados por él para el trabajo de los estudiantes.

Puede llegar a ser un valioso instrumento en la evaluación del desempeño docente, porque, además de reunir experiencias significativas y representativas, permite apreciar la comprensión y el sentido de lo relevante para el docente. Por ello, es muy útil cuando la finalidad de la evaluación es la orientación y mejora del desarrollo profesional del docente (Bretel 2002).

LA OPINIÓN DE LOS PADRES

Es una práctica de evaluación que sólo la hemos aplicado a nivel de *focus group*. Permite potenciar la participación de los padres en los procesos de evaluación del desempeño docente. Por este medio, se logra conocer puntos de vista y aspectos —imposibles de obtener mediante

otras fuentes— acerca de la interacción del docente con los alumnos y con las familias; de cómo responde a las necesidades de los estudiantes; de la pertinencia de los trabajos en casa que el docente asigna a los alumnos. Aquí encontramos una desventaja: los padres, al no ser profesionales, pueden dejarse llevar por sus propios prejuicios al analizar la práctica de los docentes y la gestión del director.

Sin embargo, las apreciaciones de los padres como información importante han contribuido para orientar las capacidades por desarrollar en los procesos de mejora. Por sí sola, no es una fuente de evaluación, pero sí permite tener una visión de las percepciones que ellos tienen de la función de los maestros.

LA OPINIÓN DE LOS ALUMNOS

Se acopia recogiendo información referida a las percepciones que tiene el alumno de su maestro en la práctica del aula y de su actuar en el aula. Del nivel de empatía y comunicación afectiva lograda por el docente, depende, en gran parte, el resultado del aprendizaje en los alumnos.

La información obtenida a partir de la opinión de los alumnos, por medio de los instrumentos aplicados, nos ha resultado valiosa cuando se cruza con otras obtenidas mediante otros medios (por ejemplo, portafolio, informes de autoevaluación, opinión de los padres, etc.), mucho más cuando quien tiene la posibilidad de hacer ese cruce es el mismo docente.

COEVALUACIÓN O EVALUACIÓN DE LOS PARES

Esta ha sido una experiencia muy gratificante y aleccionadora. Nada es más satisfactorio para nosotros que el observar a otro docente mientras evalúa a su compañero y reconoce en este aquello que, desde su práctica, también ha errado; esto pone a prueba la

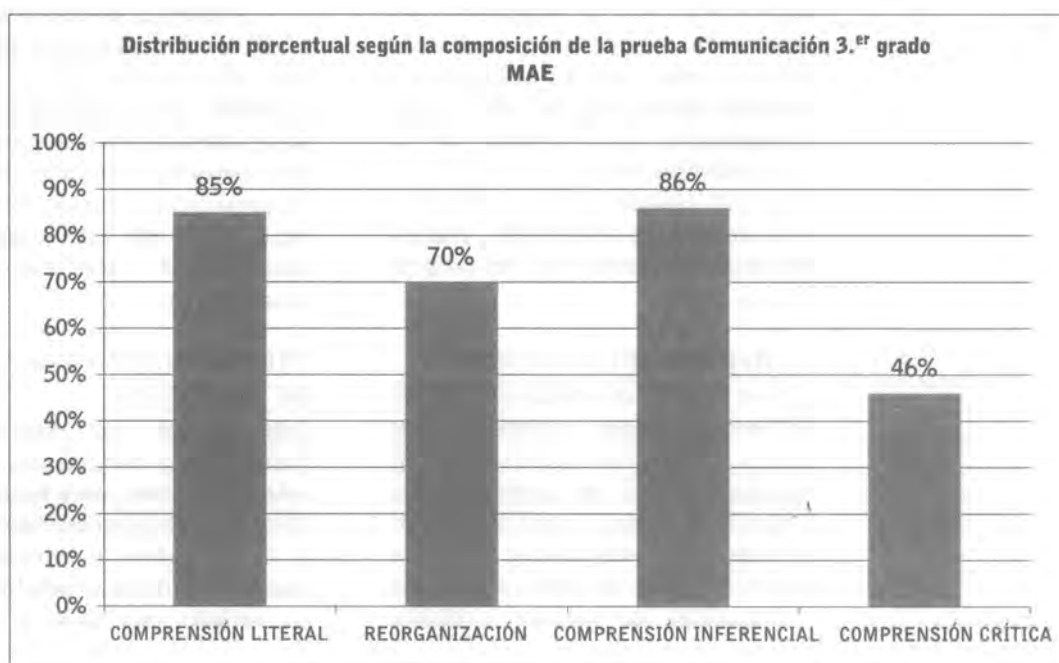
capacidad del maestro de ser observado por sus compañeros. En este sentido, observamos el salto profesional y de refuerzo positivo que reciben los docentes que son sometidos a esta forma de evaluación: pérdida del temor a recibir críticas y el buen juicio de los otros docentes, saber que los aspectos por evaluar no tienen que ver con las personas, sino con los procesos de enseñanza, materiales, etc.

EL RENDIMIENTO EN EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS

Siendo el objetivo de este proyecto mejorar los aprendizajes, es lógico incluir el rendimiento de los alumnos como una fuente más en los procesos de evaluación de los docentes. Podemos hacer análisis comparativos de los resultados al aplicar instrumentos confiables y estandarizados, validados en otras situaciones, acumulando con ello mayores evidencias, además de las ya mencionadas, que ayudan al docente a tener una mayor comprensión de la realidad de su institución educativa.

Las evaluaciones aplicadas a los niños en el inicio del año escolar, por ejemplo, en nuestras escuelas intervenidas, junto con los resultados en el monitoreo, nos han brindado información fundamental sobre el cambio de estrategia y selección de capacidades para desarrollar en los docentes.

En el gráfico que se presenta a continuación, de acuerdo con la composición de la prueba, el rendimiento de aciertos o respuestas acertadas, se puede observar en los 169 casos estudiados: el 85% resolvió acertadamente las preguntas referidas a la comprensión literal; el 70%, las referidas a la reorganización; el 86%, aquellas que requerían la comprensión inferencial sobre el texto; y el 46%, aquellas en relación con la comprensión crítica. Este análisis se ha realizado en función de los ítems que comprenden cada nivel de comprensión lectora. Podemos entonces reconocer que existe una gran necesidad de los docentes en manejar mayores estrategias de comprensión lectora, sobre todo, en los



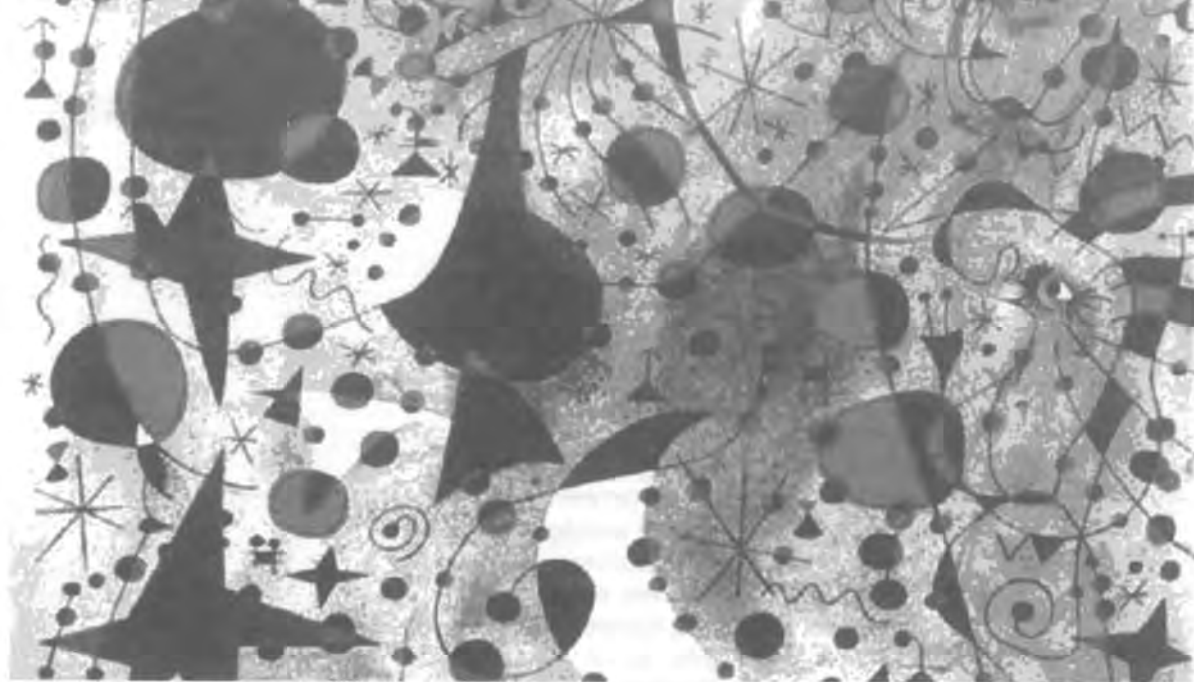
niveles de comprensión y apreciación crítica.

