



Universidad Católica
Sedes Sapientiae



Fondo
Editorial
UCSS

riesgo de educar

año 3 - número 5 - 2008

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

■ **Especial: Emergencia educativa**

■ **Educación a la razón
y a la libertad en Charles Péguy**

Agostino Molteni

■ **¿Aprender cansa? ¿Enseñar agota?**

Rosario Mazzeo

riesgo *de educar*

año 3 - número 5 - 2008

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



Universidad Católica
Sedes Sapientiae



Fondo
Editorial
UCSS

RIESGO DE EDUCAR

año 3 número 5 2008

ISSN 1818-3301

© 2008 Facultad de Ciencias de la Educación

Hecho el depósito legal en la Biblioteca Nacional del
Perú N.º 2006-0427

UNIVERSIDAD CATÓLICA SEDES SAPIENTIAE

Esq. Constelaciones y Sol de Oro. Los Olivos.

(511) 533-5744 / 533-6234 / 533-0008

www.ucss.edu.pe

Para comentarios o colaboraciones escribir a

sadiaz@ucss.edu.pe

Impreso en Lima-Perú. Los Olivos, junio 2008

La información y las imágenes de esta revista se
publican con fines académicos

DIRECTORA

Giuliana Contini

COMITÉ EDITORIAL

Betty Alfaro, Daniela Altini, Marco Arias,

Andrés Aziani, Giovanni Paccosi, Ruby Pérez

CUIDADO DE EDICIÓN

Patricia B. Vilcapuma Vincos

DISEÑO DE CUBIERTA E INTERIORES

Alberto Moreno Tarazona

COORDINACIÓN

Seleni A. Díaz Vargas

FOTOGRAFÍAS

Archivo Fondo Editorial UCSS

Archivo CESED

Archivo Alecrim

Archivo ONG Idukay Perú

riesgo
de educar

año 3 - número 5 - 2008

9 EDITORIAL

La crisis de la enseñanza
es una crisis de vida
Giuliana Contini

Emergencia educativa

13 Carta a la Diócesis y a la ciudad de Roma
sobre la tarea urgente de la educación
(21 de enero de 2008)
Benedicto XVI

17 Lo que la Iglesia tiene que decir
Paulo Roberto de Andrada Pacheco

19 La esperanza es necesaria para
el alma de la comunidad educativa
Juan de Dios Vial

22 La educación:
un antídoto a la pedagogía débil
Giorgio Israel

24 Benedicto XVI: magisterio de la educación
Giovanni Paccosi

ON LINE

43 Jóvenes y educación: ¿utopía o
esperanza?
Andrés Arteaga Manieu

54 Educación a la razón y a la libertad en
Charles Péguy
Agostino Molteni

78 La educación moral
es un desafío constante
Teresa Briozzo Pereyra

90 ¿Aprender cansa?
¿Enseñar agota? Aprendizaje,
dificultades y función docente
Rosario Mazzeo

104 Universalización de la lectura y
valorización de la literatura: condiciones
para el desarrollo social
Juracy Saraiva

115 La lectura y la escritura como diálogo
Alejandra Meneses Arévalo

127 Mitologías deconstruidas
(y reconstruidas). Estrategias para
los lectores del próximo milenio
Biagio D'Angelo

147 La religiosidad homérica: lo divino está
cerca del hombre
Rossana Pozzi

MICRÓFONO ABIERTO

169 Una cita con Egon Wolff

ESPACIO DEL TUTOR

185 El extraño hecho de una
celebración por la familia
Julián Carrón

RESEÑAS

191 RESEÑA ESPECIAL:
*Jesús. Los orígenes históricos del
cristianismo: desde el año 28 al 48 d. C.*

191 Lecciones de la redacción del libro
Samuel Fernández

196 *Jesús. Los orígenes históricos del cristianismo: desde el año 28 al 48 d. C.*, de Samuel Fernández
Teresa Briozzo Pereyra

OTRAS RESEÑAS

203 *Se puede vivir así*, de Luigi Giussani

205 *Filosofar en la escuela*, de Anne Lalanne
Carlos E. Astete Vinces

209 Los rostros de la violencia en el cine contemporáneo
Igor Navarro

DENTRO DE LA EXPERIENCIA

217 Emergencia educativa: una propuesta desde la experiencia
Marco Arias

221 Mi primera tiza
Jorge Eslava

TESTIMONIOS

227 Carta de Magdi Cristiano Allam

233 CONEXIONES

237 NOTICIA DE LOS AUTORES

Editorial |





La crisis de la enseñanza es una crisis de vida

«**L**a crisis de la enseñanza no es una crisis de la enseñanza pues no hay jamás crisis de la enseñanza; es una crisis de vida; la crisis de la enseñanza denuncia, anuncia, una crisis de vida. O, si se quiere, las crisis de la vida social se agravan y culminan en crisis de la enseñanza que parecen parciales, pero que son totales. Cuando una sociedad no puede enseñar, es porque tiene miedo a enseñar a sí misma, es porque no se ama, no se estima» (Péguy 1987: 1390).

Es, por lo tanto, una crisis del educador, una «crisis de confianza en la vida». ¹ Es una falta de evidencias

ciertas respecto al hombre y su destino y, consecuentemente, una ausencia de creatividad y atrevimiento en hacer de la enseñanza una ocasión para despertar la inteligencia y la curiosidad de los jóvenes y lanzarlos en esa extraordinaria, apasionante aventura que es el descubrimiento de la realidad. Escribe a propósito de su maestro de básica, A. Camus, en ese conmovedor relato de su infancia que es la novela *El primer hombre*: «Después venía la clase. Con el señor Bernard era siempre interesante por la sencilla razón de que él amaba apasionadamente su trabajo [...]. En la clase del señor Germain, sentían por primera vez que existían y que eran objeto de la más alta consideración: se los juzgaba dignos de descubrir el mundo» (Camus 2003: 126-128).

¹ BENEDICTO XVI. *Carta a la Diócesis y a la ciudad de Roma sobre la emergencia educativa* (21 de enero del 2008).



Dignos, es decir, de investigar la realidad en toda su complejidad, introducidos en ella por todos esos grandes hombres —¡los genios!— que, a lo largo del tiempo, intentaron comprenderla y expresarla en sus obras. Dignos, más profundamente, de ser tomados en serio y alimentados en ese último y, a menudo, inconfesado deseo de todo hombre que es el anhelo de felicidad.

Pero, justamente, esta que es la naturaleza profunda e insustituible de la tarea educativa —razón adecuada de todo apremio y sacrificio— parece, en los momentos de crisis, *una meta noble, pero tristemente inalcanzable, así que se juzga más seguro y realista limitarse a informar confiando en modernas estrategias y técnicas de aprendizaje.*

Es la ilusión —¡la tentación!— de tantos maestros y autoridades «competentes» también hoy, en nuestro país, frente a la grave emergencia educativa en la que nos encontramos. Es la ilusión y el dramático error de siempre, a lo largo de toda la historia: pensar que, en lo que atañe lo humano, pueda haber atajos que ahорren la fatiga de dirigirse al hombre como hombre, eso es a su inteligencia y libertad, caminos, finalmente, que nos pueden ahorrar «el riesgo de educar». Su sustitución con una información chata es lo que puede —como bien grafica G. Steiner— «arrancar de raíz la esperanza».

Una enseñanza deficiente, una rutina pedagógica, un estilo de instrucción que, conscientemente o no, sea cínico en sus metas meramente utilitarias, son destructivas. Arrancan de raíz la esperanza. La mala enseñanza es, casi literalmente, asesina y, metafóricamente, un pecado. Disminuye al alumno, reduce a la gris inanidad el motivo que se presenta. Instila en la sensibilidad del niño o del adulto el más corrosivo de los ácidos, el aburrimiento, el gas metano del hastio. Millones de personas han matado las matemáticas, la poesía, el pensamiento lógico con una enseñanza muerta y la vengativa mediocridad, acaso subconsciente, de unos pedagogos frustrados [...]. Se esfuerzan en rebajar a sus

alumnos a su propio nivel de faena mediocre. No «abren Delfos» sino que los cierran». (Steiner 2004: 26-27)

Es cierto que enseñar hoy no es fácil —«nunca ha sido fácil y hoy parece ser cada vez más difícil»—,² y esto porque no es fácil establecer relaciones que vayan más allá del interés inmediato o de la formalidad y se dirijan al corazón de la persona, a su última y más profunda necesidad: comprender quién es, cuál es su dignidad, cuál su destino. «Enseñar con seriedad es poner las manos en lo que tiene de más vital un ser humano» (Steiner 2004: 26). Por esto sabemos que el encuentro con un verdadero maestro es decisivo —lo sabemos por haberlo experimentado o por haber sido para alguien este maestro— y por lo mismo, sabemos también que es algo que no se puede medir y que no tiene otra recompensa que el bien del otro, la alegría «impagable» de haber ayudado a otro a vivir.

Escribe Camus, en noviembre de 1957, a su antiguo maestro, a pocos días de haber recibido el premio Nobel de Literatura:

Querido señor Germain:

Esperé a que se apagara un poco el ruido que me ha rodeado todos estos días antes de hablarte de todo corazón. He recibido un

honor demasiado grande, que no he buscado ni pedido. Pero cuando supe la noticia, pensé primero en mi madre y después en usted. Sin usted, sin la mano afectuosa que tendió al niño pobre que era yo, sin su enseñanza y ejemplo, no hubiese sucedido nada de todo esto. No es que dé demasiada importancia a un honor de este tipo. Pero ofrece por lo menos la oportunidad de decirle lo que usted ha sido y sigue siendo para mí, y de corroborarle que sus esfuerzos, su trabajo y el corazón generoso que usted puso en ello continúan siempre vivos en uno de sus pequeños escolares, que, pese a los años, no ha dejado de ser su alumno agradecido.

Lo abrazo con todas mis fuerzas. (Camus 2003: 295)

Ayudar a otro a vivir, ofreciéndole una hipótesis de comprensión de la realidad y un método con que estar frente a ella, sosteniendo su libertad en este riesgo, es —cualquiera sea la circunstancia— la gran e insustituible tarea del educador. Se trata de enseñar a diario —a través de la concreción del trabajo— que la vida es positiva, que es camino hacia un destino bueno y que todo lo que existe es paso hacia ese destino y, como tal, es grande, útil y vale la pena. Se trata, por lo tanto, de sostener, con constante pasión, la esperanza de los hombres. Y ¡qué intrépido trabajo, qué energía indomable se necesita!

² *Ibidem*.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENEDICTO XVI

2008 *Carta a la Diócesis y la ciudad de Roma sobre la emergencia educativa* (21 de enero).

CAMUS, Albert

2003 *El primer hombre*. 4.ª ed. Barcelona: Tusquets Editores.

PÉGUY, Charles

1987 *Œuvres en prose complètes*. Tomo I. París : Gallimard.

STEINER, George

2004 *Lecciones de los maestros*. México D. F.: Ediciones Siruela.



Mensaje del Santo Padre Benedicto XVI a la Diócesis y la ciudad de Roma sobre la tarea urgente de la educación*

QUERIDOS FIELES DE ROMA:

He querido dirigirme a vosotros con esta carta para hablaros de un problema que vosotros mismos experimentáis y en el que están comprometidos los diferentes componentes de nuestra Iglesia: el problema de la educación. Todos nos preocupamos profundamente por el bien de las personas que amamos, en particular de nuestros niños, adolescentes y jóvenes. Sabemos, de hecho, que de ellos depende el futuro de nuestra ciudad. Debemos, por tanto, preocuparnos por la formación de las futuras generaciones, por su capacidad de orientarse en la vida y de discernir el bien del mal, por su salud no solo física sino también moral.

Ahora bien, educar nunca ha sido fácil, y hoy parece ser cada vez más difícil. Lo saben bien los padres de familia, los maestros, los sacerdotes y todos los que tienen responsabilidades educativas directas. Se habla, por este motivo, de una gran «emergencia educativa», confirmada por los fracasos que encuentran con demasiada frecuencia nuestros esfuerzos por formar personas sólidas, capaces de colaborar con los demás, y de dar un sentido a la propia vida.

Entonces, se echa la culpa espontáneamente a las nuevas generaciones, como si los niños que hoy nacen fueran diferentes a los que nacían en el pasado. Se habla, además de una «fractura entre las generaciones», que ciertamente existe y tiene su peso, pero es más bien

* Traducción del italiano realizada por Jesús Colina.

el efecto y no la causa de la falta de transmisión de certezas y de valores.

Por tanto, ¿tenemos que echar la culpa a los adultos de hoy que ya no son capaces de educar? Ciertamente es fuerte la tentación de renunciar, tanto entre los padres como entre los maestros, y en general entre los educadores, e incluso se da el riesgo de no comprender ni siquiera cuál es su papel o incluso la misión que se les ha confiado. En realidad, no solo están en causa las responsabilidades personales de los adultos y de los jóvenes, que ciertamente existen y no deben esconderse, sino también un ambiente difundido, una mentalidad y una forma de cultura que llevan a dudar del valor de la persona humana, del significado mismo de la verdad y del bien, en última instancia, de la bondad de la vida. Se hace difícil, entonces, transmitir de una generación a otra algo válido y cierto, reglas de comportamiento, objetivos creíbles sobre los que se puede construir la propia vida.

Queridos hermanos y hermanas de Roma: ante esta situación quisiera decirles algo muy sencillo: ¡No tengáis miedo! Todas estas dificultades, de hecho, no son insuperables. Son más bien, por así decir, la otra cara de la moneda de ese don grande y precioso que es nuestra libertad, con la responsabilidad que justamente implica. A diferencia de lo que sucede en el campo técnico o económico, en donde los progresos de hoy pueden sumarse a los del

pasado, en el ámbito de la formación y del crecimiento moral de las personas no se da una posibilidad semejante de acumulación, pues la libertad del hombre siempre es nueva y, por tanto, cada persona y cada generación tiene que tomar nueva y personalmente sus decisiones. Incluso los valores más grandes del pasado no pueden ser simplemente heredados, tienen que ser asumidos y renovados a través de una opción personal, que con frecuencia cuesta.

Pero cuando vacilan los cimientos y fallan las certezas esenciales, la necesidad de esos valores se siente de manera urgente: en concreto, aumenta hoy la exigencia de una educación que sea realmente tal. La piden los padres, preocupados y con frecuencia angustiados por el futuro de sus hijos; la piden tantos maestros, que viven la triste experiencia de la degradación de sus escuelas; la pide la sociedad en su conjunto, que ve cómo se ponen en duda las mismas bases de la convivencia; la piden en su intimidad los mimos muchachos y jóvenes, que no quieren quedar abandonados ante los desafíos de la vida. Quien cree en Jesucristo tiene, además, un ulterior y más intenso motivo para no tener miedo: sabe que Dios no nos abandona, que su amor nos alcanza allí donde estamos y como estamos, con nuestras miserias y debilidades, para ofrecernos una nueva posibilidad de bien.

Queridos hermanos y hermanas, para hacer más concretas mis reflexiones puede ser útil encontrar algunos requisitos comunes para una auténtica educación. Ante todo, necesita esa cercanía y esa confianza que nacen del amor: pienso en esa primera y fundamental experiencia del amor que hacen los niños, o que al menos deberían hacer, con sus padres. Pero todo auténtico educador sabe que para educar tiene que dar algo de sí mismo y que solo así puede ayudar a sus alumnos a superar los egoísmos para poder, a su vez, ser capaces del auténtico amor.

En un niño pequeño ya se da, además, un gran deseo de saber y comprender, que se manifiesta en sus continuas preguntas y peticiones de explicaciones. Ahora bien, sería una educación sumamente pobre la que se limitara a dar nociones e informaciones, dejando a un lado la gran pregunta sobre la verdad, sobre todo sobre esa verdad que puede ser la guía de la vida.

El sufrimiento de la verdad también forma parte de nuestra vida. Por este motivo, al tratar de proteger a los jóvenes de toda dificultad y experiencia de dolor, corremos el riesgo de criar, a pesar de nuestras buenas intenciones, personas frágiles y poco generosas: la capacidad de amar corresponde, de hecho, a la capacidad de sufrir, y de sufrir juntos.

De este modo, queridos amigos de Roma, llegamos al punto que quizá es el más delicado en la

obra educativa: encontrar el equilibrio adecuado entre libertad y disciplina. Sin reglas de comportamiento y de vida, aplicadas día tras día en pequeñas cosas, no se forma el carácter y no se prepara para afrontar las pruebas que no faltarán en el futuro. La relación educativa es ante todo el encuentro entre dos libertades y la educación lograda es una formación al uso correcto de la libertad. A medida en que va creciendo el niño, se convierte en un adolescente y después un joven; tenemos que aceptar por tanto el riesgo de la libertad, permaneciendo siempre atentos a ayudar a los jóvenes a corregir ideas o decisiones equivocadas. Lo que nunca tenemos que hacer es apoyarle en los errores, fingir que no los vemos, o peor aún compartirlos, como si fueran las nuevas fronteras del progreso humano.

La educación no puede prescindir del prestigio que hace creíble el ejercicio de la autoridad. Ésta es fruto de experiencia y competencia, pero se logra sobre todo con la coherencia de la propia vida y con la involucración personal, expresión del amor auténtico. El educador es, por tanto, un testigo de la verdad y del bien: ciertamente él también es frágil, y puede tener fallos, pero tratará de ponerse siempre nuevamente en sintonía con su misión.

Queridos fieles de Roma, de estas simples consideraciones se ve cómo en la educación es decisivo el sentido de responsabilidad: responsabilidad del educador,

ciertamente, pero también, en la medida en que va creciendo con la edad, responsabilidad del hijo, del alumno, del joven que entra en el mundo del trabajo. Es responsable quien sabe dar respuestas a sí mismo y a los demás. Quien cree busca, además y ante todo responder a Dios, que le ha amado antes.

La responsabilidad es, en primer lugar, personal; pero también hay una responsabilidad que compartimos juntos, como ciudadanos de una misma ciudad y de una misma nación, como miembros de la familia humana y, si somos creyentes, como hijos de un único Dios y miembros de la Iglesia. De hecho, las ideas, los estilos de vida, las leyes, las orientaciones globales de la sociedad en que vivimos y la imagen que ofrece de sí misma a través de los medios de comunicación, ejercen una gran influencia en la formación de las nuevas generaciones, para el bien y con frecuencia también para el mal.

Ahora bien, la sociedad no es algo abstracto; al final somos nosotros mismos, todos juntos, con las orientaciones, las reglas y los representantes que escogemos, si bien los papeles y la responsabilidad de cada uno son diferentes. Es necesaria, por tanto, la contribución de cada uno de nosotros, de cada persona, familia o grupo social para que la sociedad, comenzando por nuestra ciudad de Roma se convierta en un ambiente más favorable a la educación.

Por último quisiera proponeros un pensamiento que he desarrollado

en la reciente carta encíclica *Spe salvi* sobre la esperanza cristiana: solo una esperanza fiable puede ser alma de la educación, como de toda la vida. Hoy nuestra esperanza es acechada por muchas partes y también nosotros corremos el riesgo, como los antiguos paganos, hombres «sin esperanza y sin Dios en este mundo», como escribía el apóstol Pablo a los cristianos de Éfeso (Ef 2, 12). De aquí nace precisamente la dificultad quizá aún más profunda para realizar una auténtica obra educativa: en la raíz de la crisis de la educación se da, de hecho, una crisis de confianza en la vida.

Por lo tanto, no puedo terminar esta carta sin una calurosa invitación a poner en Dios nuestra esperanza. Solo Él es la esperanza que resiste a todas las decepciones; solo su amor no puede ser destruido por la muerte; solo la justicia y la misericordia pueden sanar las injusticias y recompensar los sufrimientos padecidos. La esperanza que se dirige a Dios no es nunca esperanza solo para mí, al mismo tiempo es siempre esperanza para los demás: no nos aísla, sino que nos hace solidarios en el bien, nos estimula a educarnos recíprocamente en la verdad y el amor.

Os saludo con afecto y os garantizo un especial recuerdo en la oración, mientras os envío a todos mi bendición.