Creemos que el mejoramiento del desempeño docente en las aulas es un proceso cognitivo, colectivo y social (porque en él se construyen conocimientos), instrumental (porque requiere del diseño y aplicación de determinados procedimientos, instrumentos y métodos) y axiológico (porque supone siempre establecer el valor de algo). De estos tres procesos simultáneos, sin temor a equivocarnos, el proceso axiológico es el más importante y significativo, porque cuando se evalúa no basta con recoger información, sino que es indispensable interpretarla y es más efectiva si esta interpretación puede ser producto del diálogo y el debate. Ejercer sobre ella una acción crítica, buscar referentes, analizar alternativas, tomar decisiones afectando al evaluado y al evaluador: todo esto tiene como consecuencia fundamental la validación de determinadas actividades, procesos y resultados educativos, es decir, la creación de una *cultura evaluativa*, en la que cada uno de los instrumentos empleados y los conocimientos generados adquiere sentido y significado (Robalino y Körner 2006).

El desempeño docente es «una actividad de análisis, compromiso y formación del profesorado, que valora y enjuicia la concepción, práctica, proyección y desarrollo de la actividad y de la profesionalización docente» (Valdés 2000). La evaluación del desempeño docente, desde nuestra experiencia, lo aceptemos o no, orienta la actividad educativa y determina el comportamiento de los sujetos no sólo por los resultados que pueda ofrecer, sino porque ella preestablece qué es lo deseable, qué es lo valioso y qué es lo que debe ser.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AYLWIN, Mariana
2001 «Política de profesores en Chile». Discurso pronunciado en el Seminario Internacional «Profesionalización docente y calidad de la educación». Santiago de Chile, 8 y 9 de mayo.
- BRETEL, Luis
2002 «Consideraciones y propuestas para un sistema de evaluación del desempeño docente en el marco de una redefinición de la carrera magisterial»
- PÉREGO, Paolo
2007 «Obediencia es... educación» (entrevista a Elisabetta Cassani). *Huellas*, año XI, N.º 5, mayo, p. 19.
- TEDESCO, Juan Carlos
1995 *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid: Grupo Anaya.
- ROBALINO, Magaly y Anton KÖRNER (coords.)
2006 *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Un estudio comparado entre 50 países de América y Europa*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- VALDÉS, Héctor
2000 «En un mundo de cambios rápidos, sólo el fomento de la innovación en las escuelas permitirá al sistema educacional mantenerse al día con los otros sectores». Ponencia presentada en el Encuentro Iberoamericano sobre Evaluación del Desempeño Docente. México, OEI, 23 al 25 de mayo.



La enseñanza de la tildación general: una propuesta pedagógica

Luisa Portilla

El siguiente artículo deriva de una investigación que realicé como parte de mi tesis para obtener el grado de Magíster en Educación (UNMSM, 2003). En dicha investigación, llegué a establecer que el género, la especialidad elegida, el colegio de procedencia, el uso del diccionario y la enseñanza del curso de Lengua a lo largo de la secundaria se relacionan con los errores de tildación que presentan los ingresantes universitarios. El establecimiento de las variables involucradas me permitió plantear una propuesta metodológica para abordar la problemática, así que llevé adelante un estudio de carácter longitudinal a lo largo de un año: al inicio del curso tomé una prueba de entrada de tildación para saber con qué conocimientos previos ingresaban los estudiantes, luego apliqué mi propuesta pedagógica, y después, al terminar el año lectivo, apliqué una prueba de salida con resultados realmente alentadores: ningún alumno desaprobado. En tal

sentido, lo que haré a continuación será presentar mi propuesta pedagógica con el fin de que otros colegas puedan comprobar si a ellos también les resulta tan provechosa como lo es para mis alumnos desde hace varios años.

Comenzaré, en primer término, citando las palabras de Luis Jaime Cisneros (1967): «No es experiencia antigua sino repetidamente moderna: nuestros alumnos carecen de ortografía. No egresan de la escuela con ella [...]. A pesar de cuanto ha hecho la escuela [...] la ortografía no está afianzada en el estudiante [...]». Por mi parte, durante estos años de experiencia docente he podido observar que los ingresantes, sean de la especialidad que fuere, manifiestan una falta de competencia ortográfica realmente alarmante: no saben escribir correctamente ni siquiera la fecha. Y si evaluamos por medio de una prueba sencilla su manejo ortográfico, podremos comprobar que carecen de las nociones mínimas acerca de la

tildación. Casos como *Hoy tuvimos exámen*, *Ha concluido la prueba*, *Ellos hablarón con Juan...* resultan de lo más común en las aulas. Se trata —como puede observarse— de errores que denotan que quien redacta tiene una deficiente preparación en cuanto a la tildación se refiere.

Frente a este hecho, los docentes universitarios no podemos permanecer indiferentes: debemos buscar la manera de enfrentar esta situación, fundamentalmente por la importancia que ello tendrá en el desempeño de los futuros profesionales.

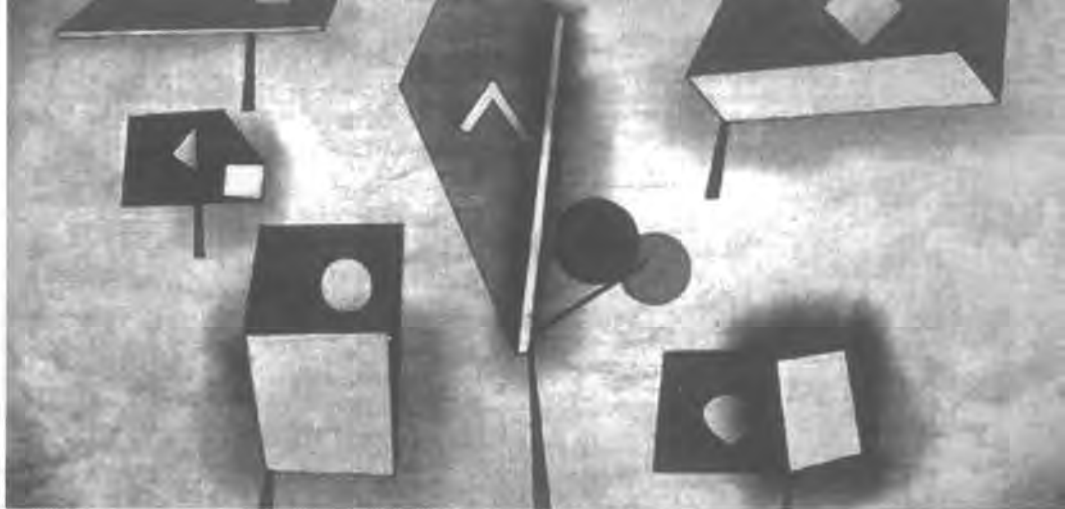
ANÁLISIS DE LA PROPUESTA

La tildación es, para muchos, motivo de dudas y vacilaciones a lo largo de su formación educativa. Algunos optan por una posición defensiva y conformista, y llegan incluso a decir que «cada quien escribe como le da la gana»; otros creen que la computadora se constituye en «la solución» a sus problemas. Pero los que hacen un análisis crítico de lo que escriben pueden comprobar que quien decide es el redactor. Veamos dos situaciones: qué hacer, por ejemplo, en el caso de palabras similares que cambian de sentido debido a la posición del acento como *hábito*, *habito*, *habitó*, o en el caso de *término*, *termino*, *terminó*; aquí quien escribe decide, y la computadora «no sabría» por cuál de las formas optar. Así podríamos presentar muchos otros ejemplos que demuestran que el redactor es el único capaz de precisar el sentido que quiere darle a las palabras en un texto.

Por otra parte, a pesar de que la tildación general es uno de los temas más sencillos que se desarrollan dentro del aspecto normativo de la lengua, no es abordado adecuadamente por los profesores, ya sea porque muchos no tienen los conceptos claros o porque *no realizan el reforzamiento necesario por medio de la práctica correspondiente*. Y es que, en nuestro país, la enseñanza del

idioma no responde a una orientación científica, por un lado, y carece de objetivos definidos, concretos y prácticos, por otro; en los programas escolares se confunden los niveles de estudio de la lengua: el fonológico, el morfológico, el sintáctico, el semántico, o, en todo caso, prima el segundo, mediante el aprendizaje memorístico de cuadros sinópticos. Como consecuencia de esto, los estudiantes terminan la secundaria sin conocer la estructura de su lengua y, por lo tanto, sin saber usarla. En definitiva, lo único que se consigue es que los alumnos terminen rechazando los cursos de Lengua, ya que poco o nada les sirve el tiempo invertido en una materia que no les resulta útil en la práctica, sobre todo en cuanto a lo escrito se refiere. Las universidades, por su parte, aún no han superado este problema, pues además de no observarse coincidencias en los contenidos de los cursos de Lengua entre una universidad y otra, predomina el aprendizaje teórico y memorista (Villanueva, 1996).

En tal sentido, no considero correcto buscar las causas de las dificultades del aprendizaje de la tildación en la supuesta complejidad del contenido, sino, más bien, en la metodología empleada, la cual lejos de favorecer el aprendizaje lo ha dificultado más de lo necesario. Por otro lado, la mayoría de profesores, debido al proceso de enseñanza-aprendizaje al que fueron sometidos a lo largo de su formación, han realizado un aprendizaje bastante irreflexivo de la tildación. De tal manera, no les ha quedado más remedio que llevar adelante con los alumnos un proceso de enseñanza-aprendizaje deficitario y tan desconcertante como el que recibieron y que ha dejado un sinnúmero de deficiencias en la formación de los estudiantes (Salgado, 1996). No obstante, mi experiencia en la enseñanza de los cursos de Lengua y



Redacción me permite afirmar que es posible llevar adelante un proceso de enseñanza-aprendizaje mucho más lógico y reflexivo, si se plantea una organización distinta de los contenidos que se brindan.

En tal sentido, la primera tarea del profesor de Lengua que quiere *entrenar* a sus alumnos en el proceso de la tildación consistirá en establecer claramente la distinción entre acento y tilde. Esto porque nuestra tradición educativa no nos ha permitido diferenciar claramente entre el acento y su representación gráfica (tilde). El uso de los términos como acento prosódico y acento ortográfico ha hecho que se confundan ambas denominaciones, lo que ha motivado que se hable de acento cuando la palabra lleva tilde y que, si no lo hay, entonces no hay acento. De tal manera, dos conceptos distintos: acento, mayor intensidad de sonido con que se pronuncia una vocal dentro de una cadena sonora (nivel fonológico), y tilde, representación gráfica que —en algunos casos— se hace del acento (nivel ortográfico) han terminado por provocar una confusión que no ha favorecido un aprendizaje reflexivo.

Aclarado este aspecto teórico, se debe indicar a los alumnos que la tildación general se relaciona con palabras que tienen más de una sílaba y que todas aquellas palabras de más de una sílaba tienen acento, pero no todas llevan tilde. La sílaba que tiene el acento se llama tónica, las que no lo tienen se llaman átonas. De esta manera, cuando corresponda representar el acento en la escritura se hará por medio de la tilde (representación gráfica del acento).

En cuanto al silabeo ortográfico (—no fonológico—), se deberá hablar, en primer lugar, de la concurrencia de vocales (diptongo), pues ésta es una de las principales causas de confusión o de vacilación entre los alumnos. Para ello, hagámoslo siempre con palabras que puedan ser reconocidas por los estudiantes y que no presenten mayores complicaciones que las que produce, desde ya, la concurrencia vocálica (no inventemos palabras ni usemos formas arcaicas o ajenas a nuestro uso, y presentemos siempre las palabras en contexto). Paulatinamente, a medida de que los alumnos comprendan el proceso del silabeo, les mostraremos palabras que presenten hiato simple y hiato acentual. Para este último punto, requeriremos mucha atención de parte de los estudiantes, pues de ello dependerá gran parte de sus futuros aciertos (véase más adelante el desarrollo de la información). Tengamos presente también que vamos a requerir una práctica constante y reflexiva: por grupos, en forma individual, por medio de exposiciones grupales o individuales (no teóricas, sino más bien de casos aplicativos); deberemos buscar con los alumnos todos los recursos que sean útiles para alcanzar nuestro objetivo. Después de afianzada esta parte inicial de la primera etapa, presentaremos los casos de silabeo en presencia de *h*, *x*, consonantes dobles y algunos otros casos complementarios.

Posteriormente, y luego de haber afianzado el silabeo ortográfico, se deberá incidir en el reconocimiento de

la sílaba tónica dentro de la palabra, caso que, al igual que el anterior, lleva a confusiones muy lamentables. En tal sentido, se deberá destacar la utilidad del reconocimiento de la sílaba tónica para el proceso de tildación, pues mediante la sílaba tónica se ubica el acento de la palabra y mediante el acento se reconoce el sentido de las voces homógrafas, que sólo se diferencian por la posición del acento. Según he podido observar, si los alumnos no se avergonzasan de pronunciar las palabras en voz alta, la dificultad de reconocer la sílaba tónica se superaría, pues quienes «se atreven» a articular sílaba por sílaba y en voz alta las palabras en las que buscan reconocer la sílaba tónica aciertan siempre; aquellos que las pronuncian con un solo golpe de voz generalmente se equivocan, y es a partir de ello que tildan en forma errónea, porque si se reconoce como sílaba tónica a la que no es, se clasificará a la palabra con un nombre que no le corresponde (una grave por una aguda o por una esdrújula, o una esdrújula por una aguda o por una grave) y, por tanto, se aplicará la tilde incorrectamente.

En cuanto a la tildación propiamente dicha, consiste en colocar una rayita oblicua (´) llamada tilde sobre la vocal de la sílaba tónica según corresponda. La utilidad de la tilde radica en que, además de guiar la pronunciación, permite diferenciar palabras homógrafas. Por estas razones, debe olvidarse de una vez por todas el dictado de listado de palabras, ya que no acostumbramos a usar las voces aisladas, sino en contexto, y es sólo en contexto donde puede establecerse el acento y aplicar la tilde en palabras homógrafas como, por ejemplo, *diálogo*, *dialogo*, *dialogó*, o *médico*, *medico*, *medicó*.