Vaticano, 21 de enero de 2008



Lo que la iglesia tiene que decir sobre la educación

Paulo Roberto de Andrada Pacheco

El alma de la educación, como toda la vida, solo puede ser una esperanza cierta

Benedicto XIV¹

En pleno siglo XXI, cuando, por fin, los sueños y proyectos de progreso y laicismo de otras centurias parecen ganar concreción, parecen salir de la inconsistencia de lo onírico y ganan terreno en la realidad de la vida ordinaria, ¿tendrá la Iglesia algo que decir sobre algún aspecto de la vida del hombre posmoderno? Llegados a este instante de la historia, cuando tanto ya se dice y ya se puso en práctica en el ámbito educativo, ¿tendrá la Iglesia algo de original para proponer?

Mientras que en el mundo de la investigación en pedagogía y psicología escolar el criticismo y el relativismo ganan cada vez más espacio, produciendo indiferencia,

apatía y cinismo; mientras que los intelectuales de la educación insisten en encajar la realidad escolar —y todo su dinamismo complejo y vivo— en las formas de teorías supuestamente revolucionarias; mientras que, en las clases de formación continua, se «masacra» a los profesores con diagnósticos de la realidad educativa, ofreciéndoles armas para, «sin ensuciar las manos», combatir un *cierto* neoliberalismo opresor, un *cierto* tradicionalismo autoritario, una *cierta* doctrinación reaccionaria que asombran las utopías de los intelectuales contemporáneos; mientras tantos profesionales de la educación, atrincherados detrás de pilas de libros empolvados, hacen

¹ De la Carta del papa Benedicto XVI a la diócesis y a la ciudad de Roma, sobre la tarea urgente de la educación (21 de enero de 2008).

de su menester una quijotesca guerra contra ideas, gritando palabras vacías al viento, deconstruyendo todo cuanto encuentran por el camino, la Iglesia, en la jovialidad y frescor de su madurez, proponiendo *algunas indicaciones, simples y concretas, sobre los aspectos fundamentales y comunes de la obra educativa*,¹ insiste sobre la única cosa que tiene realmente valor: la persona.

Impresiona por la sobriedad, por la clareza de proposición y por la simplicidad, el texto que el Sumo Pontífice dirigió a la Diócesis y a la Ciudad de Roma, el pasado 21 de enero de 2008. Al retomar conceptos caros al Magisterio de la Iglesia —verdad, amor, autoridad, persona—, Benedicto XVI viene paternalmente al encuentro de todos aquellos que, en todos los cantos del mundo, se deparan con la difícil tarea de educar, acogiéndolos y, sobre todo, animándolos con un realismo impar.

El texto, que no es un tratado pedagógico ni pretende ser un manual para educadores, al rescatar la importancia de una dinámica educativa que respete la forma de la persona humana, establece como categorías para ser consideradas en esta labor, la libertad, la responsabilidad y la esperanza. La libertad como punto de partida y meta de toda preocupación formativa. La responsabilidad como

señal y evidencia del protagonismo y de la capacidad humana de responder a la realidad, en todas las circunstancias. La esperanza como eje dinamizador y fundamento consistente de este trabajo, que no es una vía de mano única, sino que envuelve necesariamente la actividad del educador y del educando.

Otro aspecto que salta a la vista es el llamado de atención para el rescate del concepto de autoridad, entendido como amistad y testimonio. Una autoridad que, finalmente, como el Magisterio de la Iglesia siempre afirmó, vuelve al hombre libre e indica a las generaciones futuras el verdadero camino de la vida.

Sí, la Iglesia tiene mucho que decirnos, hombres posmodernos, y su principal mensaje, en ese momento de emergencia educativa, es un llamado de atención para el alargamiento del uso de la razón: una esperanza sin razones es presa fácil del escepticismo y del nihilismo gayo contemporáneos. La experiencia enseña que la educación, para ser sólida, necesita estar anclada en el único fundamento de la vida: Jesús Cristo. Y este fundamento no será abstrato o ideológico apenas en la medida en que nos dejáramos educar por Su Presencia viva, y una Presencia que corresponde totalmente a lo humano en nosotros.

² De la «Audliencia para la presentación y entrega a la Diócesis de Roma de la *Carta sobre la tarea urgente de la educación*» (23 de febrero de 2008).



La esperanza es necesaria para el alma de la comunidad educativa

Juan de Dios Vial Correa

«**H**ay algo que anda mal con la educación». Estas palabras se repiten dentro de contextos muy variados. Se han hecho, en verdad, un lugar común. Sin embargo, siguen siendo profundamente inquietantes y expresan un gran malestar de la cultura contemporánea.

Su Santidad Benedicto XVI acaba de dedicarle a este asunto un mensaje dirigido a la Diócesis de Roma «sobre la tarea urgente de la educación». Las líneas del presente artículo intentan presentar y comentar algunos pensamientos de este documento, el cual, por supuesto, es aplicable no solo en la Diócesis del Papa, sino en todos los

sitios donde exista un compromiso con la tarea de educar.

Lo que primero despierta la atención ante el problema es la existencia de innumerables fallas de comunicación, chicas y grandes, entre educadores y educandos. Se da como un hiato entre las generaciones.

La «ruptura entre las generaciones» ciertamente existe y pesa, pero para el Papa ella es, más bien, el efecto, que no la causa de la falta de transmisión de certezas y valores. Más allá de esta ruptura se advierte una atmósfera ominosa: «[...] un clima generalizado, una mentalidad y una forma de cultura que llevan a dudar del valor de la persona

humana, del significado mismo de la verdad y del bien; en definitiva, de la bondad de la vida. Entonces se hace difícil transmitir de una generación a otra algo válido y cierto, reglas de comportamiento, objetivos creíbles en torno a los cuales construir la propia vida». Son expresiones del Papa que explican entonces que «[...] es fuerte la tentación de renunciar [a educar] [...], existe incluso el riesgo de no comprender siquiera cuál es su papel [del educador] o mejor la misión que se les ha confiado». Y la dramática paradoja es que «cuando vacilan los cimientos y fallan las certezas esenciales, la necesidad de esos valores vuelve a hacerse sentir de modo urgente [...] aumenta la exigencia de una educación que sea verdaderamente tal».

La respuesta se halla condensada en la palabra tantas veces repetida en el Iglesia: «¡No tengáis miedo!». En el caso presente, estas palabras son subrayadas por el hecho de que se puede identificar el peligro y que, por lo mismo, todas las dificultades son superables. Más bien, las dificultades que afrontamos son también la otra cara del don grande y valioso que es nuestra libertad, con la responsabilidad que justamente ella implica.

El núcleo del problema educativo se encuentra más allá de intervenciones legales, de formas de financiamiento o de técnicas pedagógicas. La humanidad se ha acostumbrado a resolver innumerables

problemas con los recursos que ofrecen las ciencias y la técnica, pero cuando se llega al corazón de la cultura que es la educación, uno se encuentra en una dimensión distinta. «No existe [en el ámbito de la formación y el crecimiento moral de las personas] esa misma posibilidad de acumulación [del campo técnico o económico], porque la libertad del hombre es siempre nueva y cada generación debe tomar de nuevo personalmente sus propias decisiones».

Ni siquiera los valores más grandes del pasado pueden simplemente heredarse; tienen que ser asumidos y renovados a través de una opción personal, a menudo costosa. En un sentido profundo, la herencia cultural no transmite nada, sino que invita a dar la propia respuesta, siempre nueva, a hacerse más humano apropiándose de lo recibido y poniéndose en disposición de entregarlo. La educación nos invita a dar cuenta de lo que somos para beneficio de los que vendrán. Se viene al recuerdo la palabra del poeta Goethe que tiene ya más de dos siglos: «La herencia que has recibido, conquistala para hacerla propia».

Puede ser útil identificar algunas exigencias comunes de una educación auténtica sobre las cuales insiste el Papa y que no pertenecen al dominio de la técnica, sino al de la relación con las personas.

Ante todo, la educación necesita de la cercanía y la confianza que nacen del amor. Es esta la

atmósfera donde el ser humano puede hacerse auténticamente humano, comprender lo recibido y estar dispuesto a entregar.

El impulso verdadero de la educación nace del interés del educando. Ya en un niño pequeño existe un gran deseo de saber y comprender, y una de las mayores críticas que se le puede formular a nuestra cultura de hoy es que ella no alimenta, sino que apaga ese deseo de saber y esa disposición ingenua a crecer en el espíritu en todas direcciones.

Pero el hombre no es solo aspiraciones y realizaciones. En el núcleo mismo de su existencia se hallan la caducidad y el dolor. Ningún discurso engañoso podría borrar esa parte de nuestra realidad. También el sufrimiento forma parte de la verdad de nuestra vida, y es parte esencial de nuestra capacidad de enriquecerla.

El Papa se detiene sobre lo que llama el «punto tal vez más delicado de la obra educativa: encontrar el equilibrio adecuado entre libertad y disciplina». Ese punto es el punto de la verdad, donde se ve que la relación educativa es, ante todo, encuentro de dos libertades, y la educación bien lograda es una formación para el uso correcto de la libertad. Por lo mismo, «la educación no puede prescindir del prestigio que hace creíble el ejercicio de la autoridad [...] el educador es un testigo de la verdad y el bien».

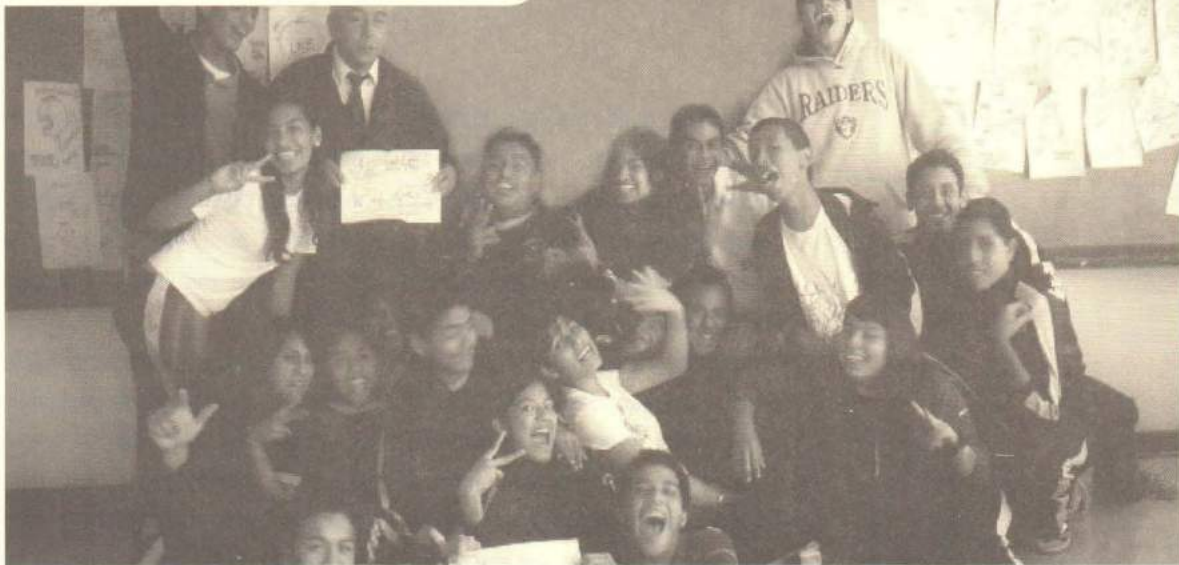
«Estas sencillas consideraciones muestran cómo en

la educación es decisivo el sentido de la responsabilidad», tanto del educador, como del joven, ante sí mismos y ante los demás, «ante todo a Dios que nos ha amado primero».

«Solo una esperanza fiable puede ser el alma de la educación como la de toda la vida. [...] Aquí nace la dificultad tal vez más profunda para una verdadera obra educativa, pues en la raíz de la crisis de la educación hay una crisis de confianza en la vida».

En la obra educativa, esta esperanza está destinada a vivificar a muchos, no es ni puede ser algo centrado en uno mismo. La esperanza que se dirige a Dios no es jamás solo para mí. Y por eso la esperanza es necesaria para el alma de la comunidad educativa.

Emergencia educativa



La educación: un antídoto contra la *pedagogía débil*

Giorgio Israel

Desde mi punto de vista de judío, leo las obras de Luigi Giussani y encuentro más que un motivo de comunión de ideas, especialmente en el énfasis puesto en la centralidad de la persona y en el encuentro entre personas en la experiencia de vida.

En su último libro publicado —*¿Se puede vivir así?*— me impacta la insistencia en el papel de la mediación del otro en la relación con la realidad: «Yo no veo la cosa: veo solo al amigo que me dice aquella cosa, y aquel amigo es una persona de confianza, por eso lo que él ha visto es como si lo hubiera visto yo».

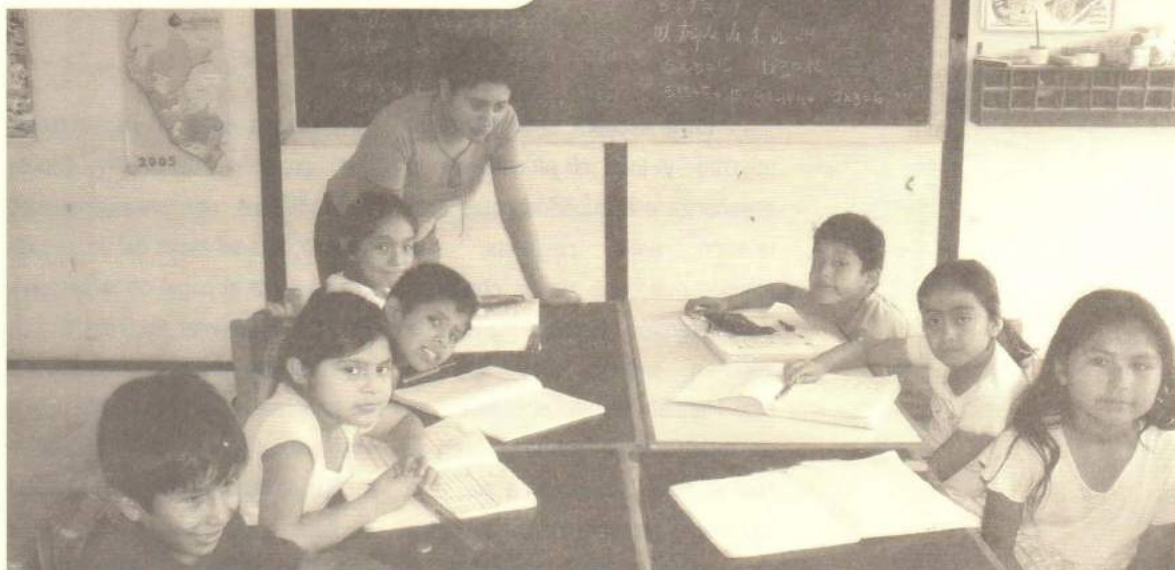
Conozco como significativas, de manera muy especial, las implicaciones acerca del proceso del conocimiento: «Quiten este conocimiento por mediación; tienen que quitar toda la cultura humana —toda— porque toda la cultura humana se basa en el hecho de que, uno comienza desde aquello otro que ha descubierto y así sigue adelante». Además, «Si no hubiese este método ya no sabríamos como movernos; sí, nos moveríamos en un metro cuadrado. La cultura, la historia, la convivencia humana, se fundan en este tipo de conocimiento indirecto, conocimiento de una realidad a través de la mediación de un testigo».

En la escuela, el testigo es el maestro, y todo el proceso de la enseñanza está fundado sobre esta relación entre personas, una relación que debe ser de confianza y comprensión. Es una manera de ver en sintonía con lo que dice Hannah Arendt: el maestro es un representante del mundo en el cual el joven ha venido a ser, a la vez que le presenta los fundamentos de la tradición, las bases sobre las cuales seguir adelante. Al subir sobre los hombros del maestro—este testigo que conquista su confianza—, el joven puede ir más allá, empezando con lo que se le transmite.

Esto es exactamente lo opuesto de las estrafalarias teorías pedagógicas basadas en el principio del autoaprendizaje, las mismas que dicen no a la transmisión de conocimientos a través de la enseñanza, puesto que esto sería algo impositivo y autoritario: hace falta recomenzar todo desde el inicio redescubriendo todo, cada uno por su cuenta, con el único apoyo de un maestro reducido a «facilitador». Luigi Giussani hubiera dicho que, si uno escoge este punto de vista, entonces habría que cortar toda la cultura humana, no quedaría nada, a lo mejor un miserable metro cuadrado. La cultura y el conocimiento —él recuerda— nunca son directas, sino más bien mediadas por un testigo, son fruto de un encuentro.

La contradicción es aún más grave porque aquellas teorías

(una mezcla entre un pagmatismo que proviene de John Dewey y escombros del antiautoritarismo rebelde, hijo del Mayo del 68, niegan radicalmente el papel de la persona. Esto es claramente evidente en dos aspectos tan queridos a los autores de aquellas teorías: el primero es la sustitución de la evaluación, basada en la relación interpersonal entre maestro y alumno (la nota) —que sería demasiado subjetiva— a favor de una evaluación impersonal, llevada por entes externos, que pretende ser objetiva en cuanto se funda sobre (inexistentes) bases científicas; el segundo es la disolución del papel de la familia. A esta última se le confiaría la función de determinar los itinerarios escolares (función por la cual es totalmente impreparada) y, por otro lado, vendría a ser expropiada del rol que le corresponde primariamente; es decir, el de formar la personalidad ética y moral de los hijos. Es el punto de vista de la «educación para la ciudadanía» promovido por el gobierno Zapatero, que ha encontrado también en Italia seguidores en los que han promovido los desafortunados cursos de educación a la Convivencia civil (¡con la «C» mayúscula!) y hasta de «afectividad». Volver a leer las páginas de don Giussani dedicadas a la educación es un sano antídoto contra estas cosas absurdas.



Benedicto XVI: magisterio de la educación

Giovanni Paccosi

Es indudable que la publicación, el 21 de enero de 2008, de la «Carta de Benedicto XVI a la Diócesis y ciudad de Roma sobre la tarea urgente de la educación» (desde ahora citada con la sigla CTE) tiene una trascendencia que va más allá del ámbito específico de Roma. El mismo Pontífice expresó esta convicción cuando se dirigió al Capítulo General de la Sociedad Salesiana (la congregación católica tal vez más comprometida con la educación en todo el mundo): «En el mensaje que dirigí al rector mayor al inicio de vuestro capítulo general entregué idealmente a todos los salesianos

la carta que envié recientemente a los fieles de Roma sobre la preocupación de lo que he llamado una “gran emergencia educativa» (Benedicto XVI, Discurso al Capítulo General de la Sociedad Salesiana, 31 de marzo de 2008).

Presentamos, a continuación, una breve antología del extenso material del Magisterio de Benedicto XVI, para contribuir a la reflexión sobre este importante llamamiento. En la trayectoria de la CTE, nos fijamos especialmente en tres elementos: la crisis de educación y sus causas, la finalidad de la educación para Benedicto XVI y el camino que él indica para salir de la emergencia.

LA CRISIS DE LA EDUCACIÓN Y SUS CAUSAS

La «gran "emergencia educativa"»

Como nos enseña la experiencia diaria —lo sabemos todos—, educar en la fe hoy no es una empresa fácil. En realidad, hoy cualquier labor de educación parece cada vez más ardua y precaria. Por eso, se habla de una gran «emergencia educativa», de la creciente dificultad que se encuentra para transmitir a las nuevas generaciones los valores fundamentales de la existencia y de un correcto comportamiento, dificultad que existe tanto en la escuela como en la familia, y se puede decir que en todos los demás organismos que tienen finalidades educativas. (Discurso de inauguración de los trabajos de la Asamblea Diocesana de Roma, 11 de junio de 2007)

Las causas de la emergencia

1. Relativismo en la razón y en la libertad: agnosticismo y relativización moral

En efecto, se pueden descubrir dos líneas de fondo de la actual cultura secularizada, claramente dependientes entre sí, que impulsan en dirección contraria al anuncio cristiano y no pueden menos de influir en los que están madurando sus orientaciones y opciones de vida.

La primera de esas líneas es el agnosticismo, que brota de la reducción de la inteligencia humana a simple razón calculadora y funcional, y que tiende a ahogar el sentido religioso inscrito en lo más íntimo de nuestra naturaleza. La segunda es el proceso de relativización y de desarraigo que destruye los vínculos más sagrados y los afectos más dignos del hombre, y como consecuencia hace frágiles a las personas, y precarias e inestables nuestras relaciones recíprocas. (Discurso a los participantes a la asamblea eclesial de la diócesis de Roma, 5 de junio de 2006)

En la actualidad, un obstáculo particularmente insidioso para la obra educativa es la masiva presencia, en nuestra sociedad y cultura, del relativismo que, al no reconocer nada como definitivo, deja como última medida solo el propio yo con sus caprichos; y, bajo la apariencia de la libertad, se transforma para cada uno en una prisión, porque separa al uno del otro, dejando a cada uno encerrado dentro de su propio «yo». Por consiguiente, dentro de ese horizonte relativista no es posible una auténtica educación, pues sin la luz de la verdad, antes o después, toda persona queda condenada a dudar de la bondad de su misma vida y de las relaciones que la constituyen, de la validez de su esfuerzo por construir con los demás algo en común. (Discurso a los participantes a la Asamblea

Eclesial de la Diócesis de Roma, 6 de junio de 2005)

1.1. El agnosticismo y la reducción de la razón humana

a. Sus orígenes en el concepto moderno de la razón:

[...] Este concepto moderno de la razón se basa, por decirlo brevemente, en una síntesis entre platonismo (cartesianismo) y empirismo, una síntesis corroborada por el éxito de la técnica. Por una parte, se presupone la estructura matemática de la materia, su racionalidad intrínseca, por decirlo así, que hace posible comprender cómo funciona y puede ser utilizada: este presupuesto de fondo es en cierto modo el elemento platónico en la comprensión moderna de la naturaleza. Por otra, se trata de la posibilidad de explotar la naturaleza para nuestros propósitos, en cuyo caso solo la posibilidad de verificar la verdad o falsedad mediante la experimentación ofrece la certeza decisiva. El peso entre los dos polos puede ser mayor o menor entre ellos, según las circunstancias. Esto implica dos orientaciones fundamentales decisivas para nuestra cuestión. Solo el tipo de certeza que deriva de la sinergia entre matemática y método empírico puede considerarse científica. Todo lo que pretenda ser ciencia ha de atenerse a este criterio. También las ciencias humanas, como la historia, la psicología, la

sociología y la filosofía, han tratado de aproximarse a este canon de valor científico. Además, es importante para nuestras reflexiones constatar que este método en cuanto tal excluye el problema de Dios, presentándolo como un problema acientífico o precientífico. Pero de este modo nos encontramos ante una reducción del ámbito de la ciencia y de la razón que es preciso poner en discusión (Viaje apostólico a Munich, Altötting y Ratisbona, «Fe, razón y universidad. Recuerdos y reflexiones», Discurso al mundo de la cultura en la Universidad de Ratisbona, 12 de setiembre de 2006).

b. Si la razón solo es ciencia, la verdad se hunde en lo subjetivo

Si la ciencia en su conjunto es solo esto, entonces el hombre mismo sufriría una reducción, pues los interrogantes propiamente humanos, es decir, de dónde viene y a dónde va, los interrogantes de la religión y de la ética, no pueden encontrar lugar en el espacio de la razón común descrita por la «ciencia» entendida de este modo y tienen que desplazarse al ámbito de lo subjetivo. El sujeto, basándose en su experiencia, decide lo que considera admisible en el ámbito religioso y la «conciencia» subjetiva se convierte, en definitiva, en la única instancia ética. Pero, de este modo, el *ethos* y la religión pierden su poder de crear una comunidad y se convierten en un asunto totalmente

personal. La situación que se crea es peligrosa para la humanidad, como se puede constatar en las patologías que amenazan a la religión y a la razón, patologías que irrumpen por necesidad cuando la razón se reduce hasta el punto de que ya no le interesan las cuestiones de la religión y de la ética. Lo que queda de esos intentos de construir una ética partiendo de las reglas de la evolución, de la psicología o de la sociología, es simplemente insuficiente (Viaje apostólico a Munich, Altötting y Ratisbona, «Fe, razón y universidad. Recuerdos y reflexiones», Discurso al mundo de la cultura en la Universidad de Ratisbona, 12 de setiembre de 2006).

Hoy, el peligro del mundo occidental —por hablar solo de este— es que el hombre, precisamente teniendo en cuenta la grandeza de su saber y de su poder, se rinda ante la cuestión de la verdad. Y eso significa al mismo tiempo que la razón, al final, se doblega ante la presión de los intereses y ante el atractivo de la utilidad, y se ve forzada a reconocerla como criterio último. Dicho desde el punto de vista de la estructura de la universidad: existe el peligro de que la filosofía, al no sentirse ya capaz de cumplir su verdadera tarea, degenere en positivismo; que la teología, con su mensaje dirigido a la razón, quede confinada a la esfera privada de un grupo más o menos grande. Sin embargo, si la razón, celosa de su presunta pureza, se hace sorda

al gran mensaje que le viene de la fe cristiana y de su sabiduría, se seca como un árbol cuyas raíces no reciben ya las aguas que le dan vida. Pierde la valentía por la verdad y así no se hace más grande, sino más pequeña. Eso, aplicado a nuestra cultura europea, significa: si quiere solo construirse a sí misma sobre la base del círculo de sus propias argumentaciones y de lo que en el momento la convence, y, preocupada por su laicidad, se aleja de las raíces de las que vive, entonces ya no se hace más razonable y más pura, sino que se descompone y se fragmenta. (Discurso preparado para el encuentro con la Universidad La Sapienza. Roma 17 de enero de 2008)

c. El escepticismo
de la posmodernidad

Tras la caída de los regímenes comunistas no se produjo, como podía esperarse, el regreso a la fe; no se redescubrió que precisamente la Iglesia con el Concilio auténtico ya había dado la respuesta. El resultado fue, en cambio, un escepticismo total, la llamada *posmodernidad*. Según esta, nada es verdad, cada uno debe buscarse la forma de vivir; se afirma un materialismo, un escepticismo seudoracionalista ciego que desemboca en la droga, en todos los problemas que conocemos, y de nuevo cierra los caminos a la fe, porque es muy sencilla, muy evidente.



No, no existe nada verdadero. La verdad es intolerante; no podemos seguir ese camino. (Encuentro con los párrocos y sacerdotes de las diócesis de Belluno-Feltre y Treviso, 24 de julio de 2007)

1.2. Separación entre libertad y verdad

En esta situación, donde la moral y la religión son expulsadas por la razón, el único criterio último de la moralidad y también de la religión es el sujeto, la conciencia subjetiva, que no conoce otras instancias. En definitiva, solo decide el sujeto, con su sentimiento, con sus experiencias, con los criterios que puede haber encontrado. Pero de esta forma el sujeto se convierte en una realidad aislada. Como usted ha dicho, así cambian los parámetros de día en día. (Encuentro con los

párrocos y sacerdotes de las diócesis de Belluno-Feltre y Treviso, 24 de julio de 2007)

Cuando no se reconoce como definitivo nada que sobrepase al individuo, el criterio último de juicio acaba siendo el yo y la satisfacción de los propios deseos inmediatos. La objetividad y la perspectiva, que derivan solamente del reconocimiento de la esencial dimensión trascendente de la persona humana, pueden acabar perdiéndose. En este horizonte relativista, los fines de la educación terminan inevitablemente por reducirse. Se produce lentamente un descenso de los niveles. Hoy notamos una cierta timidez ante la categoría del bien y una búsqueda ansiosa de las novedades del momento como realización de la libertad. Somos testigos de cómo se ha asumido que cualquier experiencia

vale lo mismo y cómo se rechaza admitir imperfecciones y errores. Es especialmente inquietante la reducción de la preciosa y delicada área de la educación sexual a la gestión del «riesgo», sin referencia alguna a la belleza del amor conyugal. (Viaje apostólico a Estados Unidos y ONU, Discurso en el encuentro con los educadores católicos. Washington, 17 de abril de 2008)

La manipulación de la verdad distorsiona nuestra percepción de la realidad y enturbia nuestra imaginación y nuestras aspiraciones. Ya he mencionado las muchas libertades que afortunadamente pueden gozar ustedes. Hay que salvaguardar rigurosamente la importancia fundamental de la libertad. No sorprende, pues, que muchas personas y grupos reivindiquen en voz alta y públicamente su libertad. Pero la libertad es un valor delicado. Puede ser malentendida y usada mal, de manera que no lleva a la felicidad que todos esperamos, sino hacia un escenario oscuro de manipulación, en el que nuestra comprensión de nosotros mismos y del mundo se hace confusa o se ve incluso distorsionada por quienes ocultan sus propias intenciones.

¿Han notado ustedes que, con frecuencia, se reivindica la libertad sin hacer jamás referencia a la verdad de la persona humana? Hay quien afirma hoy que el respeto a la libertad del individuo hace que sea

erróneo buscar la verdad, incluida la verdad sobre lo que es el bien. En algunos ambientes, hablar de la verdad se considera como una fuente de discusiones o de divisiones y, por tanto, es mejor relegar este tema al ámbito privado. En lugar de la verdad —o mejor, de su ausencia— se ha difundido la idea de que, dando un valor indiscriminado a todo, se asegura la libertad y se libera la conciencia. A esto llamamos relativismo. (Viaje apostólico a Estados Unidos y ONU, Discurso en el encuentro con los jóvenes y seminaristas. Nueva York, 19 de abril de 2008)

LA FINALIDAD DE LA EDUCACIÓN

Ensancha la razón

La matemática como tal es una creación de nuestra inteligencia: la correspondencia entre sus estructuras y las estructuras reales del universo —que es el presupuesto de todos los modernos desarrollos científicos y tecnológicos, ya expresamente formulado por Galileo Galilei con la célebre afirmación de que el libro de la naturaleza está escrito en lenguaje matemático— suscita nuestra admiración y plantea un gran interrogante.

En efecto, implica que el universo mismo está estructurado de manera inteligente, de modo que existe una correspondencia profunda entre nuestra razón subjetiva y la razón objetiva de la naturaleza. Así resulta

inevitable preguntarse si no debe existir una única inteligencia originaria, que sea la fuente común de una y de otra. De este modo, precisamente la reflexión sobre el desarrollo de las ciencias nos remite al *Logos* creador. Cambia radicalmente la tendencia a dar primacía a lo irracional, a la casualidad y a la necesidad, a reconducir a lo irracional también nuestra inteligencia y nuestra libertad.

Sobre estas bases resulta de nuevo posible ensanchar los espacios de nuestra racionalidad, volver a abrirla a las grandes cuestiones de la verdad y del bien, conjugar entre sí la teología, la filosofía y las ciencias, respetando plenamente sus métodos propios y su recíproca autonomía, pero siendo también conscientes de su unidad intrínseca. Se trata de una tarea que tenemos por delante, una aventura fascinante en la que vale la pena embarcarse, para dar nuevo impulso a la cultura de nuestro tiempo y para hacer que en ella la fe cristiana tenga de nuevo plena ciudadanía. (Discurso a los Obispos, sacerdotes y fieles laicos participantes en la IV Asamblea Eclesial Nacional Italiana. Verona, 19 de octubre de 2006)

La demanda de la verdad

Al igual que la necesidad de amar, el deseo de la verdad pertenece a la naturaleza misma del hombre. Por eso, en la educación de las nuevas generaciones, ciertamente no puede evitarse la cuestión de la verdad; más

aún, debe ocupar un lugar central. En efecto, al interrogarnos por la verdad ensanchamos el horizonte de nuestra racionalidad, comenzamos a liberar la razón de los límites demasiado estrechos dentro de los cuales queda confinada cuando se considera racional solo lo que puede ser objeto de experimento y cálculo.

Es precisamente aquí donde tiene lugar el encuentro de la razón con la fe, pues en la fe acogemos el don que Dios hace de sí mismo revelándose a nosotros, criaturas hechas a su imagen; acogemos y aceptamos esa Verdad que nuestra mente no puede comprender por completo y no puede poseer, pero que precisamente por eso ensancha el horizonte de nuestro conocimiento y nos permite llegar al Misterio en el que estamos inmersos y encontrar en Dios el sentido definitivo de nuestra existencia.

Queridos amigos, como sabemos bien, no es fácil aceptar esta superación de los límites de nuestra razón. Por eso, la fe, que es un acto humano muy personal, sigue siendo una opción de nuestra libertad, que también puede rechazarse. Ahora bien, aquí emerge una segunda dimensión de la fe, la de fiarse de una persona: no de una persona cualquiera, sino de Jesucristo, y del Padre que lo envió. Creer quiere decir entablar un vínculo personalísimo con nuestro Creador y Redentor, en virtud del Espíritu Santo que actúa en nuestro corazón, y



hacer de este vínculo el fundamento de toda la vida.

En efecto, Jesucristo «es la Verdad hecha persona, que atrae hacia sí al mundo. [...] Cualquier otra verdad es un fragmento de la Verdad que es él y a él remite» (Discurso a la Congregación para la doctrina de la fe, 10 de febrero de 2006). Así, colma nuestro corazón, lo dilata y lo llena de alegría, impulsa nuestra inteligencia hacia horizontes inexplorados y ofrece a nuestra libertad su decisivo punto de referencia, sacándola de las estrecheces del egoísmo y capacitándola para un amor auténtico.

Por consiguiente, en la educación de las nuevas generaciones no debemos tener miedo de confrontar la verdad de la fe con las auténticas conquistas del conocimiento humano. Los progresos de la ciencia son hoy muy rápidos y a menudo se presentan como contrapuestos a las afirmaciones de la fe, provocando confusión y haciendo más difícil la aceptación de

la verdad cristiana. Pero Jesucristo es y sigue siendo el Señor de toda la creación y de toda la historia: «Todas las cosas fueron creadas por él y para él [...], y todo tiene en él su consistencia» (Col 1, 16-17). Por eso, el diálogo entre la fe y la razón, si se realiza con sinceridad y rigor, brinda la posibilidad de percibir de modo más eficaz y convincente la racionalidad de la fe en Dios —no en un Dios cualquiera, sino en el Dios que se reveló en Jesucristo— y de mostrar que en el mismo Jesucristo se encuentra la realización de toda auténtica aspiración humana.

Así pues, queridos jóvenes de Roma, avanzad con confianza y valentía por el camino de la búsqueda de la verdad. Y vosotros, queridos sacerdotes y educadores, no dudéis en promover una auténtica «pastoral de la inteligencia» y, más ampliamente, de la persona, que tome en serio los interrogantes de los jóvenes —tanto los existenciales como los que brotan de la confrontación con las formas de racionalidad hoy generalizadas—

para ayudarles a encontrar las respuestas cristianas válidas y pertinentes, y finalmente para hacer suya la respuesta decisiva que es Cristo nuestro Señor (Discurso a los participantes a la Asamblea Eclesial de la Diócesis de Roma, 5 de junio de 2006).

Educar la libertad

Preguntémosnos ahora de nuevo: ¿qué podemos esperar? Y ¿qué es lo que no podemos esperar? Ante todo hemos de constatar que un progreso acumulativo solo es posible en lo material. Aquí, en el conocimiento progresivo de las estructuras de la materia, y en relación con los inventos cada día más avanzados, hay claramente una continuidad del progreso hacia un dominio cada vez mayor de la naturaleza. En cambio, en el ámbito de la conciencia ética y de la decisión moral, no existe una posibilidad similar de incremento, por el simple hecho de que la libertad del ser humano es siempre nueva y tiene que tomar siempre de nuevo sus decisiones. No están nunca ya tomadas para nosotros por otros; en este caso, en efecto, ya no seríamos libres. La libertad presupone que en las decisiones fundamentales cada hombre, cada generación, tenga un nuevo inicio. Es verdad que las nuevas generaciones pueden construir a partir de los conocimientos y experiencias de quienes les han precedido, así como aprovecharse del

tesoro moral de toda la humanidad. Pero también pueden rechazarlo, ya que éste no puede tener la misma evidencia que los inventos materiales. El tesoro moral de la humanidad no está disponible como lo están en cambio los instrumentos que se usan; existe como invitación a la libertad y como posibilidad para ella. Pero esto significa que:

- a) El recto estado de las cosas humanas, el bienestar moral del mundo, nunca puede garantizarse solamente a través de estructuras, por muy válidas que éstas sean. Dichas estructuras no solo son importantes, sino necesarias; sin embargo, no pueden ni deben dejar al margen la libertad del hombre. Incluso las mejores estructuras funcionan únicamente cuando en una comunidad existen unas convicciones vivas capaces de motivar a los hombres para una adhesión libre al ordenamiento comunitario. La libertad necesita una convicción; una convicción no existe por sí misma, sino que ha de ser conquistada comunitariamente siempre de nuevo.
- b) Puesto que el hombre sigue siendo siempre libre y su libertad es también siempre frágil, nunca existirá en este mundo el reino del bien definitivamente consolidado.

Quien promete el mundo mejor que duraría irrevocablemente para siempre, hace una falsa promesa, pues ignora la libertad humana. La libertad debe ser conquistada para el bien una y otra vez. La libre adhesión al bien nunca existe simplemente por sí misma. Si hubiera estructuras que establecieran de manera definitiva una determinada —buena— condición del mundo, se negaría la libertad del hombre, y por eso, a fin de cuentas, en modo alguno serían estructuras buenas. (Carta Encíclica *Spe Salvi*, 30 de noviembre de 2007, n.º 24)

Queridos amigos, la verdad no es una imposición. Tampoco es un mero conjunto de reglas. Es el descubrimiento de Alguien que jamás nos traiciona; de Alguien del que siempre podemos fiarnos. Buscando la verdad llegamos a vivir basados en la fe porque, en definitiva, la verdad es una persona: Jesucristo. Esta es la razón por la que la auténtica libertad no es optar por «desentenderse de». Es decidir «comprometerse con»; nada menos que salir de sí mismos y ser incorporados en el «ser para los otros» de Cristo (cf. *Spe salvi*, 28). (Viaje apostólico a Estados Unidos y ONU, Discurso en el encuentro con los jóvenes y seminaristas. Nueva York, 19 de abril de 2008)

1. Un itinerario interesante: «obediencia a la voz de la tierra»

En la tradición cristiana «conciencia» quiere decir *cum-scientia*; o sea: nosotros, nuestro ser está abierto, puede escuchar la voz del ser mismo, la voz de Dios. Por tanto, la voz de los grandes valores está inscrita en nuestro ser y la grandeza del hombre consiste precisamente en que no está cerrado en sí mismo, no se reduce a las cosas materiales, cuantificables, sino que tiene una apertura interior a las cosas esenciales, y también la posibilidad de una escucha.

En la profundidad de nuestro ser no solo podemos escuchar las necesidades del momento, las cosas materiales, sino también la voz del Creador mismo; así se conoce lo que es bien y lo que es mal. Pero, naturalmente, esta capacidad de escucha debe ser educada y desarrollada. Y precisamente este es el compromiso del anuncio que nosotros hacemos en la Iglesia: desarrollar esta importantísima capacidad, dada por Dios al hombre, de escuchar la voz de la verdad y así la voz de los valores.

Por consiguiente, un primer paso consiste en hacer que las personas perciban que nuestra misma naturaleza lleva en sí un mensaje moral, un mensaje divino, que debe ser descifrado y que nosotros poco a poco podemos conocer y escuchar mejor si desarrollamos en nosotros

una escucha interior. Ahora bien, el problema concreto consiste en cómo educar para la escucha, en cómo lograr que el hombre sea capaz de escuchar, a pesar de todas las sorderas modernas, en cómo hacer que se vuelva a escuchar, en cómo conseguir que se haga realidad el *effeta* del bautismo, la apertura de los sentidos interiores.

Viendo la situación en la que nos encontramos, yo propondría una combinación entre un camino laico y un camino religioso: el camino de la fe. Hoy todos vemos que el hombre podría destruir el fundamento de su existencia, su tierra, y, por tanto, que ya no podemos hacer con nuestra tierra, con la realidad que nos ha sido encomendada, lo que queramos y lo que en cada momento parezca útil o conveniente; si queremos sobrevivir, debemos respetar las leyes interiores de la creación, de esta tierra, aprender estas leyes y obedecer también a estas leyes.