Vale precisar, por otra parte, que en la propuesta que planteo se consideran fundamentalmente casos de concurrencia vocálica, pues, de

acuerdo con mi experiencia docente, es ante palabras que contienen grupos vocálicos que los alumnos muestran mayor error o vacilación. En tal sentido, debo señalar que para el silabeo ortográfico ante casos de concurrencia vocálica me baso en la clasificación de las vocales según la abertura de la cavidad oral:

Vocales abiertas (VA) → a, e, o
Vocales cerradas (VC) → i, u

Así, dentro de una palabra, las vocales pueden formar diptongo o triptongo cuando constituyen parte de una misma sílaba (grupos homosilábicos), o hiato simple o hiato acentual si las vocales forman parte de sílabas diferentes (grupos heterosilábicos).

A continuación, siguiendo cuatro pasos, desarrollaré detalladamente el método que propongo para enseñar la tildación general.

1.º PASO: SILABEO ORTOGRÁFICO En caso de diptongo

• Concurrencia de vocal abierta y vocal cerrada, o viceversa:

VA-VC baile, deuda → bai-le, deu-da
VC-VA puerto, fiambre → puer-to, fiam-bre

En este tipo de concurrencia, la vocal abierta siempre es tónica y se une a la vocal cerrada átona. (En caso de tilde, ésta irá siempre sobre la vocal abierta de la sílaba tónica; por ejemplo: ca-mión, die-ci-séis.)

• Concurrencia de vocales cerradas diferentes:

VC-VC ≠s → ciudad, cuidar, constituido
ciu-dad, cui-dar, cons-ti-tui-do

En este tipo de concurrencia, las vocales cerradas diferentes siempre forman parte de una misma sílaba. (La regla será la misma incluso ante tilde, como en ca-suís-ti-ca, o ante diéresis y tilde, como en lin-guís-ti-ca; lo único que hay que agregar es que la tilde va siempre sobre la segunda vocal cerrada.)

En caso de triptongo

- Concurrencia de vocal cerrada, vocal abierta y vocal cerrada:

VC-VA-VC → hioides, huaino,
Paraguay
hioi-des, huai-no,
Pa-ra-guay

En este tipo de concurrencia, la vocal abierta siempre es tónica y se une a las dos vocales cerradas átonas. Obsérvese, además, que la y al final de sílaba tiene sonido [i]. (En caso de tilde, ésta irá siempre sobre la vocal abierta de la sílaba tónica, como en a-ve-rí-guáis, forma que no es usual en el castellano peruano).

En caso de hiato

Hiato simple

- Concurrencia de vocales abiertas iguales o diferentes, o vocales cerradas iguales:

VA-VA leer, caos → le-er, ca-os
VC-VC =s leguista, odriista → le-guí-
is-ta, o-dri-is-ta

Las vocales abiertas iguales o diferentes, o las vocales cerradas iguales, siempre forman parte de sílabas diferentes.

- Hiato acentual (HA)
- Concurrencia de vocal abierta y vocal cerrada, o viceversa, donde la vocal cerrada siempre es tónica.

VA-VC → raíz, egoísmo ra-íz, e-go-ís-mo
VC-VA → dúo, desvía dú-o, des-ví-a

En este tipo de concurrencia, se coloca tilde sobre la vocal cerrada tónica y se separa de la vocal abierta átona, no importando —porque resulta innecesario— la clasificación de la palabra (aguda, grave o esdrújula) o su terminación (en *n*, *s*, o vocal).

En el caso de x entre vocales

La x se une siempre a la segunda vocal:

V x V e-xa-mi-nar, e-xha-lar

En cuanto al silabeo de *exhalar*, no se trata de otra regla, sino de la misma; lo único que sucede en este caso es que entre las dos vocales hay una *h*, pero —como acabamos de ver— ello no impide que la *x* forme sílaba con la segunda vocal.

En el caso de h entre vocales

La *h* entre vocales no impide la formación de diptongo ni de hiato. En el caso de diptongo, la *h* forma parte de la sílaba que constituyen las vocales del diptongo; en el caso de hiato, sea simple o acentual, la *h* se une siempre a la segunda vocal que forma parte de otra sílaba.

En diptongos: prohi-bir, cohi-bi-do

En hiatos: co-he-te, al-co-hol, co-
hí-be.

En el caso de las consonantes dobles del tipo **cc, nn**

Las consonantes iguales del tipo *cc*, *nn* siempre se separan, pues no forman grupo consonántico; por ejemplo, *accionar* y *perenne* se silabearán: ac-cio-nar, pe-ren-ne.

Cabe precisar que los dígrafos *ll*, *rr* son indivisibles en castellano; por tanto, *callejón* y *perrera* se silabearán: ca-lle-jón, pe-rre-ra.

En el caso de las sílabas *güe*, *güi* (uso de diéresis)

Se usará diéresis en las sílabas *güe*, *güi* con el fin de que las vocales *e*, *i*, respectivamente, adquieran sonido. En este caso, siempre se formará diptongo; por ejemplo, *antigüedad* y *pingüino* se silabearán: an-ti-güe-dad, pin-güi-no.

2.º PASO: RECONOCIMIENTO DE LA SÍLABA TÓNICA

Luego de haber dividido correctamente las palabras en sílabas se debe reconocer cuál de éstas es tónica (suena más) dentro de la palabra. Para ello, pronunciar sílaba por sílaba será muy útil si los alumnos tienen dificultad para reconocer la tonicidad. (Recuerde: que no pronuncien en bloque, sino sílaba por sílaba.) A veces, los alumnos realizan un acertado silabeo ortográfico, pero debido a un erróneo reconocimiento de la sílaba tónica—sobre todo en el caso de palabras de más de dos sílabas—no llegan a tildar correctamente. Así, por medio del subrayado se indicará cuál es la sílaba tónica; por ejemplo, en palabras como *descuento* o *estratagema*: des-cuen-to, es-tra-ta-ge-ma.

También es útil que el profesor pronuncie la palabra si el alumno la desconoce, así como sugerir al estudiante que recurra al diccionario para que sepa cómo se escriben las palabras que desconoce.

3.º PASO: NOMBRE DE LA PALABRA DE ACUERDO A LA SÍLABA TÓNICA

Recordemos nuevamente que los pasos de la tildación general se aplican a palabras de más de una sílaba. Si partimos de esta premisa, la clasificación de las palabras según la posición de la sílaba tónica es como sigue:



Las palabras compuestas (véase más adelante), si bien se someten a las reglas de la tildación general, deben ser tratadas después de que el alumno haya interiorizado los cuatro pasos de la tildación. Hablar impropriadamente de palabras «sobreesdrújulas», que no son más que palabras compuestas con pronombres enclíticos, constituye un error que se ha venido arrastrando desde hace décadas y que debe erradicarse de una vez por todas, pues su análisis corresponde estrictamente a la tildación de palabras compuestas: su estructura (descripción morfológica) así lo demuestra.

4.º PASO: TILDACIÓN PROPIAMENTE DICHA

Este, así como el anterior, constituye un paso mecánico, a diferencia del 1.º y 2.º pasos que requieren de mayor reflexión. Para tal fin, se deberá observar la terminación de las palabras, según sean agudas o graves, pues las esdrújulas se tildarán siempre.

A → Se tildan si terminan en vocal, o en consonante *n* o *s*.

G → Se tildan si terminan en cualquier consonante, excepto *n*, *s*, o vocal.

E → Se tildan siempre. (Toda palabra que presente sílaba tónica a partir de la antepenúltima sílaba llevará tilde.)

Cabe señalar que las reglas no cambian en el caso de palabras graves como *fórceps*, *bíceps* o *tríceps*, que llevan tilde porque terminan en grupo consonántico *ps*, y no en *s* solamente. Es incorrecto decir, entonces, que se trata de un caso de tildación especial,

pues, como acabo de señalar, *fórceps*, *biceps*, *tríceps* son palabras graves que no terminan en s sino en *ps*, por ello, llevan tilde.