Así pues, esta obediencia a la voz de la tierra, del ser, es más importante para nuestra felicidad futura que las voces y los deseos del momento. En otras palabras, este es un primer criterio que conviene aprender: el ser mismo, nuestra tierra, habla con nosotros y nosotros debemos escuchar si queremos sobrevivir y descifrar este mensaje de la tierra. Y si debemos ser obedientes a la voz de la tierra, esto vale aún más para la voz de la vida humana. No solo debemos cuidar la tierra;

también debemos respetar al otro, a los otros: al otro en su singularidad como persona, como mi prójimo, y a los otros como comunidad que vive en el mundo y en la que debemos vivir juntos. Y vemos que solo podemos ir adelante si guardamos un respeto absoluto a esta criatura de Dios, a esta imagen de Dios que es el hombre, solo si respetamos la convivencia en la tierra.

De este modo, llegamos a la conclusión de que necesitamos las grandes experiencias morales de la humanidad, que son experiencias surgidas del encuentro con el otro, con la comunidad; la experiencia de que la libertad humana es siempre una libertad compartida y solo puede funcionar si compartimos nuestras libertades respetando valores que son comunes a todos.

Me parece que con estos pasos podemos hacer ver la necesidad de obedecer a la voz del ser, de respetar la dignidad del otro, de respetar la necesidad de vivir juntos nuestras libertades como *una* libertad, y para todo esto es preciso conocer el valor que implica promover una digna comunión de vida entre los hombres. Así llegamos, como ya he dicho, a las grandes experiencias de la humanidad, en las que se manifiesta la voz del ser, y sobre todo a las experiencias de la gran peregrinación histórica del pueblo de Dios, que comenzó con Abraham, en el que no solo encontramos las experiencias humanas fundamentales, sino

que también, a través de esas experiencias, podemos escuchar la voz del Creador mismo, que nos ama y ha hablado con nosotros.

Aquí, en este contexto, respetando las experiencias humanas que nos indican el camino hoy y mañana, me parece que los diez Mandamientos tienen siempre un valor prioritario, en el que vemos las grandes señales que nos indican el camino. Los diez Mandamientos releídos, revividos a la luz de Cristo, a la luz de la vida de la Iglesia y de sus experiencias, indican algunos valores fundamentales y esenciales: los mandamientos cuarto y sexto, juntos, indican la importancia de nuestro cuerpo, de respetar las leyes del cuerpo, de la sexualidad y del amor, el valor del amor fiel, la familia. El quinto mandamiento indica el valor de la vida y también el valor de la vida común. El séptimo mandamiento indica el valor de compartir los bienes de la tierra, la justa distribución de estos bienes, la administración de la creación de Dios. El octavo mandamiento indica el gran valor de la verdad.

Por tanto, si los mandamientos cuarto, quinto y sexto indican el amor al prójimo, el octavo señala la verdad. Todo esto no funciona si falta la comunión con Dios, el respeto de Dios y la presencia de Dios en el mundo. Un mundo sin Dios será siempre un mundo de arbitrariedad y de egoísmo. Solo si aparece Dios hay luz, hay esperanza. Nuestra vida tiene

un sentido que no surge de nosotros, sino que nos precede, nos dirige. Por consiguiente, en este sentido tomamos juntos los caminos obvios que hoy también la conciencia laica puede ver fácilmente, y así tratamos de guiar las voces más profundas, la voz verdadera de la conciencia, que se comunica en la gran tradición de la oración, de la vida moral de la Iglesia. Yo creo que, con un camino de paciente educación, todos podemos aprender a vivir y a encontrar la verdadera vida (Encuentro con los párrocos y sacerdotes de las diócesis de Belluno-Feltre y Treviso, 24 de julio de 2007).

LA EDUCACIÓN: CERCANÍA, AUTORIDAD, LIBERTAD, TESTIMONIO

La educación [...] necesita la cercanía propia del amor. Sobre todo hoy, cuando el aislamiento y la soledad son una condición generalizada, a la que en realidad no ponen remedio el ruido y el conformismo de grupo, resulta decisivo el acompañamiento personal, que da a quien crece la certeza de ser amado, comprendido y acogido.

[...] Para que produzca efectos positivos duraderos, nuestra cercanía debe ser consciente de que la relación educativa es un encuentro de libertades y que la misma educación cristiana es formación en la auténtica libertad. De hecho, no hay verdadera propuesta educativa que no conduzca, de

modo respetuoso y amoroso, a una decisión, y precisamente la propuesta cristiana interpela a fondo la libertad, invitándola a la fe y a la conversión.

Como afirmé en la Asamblea eclesial de Verona, «una educación verdadera debe suscitar la valentía de las decisiones definitivas, que hoy se consideran un vínculo que limita nuestra libertad, pero que en realidad son indispensables para crecer y alcanzar algo grande en la vida, especialmente para que madure el amor en toda su belleza; por consiguiente, para dar consistencia y significado a nuestra libertad» (Discurso del 19 de octubre de 2006).

Los adolescentes y los jóvenes, cuando se sienten respetados y tomados en serio en su libertad, a pesar de su inconstancia y fragilidad, se muestran dispuestos a dejarse interpelar por propuestas exigentes; más aún, se sienten atraídos y a menudo fascinados por ellas. También quieren mostrar su generosidad en la entrega a los grandes valores perennes, que constituyen el fundamento de la vida.

El auténtico educador también toma en serio la curiosidad intelectual

que existe ya en los niños y con el paso de los años asume formas más conscientes. Con todo, el joven de hoy, estimulado y a menudo confundido por la multiplicidad de informaciones y por el contraste de ideas y de interpretaciones que se le proponen continuamente, conserva dentro de sí una gran necesidad de verdad; por tanto, está abierto a Jesucristo, que, como nos recuerda Tertuliano, «afirmó que es la verdad, no la costumbre» (*De virginibus velandis*, I, 1).

Debemos esforzarnos por responder a la demanda de verdad poniendo sin miedo la propuesta de la fe en confrontación con la razón de nuestro tiempo. Así ayudaremos a los jóvenes a ensanchar los horizontes de su inteligencia, abriéndose al misterio de Dios, en el cual se encuentra el sentido y la dirección de nuestra existencia, y superando los condicionamientos de una racionalidad que solo se fía de lo que puede ser objeto de experimento y de cálculo. Por tanto, es muy importante desarrollar lo que ya el año pasado llamamos la «pastoral de la inteligencia».



La labor educativa implica la libertad, pero también necesita autoridad. Por eso, especialmente cuando se trata de educar en la fe, es central la figura del testigo y el papel del testimonio. El testigo de Cristo no transmite solo informaciones, sino que está comprometido personalmente con la verdad que propone, y con la coherencia de su vida resulta punto de referencia digno de confianza. Pero no remite a sí mismo, sino a Alguien que es infinitamente más grande que él, en quien ha puesto su confianza y cuya bondad fiable ha experimentado.

Por consiguiente, el auténtico educador cristiano es un testigo cuyo modelo es Jesucristo, el testigo del Padre que no decía nada de sí mismo, sino que hablaba tal como el Padre le había enseñado (cf. Jn 8, 28). Esta relación con Cristo y con el Padre es para cada uno de nosotros, queridos hermanos y hermanas, la condición fundamental para ser educadores eficaces en la fe. (Discurso de inauguración de los trabajos de la Asamblea Diocesana de Roma, 11 de junio de 2007)

En la obra educativa, y especialmente en la educación en la fe, que es la cumbre de la formación de la persona y su horizonte más adecuado, es central en concreto la figura del testigo: se transforma en punto de referencia precisamente porque sabe dar razón de la esperanza que sostiene su vida (cf. 1 P 3, 15), está personalmente comprometido

con la verdad que propone. El testigo, por otra parte, no remite nunca a sí mismo, sino a algo, o mejor, a Alguien más grande que él, a quien ha encontrado y cuya bondad, digna de confianza, ha experimentado. Así, para todo educador y testigo, el modelo insuperable es Jesucristo, el gran testigo del Padre, que no decía nada por sí mismo, sino que hablaba como el Padre le había enseñado (cf. Jn 8, 28) (Discurso a los participantes a la Asamblea Eclesial de la Diócesis de Roma, 6 de junio de 2005).

Una tarea especial para la Universidad

El actual cambio cultural se considera a menudo un «desafío» a la cultura de la universidad y al cristianismo mismo, más que un «horizonte» en el que se pueden y deben encontrar soluciones creativas. Vosotros, como hombres y mujeres de educación superior, estáis llamados a participar en esta ardua tarea, que requiere una reflexión continua sobre una serie de cuestiones fundamentales.

Entre estas, quiero mencionar en primer lugar la necesidad de un estudio exhaustivo de la crisis de la modernidad. Durante los últimos siglos, la cultura europea ha estado condicionada fuertemente por la noción de modernidad. Sin embargo, la crisis actual tiene menos que ver con la insistencia de la modernidad en la centralidad del hombre y de sus preocupaciones, que con

los problemas planteados por un «humanismo» que pretende construir un *regnum hominis* separado de su necesario fundamento ontológico. Una falsa dicotomía entre teísmo y humanismo auténtico, llevada al extremo de crear un conflicto irreconciliable entre la ley divina y la libertad humana, ha conducido a una situación en la que la humanidad, por todos sus progresos económicos y técnicos, se siente profundamente amenazada.

Como afirmó mi predecesor el Papa Juan Pablo II, tenemos que preguntarnos «si el hombre, en cuanto hombre, en el contexto de este progreso, se hace de veras mejor, es decir, más maduro espiritualmente, más consciente de la dignidad de su humanidad, más responsable, más abierto a los demás» (*Redemptor hominis*, 15). El antropocentrismo que caracteriza a la modernidad no puede separarse jamás de un reconocimiento de la plena verdad sobre el hombre, que incluye su vocación trascendente.

Una segunda cuestión implica el ensanchamiento de nuestra comprensión de la racionalidad. Una correcta comprensión de los desafíos planteados por la cultura contemporánea, y la formulación de respuestas significativas a esos desafíos, debe adoptar un enfoque crítico de los intentos estrechos y fundamentalmente irracionales de limitar el alcance de la razón. El concepto de razón, en cambio,

tiene que «ensancharse» para ser capaz de explorar y abarcar los aspectos de la realidad que van más allá de lo puramente empírico. Esto permitirá un enfoque más fecundo y complementario de la relación entre fe y razón. El nacimiento de las universidades europeas fue fomentado por la convicción de que la fe y la razón están destinadas a cooperar en la búsqueda de la verdad, respetando cada una la naturaleza y la legítima autonomía de la otra, pero trabajando juntas de forma armoniosa y creativa al servicio de la realización de la persona humana en la verdad y en el amor.

Una tercera cuestión que es necesario investigar concierne a la naturaleza de la contribución que el cristianismo puede dar al humanismo del futuro. La cuestión del hombre, y por consiguiente de la modernidad, desafía a la Iglesia a idear medios eficaces para anunciar a la cultura contemporánea el «realismo» de su fe en la obra salvífica de Cristo. El cristianismo no debe ser relegado al mundo del mito y la emoción, sino que debe ser respetado por su deseo de iluminar la verdad sobre el hombre, de transformar espiritualmente a hombres y mujeres, permitiéndoles así realizar su vocación en la historia. (Discurso a los participantes en el Encuentro Europeo de Profesores universitarios. Roma 23 de junio de 2007)

Queridos amigos, toda universidad tiene por naturaleza una vocación comunitaria, pues

es precisamente una *universitas*, una comunidad de profesores y alumnos comprometidos en la búsqueda de la verdad y en la adquisición de competencias culturales y profesionales superiores. La centralidad de la persona y la dimensión comunitaria son dos polos igualmente esenciales para un enfoque correcto de la *universitas studiorum*. Toda universidad debería conservar siempre la fisonomía de un centro de estudios «a medida del hombre», en el que la persona del alumno salga del anonimato y pueda cultivar un diálogo fecundo con los profesores, que los estimule a crecer desde el punto de vista cultural y humano.

De este enfoque se derivan algunas aplicaciones relacionadas entre sí. Ante todo, es verdad que solo poniendo en el centro a la persona y valorando el diálogo y las relaciones interpersonales se puede superar la fragmentación de las disciplinas derivada de la especialización y recuperar la perspectiva unitaria

del saber. Las disciplinas tienden naturalmente, y con razón, a la especialización, mientras que la persona necesita unidad y síntesis.

En segundo lugar, es de fundamental importancia que el compromiso de la investigación científica se abra al interrogante existencial del sentido de la vida misma de la persona. La investigación tiende al conocimiento, mientras que la persona necesita también la sabiduría, es decir, la ciencia que se manifiesta en el «saber vivir».

En tercer lugar, la relación didáctica solo puede llegar a ser relación educativa, un camino de maduración humana, si se valora a la persona y las relaciones interpersonales. En efecto, la estructura privilegia la comunicación, mientras que las personas aspiran a la participación (Discurso al mundo de la cultura en la Universidad de Pavia, 22 de abril de 2007).



On line |





Jóvenes y Educación: ¿utopía o esperanza?*

Andrés Arteaga Manieu

Quien se ha enfrentado hondamente con el desafío de educar se da cuenta pronto que *educar es un riesgo* porque significa tomar en serio el misterio de la persona y el misterio de lo real, ya que educar no es otra cosa que «introducir en el misterio de la realidad total» (cf. Giussani 2006).

Hoy asistimos a una *emergencia educativa*.¹ No es una

cuestión coyuntural o solo externa de financiamiento o de leyes, sino del sentido más profundo del hecho educativo como encuentro de

un claro reduccionismo antropológico, ya que conciben la educación preponderantemente en función de la producción, la competitividad y el mercado. Por otra parte, con frecuencia propician la inclusión de factores contrarios a la vida, a la familia y a una sana sexualidad. De esta forma no despliegan los mejores valores de los jóvenes ni su espíritu religioso; tampoco les enseñan los caminos para superar la violencia y acercarse a la felicidad, ni les ayudan a llevar una vida sobria y adquirir aquellas actitudes, virtudes y costumbres que harán estable el hogar que funden, y que los convertirán en constructores solidarios de la paz y del futuro de la sociedad» (DoAp 328, la cursiva es nuestra).

¹ «América Latina y El Caribe viven una particular y delicada *emergencia educativa*. En efecto, las nuevas reformas educacionales de nuestro Continente, impulsadas para adaptarse a las nuevas exigencias que se van creando con el cambio global, aparecen centradas prevalentemente en la adquisición de conocimientos y habilidades, y denotan

* Exposición del autor en ocasión de la presentación de la encíclica *Spe Salvi*, del papa Benedicto XVI, el 25 de abril de 2008, en el auditorio de la Universidad Católica Sedes Sapientiae.

personas. El futuro de la educación no está en el Estado o en el mercado, sino en su propia identidad. Ante esta situación está la tentación de renunciar, pues «educar nunca ha sido fácil, y hoy parece ser cada vez más difícil».²

El Santo Padre señala en su carta a Roma que «en concreto aumenta hoy la exigencia de una educación que sea realmente tal». Entre los requisitos concretos y comunes para una «auténtica educación» el Papa enumera, entre otros, la cercanía, la confianza que nace del amor, la donación propia, la búsqueda a veces dolorosa de la verdad, el equilibrio entre libertad y disciplina, el ejercicio de la autoridad, la responsabilidad. En definitiva, puntualiza que «solo una esperanza fiable puede ser alma de la educación, como de toda la vida», pues «en la raíz de la crisis de educación se da, de hecho, una crisis de confianza en la vida». Solo se puede educar auténticamente *en la esperanza*.

El pensar en la esperanza para vivir de otra manera, educar *en* la esperanza y educar *la* esperanza, nos hace pensar y nos invita a reflexionar sobre un excelente documento del magisterio pontificio que puede ayudarnos a introducirnos en el misterio de la educación total: la encíclica *Spe Salvi*, de Su

Santidad Benedicto XVI. Al respecto, me permito solamente algunas *insinuaciones* que inviten vivamente a la lectura personal, a la meditación y asimilación de estas enseñanzas. Me concentraré en la primera parte de la carta (números 1-31 y, más específicamente, los números 1-15; 24-31), dejando de lado el magnífico apartado dedicado a la pedagogía y praxis de la esperanza, los llamados *Lugares de aprendizaje y ejercicio de la esperanza* (números 32-48). Se lo dejamos a los expertos en educación. Posteriormente, recogeré algunas reflexiones sobre el futuro de la fe y termino con la pregunta para el diálogo ¿qué podemos hacer para educar en la esperanza? Eso lo pretende contestar la esperanza cristiana, pues «quien tiene esperanza, vive de otra manera». Eso lo experimentamos bien estos días de Pascua donde celebramos, cantamos y vivimos que ¡ha resucitado Cristo, nuestra esperanza! (cf. *Secuencia de Pascua*)

El Santo Padre ha invitado a los creyentes, desde la propia identidad cristiana en diálogo con los tiempos modernos y sus principales corrientes de pensamiento, a dar razones de su esperanza, pues «en el contexto de sus conocimientos y experiencias, tienen también que aprender de nuevo en qué consiste realmente su esperanza, qué tienen que ofrecer al mundo y qué es, por el contrario, lo que no pueden ofrecerle. Es necesario que en la autocrítica de

² Lo señala el papa Benedicto XVI en su *Carta a la Diócesis y la ciudad de Roma sobre la tarea urgente de la educación* (21 de enero de este año 2008).

la edad moderna confluya también una autocrítica del cristianismo moderno, que debe aprender siempre a comprenderse a sí mismo a partir de sus propias raíces» (*Spe Salvi*, n.º 22). Es lo que intentamos hacer aquí y también invitar a hacerlo en el futuro.

Es bueno recordar que junto con el tema de la esperanza, la encíclica trata el tema de la *salvación*, «somos *salvados* en la *esperanza*». La pregunta que está detrás de la reflexión se expresa en la siguiente afirmación sobre el encuentro con Dios en el rostro de Cristo: «si puede transformar nuestra vida hasta hacernos sentir redimidos por la esperanza que dicho encuentro expresa» (*Spe Salvi*, n.º 4). La esperanza cristiana transforma y redime, permite una nueva vida. «Quien tiene esperanza vive de otra manera; se le ha dado una vida nueva» (*Spe Salvi*, n.º 2). Es a mi entender, el núcleo y la síntesis del documento. «Quien tiene esperanza vive de otra manera; se le ha dado una vida nueva».

La pregunta por la *salvación* surge hoy como en todos los periodos de la historia, pero con un marcado acento antropológico y pastoral.³ Aunque en la actualidad esta pregunta por la *salvación* revista nuevas y sutiles formas, sigue siendo

³ La pregunta por la *salvación* es un «mar de preguntas». Véase ARIAS 1993: 91-102; DE MIER 1997; ARTEAGA 2001: 5-19, 2002: 45-53. De estos últimos artículos de mi autoría me aprovecho en lo que sigue.

una pregunta fundamental y no únicamente religiosa, «es la cuestión humana primordial» —ha señalado González de Cardedal (2001: 496), un lúcido teólogo contemporáneo—. ⁴ No deja de ser significativo la importancia que la cultura actual le da a los temas de los «seguros» de todo tipo, para los bienes y para las personas; y al tema de la «salud». Detrás del ansia de asegurar lo que somos y tenemos, puede haber una expresión de la búsqueda de *salvación*. En las ideologías, utopías e incluso en el hedonismo hay un errado camino de búsqueda de plenitud y *salvación* que se experimenta como pérdida, o inalcanzada, que se basa en una experiencia de carencia y desfondamiento. La *salvación* cristiana se desvela a la luz del plan unitario de Dios como una *salvación de Dios*, pero también como una *salvación de*

⁴ «Esta palabra, como todas las que afectan al ser y sentido último de la vida humana, no es definible. Ella dice integridad, plenitud, futuro, afirmación en la propia existencia, dignidad, presente sano, futuro reconciliador» (González de Cardedal 2001: 496). En este sentido, describe la tendencia humana primordial de *superar la negatividad* padecida, *realizar las aspiraciones de perfección y felicidad* y *saciar el anhelo de lo absolutamente sano y santo*, que evidentemente no somos, sino que se logra en el encuentro con el totalmente Otro. «Salvación ahora solo podemos tener en fragmento, inicio, y por tanto en esperanza; [...] Así definida, la *salvación* evidentemente solo es posible desde Dios y con Dios. *Salvación* es así Dios mismo dado al hombre» (González de Cardedal 2001: 497).



la persona humana en el mundo y en la historia. Es toda de Dios, pero toda mediada. Hay que integrar una serie de horizontes, entre los cuales, privilegiados para nuestro tiempo, el horizonte trinitario: Ubi Trinitas, ibi salus; y el horizonte pascual (cf. Balthasar 2000). En una perspectiva pascual-trinitaria debemos afirmar que Ubi pater, ibi salus; Ubi crux, ibi misericordia Patris; Ubi crux, ibi Trinitas et vera salus; ubi Spiritus, ibi salus (Salvati 1992:1282-1287). La salvación de Dios en Cristo es camino hacia la cruz, ida a los muertos y vuelta al Padre (cf. Balthasar 2000). En esta carta, que comentamos, del Santo Padre Benedicto XVI, se hace un nuevo aporte, destacando el tema de la esperanza y su relación con la

salvación, y se nos muestra que *ubi Spe, ibi salus*.

ALGUNOS ANTECEDENTES DE LA TEOLOGÍA DE LA ESPERANZA

Recientemente, se ha realizado una nueva edición en español de la transcripción de unas conferencias radiofónicas de Joseph Ratzinger de los años 1969 y 1970, con el título *Fe y futuro* (2007). Las cinco conferencias giraban en torno al tema de la cuestión de la fe y el futuro. La cuarta, «El futuro del mundo pasa por la esperanza del ser humano» (cf. 2007: 79-89), fue redactada para presentar el giro de pensamiento que significó la Constitución *Gaudium et Spes* sobre la Iglesia en el mundo actual del Concilio Vaticano II. Allí afirmaba el joven teólogo conciliar, «el ser humano actual tiene la mirada puesta en el futuro. Su lema es «progreso» no «tradición»; «esperanza», no «fe». Experimenta, claro está, un cierto romanticismo hacia el pasado. Se complace en rodearse de objetos preciosos de la historia, pero todo esto solo confirma que aquellos tiempos pertenecen al pasado y que el reino del ser humano actual es, precisamente, el mañana, el mundo que él se construye» (2007: 83). Ya no se espera —afirma el autor— el futuro como regalo de lo alto, sino como planificación y cálculo nuestro. «El ser humano espera la salvación de sí mismo y parece capaz de dársela» (2007: 83). Pero junto a

la *esperanza* en la edificación de la ciudad humana, surge el *miedo* a la obra de nuestras manos, porque un cielo vacío no es suficiente para crear una tierra feliz. «La construcción de la ciudad del ser humano se convierte en un intento lleno de sentido cuando se sabe quién es el ser humano, cuando se conoce la medida de lo humano» (2007: 88). Es en Jesucristo que el ser humano es *esperanza* del ser humano. Concluye la reflexión afirmando: «Por el momento a nosotros nos queda sencillamente esto: verificar el dogma que afirma que en Cristo el ser humano ha llegado a ser *esperanza* del ser humano; confirmarlo viviendo nosotros mismos este paradigma existencial, llegando a ser *esperanza* para los demás y tratando de imprimir en el futuro los rasgos de Jesucristo, los rasgos de la ciudad futura, que será tan totalmente humana, por ser tan totalmente divina» (2007: 89).

Aquí hace ya casi 40 años descubrimos una línea de pensamiento. Des antes, al teólogo ya le preocupaban estos temas desde una perspectiva pastoral y existencial. Hay que recordar su estudio de la teología de la historia que lo ha marcado desde su formación,⁵ la recepción de la *Teología de la*

Esperanza, de Moltmann (1964), y la polémica y diálogo con el «principio *esperanza*» de Bloch, que ha tenido mucha repercusión fuera y adentro de los círculos cristianos. En la última conferencia del libro que comentamos, sobre el futuro de la Iglesia del año 2000 (escrito en 1970), se destaca la siguiente afirmación:

El futuro de la Iglesia puede venir y vendrá también hoy solo de la fuerza de quienes tienen raíces profundas y viven la plenitud pura de su fe. El futuro no vendrá de quienes solo dan recetas. No vendrá de quienes solo se adaptan al instante actual. No vendrá de quienes critican a los demás y se toman a sí mismos como medida de lo infalible. Tampoco vendrá de quienes eligen solo el camino más cómodo, de quienes evitan la pasión de la fe y declaran falso y superado, tiranía y legalismo, todo lo que es exigente para el ser humano, lo que le causa dolor y le obliga a renunciar a sí mismo. Digámoslo de forma positiva: el futuro de la Iglesia, también en esta ocasión, como siempre, quedará marcado de nuevo con el sello de los santos. (Ratzinger 2007: 102)

Hay un mar de fondo en la obra del teólogo y del cardenal Ratzinger que puede ser rastreada y estudiada.

Por otro lado, se cumplen, en el 2008, los 40 años de su obra más famosa y difundida, la

⁵ Después de su tesis doctoral, *Pueblo y Casa de Dios en San Agustín* (1954), publicó, su tesis de habilitación, *La teología de la historia en San Buenaventura* (1959). Ninguna de estas dos obras ha sido traducida al español.

Introducción al Cristianismo. Es fruto de lecciones multitudinarias a estudiantes universitarios sobre la fe cristiana en tiempos agitados: las lecciones sobre el credo apostólico dictadas en el *auditorium maximum* de Tubinga, en el verano de 1967. Considero que en ese libro hay unos apartados dedicados a la esperanza que conviene comentar. Al abordar las «estructuras de lo cristiano», formula seis principios; el quinto es «lo definitivo y la esperanza», y lo explica de la siguiente forma: «la fe cristiana afirma que en Cristo se ha realizado la salvación del hombre, que en él comienza indiscutiblemente el verdadero futuro del hombre, que a pesar de ser futuro es también pretérito, parte de nuestro presente» (Ratzinger 2005: 219). Y más adelante: «Lo que caracteriza la actitud cristiana global ante la realidad es la confianza de que lo definitivo ya existe y que por eso permanece abierto el futuro del hombre» (Ratzinger 2005: 221). El sexto principio formulado allí es «el primado de la recepción y la positividad cristiana». Este consiste en que «el hombre se salvará por la cruz» (Ratzinger 2005: 222), donde radica la diferencia entre el principio cristiano «esperanza» y el marxista. El hombre no se salva por lo que hace o por la lucha de clases, sino por lo que recibe como un don. Y una bellísima formulación: «El hombre solo deviene *plenamente* hombre cuando es amado, cuando se deja

amar» (Ratzinger 2005: 223). Al hacer la síntesis de la «esencia del cristianismo», Ratzinger afirma claramente que todos los principios se resumen en el *principio del amor*. «El principio del amor, si es verdadero, incluye realmente la fe [...]. En el principio del amor está también incluido el principio de la esperanza [...]» (Ratzinger 2005: 225).

Al final de la obra, comentando el artículo «la resurrección de la carne» señala en el último párrafo del libro: «La meta del cristiano no es la bienaventuranza privada, sino la totalidad. El cristiano cree en Cristo y por eso cree también en el futuro del mundo, no solo en su propio futuro. Sabe que ese futuro es más de lo que él puede hacer [...]. El mundo ha sido redimido. Esa es la certeza que sostiene a los cristianos y que hace que hoy siga valiendo la pena ser cristianos» (Ratzinger 2005: 296 y s.). ¿Cómo no encontrar en estas lecciones juveniles de un experimentado maestro, hace 40 años, las raíces y antecedentes de los argumentos de la encíclica? Y podríamos rastrear muchos otros escritos y referencias.

UNA «TEOLOGÍA DE LA ESPERANZA» EN *SPE SALVI*

Evidentemente, la teología de la esperanza de *Spe Salvi* ha sido largamente meditada por el Santo Padre. Tiene, en esta ocasión, una especial preocupación por darle



una fundamentación bíblica y por recoger la tradición eclesial, junto con el diálogo con las diversas corrientes claves del pensamiento contemporáneo.⁶ La esperanza que nos salva es reflexionada en las fuentes de su *certeza*. ¿Cuál es la verdad de la esperanza cristiana?

⁶ Así lo señalan comentaristas como Pablo Blanco: «Es evidente y notoria la originalidad de los escritos de este Papa. No se trata de documentos emanados de una oficina oportunamente informada, sino de una reflexión personal sobre un determinado problema. La fuente es, en primerísimo lugar, la Escritura, que no renuncia a utilizar incluso los hallazgos de la exégesis actual (cf. n.ºs 2-5, 7-9). A la vez, se acerca con gran aprovechamiento a la teología de los Padres —especialmente de su maestro San Agustín—, así como a la vida ya los escritos de otros santos y de los testigos de la fe... Pero no duda tampoco Benedicto XVI en prestar oído a las voces —a veces críticas, otras concordantes— de los filósofos Francis Bacon, Immanuel Kant o Karl Marx, además de los citados representantes de la escuela de Francfort. Esto supone un acto premeditado de decisión y voluntad de diálogo con la razón secular...» (Blanco 2008: 70).

¿Por qué el presente se puede vivir de otra manera, de una manera nueva, cuando se tiene esperanza? ¿Por qué la esperanza cristiana se recibe cuando se conoce al Dios verdadero? ¿Qué es la vida eterna? ¿Es individualista la esperanza cristiana? El Pontífice no responde con recetas, sino que, en diálogo del pensamiento contemporáneo y con el tesoro de la tradición eclesial, nos entrega algunas valiosas pistas. Muchas son difíciles de comprender, pero hay afirmaciones que hacen pensar y pueden dar mucho en nuestra meditación para descubrir la *Verdadera fisonomía de la esperanza cristiana* (n.ºs 24-31).

«No es la ciencia la que redime al hombre. El hombre es redimido por el amor» (*Spe Salvi*, n.º 26). Aquí hay una afirmación fundamental: «En este sentido, es verdad que quien no conoce a Dios, aunque tenga múltiples esperanzas, en el fondo está sin esperanza, sin la gran esperanza que sostiene toda la vida (cf. Ef 2, 12). La verdadera, la gran esperanza del

hombre que resiste a pesar de todas las desilusiones, solo puede ser Dios, el Dios que nos ha amado y que nos sigue amando «hasta el extremo», «hasta el total cumplimiento (cf. Jn 13,1; 19,30)» (*Spe Salvi*, n.º 27). Y más adelante se refuerza

nosotros necesitamos tener esperanzas —más grandes o más pequeñas—, que día a día nos mantengan en camino. Pero sin la gran esperanza, que ha de superar todo lo demás, aquellas no bastan. Esta gran esperanza solo puede ser Dios, que abraza el universo y que nos puede proponer y dar lo que nosotros por sí solos no podemos alcanzar. De hecho, el ser agraciado por un don forma parte de la esperanza. Dios es el fundamento de la esperanza; pero no cualquier dios, sino el Dios que tiene un rostro humano y que nos ha amado hasta el extremo, a cada uno en particular y a la humanidad en su conjunto. Su reino no es un más allá imaginario, situado en un futuro que nunca llega; su reino está presente allí donde Él es amado y donde su amor nos alcanza. Únicamente su amor nos da la posibilidad de perseverar día a día con toda sobriedad, sin perder el impulso de la esperanza, en un mundo que por su naturaleza es imperfecto» (*Spe Salvi*, n.º 31).

Aquí hay una pista que recorre todo su pensamiento ¿Qué ha traído Cristo al mundo? No son cosas sino que el Dios verdadero,

que desea compartir con nosotros la vida plena. Esta verdad cruza todo su pensamiento y es uno de los motivos centrales de su obra *Jesús de Nazaret* (2007).

Alguien me ha dicho que leía habitualmente las encíclicas para resolver sus dudas. Pero las de este Papa lo hacían pensar tanto que le provocaban muchas más. Es cierto, la reflexión es honda y hace pensar. No es fácil entenderlo todo, pero siempre entendemos algo. El problema no es tener o no tener dudas, sino resolverlas adecuadamente, como una forma madura de creer. Hay que dar razón de nuestra esperanza. Muchas veces la fe puede ser, como la oración cristiana, un combate, una lucha. Pero lo importante es que con la ayuda de la gracia y la revelación de Dios en Cristo, con Él podemos vencer.

No hay tiempo para otras reflexiones del Santo Padre en la carta y en los antecedentes, como para analizar su escatología global y su libro de escatología. Podría ser en otros futuros encuentros. También sería interesante relacionar las dos cartas encíclicas, su continuidad y su complementariedad, *Spe Salvi* con *Deus Caritas Est*. Y esperamos pronto una carta sobre doctrina social. Y por qué no una también sobre la fe, para culminar la trilogía de las virtudes teologales. Pues como dice Walter Kasper, «la fe es una opción fundamental y un proyecto total del hombre, en los que se encuentra a sí mismo, su vida, a los otros y la

realidad en su totalidad, al encontrar a Dios. Fe significa la autoentrega personal a Dios, decirle amén, fundar sin reservas la existencia en él. La fe así comprendida ni es acto de la razón sola, ni de la voluntad sola, sino que compromete al hombre entero y a todos los ámbitos de su realidad. Así la fe no es solo un acto cristiano junto a otros, no es simplemente algo junto a la esperanza y al amor. Más bien se trata de la totalidad de la existencia cristiana y abarca la esperanza y el amor como dos formas de su realización» (Kasper 1989: 98-99). Si la fe abarca la vida entera de la persona, esta no puede quedarse sola, muere. La fe, cuando se orienta hacia el futuro se llama *esperanza*, y cuando se hace obra, se llama *caridad*. Estas tres dimensiones de la existencia cristiana se exigen mutuamente.

Termino este apartado mencionando el notable último apartado dedicado a *María, estrella de la esperanza* (números 49-50). «María podría ser para nosotros estrella de esperanza» —nos asegura el Pontífice— y muestra, en una hermosa oración dirigida a María, cómo ella ha iluminado nuestro seguimiento de Cristo, que es nuestra esperanza. Ella ha sabido vivir rectamente, por lo que nos refleja de manera cercana la luz de Cristo indicándonos así la ruta hacia la meta, orientando nuestra travesía por la vida. También hoy este día le decimos, aquí desde el extremo

de la tierra: «¡Estrella del mar, brilla sobre nosotros y guíanos en nuestro camino!». No vale la pena vivir sin esperanza, y sobre todo sin esta esperanza que salva.

EL FUTURO DE LA FE. MIRAR EL FUTURO CON FE, ES «ESPERANZA»⁷

Según las reflexiones del actual cardenal Walter Kasper, en el año 1972, «una fe sin futuro sería una fe muerta», y «el futuro del mundo depende del futuro de la fe», pues «el futuro de Dios libera al hombre de su propio futuro». Acerca de la forma futura de la fe señala tres características: crítica, universal y católica, más simple. El cristianismo tendrá un lugar en la sociedad del futuro, en gran medida por la revalorización y redescubrimiento de la perspectiva escatológica de la fe cristiana (cf. Kasper 1989:195-216). Así la fe del futuro será: a) *crítica* o *'penitente'*: es decir exigida de permanente conversión, lo que afecta la eclesialidad de la fe, que invita a una permanente transformación interior; b) *universal y católica*: el ser cristiano se debe vivir con medidas y criterios universales, ya que solo el cristianismo podría llevar a una plenitud más humana la civilización

⁷ Reflexiones «proféticas» sobre el lugar de la fe en la cultura del mañana de los teólogos Joseph Ratzinger (1970), Walter Kasper (1972) y Juan Luis Ruiz de la Peña (1995).

occidental; c) *operante por la unidad de la caridad (amor a Dios y al prójimo)*, lo que trae aparejado una nueva figura de la espiritualidad y la santidad; y d) *más simple*: «Con bastante seguridad, la fe cristiana pederá en el futuro aún más de su brillo social y cultural de los siglos pasados; tendrá que despedirse de muchas representaciones, formas de religiosidad...». «La fe cristiana ha de crecer más en profundidad que en extensión, ha de vivir más conscientemente a partir de su centro, ese centro que lo abarca todo, y solo de este modo evitará el convertirse en algo vacío y sin sustancia».

Para Juan Luis Ruiz de la Peña, el cristianismo es la única religión compatible hasta las últimas consecuencias con la modernidad (1995: 324-341). Por una parte, porque ha sido la fe cristiana es uno de los factores gestadores de la modernidad; y por otra, el cristianismo es la única religión del futuro absoluto. En ese sentido la *Iglesia del futuro* se caracterizará por ser: a) *una comunidad orante y confesante*: «La Iglesia del mañana será, pues, una comunidad formada por los creyentes que oran asiduamente,

que participan regularmente del culto y de los sacramentos, que tienen una resuelta voluntad de seguimiento de Jesús, que no temen proclamar públicamente su identidad cristiana y que la refrendan en su praxis profesional y social» (1995: 334); b) *una comunidad misional*: «Una Iglesia en misión (no solo para sí, sino —y sobre todo— para el mundo) anunciará y dispensará la salvación en Cristo a todos aquellos que acojan libre y generosamente su oferta, pero el mismo tiempo y coadyuvará eficazmente a revitalizar en la sociedad laica los grandes imperativos éticos proclamados en el sermón del monte, incluso en su versión secularizada»; c) *una comunidad fraterna*: Significa que ha recibido un amor para vivirlo y transmitirlo. La vitalidad propia de la vida eclesial debe caracterizarse por el «amor fraterno».

Finalmente, para Joseph Ratzinger (hoy el Santo Padre Benedicto XVI), en 1970, el tema de la fe y el futuro «aparece hoy por todas partes». Esto «se debe al hecho de que la crisis contemporánea ha provocado una sacudida en la fe, como a la fascinación que nos



produce el futuro en un momento en que vemos cómo la historia se mueve más que nunca y cómo crecen las posibilidades del ser humano, positiva y negativamente, de modo imprevisible» (cf. Ratzinger 2007). Hay un evidente «malestar frente a la fe», pero eso va acompañado también de un «malestar frente al mundo dominado por la ciencia». La fe no es una forma deficiente e infantil de saber, «la fe es una apertura a la realidad, que es propia de quien tiene confianza, de quien ama, de quien actúa como ser humano». La fe es ante todo una «actitud existencial».

Para mirar el futuro con fe y la fe del futuro hay que mirar al pasado y desde allí ver las tareas y posibilidades de lo venidero.

El futuro de la Iglesia puede venir y vendrá también hoy solo de la fuerza de quienes tienen raíces profundas y viven la plenitud pura de su fe. El futuro no vendrá de quienes solo dan recetas. No vendrá de quienes solo se adaptan al instante actual. No vendrá de quienes critican a los demás y se toman a sí mismos como medida de lo infalible. Tampoco vendrá de quienes eligen solo el camino más cómodo, de quienes evitan la pasión de la fe y declaran falso y superado, tiranía y legalismo, todo lo que es exigente para el ser humano, lo que le causa dolor y le obliga a renunciar a sí mismo. Digámoslo de forma positiva: el futuro de la Iglesia, también en esta ocasión, como siempre,

quedará marcado de nuevo con el sello de los santos. (Ratzinger 2007: 102)

La Iglesia será pequeña, tendrá que empezar desde el principio, perderá adeptos y privilegios, pero encontrará su centro «la fe en el Dios trinitario, en Jesucristo, el Hijo de Dios hecho ser humano, la ayuda del Espíritu que durará hasta el fin». Será una comunidad que reconocerá de nuevo en la fe y la oración su centro, será interiorizada, será pobre. Sufrirá, le aguardan tiempos muy difíciles, fuertes sacudidas, pero al final permanecerá como «Iglesia de la fe», como patria que da vida y esperanza más allá de la muerte.

¿QUÉ PODEMOS HACER?

La pregunta que abre nuestro diálogo es la siguiente, ¿cómo educar con esperanza?, pues quien tiene esperanza *vive de otra manera*. Intuyo con Don Giussani que educar en la esperanza es «dejarse invadir por la potencia de lo eterno y que, por ello, es fecunda incansablemente», pues lo que más deseduca en la sociedad actual —según su opinión— es «el predominio de la ideología sobre la observación», cuando apartados del pasado «se queda suspendido en una tensión hacia el futuro que se convierte así en algo estúpidamente si rostro, en una esperanza anónima y sin consistencia» (cf. Giussani 2006).



Educación a la razón y a la libertad en Charles Péguy

Agostino Molteni

PREMISA

En este trabajo se hace un recorrido por el pensamiento de Charles Péguy,¹ subrayando los temas de la educación a la razón y a la libertad como factores constitutivos de una dinámica educativa. Si bien el autor no se ha interesado muchas veces en sus obras por el tema de la educación, se puede afirmar que toda la obra de Péguy está entrelazada de una profunda atención educativa.