Insisto en que la clave del dominio de la tildación general se halla en los dos primeros pasos, pues los dos últimos no requieren de mayor reflexión, y la mayoría de los alumnos se los saben de memoria, salvo el error que cometen al pretender encontrar a las mal llamadas «palabras sobresdrújulas». Al respecto, en los materiales en los cuales se menciona esta clasificación, se suelen considerar a los adverbios terminados en *-mente* y a los verbos con pronombres enclíticos, y se plantea además una regla: «las palabras sobresdrújulas se tildan siempre». Esta nomenclatura es errónea, pues los adverbios terminados en *-mente* no pueden ser clasificados como las demás palabras, ya que se trata de expresiones que en realidad tienen dos acentos: uno en el adjetivo que les dio origen y otro en el sufijo que marca la forma adverbial; en relación con los verbos con pronombres enclíticos, no podemos ignorar que desde el punto de vista morfosintáctico se trata de más de una palabra y que cada una de ellas cumple una determinada función y pertenece a una cierta categoría gramatical, e incluso a una determinada clase de palabra por su acento. En conclusión: si los adverbios de modo terminados en *-mente* no pueden ser considerados «sobresdrújulos» y los verbos con pronombres enclíticos no son en realidad una sola palabra y se tildan o no según las reglas vistas anteriormente, ¿qué sentido tiene introducir una clasificación de voces sobresdrújulas? Y, más aun, ¿cuál es el alcance de una regla como la que suele derivarse de dicha clasificación? Incluir esta clasificación dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje sería totalmente inconducente, pues llevaría a presentar una información que se superpone en forma innecesaria (Salgado, 1996).

Basta con indicar que toda palabra, simple o compuesta, que presente sílaba tónica a partir de la antepenúltima sílaba llevará tilde.

En tal sentido —sobre todo ahora que la Academia (ORAE, 1999) nos ha liberado de una regla que no tenía cómo ser fundamentada en forma lógica ante los alumnos (*déme* con tilde, por ejemplo)—, el alumno deberá tener claro que todas las palabras de más de una sílaba, excepto en los casos de tilde diacrítica, se someten a las reglas de la tildación general, y que la tildación de las palabras terminadas en *-mente* depende de que se tilde o no el adjetivo que las compone; por tanto, dentro de las palabras compuestas solo los adverbios terminados en *-mente* requerirán de una segmentación previa de sus componentes (adjetivo y sufijo) para determinar si requieren tilde o no.

TILDACIÓN DE PALABRAS COMPUESTAS (PC)

• Sin guion

La tilde se aplica siguiendo los mismos pasos de la tildación general.

Ejemplos:

diez + seis = dieciséis → A
terminada en s lleva tilde.

así + mismo = asímismo → G
terminada en vocal no lleva tilde.

sabe + lo + todo = sabelotodo → G
terminada en vocal no lleva tilde.

corta + uñas = cortaúñas → HA,
toda palabra con HA lleva tilde.

décimo + séptimo = decimoséptimo
E, toda palabra esdrújula se tilda.

• Con guion

Si dos palabras o más se unen con guion para formar una compuesta, cada una de ellas mantiene —si la hubiese llevado— su tilde original.



Ejemplos:

lógico-matematico → E, ambas
llevan tilde.

peruano-canadiense → G terminadas
en vocal no llevan tilde.

histórico-crítico-bibliográfico → E,
todas llevan tilde.

• Con prefijos

El prefijo se antepone a una palabra y se une a esta sin guion. La tilde en las palabras prefijadas responde a las reglas de la tildación general.

Ejemplos:

semi-+ díos = semidiós (A)

pre-+grado = pregrado (G)

pos-+ guerra = posguerra (G)

anti-+pedagógico = antipedagógico (E)

• Con el sufijo *-mente*

El sufijo *se postpone* a una palabra y se une a ésta sin guion. Las palabras formadas por medio de este proceso conservan —si la tuvieron— la tilde del adjetivo que las compone.

Ejemplos:

adjetivo sufijo

cortés + -mente = cortésmente

fácil + -mente = fácilmente

rápida + -mente = rápidamente

} Con tilde

lenta + -mente = lentamente

sana + -mente = sanamente

sutil + -mente = sutilmente

} Sin tilde

Entonces, para poner tilde a una PC terminada en *-mente* deberá tenerse en cuenta si el adjetivo que forma parte del compuesto lleva tilde.

• Con pronombres enclíticos

Los pronombres enclíticos son aquellos que se posponen al verbo y van unidos a él. Las palabras con pronombres enclíticos se tildan siguiendo los pasos de la tildación general.

Ejemplos:

verbo pron.

ayudar + lo ≅ ayúdale (PC) / (E)

visitar + me ≅ visítame (PC) / (E)

llevar + se + la ≅ llévasela (PC)

Recuérdese que a partir de la antepenúltima sílaba tónica, todas las palabras llevan tilde. Así tendremos: *llévasela, tráigamelo, devuélvaselo.*

EJERCICIOS PROPUESTOS Y SOLUCIÓN

PASOS DE LA TILDACIÓN GENERAL

Tilde las siguientes oraciones luego de aplicar los cuatro pasos de la tildación general en las palabras de más de una sílaba.

- Ines se siente cohibida por la mirada insistente de Aurelio

1.º paso	2.º paso	3.º paso	4.º paso
Sílabeo	Sílaba tónica	Clase de palabra	Tildación*
I-nes	I- <u>nes</u>	I- <u>nes</u> (A)	I- <u>nés</u> (A)
sien- te	<u>sien</u> - te	<u>sien</u> - te (G)	<u>sien</u> - te (G)
cohi-bi-da	cohi- <u>bi</u> -da	cohi- <u>bi</u> -da (G)	cohi- <u>bi</u> -da (G)
mi-ra-da	mi- <u>ra</u> -da	mi- <u>ra</u> -da (G)	mi- <u>ra</u> -da (G)
in-sis-ten-te	in-sis- <u>ten</u> -te	in-sis- <u>ten</u> -te (G)	in-sis- <u>ten</u> -te (G)
Au-re-lio	Au- <u>re</u> -lio	Au- <u>re</u> -lio (G)	Au- <u>re</u> -lio (G)

que se ha colocado la tilde a un nombre propio, queda explícito que éstos, así como los nombres comunes, se someten a las reglas de tildación general, y que no es correcto, como sostienen algunos, que «en los nombres propios no se aplican las reglas de tildación», pues no es lo mismo Óscar que Oscar ni Karin que Karín. Bien

→ *Inés* se siente cohibida por la mirada insistente de Aurelio.

* La única palabra que lleva tilde en la oración es *Inés*, ya que es aguda terminada en vocal; las demás palabras no llevan tilde, pues son graves terminadas en vocal. La regla de tildación de las palabras agudas es justamente opuesta a la de las graves: una aguda se tilda cuando termina en *n*, *s*, o *vocal*, justamente en los casos en que no se tilda una grave. Por otra parte, ya

sabido es que basta una tilde para establecer la diferencia entre dos personas en casos de homonimia y que muchos documentos son rechazados cuando no coinciden con los datos que constan en la partida de nacimiento. Lamentablemente, hay muchas personas que llevan sus nombres o apellidos mal escritos, como en *Gomez, Ruíz, Garcia...* y, a menos que modifiquen los datos de su partida de nacimiento, deberán arrastrar el error a lo largo de su vida.

- El seudónimo que use no tuvo el éxito esperado.

1.º paso	2.º paso	3.º paso	4.º paso
Sílabeo	Sílaba tónica*	Clase de palabra	Tildación
seu-do-ni-mo	seu- <u>do</u> -ni-mo	seu- <u>do</u> -ni-mo (E)	seu- <u>dó</u> -ni-mo (E)
u-se	u- <u>se</u>	u- <u>se</u> (A)	u- <u>sé</u> (A)
tu-vo	<u>tu</u> -vo	<u>tu</u> -vo (G)	<u>tu</u> -vo (G)
e-xi-to	<u>e</u> -xi-to	<u>e</u> -xi-to (E)	<u>é</u> -xi-to (E)
es-pe-ra-do	es-pe- <u>ra</u> -do	es-pe- <u>ra</u> -do (G)	es-pe- <u>ra</u> -do (G)

→ El seudónimo que usé no tuvo el éxito esperado.

* Obsérvese la importancia del reconocimiento de la sílaba tónica. La palabra *use* tiene dos sílabas tónicas posibles: u-se o u-se, mientras que la palabra *éxito* tiene tres sílabas tónicas posibles: e-xi-to, e-xi-to o e-xi-to. Debido a que las palabras están en contexto (dentro de oración, párrafo o

que la palabra con HA ya no se somete al 2.º, 3.º y 4.º paso, pues ya fue tildada. Seguir con los pasos sería un sinsentido porque se llegaría al gravísimo error de decir, por ejemplo, que «la sílaba tónica de *restituían* es res-ti-tuí-an, por tanto, la palabra es grave, y como las graves terminadas en vocal no llevan tilde, la palabra *restituían* se tilda porque es un caso especial»(!).

- Anibal estaba incomodo, ya que no lo restituían en su puesto.

1.º paso	2.º paso	3.º paso	4.º paso
Sílabeo*	Sílaba tónica	Clase de palabra	Tildación
A-ni-bal	A- <u>ni</u> -bal	A- <u>ni</u> -bal (G)	A- <u>ni</u> -bal (G)
es-ta-ba	es- <u>ta</u> -ba	es- <u>ta</u> -ba (G)	es- <u>ta</u> -ba (G)
in-co-mo-do	in- <u>co</u> -mo-do	in- <u>co</u> -mo-do (E)	in- <u>có</u> -mo-do (E)
res-ti-tuí-an (HA)	res-ti-tuí-an (HA)	res-ti-tuí-an (HA)	res-ti-tuí-an (HA)
pues-to	<u>pues</u> -to	<u>pues</u> -to (G)	<u>pues</u> -to (G)

texto) puede saberse cuál de los acentos posibles es el correcto y establecer así cuál es la sílaba tónica y, por tanto, de qué clase de palabra se trata: u-se (A), e-xi-to (E). Al errar en el reconocimiento de la sílaba tónica (2.º paso) y, por tanto, en la clasificación de la palabra (3.º paso), se erraría también al aplicar la tilde (4.º paso).

→ Aníbal estaba incómodo, ya que no lo restituían en su puesto.

* Nótese cómo, al realizar el silabeo ortográfico, puede aplicarse la tilde en los casos de hiato acentual. Este aspecto es sumamente importante, pues de ello dependerá que se eviten un buen número de errores en la tildación. La vocal cerrada tónica se tilda y se separa de la abierta átona, con esto se acaba el proceso de tildación; es decir,

Esto es lo que he escuchado decir a muchos profesores, y es lo mismo que repiten algunos alumnos en las aulas. Sin duda, se trata de un proceso de enseñanza-aprendizaje irreflexivo. Palabras como *restituían*, *maíces*, *egoísmo*... no son graves, ni son agudas raíz, *Raúl*..., se trata, simplemente, de palabras que presentan HA y que se tildan de acuerdo con la regla que indica que *siempre que concurren una vocal cerrada tónica con una vocal abierta átona, o viceversa, se pondrá tilde sobre la vocal cerrada tónica y se separará de la vocal abierta átona*. Naturalmente, la separación se aplica sólo en el caso de silabeo ortográfico, pues si no se trata de ello bastará con poner la tilde sobre la vocal cerrada tónica para indicar el hiato acentual.

• Ayer, los fiscales ordenaron la exhumación del cadáver.

1.º paso	2.º paso	3.º paso	4.º paso
Silabeo	Sílaba tónica*	Clase de palabra	Tildación
a- <u>yer</u>	a- <u>yer</u>	a- <u>yer</u> (A)	a- <u>yer</u> (A)
fis- <u>ca</u> -les	fis- <u>ca</u> -les	fis- <u>ca</u> -les (G)	fis- <u>ca</u> -les (G)
or-de- <u>na</u> -ron	or-de- <u>na</u> -ron	or-de- <u>na</u> -ron (G)	or-de- <u>na</u> -ron (G)
e-xhu-ma- <u>cion</u>	e-xhu-ma- <u>cion</u>	e-xhu-ma- <u>cion</u> (A)	e-xhu-ma- <u>cion</u> (A)
ca- <u>da</u> -ver	ca- <u>da</u> -ver	ca- <u>da</u> -ver (G)	ca- <u>da</u> -ver (G)

→ Ayer, los fiscales ordenaron la exhumación del cadáver.

* Obsérvese que *or-de-na-ron* y *e-xhu-ma-cion* son palabras que terminan con el sonido [on], no obstante, sólo la segunda lleva tilde: *ordenaron* es grave terminada en *n*, por tanto, no lleva tilde; mientras que *exhumación* es aguda terminada en *n*, por tanto, sí lleva tilde. Hago esta aclaración, pues siempre recuerdo que una profesora me comentó que ella le decía a sus alumnos de primaria que «todas las palabras que terminan en [on] llevan tilde» (!), y es lo mismo que he escuchado decir entre algunos de mis alumnos. Esto explica por qué, en la prueba de entrada de tildación, algunos ingresantes ponen tilde, por ejemplo, a *tuvieron*, *cantarón*, *jugarón*, *bailarón*...

CONCLUSIONES

Tengamos siempre presente que, en cuanto a la tildación general, el objetivo es aprender a colocar tilde a las palabras, no colocar el acento, como suele decirse, y que después de aprehendidos los cuatro pasos de la propuesta pedagógica, estos se irán obviando en forma gradual a partir del 1.º Paso hasta quedarnos sólo con el 4.º Paso, es decir, con la tildación propiamente dicha. En tal sentido, si los alumnos se equivocaran en alguno de los pasos previos al 4.º, deberán volver a practicar desde la etapa en la que cometieron el error.

Hugo Salgado (1996) insiste en que

«las clasificaciones no son ni buenas ni malas, simplemente resultan pertinentes o no a los fines que nos hemos propuesto [...]». Según esta perspectiva, debemos insistir en erradicar el aprendizaje memorístico, que no asocia el proceso de tildación con el sentido de la oración, texto o párrafo; asimismo, debemos dejar una idea clara y definida en el estudiante acerca de la importancia del acento en español y su función significadora (Cisneros, 1967). Por otro lado, entendemos que si bien el docente dirigirá la propuesta de enseñanza, se debe habituar al alumno a desenvolverse por sí mismo, a consultar los aspectos ortográficos elementales en obras que estén a su alcance y, si aún tiene dudas, que se las pregunte entonces al profesor antes o después de clase (Polo, 1974).

Sugiero, además, que la información teórica que se comparte con los alumnos se vaya dosificando en forma sistemática a lo largo del primer y segundo mes de clases; a partir de allí se proseguirá durante todo el ciclo —cada vez que se pueda— con la evaluación del reconocimiento del acento y de su posible representación gráfica (tilde), conjuntamente con los otros temas que forman parte del curso de Lengua. Claro está que el avance dependerá fundamentalmente del grupo con el cual se trabaje, porque puede suceder que algunos docentes, al cabo de unos meses de actividades constantes, observen que el aprendizaje se ha llevado a cabo en forma totalmente satisfactoria y decidan

ofrecer otro tipo de información a sus alumnos, mientras que otros docentes requerirán de mucho más tiempo para que sus estudiantes apliquen correctamente la tilde.