Péguy decía de sí que quería ser solo un cronista: «Yo soy un cronista (*chroniquer*) y no quiero ser

otra cosa más que un cronista que es lo más grande en el orden de los que no son ellos mismos, sino que relacionan, que refieren, que testimonian de aquellos que son. El cronista es el testigo histórico. El testigo del ser y del acontecimiento» (1992: 574).² Para él «no se debe hablar sino de lo que vemos, no se debe decir sino lo que vemos» (*Notre jeunesse*, 1992: 136-139). Para él, el cronista es «quien lee en el gran libro de la realidad» (1946: 72), en el «texto del acontecimiento que debemos solo constatar» (*Dialogue de l'histoire et de l'âme charnelle*, 1992: 651).

¹ Nacido en Orléans en 1873, y muerto en la primera batalla de la primera guerra mundial en 1914.

² La traducción de los textos referidos a las *Œuvres en prose complètes*, de Péguy, es nuestra.

Es por esta razón que él detesta a los «intelectuales de la felicidad», como él los llamaba, es decir, los que piensan construir un sistema doctrinario y moral que pretende, si es aplicado, garantizar la felicidad.

Estoy convencido de que hay muy pocos seres que se presten a la felicidad como hay muy pocos que se presten para la desgracia. Y fuera está la inmensa turba que, conjuntamente y mediante un mismo movimiento, una idéntica esterilidad, una idéntica infecundidad, no sirve ni para la felicidad ni para la desgracia. Yo los llamaría los intelectuales del orden de la felicidad. [...] Es decir: existe una inmensa turba de hombres que piensa con ideas *ya hechas*; y, en idéntica proporción, existe una inmensa turba de hombres que quieren con voluntades *ya hechas*. (Péguy 1946: 312-314)

Balthasar, en cierto punto de su ensayo sobre Péguy, dirá: «Jamás se ha hablado tan cristianamente» (1986: 473). Pienso que se puede decir que Péguy es simplemente realista, ajeno a cualquier platonismo y gnosticismo.³ Péguy no es un

³ Sobre el realismo de Péguy, Balthasar dice: «Después de la larga historia de las variaciones platónicas en la historia del espíritu cristiano, la Iglesia jamás se ha asentado tan resueltamente en el mundo. [...] La simplicidad bíblica y la castidad especulativa, dan a los ojos de Péguy, una incorruptible claridad con que mirar al mundo como realmente es, como *grandeur*

«sistemático» (1946: 309).⁴ Más bien se podría decir que su sistema, como él lo llamaba, es el «sistema realidad» (*L'argent*, 1992: 842).

MODERNIDAD Y EDUCACIÓN

El interés de Péguy por la temática educativa nace de lo que él llamó *el encuentro decisivo de su vida*, al referirse a su relación con el profesor Naudy, quien le dará una beca para estudiar en el liceo cuando tenía seis años. Dirá de la importancia de este encuentro y, en general de la educación como encuentro de un joven con un adulto, es decir, con un maestro, que «en la vida de cada uno hay algunos de estos encuentros, de estos cruces; cada existencia está guiada por un número muy restringido de estos particulares cruces; nada se cumple sin ellos, nada se cumple sino por ellos. Y el primero de todos condiciona todos los demás y directamente y a través de ellos todo el resto» (*L'argent* 1992: 785). Para él, en efecto, como dirá en su última obra «conocer es conocer en comunión» (Péguy 1946: 173).

Además, la necesidad de reflexionar sobre la temática educativa nace en Péguy de lo que él lee en el libro de la realidad, es decir, lo que está sucediendo en la modernidad,

et misère» (1986: 405). También dice que Péguy «contempló la realidad una y única» (1986: 486).

⁴ «Yo no tengo ningún sistema y por eso no haré fortuna» (Péguy 1946: 309).

en el «infierno del mundo moderno» (*L'argent*, 1992: 842). Escribirá con ocasión de la vuelta a clases en 1904:

La crisis de la enseñanza no es una crisis de la enseñanza pues no hay jamás crisis de la enseñanza; es una crisis de vida; la crisis de la enseñanza denuncia, anuncia una crisis de vida. O, si se quiere, las crisis de la vida social se agravan y culminan en crisis de la enseñanza que parecen parciales, pero que son totales. Cuando una sociedad no puede enseñar, es porque tiene miedo a enseñar a sí misma, es porque no se ama, no se estima. ¿Cómo enseñar a la infancia y a la juventud cuando todos mienten? ¿Cuándo todos, partidos políticos, profesores, mienten? ¿Cuando el favoritismo, el arribismo invaden a todos? ¿Cuando toda la sociedad es podrida de mentira? [...] Que la ciencia, el arte, la filosofía se desembaracen de los politicastos —no habiendo más crisis de vida no habrá crisis de la enseñanza. (*Pour la rentrée*, 1987: 1390-1393)⁵

Para él, en la modernidad, la mentira de la enseñanza radica en la pretensión no solo de hacer carrera, sino de «cosificar, momificar la realidad, las realidades que les

son imprudentemente confiadas a los profesores, y sepultar en una tumba de fichas la materia de su enseñanza» (*Notre jeunesse*, 1992: 34). Esta momificación de la realidad en ideas ya hechas, inorgánicas, para Péguy, es una consecuencia de la desaparición del pueblo: «Hoy, cuando se dice pueblo, se hace literatura y una de las más decadentes, una literatura electoral, política, parlamentaria. El pueblo ya no existe. Hoy son todos burgueses, pertenecen todos a una burguesía mezquina, una burguesía del dinero. Y los operarios tienen una sola idea fija: volverse burgueses. Y es lo que acontece a pesar de que digan que son socialistas» (*L'argent*, 1992: 787). En fin, es el triunfo de la «demagogia burguesa intelectual» (*L'argent*, 1992: 791).⁶

Describiendo el «maravilloso mundo de la enseñanza elemental» (*L'argent*, 1992: 787) que él vio en su infancia, el «bellísimo mundo de operarios y campesinos, este pueblo estupendo» (*L'argent*, 1992: 787) dirá de los maestros de la básica: «Estos maestros no se habían separado en nada del pueblo, del mundo operario y campesino. Ni pensaban gobernarlo. Guiarlo tal vez» (*L'argent*, 1992: 803).

⁵ Recordamos otro juicio de Péguy: «Europa está enferma, Francia está enferma. Yo estoy enfermo. El mundo está enfermo. [...] La podredumbre de Europa ha rebasado sobre el mundo» (*Encore de la grippe*, 1987: 433).

⁶ En este sentido, Péguy condena el juicio de Renan, quien había escrito: «El pueblo con su superficial juicio de escuela básica y con sus ideas de maestro de aldea». Al contrario, para él, «el maestro de la aldea representa la filosofía y la ciencia, la razón y la salud» (*Encore de la grippe*, 1987: 425).

Y continúa diciendo que en su infancia había una enseñanza popular, en que todo era una tradición, «cada cosa era un acontecimiento, sagrado. Todo era una tradición, una enseñanza, todo era transmisión» (*L'argent*, 1992: 792). Aunque «muchos maestros han permanecido pueblo, obreros, campesinos» (*Jean Coste*, 1987: 1047) casi todos han «olvidado hablar pueblo» (*Jean Coste*, 1987: 1047), es decir, a «depender de la cultura humana» y no «del adiestramiento del Estado» (*Jean Coste*, 1987: 1047). Para él, «hablar pueblo» significa que «es la realidad la que toma voz, una realidad vivida y de la que se hace parte» (*L'argent*, 1992: 788-789). Para Péguy, en efecto, «un hombre no es determinado por lo que hace y menos aún por lo que dice. Un ser es determinado por lo que es. [...] Un hombre es su extracción, un hombre es su cepa» (*L'argent*, 1992: 809). En sus maestros de la infancia, lo que hablaba en ellos era la realidad vivida cotidianamente y recibida como tradición dentro de una raza y de un pueblo. Esto garantizaba una paternidad educativa, una «larga, paciente y dulce fidelidad paterna» (*L'argent*, 1992: 817), para usar las palabras con que él definía a uno de sus maestros de la infancia. Una paternidad distinta de los profesores, de los intelectuales de la Sorbona, del «pequeño clan de la Sorbona» (*L'argent*, 1992: 825): «Ser maestro y alumno constituía un vínculo sagrado, muy semejante a aquel vínculo que,

de filial, se vuelve paterno» (*L'argent*, 1992: 803). Y dice que «tenía que ir a la Sorbona para conocer, para descubrir, con ingenuo estupor, lo que significa un maestro que nutre rencor hacia sus propios alumnos» (*L'argent*, 1992: 818).

EDUCACIÓN, INTRODUCCIÓN A LA REALIDAD TOTAL

Para Péguy la educación es, ante todo, introducción a la totalidad de la realidad, profundización en lo real, es «hacer crecer la ciencia [el conocimiento] en la realidad» (*Pour la reentre*, 1987: 1391), en el «sistema realidad». Por eso, una verdadera educación es la «fundada en la realidad, que brota de la realidad [...] práctica, empírica, experimentada, injerta en el hecho» (*L'argent*, 1992: 813).

A Péguy no le interesa una educación que transmita un sistema de verdades: «Habládmelo sobre todo de cierta fidelidad a la realidad, cosa que para mí está en primer plano» (Péguy 1946: 337), realidad que «es tal vez un bien más profundo que la libertad» (Péguy 1946: 315). En efecto, para él cualquier sistema materialista o idealista ya tiene una síntesis mucho mejor lograda en lo real: «La síntesis de los dos está en lo real anterior a las dos tesis. Cuando nosotros deseamos hacer síntesis, ellos son generalmente menos logrados que la síntesis real inicial, porque hay alguien que tiene

mucho más espíritu que "Monsieur Todo el mundo" [el idealismo] y, que a su vez tiene mucho más espíritu que "Monsieur Voltaire" [el materialismo]: es lo real» (*La préparation du congrès socialiste national*, 1987: 391).

A Péguy le interesa una educación que esté arraigada en lo real (ya sea una educación laica o religiosa):

Nunca se consideró en la operación metafísica y religiosa más que lo real, el paso de algo real a otro real, una mutación de lo real, una profundización de lo mismo real, profundización metafísica, religiosa y que por definición debe ser infinitamente respetuosa. En el trabajo de las ciencias modernas, al contrario, se trata de una sustitución, muy particular, muy característica: de la sustitución de lo real como aparece con algo un poco más racional, o simplemente un poco menos irracional, que nosotros continuamos llamando lo verdadero científico. (*Brunetière*, 1987: 627)

Es decir, a Péguy le interesa, en cualquier tipo de educación, «el respeto absoluto de la realidad, de sus misterios, la piedad, el respeto religioso de la realidad soberana y maestra, absoluta, el respeto de lo real como nos es dado, del acontecimiento como sucede» (*Brunetière*, 1987: 604). O sea, la educación «debe acompañar con un movimiento continuo el movimiento

continuo de la realidad, debe doblarse en función de todas las ductilidades de la dinámica realidad» (*Bernard-Lazare*, 1987: 1223).

De este modo, sugiriendo importantes notas de método, los métodos de la razón deben ser dúctiles y así adecuarse a la realidad. Para Péguy, metodológicamente, «no debemos escondernos ninguna realidad» (*Jean Coste*, 1987: 1047), pues los errores se enraízan y parten y se desarrollan justamente en un método equivocado: «Es siempre la misma aberración de método: esconderse de la realidad, en vez de verla y de trabajar sobre ella» (*Jean Coste*, 1987: 1050). Lo que se trata de saber es si el método es impuesto por el objeto, por lo real, o por la razón: «Quedaría para averiguar si lo cognoscible [la realidad] ha sido hecho para comodidad del conocedor, o si el conocedor es quien debe amoldarse al conocimiento del lo cognoscible» (Péguy 1946: 220).

ESPECIALIZACIÓN Y COMPETENCIA

Arrancada de su raigambre en lo real, la educación en la modernidad, para Péguy, no ha podido más que caer en la especialización que él define como una «idea bárbara, una idea de la barbarie moderna» (*Notes pour una these*, 1987: 1223 y s.). Y dice que, por el contrario, todos los sabios renacentistas y sus sucesores (Galileo, Descartes, Newton, Pascal, Pasteur)

bañaban, por así decirlo, «su inventiva, su fecundidad específicamente científica, en un pensamiento general infatigable» (*Notes pour una these*, 1987: 1223 y s.).

Para Péguy, la culpa de los intelectuales de la especialización es «cosificar, momificar la realidad en unas fichas la materia de su enseñanza» (*Notre jeunesse*, 1992: 34).⁷ Es la pretensión de construir «una metafísica que pretende conocer, alcanzar, asumir, con un conocimiento integral, con un abrazo exhaustivo, todo el acaecer de la realidad, la realidad entera del hombre y de la creación mediante sistemas de juegos de fichas convenientemente dispuestas» (*Onzième cahier de la huitième série*, 1988a: 646). El «partido de los intelectuales» identifica la educación con la transmisión especializada de «verdades» lógico-científico-teológicas, vacías de realidad (cf. Bastaire 1979: 78).⁸ En ese sentido, recogiendo la herencia de su querido maestro Bergson, encontrado en la universidad, para Péguy es verdadero solo lo que es real, no las abstractas verdades lógicas-filosóficas-científicas.⁹

Además, esta especialización del saber ha llevado a la competencia que se ha transformado en la ley general de la educación, basada en la calidad de la oferta, típico fruto para Péguy de una mentalidad burguesa. Para él, al contrario, «los hombres no se deben dedicar a trabajar mejor que sus conciudadanos pues son los colaboradores y no son los rivales de sus conciudadanos, pues trabajan con ellos y no contra ellos» (*Marcel, première dialogue de la cité harmonieuse*, 1987: 62). De este modo, para él, en la «ciudad armoniosa» no tienen algún significado la emulación, la rivalidad, los celos, la preocupación por el sueldo que es una típica enfermedad de la ciudad burguesa que quiere que cada uno venda su trabajo. La competencia será suprimida. «Es malo que los hombres trabajen los unos contra los otros; los hombres deben trabajar unos con otros; deben trabajar para hacer su tarea lo mejor posible, y no para servirse de su trabajo con el

una filosofía de lo real. [...] Fue en su comienzo un esfuerzo para dirigir la razón hacia la posesión de la realidad» (1946: 339-342). Para Péguy, el contenido de las primeras obras de Bergson, *Materia y memoria* y *Los datos inmediatos de la conciencia* es «verdadero, infinitamente más que verdadero, real» (*Un poète l'a dit*, 1988a: 887). Sin embargo, frente a *La evolución creadora* dice: «Nos tendremos que preguntar si no hay algunas partes de la *Evolución creadora* que son solamente verdaderas. Que no son desgraciadamente nada más que verdaderas» (*Un poète l'a dit*, 1988a: 887).

⁷ Hablando de Rudler, famoso profesor de la Escuela Superior Normal, dirá: «El puede poseer doscientas cincuenta y una mil fichas. Nos burlamos de estas fichas» (*Un nouveau théologien*. M. Fernad Laudet, 1992: 318).

⁸ Para Bastaire, Péguy opone lo «real» a lo «verdadero» (cf. Bastaire 1979: 78).

⁹ Para él, la «filosofía de Bergson es



fin de vencer a otros trabajadores» (Marcel, *premiere dialogue de la cité harmonieuse*, 1987: 36). Para él, en efecto, toda lucha es un sentimiento enfermizo burgués, pues la lucha se funda en la competitividad, en la rivalidad, en la concurrencia.

LA RAZÓN RAZONABLE

Después de esta necesaria premisa, ¿qué significa para Péguy educación a la razón? Ante todo, para él «la razón no deriva de la pedagogía», uno «de los más graves problemas de nuestros tiempos. A pesar de la complicidad de las mismas palabras, no hace falta que la pedagogía sea demagogia. La pedagogía se debe inspirar en la razón, hacerse guiar por la razón, modelarse sobre la razón [...]. Es esto el inmenso peligro de la educación primaria, con programas enciclopédicos indigestos; es el inmenso peligro de la enseñanza primaria superior» (De la *raison*, 1987: 850).

Péguy, sin embargo, está lejos de un culto a la razón racionalista. Escribirá: «Es traicionar del modo más grave la razón disfrazándola de diosa; es hacer desrazonar en el modo más grave la razón la de disfrazarla de diosa, como en una comedia decadente. No fundemos, no dejemos que se funde una religión de la razón» (De la *raison*, 1987: 836). Para Péguy la razón «es propiamente racional y razonable» (De la *raison*, 1987: 847). «La razón es la razón» (De la *raison*, 1987: 848).

Para Péguy, una adecuada educación de la razón debe tener sus necesarias raigambres vitales, existenciales, de modo que el objeto de la razón no sean verdades sin carne, estériles, intelectuales. Es decir, la razón debe estar arraigada en el «yo» humano:

La razón no lo es todo. Sabemos, por la misma razón, que la fuerza no es despreciable, que muchas de las pasiones y de los sentimientos son venerables y respetables,

poderosas, profundas. Sabemos que la razón no agota la vida ni siquiera lo mejor de la vida; sabemos que los instintos y el inconsciente tienen una existencia profunda. Estimamos por su valor los pensamientos confusos, las impresiones, los pensamientos oscuros, los sentimientos y las mismas sensaciones. (*De la raison*, 1987: 852-853)

Para que se cumpla este arraigo en el «yo» humano, la razón —para ser razonable— juzga con el criterio que Dios mismo pone en el hombre y que la Biblia llama «corazón». Las exigencias del «corazón» (de realidad, de verdad, de belleza, de justicia, de amor, de felicidad), para Péguy, son los criterios que la razón usa para dar un juicio de correspondencia o menos sobre la realidad, es decir, las razones del «corazón» no son algo extraño a la razón (como para Pascal), sino que son las condiciones de posibilidad para verificar la correspondencia de la realidad con la razón: «La cabeza no es tan extraña al corazón, y los intelectuales son los que, careciendo de corazón, han inventado que la cabeza es extraña al corazón. Hay cierto patetismo y hay luz y claridad en el corazón. Hay patetismo en la razón misma. Existe un clima patético del pensamiento y un clima de conocimiento del corazón» (Péguy 1946: 241).