Cabe señalar, por otra parte, que no pretendo dar una receta de validez universal, sino que busco «hacer hincapié en el hecho de que unas pocas actividades no bastan para configurar el reconocimiento del acento en nuestra lengua y [que es necesario] tomar conciencia de la posibilidad de error que este encierra en la escritura, por medio de su posible representación gráfica» (Salgado, 1996). Por ello, comparto la idea de Luis Jaime Cisneros (1967): «Un profesor consciente suele remitir al ejercicio de la lectura. Que [el alumno] lea. «¡Pero si lo que más hago es leer!». Que siga leyendo. Y que componga. ¿Qué componga? Sí, que componga el alumno. Que componga cuentos, breves, muy breves, pero fantásticos. Que utilicen el diccionario los muchachos para construir el cuento. [...] El ejercicio de composición modela su vocabulario y ofrece, como corolario silencioso, un adiestramiento ortográfico». En tal sentido, es importante tener presente que *todos los profesores* debemos empeñarnos en que los alumnos mejoren su ortografía, pues —como señala Lidia Contreras (1972)— uno de los factores principales que favorece la desidia ortográfica es el hecho de que los profesores de asignaturas distintas de Lengua no tienen en cuenta la ortografía, de manera que el curso aparece como una materia que se aprende y se archiva, y no como una herramienta que debe estar presente en cualquier actividad lingüística, es decir, en todas las asignaturas.

He de señalar, asimismo, que no descarto la propuesta que hacen algunos investigadores para enfrentar este problema: ¿por qué no puede pensarse en la posibilidad de establecer una prueba de aptitud lingüística para ingresar a la Facultad de Letras y a la Facultad de

Educación, sobre todo a esta última (por lo menos para quienes pretenden ser profesores de Lengua)? En dicha evaluación, se deberá controlar la ortografía y, al mismo tiempo, la redacción del postulante. Y es que no es posible que ingrese a la Universidad a estudiar Educación —aunque resulte lamentable que no pueda hacerlo, si aspira a ello— un muchacho que no es capaz de redactar y escribir medianamente. Es lo mismo que el que es negado para las matemáticas pretenda estudiar Ingeniería (Contreras, 1972). Propongo —y en esto coincido con José Polo (1974)— una prueba bien planteada (es de suponer que por especialistas y no por burócratas) y bien corregida (también por gente competente: por buenos hermeneutas), con el fin de establecer los conocimientos previos con que accede el alumno a la instrucción universitaria.

Para terminar, cito nuevamente a Luis Jaime Cisneros (1997): «El lenguaje nos une, pero puede separarnos. Nos une si no lo desvinculamos de la cultura y de la historia a la que va adherido; nos escinde si queremos forzosamente quebrar en los hablantes la conciencia, adquirida en la cuna, de que se hereda una tradición en el curso de la cual nos comunicamos con los vecinos de hoy y dejamos establecidos los vínculos con los vecinos de mañana [...]. El lenguaje sí tiene quien lo escriba: y esa es la inmensa multitud de los trescientos [ahora cuatrocientos] millones que hablamos y escribimos en español».

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CISNEROS, Luis Jaime
1967 «Pronunciación y ortografía». *Revista Humanidades*, PUCP, N.º 1, pp. 47-62.
1997 «Biba el berbo». *Caretas*, Lima, abril 17, p. 94.
- CONTRERAS, Lidia
1967 *Ortografía y gramática*. Buenos Aires: Paidós, pp. 1-7.
- POLO, José
1974 *Ortografía y ciencia del lenguaje*. Madrid: Paraninfo.

PORTILLA DURAND, Luisa
2003 *El problema de la acentuación ortográfica de los estudiantes sanmarquinos*. Tesis para optar el grado de Magíster en Educación, UNMSM.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA
1999 *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe S. A.

SALGADO, Hugo
1996 «Acentuación ortográfica». En *El aprendizaje ortográfico en la didáctica de la escritura*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor S.A., pp. 149-205.

VILLANUEVA, Vidal
1996 *Manual de tildación*. 4.ª ed. Lima: Ediciones GalCA.

Noticia de los Autores



Massimo Borghesi

Doctor en Filosofía. Catedrático de Filosofía de la Religión en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Perugia (Italia). Docente de Estética, Ética y Teología filosófica en la Pontificia Facultad Teológica «S. Buenaventura», de Filosofía y cristianismo en el Ateneo Pontificio Regina Apostolorum. Entre sus obras publicadas destacan *La figura di Cristo in Hegel* (1983), *Romano Guardini. Dialettica e Antropologia* (1990), *L'età dello Spirito in Hegel. Dal Vangelo «storico» al Vangelo «eterno»* (1995), *Posmodernidad y Cristianismo. ¿Una radical mutación antropológica?* (1997) y, recientemente, *Memoria, evento, educazione* (2000). Colaborador de las revistas *30Días*, *Il Nuovo Aeropago Communio*, *Revista Católica Internacional de teología*.

Andrés Aziani Samek-Lodovici

Es Doctor en Filosofía por la Universidad de Siena (Italia). Magíster en Educación (U. Champagnat, Lima-Perú) y Magíster en Periodismo (U. San Martín de Porres, Lima-Perú). Tiene una larga trayectoria docente en Italia y Perú. Es Profesor Principal y Coordinador Académico del Área de Filosofía y Religión de la Universidad Católica Sedes Sapientiae (UCSS). Asimismo, es profesor de Filosofía en la Universidad Marcelino Champagnat. Es miembro del Comité de Redacción de la revista *Studium Veritatis*. Ha participado como expositor en charlas y congresos, y como organizador de seminarios (Seminario Internacional «La infinita apertura de la razón», Seminario Internacional «Espectros de Derrida», Seminario de cultura y tradiciones populares «Lima Colonial, arte, religión y vida cotidiana», «El sujeto ausente. Educación y escuela entre nihilismo y memoria»). Ha publicado artículos en revistas peruanas y extranjeras. Recientemente estuvo al

cuidado de la edición *Letras de Derrida. Actas del Seminario Internacional «Espectros de Derrida» y otras comunicaciones* (Lima: Fondo Editorial UCSS, 2007).

Elena Ugolini

Licenciada en Filosofía de la Universidad de Bolonia, Italia. Miembro del Comité directivo del INVALSI (Instituto Nacional para la evaluación del Sistema Educativo de Instrucción y formación). Además, es Directora del Liceo Malpighi, en Bolonia.

María Rosa Duarte

Es Doctora y Profesora titular en Teoría Literaria y Literatura Brasileña en el Programa de Posgrado en Literatura y Crítica Literaria de la Pontificia Universidad Católica de São Paulo (PUCSP). Investigadora de la obra de Machado de Assis, tiene aún otras investigaciones en el área de la narratividad literaria en crónicas, cuentos y romances modernos y contemporáneos, incluso en la Literatura Infantil. Su libro *Literatura Infantil - Voz de Niño* (2006) ha sido uno de los más citados por estudiantes e investigadores del área.

Juliana Silva Loyola e Santana

Posgrado en Letras por la Universidad de Uberaba (1987), maestría en Estudios Literarios por la Universidad Estatal Paulista Júlio de Mesquita Filho (1992) y doctorado en Estudios Literarios por la Universidad Estatal Paulista Júlio de Mesquita Filho (1997). Actualmente, es profesora auxiliar de educación en la Pontificia Universidad Católica de São Paulo y profesor asistente del Centro Universitario Herminio Ometto. Tiene experiencia en el área de Letras, con especialidad en Literatura Infantil, dedicándose

principalmente a los siguientes temas: Literatura Infantil, Teoría Literaria y Literatura brasileña.

Marisa Philbert Lajolo

Licenciada en Letras por la Universidad de São Paulo (1967), donde también concluyó la maestría (Letras, Teoría Literaria y Literatura Comparada, 1975) y el doctorado (Letras, Teoría Literaria y Literatura Comparada, 1980) bajo la orientación de Antonio Candido. Hizo también el doctorado en Brown University y varias prácticas de investigación en la Biblioteca Nacional de Lisboa, la Biblioteca Saint Genevieve (Paris) y John Carter Brown Library. Actualmente, es profesora de la Universidad Presbiteriana Mackenzie y mantiene vínculos como profesora colaboradora voluntaria con la Universidad Estatal de Campinas. Sus actuales líneas de investigación incluyen la Teoría Literaria y la Literatura Brasileña, dedicándose principalmente a las áreas de Historia de la Lectura, Literatura Infantil y/o Juvenil de Monteiro Lobato.

Vera Bastazin

Profesora de Teoría Literaria y de Literatura Brasileña y Portuguesa en la Pontificia Universidad Católica de São Paulo. Se ha desempeñado como coordinadora del Programa de Posgrado en Literatura y Crítica Literaria. Organizadora y autora de libros y ensayos, entre los cuales destacan *Semana de Arte Moderna no Brasil Desdobramentos* (1992), *Recortes Machadianos* (2002), *José Saramago: Uma Homenagem* (1998). Su última publicación es *Poesia e Mito na Literatura Contemporânea* (2006) y *Literatura Infantil e Juvenil: uma proposta interdisciplinar* (2007). Ha publicado también en revistas especializadas de Brasil y del exterior.

Maria José Palo

Profesora y doctora de la Pontificia Universidad Católica de São Paulo. Ministra de las disciplinas de Literatura Brasileña (Curso de Especialización Lato Sensu) y del Proyecto de Investigación del Programa de Literatura y Crítica Literaria (nivel maestría).

Hilda Neyra

Es especialista en Psicopedagogía formada en la Universidad Andrés Bello, Santiago de Chile. Tiene estudios concluidos de maestría en Literatura y Cultura Brasileñas (UNMSM-UCSS). Cursó estudios de Posgrado en la Pontificia Universidad Católica del Perú y en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Se desempeñó como docente del Instituto Pedagógico de Educación Especial María Madre. Además, trabajó en el Ministerio de Educación como capacitadora a nivel nacional de cursos de psicopedagogía y literatura en el 2004-2005. Actualmente, se desempeña en la Facultad de Ciencias de la Educación de la UCSS como Coordinadora de los Diplomados y de las Maestrías. También es docente invitada en la Universidad Peruana Cayetano Heredia.

Carlo Bellieni

Doctor del departamento de Terapia Intensiva Neonatal del Policlínico Universitario Le Scote en Siena, Italia. Integrante de la Academia Pontificia para la Vida.

Luisa Portilla Durand

Licenciada en Lingüística y Magíster en Educación. Egresada de la Escuela de Lexicografía de la Real Academia Española. Miembro de la Comisión de

Academia Peruana de la Lengua. En diciembre del 2006, concluyó sus estudios de Doctorado en Literatura Peruana y Latinoamericana. Docente Asociada de la Facultad de Letras de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. En la Escuela de Lingüística de esta Facultad dicta las cátedras de Dialectología, Semántica, Lexicografía, Sociolingüística del Español, y Métodos de Investigación y Trabajo de Campo. En la UCSS, dicta la cátedra de Lengua. Asimismo, ha dictado en la Universidad San Martín de Porres y en la Universidad Nacional de Ingeniería. En el CEUPS de Letras de la UNMSM, dicta los cursos de Redacción General y Redacción Administrativa. Sus publicaciones están relacionadas con la Normativa y la Lexicografía. Entre sus publicaciones más recientes, se pueden citar las siguientes: «Vocabulario diferencial, contrastivo y ejemplificado del español del Perú», revista *Escritura y Pensamiento* de la Facultad de Letras de la UNMSM; «Léxico religioso en el DRAE 2001», revista *Studium Veritatis* de la UCSS; «Los signos de puntuación: su tratamiento en la Ortografía de la Real Academia Española», revista *Letras* de la Facultad de Letras de la UNMSM; «Análisis metalexigráfico del Vocabulario de Peruanismos de Miguel Ugarte Chamorro», revista *Letras* de la Facultad de Letras de la UNMSM; «El quehacer del profesor universitario de Lengua», revista *Riesgo de Educar* de la UCSS; «El DRAE 2001: breve hojeada crítica», Actas del Foro «El problema de la enseñanza del español en el Perú», Universidad Particular Ricardo Palma; *Léxico peruano: castellano de Lima*, vol. 1, UNMSM-UPSMP (en prensa).

Clotilde de Freitas

Licenciada por el Instituto Pedagógico Nacional Monterrico. Docente de la Facultad de Ciencias de la Educación de

la UCSS y del equipo de capacitación en el proyecto «Desarrollo de la lectoescritura, pensamiento lógico y matemático y valores», del Centro de Servicios Educativos (CESED).

Rafael del Busto Bretonche

Licenciado en Psicología por la Universidad San Martín de Porres. Coordinador del CESED y psicólogo de la UCSS.

Rauf Neme Sánchez

Estudió literatura en la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Ejerce la docencia en la UCSS (Literatura Moderna, Seminario de Literatura y Metodología del Estudio Universitario) y en la PUCP (Redacción y Teatro). Ha participado como expositor en charlas y congresos. Recientemente, en las Terceras Jornadas Internacionales de Literatura Comparada «Nuevas Cartografías Literarias en América Latina. Entre la voz y la letra». Es miembro del Consejo Editorial de la revista *Cuadernos Literarios*, publicación periódica peruana con reconocimiento internacional (Qualis B de la CAPES).

Patricia Vilcapuma Vínces

Realizó sus estudios de Comunicación Social en la Universidad San Martín de Porres. Ha realizado estudios de Maestría en Literatura y Cultura Brasileñas (UCSS-UNMSM). Se ha desempeñado como redactora en medios de comunicación locales. Ha participado como expositora en charlas y congresos. Recientemente, participó del XI Encuentro Regional de la Asociación Brasileña de Literatura Comparada (ABRALIC-São Paulo), denominada «Literatura, Artes y Saberes». Actualmente, se desempeña como docente en el Área de Redacción y

Coordinadora del Área de Metodología del Estudio Universitario de la Facultad de Ciencias de la Educación de UCSS. Asimismo, trabaja en el Fondo Editorial de la UCSS. Es miembro del Consejo Editorial de la revista *Cuadernos Literarios*, publicación periódica peruana con reconocimiento internacional (Qualis B de la CAPES). Se está especializando en teoría y práctica de la lectura y la escritura, programa de la UCSS-UNMSM.

Gustavo Huertas

Licenciado en Filosofía por la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Siguió estudios de segunda especialidad en Psicopedagogía en la Universidad Ricardo Palma. Ha ejercido la docencia en el Colegio Alemán Max Uhle y en el Santa Margarita. Actualmente, labora en la UCSS, PUCP y Antonio Ruiz de Montoya (UARM).

Clara Caselli

Doctora en Ciencias Económicas y docente principal en la Facultad de Economía de la Universidad de Génova (Italia). Es Decana de la Facultad de Ciencias Económicas y Comerciales de la UCSS.

Rosario Mazzeo

Docente y Director de escuela primaria y secundaria en Milán (Italia). Director de la revista educativa *Libertà di educazione*. Es integrante del directorio del Cordinamento Opere Educative.



Universidad Católica
Sedes Sapientiae

Impreso en el área de Producción Gráfica
de la Universidad Católica Sedes Sapientiae
Noviembre de 2007
imagen@ucss.edu.pe