La razón, para Péguy, no es algo a priori, puro, sino que debe

estar arraigada en la totalidad del «yo» humano:

No es para asegurar la independencia y la plena libertad de la razón que nosotros le queremos instituir un cierto reino, fuera y por sobre la humanidad. Es dentro de la humanidad y para la humanidad que entendemos que la razón funciona. Es interés común de la razón y de la humanidad que la humanidad entienda la voz de la razón. Los dos intereses son inseparables. Pero el funcionamiento, el trabajo de la razón tiene algo propio. (*De la raison*, 1987: 852)

Sobre todo, la razón es para él, *raison travaillant* (*De la raison*, 1987: 852), una razón que trabaja, que debe estar arraigada en la acción, no se debe contraponer a esta: «Es necesario que la razón penetre siempre más en la humanidad; hace falta que la razón se inserte cada vez más en la acción, con la condición que para esta penetración, para esta inserción, la razón no sea nunca lastimada» (*De la raison*, 1987: 852). Y continúa, mostrando la importancia necesaria de una razón injertada en la acción: «La clásica diferencia, la cómoda separación entre el orden del conocimiento y el orden de la acción no es válida. [...] En lugar de ser la acción la que se funda y desaparece en el conocimiento, como el partido intelectual moderno cree o enseña más o menos inconcientemente, es por el contrario el conocimiento,

inexistente de por sí, quien se funda, quien desaparece en la acción, en la vida, en el ser. Es solamente el verdadero hombre de acción el que realmente conoce» (*Un poète l'a dit*, 1988a: 850), es decir, y esta es una sugerencia educativa importante, se conoce solo en acción.¹⁰

Para Péguy,

cualquier acción real tiene horror del conocimiento intelectual [tal como lo entienden los modernos]. Cualquier acción, real, que se hace más profunda, que se ahonda, es, continua siendo, o más bien se hace aún más acción, y así simultanea e inseparablemente es, se hace, sigue siendo conocimiento, real. Por eso un hombre de acción es al mismo tiempo y por eso mismo y si es necesario solo por eso un hombre de conocimiento. [...] Un hombre de conocimiento imaginado intelectual se evapora, no es nada. (*Un poète l'a dit*, 1988a: 853-854)

Por esta razón, Péguy define a los racionalistas idealistas y sistemáticos como unos «románticos» que sustituyen a la realidad verificada

por la razón en la totalidad del yo humano y en la acción, su representación de lo real:

Es precisamente esta confusión la que ha preparado la usurpación del romanticismo y de la representación; en lugar de vivir una vida real en el orden de la acción, el romántico vive una imagen, una representación de vida pensando en los espectadores; cuando no hay espectadores, se hace a sí mismo espectador; no actúa considerando la realidad en que actúa, sino que actúa en la escena, está en continua representación, piensa solo en los efectos que produce, se comporta no en función de la acción, sino del conocimiento que él quiere que el espectador tenga de esta acción, está invadido de teatralidad; en lugar de tener una realidad como la que existe, es decir, material, recalcitrante, oscura, difícil, desbordante por todo lado de conocimiento y de ciencia, una realidad como la que solo los verdaderos sabios conocen y reconocen, los románticos tienen una seudorealidad formal, racional, clara, sumisa, falsa, cómoda para conocer, de la misma grandeza del conocimiento, no misteriosa. Esto no es sorprendente, pues en los románticos las funciones del conocimiento han tenido la complacencia de fabricarse para sí una realidad para conocer, en lugar de ligar las funciones del conocimiento a la realidad, a los vestigios de la realidad, los románticos han hecho

¹⁰ Ya Santo Tomás lo había dicho: «In hoc aliquis percipit se animam habere et vivere et esse, quod percipit se sentire et intelligere et alia huiusmodi opera vitali exercere» (*Quaestiones disputatae de veritate*, q. 10, art. 8 c). ('Por esto entiende uno que existe —que vive—; por el hecho de que piensa, siente y lleva a cabo otras actividades semejantes').

construir para estas funciones de conocimiento una realidad hecha expresamente para ellas. (*Jean Coste*, 1987: 1045)

VERIFICACIÓN CRÍTICA

Para Péguy, entonces, la educación es posible solo en un proceso de verificación existencial. Esto significa que la razón debe aceptar «el examen de la realidad» (*Jean Coste*, 1987: 1043), es decir, «relacionar las funciones del conocimiento a la realidad, a los vestigios de la realidad y no construir por estas funciones del conocimiento una realidad expresamente hecha para ellas» (*Jean Coste*, 1987: 1044). Con una bella expresión, dirá que la razón debe aceptar una «sanction de réalité» (*Clio*, 1992: 1008), una confirmación de la realidad.

Aquí llegamos a un punto decisivo de las sugerencias educativas de Péguy: la razón, en el proceso educativo, debe verificar —en la acción— la correspondencia a sus exigencias estructurales. «Sin embargo queremos que no se olvide que la razón es para la humanidad una condición rigurosamente indispensable. Sin la razón no podemos valorar en su justa medida lo que no está en el ámbito de la razón. Y el problema mismo de saber lo que corresponde a la razón y lo que no corresponde a la razón, no es sino por el trabajo de la razón que podemos plantearlo» (*De la raison*, 1987: 853). En efecto, para Péguy,

«la razón no admite rivalidad, sino que solo cooperación y colaboración. Toda idea de recompensa o de castigo, de sanciones, aunque fuesen elegantes, espirituales, psicológicas, es extraña a la razón» (*De la raison*, 1987: 847). Esto quiere decir que la razón, en el proceso educativo, «no tolera de quien aprende alguna pusilanimidad» (*De la raison*, 1987: 835), sino debe ponerse en juego verificando las eventuales correspondencias de la realidad.

La verificación es propiamente el trabajo de la educación, y la falta de este «trabajo» sería como hacer desrazonar la razón. Esta verificación es la que Péguy llamará muchas veces, en sus obras, la precisión, la exactitud que es la justicia de la razón.

Es en este contexto que se puede entender la distinción que Péguy hace entre tres grados de conocimiento: «Está en primer lugar el empirismo, la edad empírica; luego, en segundo lugar, la ciencia y con demasiada frecuencia el cientificismo, la edad científica; por último, en tercer lugar, lo que nosotros llamamos la competencia, la edad de la competencia» (*Notes pour una thèse*, 1987: 1201). El conocimiento empírico es

la primera respuesta del hombre a la creación [...] naturalmente una respuesta orgánica. [...] Toda la acción, toda la reacción es orgánica, él es una creación de la creación, una criatura entre tantas

criaturas y sus mismos errores son orgánicos, mientras las verdades científicas son inorgánicas; la segunda respuesta es una respuesta inorgánica racional o, más bien, intelectual: es la respuesta científica; la tercera respuesta, que es más que una respuesta, la única auténticamente culminante y auténticamente definitiva [...] viene a ser también una respuesta orgánica, pero ahora es una respuesta orgánica que ha alcanzado, ha reabsorbido lo científico: es la respuesta del conocimiento por experiencia, existencialmente (*Notes pour una thèse*, 1987: 1201),

es el conocimiento existencial, saber algo por haberlo verificado con la razón en la acción. Para Péguy estos tres grados no repiten de ningún modo las hegelianas «tesis, antítesis, síntesis», en los moldes automáticos hegelianos. En realidad, el último grado, el conocimiento existencial, verificado en la acción, no es la antítesis del primero, ni una síntesis del primero y del segundo, pues no menosprecia a nadie.

Para Péguy en el conocimiento existencial, que es el conocimiento empírico que ha pasado a través del examen crítico y sistemático de la razón y de sus exigencias, «es como si el empirismo volviera habiendo digerido la ciencia [...] con un cierto gusto de empirismo [...] lleno más que de verdad de realidad» (*Notes pour una thèse*, 1987: 1199). Y continúa

un científico sabe mucho pues ha aprendido mucho: hay conocimiento existencial cuando todo este cargo de ciencia ha sido perfectamente incorporado, uno se ha nutrido de esto y tiene hacia lo que la ciencia sabe una actitud natural, de raza, reacciones bruscas, rudas, y sin embargo dúctiles, ingenuas, astutas, impetuosas [...] como las del empirista frente a las necesidades cotidianas más ordinarias y urgentes [...] hay conocimiento existencial cuando todo el bagaje, el objeto, la materia científico es tan incorporado en la carne, cuando la ciencia ha entrado en la sangre, cuando ha sido tan asimilada en la sangre, que reacciona espontáneamente, con un instinto de raza, como un manantial de raza, cuando no hay diferencia entre lo que se sabe por ciencia y lo que se sabe por empirismo [...] cuando este conocimiento existencial es más que una respuesta, es la única realmente que cumple, corona. (*Notes pour una thèse*, 1987: 1200)

Péguy aprendió estas distinciones de su pertenencia al «pueblo», a la raza campesina y obrera de su madre: «El pueblo distingue con prudencia y profundidad, entre saber de algo y ser experto en algo; un sabio es un hombre que sabe de algo, o que sabe mucho de eso; un competente es un hombre experto en algo; un empirista es ya un hombre experto en algo» (*Notes pour una thèse*, 1987: 1199).

VERIFICACIÓN DE LOS EDUCADORES Y ALUMNOS

Este «trabajo» de verificación, de comparación entre la razón y sus exigencias con la realidad, es ante todo tarea del educador, verificación que él hace para sí y en sí, verificando en el examen de la realidad si lo que propone es existencialmente humano, adecuado a las exigencias de la razón: «Es indispensable que los maestros se eduquen a sí mismos; no se trata de enseñar acaso; hay que saber lo que se enseña, es decir, hace falta haber comenzado a enseñarse a sí mismos. Los hombres más eminentes no cesan de cultivarse, son los que nunca han terminado de cultivarse, de trabajar» (*Jean Coste*, 1987: 1058).

Para Péguy es necesario que en la enseñanza del educador resuene la vibración de una verificación personal, existencial, hecha en el examen con la realidad: «No os pregunto por lo que lo decís. Os pregunto cómo lo decís. Es lo único interesante. El tono, el estilo, la resonancia de lo que decís, es lo que espero. Si no existís, si nada sois, hoy como siempre, como eternamente, jamás tendréis un estilo» (*Un poète l'a dit*, 1988a: 821-822).

Péguy percibe, en ese sentido, dos problemas en los educadores. El primero es que ellos piensan que no es necesario verificar en sí lo que proponen a los alumnos, irguiéndose en el sitial de jueces de los alumnos

y no sometiendo ellos mismos el examen de la realidad: «Se quiere que los maestros sean los magistrados de la razón [...] y que nuestras escuelas sean transformadas en tribunales de corrección. [...] Los alumnos no son imputados. Los maestros no son jueces. La enseñanza no es una magistratura. Es una cultura» (*Jean Coste*, 1987: 1053-1054).

Además, hay una serie de dificultades favorecidas por el Estado que quiere, ante todo, sustituir esta falta de verificación existencial, haciéndole creer a maestros y profesores que la enseñanza es conferida por él: «Para asegurarse la clientela de los maestros se ha hecho creer a ellos que la enseñanza se confiere [por el Estado]. La enseñanza no se confiere: se trabaja y se comunica» (*Jean Coste*, 1987: 1058). Además, el Estado quiere hacer creer a los educadores que el derecho de enseñar depende de los títulos entregados por el Estado: «Me pregunto si los catedráticos saben leer. Los catedráticos, que leyeron tanto para preparar exámenes y concursos —lo que no es la mejor manera de leer—, han preparado tantos autores que sus lecturas no entran en el interior de su alma, suponiendo que tengan alma» (*Personnalités*, 1987: 910).¹¹

¹¹ Respecto de la lectura que no sea solo en función de una carrera académica, escribe: «En lugar de leer una obra para nutrirnos de ella y que nos haga crecer», los modernos leen «para trabajar con, para

Por último, el Estado quiere que los educadores crean que la enseñanza consista solo en respetar las reglas pedagógicas establecidas por este: «No es leyendo breviarios laicos, o formularios que un hombre se forma, sino que leyendo, escuchando, mirando. Es leyendo que un hombre se forma y no recitando breviarios laicos [del gobierno]. Y también trabajando, modestamente» (Jean Coste, 1987: 1058).

La verificación, para Péguy, es una tarea necesaria también para el alumno. Sin embargo, los profesores, en una implícita admisión de culpa para esconder su falta de verificación personal, entregan a los alumnos hipótesis ideológicas ya hechas. Para Péguy (como para su maestro Bergson) este es el defecto más grave de la modernidad: huir del examen de la realidad para refugiarse en ideas ya hechas: «Hay algo peor que tener un mal pensamiento. Es que le den a uno el pensamiento ya hecho. Hay algo peor que tener un alma mala. Es que le den a uno el alma ya hecha. Hay algo peor que tener un alma perversa; es tener un alma acostumbrada» (Péguy 1946: 78).

De este modo, la educación, en la modernidad, es un proceso estéril y

hacer carrera socialmente, en el siglo. [...] La lectura es el acto común, la operación común de quien lee y de quien es leído [...] una culminación, personal, de un texto personal, como una maduración, una especie de madurez» (Clío, 1992: 1007).

perezoso que consiste en la entrega a los alumnos de ideas ya hechas, resultados preconcebidos, prematuros: «¿Qué significa enseñar? Ante todo dar al niño y al joven los instrumentos del trabajo intelectual [...] mientras, por el contrario, se dan resultados prematuros, resultados antes del trabajo de elaboración personal que es lo que vuelve respetables a los resultados» (De *l'anarchisme politique*, 1987: 1819). El autoritarismo en la educación se revela justamente en la entrega de una cómoda hipótesis ideológica ya hecha, no verificada por el adulto, por el educador: «El maestro, siendo autoritario, busca aprovechar del hecho que enseña a leer al niño para hacerle leer de preferencia algunas lecturas más que otras. Eso precisamente es el sofisma del monopolio. Así en tiempo de reacción de derecha se leerán libros en que no se habla más que de Dios y de religión. [...] En tiempos de reacción de izquierda no se hablará más que del Estado» (De *l'anarchisme politique*, 1987: 1819).

ENSEÑANZA BÁSICA Y SUPERIOR

A esta altura se puede comprender una distinción que hace Péguy, una distinción que él admite que es «esquemática y sin embargo profunda» (*Vraiment vrai*, 1987: 828), entre la enseñanza básica y la superior, distinción que puede ser muy útil para la educación peruana y, en general, la latinoamericana.

Para Péguy, «muchos problemas serían aclarados si se empezara a preguntarse expresamente lo que se quiere hacer para el alumno y lo que se quiere hacer para el objeto» (*Vraiment vrai*, 1987: 829).

Ante todo, dice que no hay una evolución entre las dos: «De la enseñanza elemental a la enseñanza superior universitaria, pasando a través de la enseñanza secundaria, no hay continuidad, progreso



continuo, sino que conversión, revolución, cambio, crisis, formación» (*Vraiment vrai*, 1987: 829). Y así explica esta revolución y cambio entre las dos enseñanzas: «Dado que la enseñanza tiene como finalidad comunicar el conocimiento a los alumnos, se puede llamar enseñanza superior aquello que antepone a todo la consideración del conocimiento, y enseñanza elemental aquello que antepone a todo la consideración de los alumnos. La

enseñanza secundaria es intermedia pues, mientras forma los alumnos, empieza a enseñar a hacer avanzar el conocimiento humano» (*Vraiment vrai*, 1987: 827).

Hablando de la enseñanza universitaria dice

La enseñanza superior no tiene ninguna guía; ella se autorregula; o mejor, es regulada por lo real del que busca el conocimiento verdadero; ella tiende a la búsqueda de la verdad en la filosofía y en la ciencia; al límite, ella no debe preocuparse de los alumnos. Ella tiende a hacer avanzar el conocimiento que la humanidad puede tener de la realidad propuesta a su investigación. Ella no corre detrás de los alumnos. Ellos vienen donde ella, como donde el Dios de Aristóteles, siguen sus cursos, los entienden lo mejor que pueden, trabajan, si es necesario se preparan para escucharlos. Normalmente no debe preocuparse de su insuficiencia, sino que son ellos, los alumnos que se preocupan de esta. Rigurosamente hablando se puede decir que ellos están hechos para el curso, y que el curso no está hecho para ellos, pues el curso está hecho para el objeto del curso. [...] No se trata de que los alumnos encuentren el curso entretenido, cómodo, útil, fácil, sino que se trata que el profesor exprese el conocimiento lo más exactamente posible, científicamente. Cuando un

filósofo hace una clase de enseñanza superior sobre un texto antiguo, se trata sobre todo de reconstruir y de interpretar, lo más exactamente posible, el antiguo texto real. Cuando un filósofo hace un curso de enseñanza superior sobre la filosofía de Epicuro, se trata sobre todo de reconstruir y de interpretar, lo más exactamente posible, la filosofía real de Epicuro. [...] Son los alumnos que se han puesto, previamente, en grado de escuchar aquellos cursos. Se necesita que previamente hayan aprendido la gramática, el vocabulario, la métrica, que sepan el griego y la filosofía griega antes de Epicuro. (*Vraiment vrai*, 1987: 827)

Con esto Péguy no quiere decir que la enseñanza superior, universitaria, debe ser ininteligible.

No ofrecemos pretextos para la parodia. La enseñanza superior no es aquella que se hace de propósito ininteligible para los alumnos. Ella no desprecia los alumnos. Ella se esfuerza para hacerse escuchar y entender. Pero esta no es su finalidad esencial. Su finalidad esencial es contribuir a la filosofía y a la ciencia humana. Que el profesor, salvaguardando la entereza de la filosofía y la entereza de la ciencia, las vuelva inteligible al auditorio que le he dado, es un problema que le compete como artista. Pero, dejando de lado esta cuestión, la intención de la enseñanza

superior es filosófica y científica. La mejor enseñanza filosófica y científica es la que hace mejorar la filosofía y la ciencia. (*Vraiment vrai*, 1987: 827).¹²

Hablando de la enseñanza básica dice que ella «es la que hace mejor a los alumnos. La enseñanza básica es desde el inicio inteligible, su intención es pedagógica, trabaja desde el punto de vista de los hombres, quiere formar hombres y ciudadanos» (*Vraiment vrai*, 1987: 827).¹³

¹² Se podría entonces decir que para Péguy la tarea fundamental de la enseñanza universitaria es la investigación, claramente, no meramente intelectual, sino «verificada», como hemos dicho antes.

¹³ El cambio y revolución entre estos dos grados de enseñanza es descrito también a partir de unas constataciones evidentes: «En la vida de cualquier hombre, y para quedarnos con las funciones del conocimiento, hay un momento en que se deja de ser un buen alumno. A través de la historia de la pedagogía sabemos que se necesita mucho para que los mejores alumnos se vuelvan mejores filósofos y mejores científicos. A través de la historia de la filosofía y de las ciencias sabemos que muchos buenos filósofos y muchos buenos científicos no han sido buenos alumnos. Está la infancia y la adolescencia, donde uno es alumno; y está la edad adulta, donde está el hombre, el científico o el filósofo. Hay, por lo tanto, pasando de la primera edad a la segunda, una revolución mental, crisis intelectual y moral, conversión y cambio. Un alumno es normalmente un niño, después un adolescente que se educa siempre más y siempre mejor. Un adulto, un hombre, cultiva la filosofía y la ciencia. En relación a las funciones del conocimiento

FACTORES DE LA VERIFICACIÓN

Péguy sugiere también los dos factores esenciales del proceso de verificación. El primer factor es que la verificación necesaria en el proceso educativo no puede más que partir del presente vivido, condición primaria de cualquier educación, sin la cual nada podría interesar a la razón y a la libertad humanas.¹⁴

no se educa sino que a través del objeto de su búsqueda» (*Vraiment vrai*, 1987: 829).

¹⁴ Dirá de sí: «Yo me dedico al presente» (*Encore de la grippe*, 1992: 431). En este, como en otros puntos, Péguy recoge la herencia de Bergson a quien reconoce el mérito del redescubrimiento del presente: «Pero, pregunto ahora: ¿cuál es la filosofía, que, por primera vez en la historia del mundo, ha llamado la atención sobre lo que tiene de propio el ser mismo y la articulación del presente? ¿Qué filosofía, sino la filosofía bergsoniana? [...] ¿Quién ha visto que en ese preciso punto residía el secreto de toda la batalla?» (1946: 210). Bergson, para Péguy, había roto los sellos que encadenaban el presente, había «reinstaurado, reintegrado, la presencia del presente. En todas partes ha reinstalado el punto de presencia del presente», presente que es «el punto del ser, el punto de libertad, el punto de vida y el punto de fecundidad» (1946: 228). Bergson había liberado la modernidad del «endurecimiento del presente, de esa osificación y momificación del presente, que ha producido todo el materialismo, el intelectualismo, el determinismo y el mecanicismo» (1946: 232). De este modo, el presente podía volver a ser «flexible, libre, viviente, gratuito, gracioso, fecundo» (1946: 233). Comenta von Balthasar: «Para Bergson todo elemento rígido, consumado, conceptual es una forma caída de lo vivo,

En su *Nota sobre Descartes*, muchas son las páginas donde insiste sobre la importancia del presente. Para él, el presente no es solo un asunto de «fecha», sino que es «un punto de naturaleza y un punto de pensamiento» (Péguy 1946: 209).

El presente —y esta insistencia nos parece importantísima— para Péguy es el «cuándo» en que se sitúan existencialmente el educador y el alumno para verificar lo que corresponde a la razón y a sus exigencias. Para Péguy, el presente lejos de ser considerado como «el último punto adquirido» es, por el contrario, «el primer punto no comprometido aún, no detenido [...] es el punto que no ha sido aún aprisionado en la fosilización del pasado» (Péguy 1946: 211), es decir, no es solo un presente ya hecho, encarcelado en ideas y voluntades ya hechas. Para Péguy, esto es el típico proceso gnóstico, la pretensión de «ir más allá» de lo que acontece, de lo que Dios hace acontecer: «En lugar de considerar la libertad, la vida, el presente un instante antes de que entrara en la eterna prisión del pasado, se los consideraba inmediatamente después de firmado el registro de la cárcel» (Péguy 1946: 211).

Una de las tentaciones mayores de la educación moderna es, para Péguy, una transmisión

flexible, fontal e intuitivo, es vida y existencia que caen hasta los límites de la lignificación y de la petrificación totales» (1986: 448).

fichada, ideológica, a través de ideas ya hechas, del pasado: «Es siempre la misma tentación intelectual. Como el pasado es lo que retiene y lo único que retiene, y como se cree que retener significa saber mejor; y como se cree absolutamente que retener es tener (mejor) y que retener es saber, se recurre siempre al pasado» (Péguy 1946: 213).

Para Péguy, esto significa que una educación que no parte del presente puede solo transmitir un pasado catalogado, fichado, vacío de cualquier interés real, existencial, es decir, «puede tener una mirada de verdad, pero no una mirada de realidad» (*À nos amis, à nos abonnés*, 1988a: 1293).¹⁵

Sin embargo, Péguy está lejos de despreciar el pasado, la tradición;¹⁶ solo quiere que frente a la tradición esta sea verificada en el presente, existencialmente, en una

honesto y exacta comparación con las exigencias del corazón, para ver lo que corresponde o no a la razón de modo que el pasado no caiga en una catalogación llena de fichas formadas de ideas ya hechas, es decir, que el pasado no sea «una herencia inerte, muerta» (*De la raison*, 1987: 849). Para esto, hablando de los revolucionarios, dice que habría que tener «los mismos sentimientos de libertad, de razón que ellos tenían frente a su mundo» (*De la raison*, 1987: 849).

Con una frase bellísima y realmente sintética de esta dinámica de verificación del pasado dice: «No debe pasarse a lo largo del cementerio (de los hechos del pasado, de la tradición, ya fichados en ideas ya hechas), sino que permaneciendo uno situado en la misma raza, carnal y espiritual, temporal y eterna, se trata de evocar a los antiguos» (*Clio*, 1992: 1177). Es decir, se debe verificar el pasado, permaneciendo en la misma tradición que nos viene del pasado y verificarla en el presente. Solo así puede nacer y crecer un hombre lleno de genialidad humana, realmente educado, y no un erudito repleto de fichas de ideas ya hechas: «El genio surge solo de lo real, de la memoria, del pueblo con que tiene un viejo parentesco secreto (como el empirista con el competente): pueblo, empirismo pertenecen a los conocimientos orgánicos, vivientes; la ciencia y el talento al dominio de lo artificial, de las fichas, dominio de

¹⁵ Balthasar comenta, de modo aclarador, que la historia «puede ofrecer verdad, nunca realidad» (1986: 470).

¹⁶ Dirá: «Nuestro aporte no es ni una invención, ni una herencia de sentimientos inéditos fabricados expresamente por nosotros y, por lo tanto, con la marca de esta fabricación. No pretendemos sustituir, suplir, reponer en la bodega los viejos sentimientos que han hecho la alegría o el consuelo, la bondad y la belleza del mundo. No tenemos sentimientos nuevos que sustituyan el antiguo amor, la amistad, los afectos, los sentimientos y las pasiones amorosas, los sentimientos y las pasiones por el arte, las ciencias, la filosofía. Nosotros no somos dioses que crean mundos» (*De la raison*, 1987: 849).

la cuantificación universal» (*Heureux les systématiques*, 1982: 234).

Cualquier tradición debe ser verificada por la razón, en el presente, libremente, en el examen de las exigencias de la razón con la realidad, pues «la razón no procede de la autoridad histórica» (*De la raison*, 1987: 847).¹⁷

¹⁷ Dirá, a este respecto, contra la tiranía de las generaciones pasadas: «Las mayorías contemporáneas no pueden comandar a la razón, más que las mayorías históricas de las generaciones muertas. La razón no es siempre y propiamente revolucionaria y tampoco es siempre y propiamente conservadora. [...] Ella no obedece a la revolución ni obedece a la tradición; tampoco obedece a la coincidencia de las dos, a la tradición revolucionaria. Pues, por un acoplamiento singular, por un retorno inesperado, vemos a menudo las fuerzas revolucionarias cristalizarse en formas tradicionales. Cada vez más la revolución, que es la ruptura de la tradición, tiende a constituer ella misma un aparato tradicional. Y frente a esta nueva tradición revolucionaria, doblemente nueva (siendo tradiciones, son revolucionarias; y, siendo revolucionarias, son tradiciones), la razón ya no tiene sus dos libertades propias: la libertad que ella se reserva frente a la tradición, la libertad que se reserva frente a la revolución. En todos los tiempos, los movimientos revolucionarios, las rupturas de la tradición, esencialmente libres en su origen, han tendido a caer en el antiguo automatismo. Así la conservación empezaba de nuevo, la tradición renacía con la misma materia que le proveía la revolución. [...] Por una ingratitud mental singular, los gobiernos revolucionarios, las autoridades socialistas oponen a la razón, a la libertad, de las que nacieron, unas tradiciones suplementarias, unos abultados registros. La razón no debe someterse a estas tradiciones onerosas, ni porque son

LIBERTAD

Después de haber visto lo que significa para Péguy educación a la razón, veremos ahora lo que significa educación a la libertad, a una «verdad libre, sin alguna preocupación de parcialidad» (*Vraiment vrai*, 1987: 832).¹⁸ Hablando de sus *Cahiers de la Quinzaine*, publicación quincenal que Péguy editaba, dirá: «Aquí estamos católicos que no hacen trampas; protestantes que no hacen trampas; judíos que no hacen trampas; librepensadores que no hacen trampas. Por esta razón, estamos tan pocos católicos, tan pocos protestantes, tan pocos judíos, tan pocos librepensadores. Y en conjunto, tan pocas gentes» (*L'argent*, 1992: 822). Esta es entonces la condición esencial de una educación a una verdad libre, no hacer trampas (*tricherie*): ni los educadores consigo mismo ni en la relación con los alumnos ni en la relación con lo real.

Ante todo, Péguy reivindica para los educadores, para los maestros y profesores, la libertad de cualquier política o poder ideológico: «El maestro no es el representante del gobierno, es el representante

tradicionales, ni porque son revolucionarias, como se aceptaría una herencia inerte, muerta» (*De la raison*, 1987: 847-848).

¹⁸ Aunque aquí Péguy esté hablando de la necesidad de periódicos libres, esta bella afirmación se puede adaptar a la educación.



de la humanidad, de la cultura, de los poetas, de los artistas, de los filósofos, de los sabios. Por eso, no puede asumir la representación de la política» (Jean Coste, 1987: 1057).

Además quiere que la educación sea libre de la «necesidad de un dominio tiránico», como él había visto en la Sorbona (*L'argent*, 1992: 819). Los maestros y los profesores, para Péguy, han vendido para un plato de lentejas, con un «trueque inmoral» (Jean Coste, 1987: 1052), su libertad terminando siendo la *longa manus* de un poder gubernamental, político, ideológico que quiere imponer un sistema educativo único: «Cada uno vende su parte de libertad por una parte de injusta autoridad» (Jean Coste, 1987: 1052). En efecto, para Péguy «hay un paso continuo de la

dominación intelectual a la dominación política» (*Il ne faut pas dire*, 1988a: 565) que llega a la creación del «inmenso partido intelectual político, gubernamental» (*Il ne faut pas dire*, 1988a: 565). Y preguntándose de dónde nacen todas las quejas de los maestros y profesores, dice

No entiendo para qué se habla de una cuestión de los profesores. Si ellos hubieran permanecido maestros de escuela todo esto no habría acontecido. Que hagan escuela, no hay nada más bello en el mundo. Que no se equivoquen: tienen el más bello oficio del mundo después del de padre. Solo ellos tienen alumnos. Los otros tienen discípulos. [...] Entonces los profesores que se contenten de lo que hay de más bello. Y no

busquen de inventarse, de buscar, de ejercitar un gobierno espiritual, una dominación temporal sobre los espíritus. [...] ¿Para qué queréis ejercitar una dominación sobre la razón, una gestión temporal de las inteligencias? ¿Para qué queréis tener una política e imponerla? ¿Para qué queréis tener un sistema e imponerlo? [...] Hay que enseñar los elementos fundamentales, hacer aprender a los niños aquellas verdades sobre las cuales todos están de acuerdo: París es la capital de Francia... (*L'argent*, 1992: 822-823)

Esta libertad de la pretensión de un dominio sobre la razón, de una dominación intelectual, para él es la consecuencia de un justo reconocimiento de lo que es la razón.

La razón no procede por el camino de la autoridad. Así como ella no admite de quien enseña alguna intimidación, chantaje ni amenaza; así como ella no recibe ningún ejercicio de fuerza, ningún exceso de poder, ningún poder, orden, abuso o golpe de Estado, del mismo modo ella no tolera de quien aprende alguna pusilanimidad. Es por lo tanto traicionar la razón, es hacer desrazonar la razón querer el triunfo de la razón por los medios de la autoridad. (*De la raison*, 1987: 835)

Para Péguy, la finalidad de la educación es preparar una «humanidad libre» (*De la raison*,

1987: 839). Es una tentación siempre recurrente ofrecer una liberación para esclavizar a los hombres y su libertad a un sistema (aquí Péguy es particularmente duro con la pretensión educativa socialista de sus tiempos en Francia).

Sería tender a la humanidad una trampa universal presentarle la liberación para atraerla en una filosofía, aún cuando esta filosofía fuese etiquetada como filosofía de la razón. Vincular el socialismo a un sistema, ligar el socialismo, aunque en nombre de la razón, a un sistema científico, artístico, filosófico, es literalmente cometer un abuso de confianza hacia la humanidad. Atraer la humanidad hacia la liberación para precipitarla en un sistema es cometer, en nombre de la razón, la malversación que la Iglesia ha cometido en nombre de la fe. Significa vender a la humanidad lo que debemos donarle. Es vender un objeto que no debemos dejar caer en el comercio económico. Por una liberación, introducir una esclavitud. (*De la raison*, 1987: 839-840)

La modernidad, el modernismo de la modernidad, el sistema modernista, consiste para Péguy en una dimisión de la razón, en una falta de verificación de las exigencias de la razón, y esto es la antítesis de la libertad: «Yo no odio nada cuanto el modernismo. Y yo no amo nada cuanto la libertad (y por sí misma, y

porque es la condición irrevocable de la gracia). El modernismo consiste en no creer en lo que se cree. La libertad consiste en creer en lo que se cree y en admitir (en el fondo, a exigir) que nuestro vecino crea también él en lo que cree» (*L'argent*, 1992: 821).¹⁹

Además, la enseñanza para Péguy se nutre del «gusto de la libertad, el respeto de la libertad» (*L'argent*, 1992: 821). Gusto de la libertad que los educadores deben tener ante todo hacia sus alumnos, que no son los esclavos de ellos ni son sus discípulos, continuadores de un sistema de fichas e ideas ya hechas: «Hay maestros que gozan del logro de sus alumnos e hijos: estas personas son las únicas dignas de la autoridad magisterial, de magisterio, o de aquel bello nombre de paternidad. Hay otros que quieren hacer de los alumnos esclavos y subordinados, crearse unos seguidores» (*Il ne faut pas dire*, 1988a: 568). El verdadero educador es quien verifica a sí mismo en los alumnos, es decir, está lleno de gozo por ver su educación florecer en fruto de libertad y de razonabilidad en sus alumnos: «Hay unos que se ven, que se verifican, existen solo en su descendencia. Hay por el contrario hombres que quieren ser de un partido, tener un partido, comandar un partido, tener seguidores obedientes, ejercitar una autoridad de mando

política o intelectual» (*Il ne faut pas dire*, 1988a: 569).

La educación es entonces estrechamente conexa al riesgo de la libertad. En este sentido, Péguy compara la tarea del educador con la de Dios: los dos deben salvaguardar la salvación (la educación) y la libertad del hombre del que quieren la felicidad.

Tengo ganas [Péguy hace hablar a Dios], estoy tentado de ponerles la mano bajo el vientre / para sostenerlos en mi ancha mano, / como un padre que enseña a nadar a su hijo / en la corriente del río / y que está dividido entre dos sentimientos. / Pues por una parte sí le sostiene siempre y si le sostiene demasiado / el niño se confiará y nunca aprenderá a nadar. / Pero por otra, si no le sostiene en el momento justo / ese niño beberá un mal trago. [...] Tal es el Misterio de la libertad del hombre, dice Dios, / y de mi gobierno de él y de su libertad. / Si lo sostengo demasiado, ya no es libre / y si no lo sostengo lo suficiente, se cae. / Si lo sostengo demasiado, expongo su libertad / Si no lo sostengo lo suficiente, expongo su salvación: / dos bienes desde cierto punto de vista casi igualmente preciosos. / Pues esa salvación tiene un precio infinito. / Pero qué sería una salvación que no fuese libre. [...] Y esa libertad / es el reflejo más bello que hay en el mundo, pues me recuerda y remite a mí / y es un reflejo de

¹⁹ En el mismo sentido, hablará de los modernistas ateos «que no creen ni en el ateísmo». (*Notre jeunesse*, 1992: 10).

mi propia Libertad / que es el secreto incluso y el misterio / y el centro y el núcleo y el germen de mi Creación. (Péguy 1988b: 49-50)

Simple y sintéticamente se podría decir que la condición para la libertad de la enseñanza es para Péguy el trabajo bien hecho, así como había aprendido de su madre, en el pueblo en que había nacido.

Hemos conocido el honor del trabajo bien hecho. [...] Antiguamente la pata de una silla tenía que estar bien hecha. Era natural, todos lo entendían. No era necesario que fuera bien hecha por el salario o en proporción al salario. No tenía que estar bien hecha por el patrón, ni para los críticos, ni para los clientes del patrón. Tenía que estar bien hecha por sí misma, en sí misma, en su misma naturaleza. Se trataba de una emulación desinteresada no solo a quien hacía mejor el trabajo sino a quien hacía más trabajo. Había un disgusto infinito para el trabajo mal hecho, un desprecio para quien trabajaba mal. (*L'argent*, 1992: 791-792)

SOLO EL ESTUPOR CONOCE

Péguy recuerda todavía el asombro de su primer día de clase en el liceo, en la clase de latín: «Qué estupor, qué tan grande fascinación nueva frente a *rosa, rosae*, qué abertura de todo un mundo, distinto, de un nuevo mundo» (*L'argent*, 1992:

817). Para él, la educación debe, finalmente, conservar la mirada de asombro con que el niño se abre al mundo: «Hay en la enseñanza y en la infancia algo sagrado, hay en aquel primer abrirse de los ojos del niño sobre el mundo, hay en aquella mirada algo tan religioso» (*L'argent*, 1992: 805). Para Péguy, la auténtica genialidad humana es la del niño, por la mirada de asombro con que se abre al mundo. En la modernidad se ha hecho coincidir la educación con la acumulación de experiencias intelectuales, acumulación y amontonamiento de fichas eruditas, de ideas ya hechas, fiel reflejo de la «teoría moderna del ahorro y de la libreta de ahorro, una teoría de la capitalización y de la edad de la capitalización burguesa» (*L'argent*, 1992: 817):

Tenemos escuelas, dice Dios. Yo creo que son para desaprender lo poco que se sabe. La vida también es una escuela, dicen ellos. En ella se aprende todos los días. Ya conozco esta vida que empieza con el bautismo y termina con la extremaunción. Es un desgaste continuo, un constante, un creciente ajamiento. Se decae todo el tiempo. Dichoso aquel que pueda conservarse como en el día de su bautismo. Y de su primera comunión. [...] Se llenan de experiencia, dicen; ganan experiencia; aprenden la vida; de día en día amasan experiencia. Singular tesoro, dice Dios. Tesoro de vacío y de escasez. Tesoro

de vacío y de ajamiento y de envejecimiento. Tesoro de arrugas y de inquietudes. [...] Adquiris experiencia, decís, aumentáis vuestra experiencia. A lo que vosotros llamáis experiencia, vuestra experiencia, Yo la llamo la perdición, la disminución, el decrecimiento, la pérdida de la esperanza. Pues la inocencia es la que está plena y la experiencia la que está vacía. La inocencia es quien gana y la experiencia quien pierde. La inocencia, la joven y la experiencia, la vieja. La inocencia es quien crece y la experiencia quien decrece. La inocencia es quien nace y la experiencia quien muere. La inocencia es quien sabe y la experiencia quien no sabe. (Péguy 1988b: 138-139)²⁰

Hablando de la creación artística, que podríamos comparar análogamente al proceso educativo, hablando en especial de los más de treinta famosos cuadros de *Nénuphars* de Claude Monet dirá:

El primer nenúfar será el mejor, pues es el nacimiento mismo y el alba de la obra, puesto que implica el *maximum* de la ignorancia,

el *maximum* de la inocencia y frescor, porque es cuando menos sabe, porque no sabe. [...] Casi todo el problema temporal del genio reside seguramente aquí: en ganar, si se puede, pero sin perder, ganar, coger el oficio, pero sobre todo, especialmente no perder admiración, novedad. [...] Lo que cuenta es el estupor, la admiración, principio seguramente del saber, según dijo aquel clásico, pero no tanto principio de ciencia cuanto verdadera, real e infinitamente uno de los más profundos principios de la adoración. (*Dialogue de l'histoire et de l'âme charnelle*, 1992: 596).²¹

Estupor que puede brotar para Péguy solo cuando el educador tiene «el sentimiento de la belleza infinita y finita, de lo bello eterno y de lo bello efímero, todos los sentimientos de todas las bellezas» (*Marcel, premiere dialogue de la cité harmonieuse*, 1987: 73-74). En fin, Péguy auspicia la presencia de educadores que experimenten en sí y propongan a los alumnos que «hay una carencia, un *lapsus*, un hiato entre la experiencia real y la experiencia científica [las cosas que se saben, que se fichan en ideas ya hechas], entre la experiencia difusa y la experiencia objeto de la ciencia, la experiencia materia repleta aún por completo de su materia, y por lo tanto llena de infinito, al menos de cierto infinito, y la

²⁰ Ya su maestro (Bergson), en su *Ensayo sobre los datos inmediatos de la conciencia*, se había opuesto a la idea de que después de un cierto nivel de acumulación cuantitativa se verificara una modificación cualitativa, un «salto de cualidad», como si la verdadera experiencia humana fuera solo una acumulación cuantitativa de «experiencias», de conocimientos de ideas ya hechas, de erudición.

²¹ Véase también PÉGUY 1992 (*Clio*): 1028.

experiencia intelectual, único objeto del conocimiento auténticamente científico, finita, limitada» (*Un poete l'a dit*, 1988a: 835). Educadores que reconozcan y enseñen que hay siempre una desproporción entre el conocimiento y lo real, que no quieren «hacer desaparecer esa ligera distancia, infinita, que existe entre el ser y el conocimiento» (*Un poete l'a dit*, 1988a: 835).

En suma, para Péguy la tarea propia de la educación es educar a los alumnos «según su personal belleza» (*Marcel, premiere dialogue de la cité harmonieuse*, 1987: 77); a fin de que «cada uno sea lo que es según su personal belleza» (*Marcel, premiere dialogue de la cité harmonieuse*, 1987: 78).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- | | |
|---|--|
| BALTHASAR, H. U. von | PÉGUY, CHARLES |
| 1986 <i>Gloria. Una estética teológica.</i> Tomo III: <i>Estilos laicales.</i> Madrid: Ediciones Encuentro. | 1946 «Nota sobre Bergson y la filosofía bergsoniana». <i>Nota conjunta sobre Descartes y la filosofía cartesiana.</i> Buenos Aires: Emecé. |
| BASTAIRE, J. | 1987 <i>Œuvres en prose complètes.</i> Tomo I. París: Gallimard. |
| 1979 <i>Péguy el insurrecto.</i> Madrid: Ediciones Encuentro. | 1988a <i>Œuvres en prose complètes.</i> Tomo II. París: Gallimard. |
| | 1988b <i>El misterio de los santos inocentes.</i> Madrid: Ediciones Encuentro |
| | 1992 <i>Œuvres en prose complètes.</i> Tomo III. París: Gallimard. |



La educación moral es un desafío constante

M.^a Teresa Briozzo Pereyra

El objetivo de este artículo no pretende realizar una crítica exhaustiva a la crisis de la moralidad; este es un tema muy discutido desde mediados del siglo XX y planteado claramente a finales del mismo.¹ Me propongo simplemente escuchar y volver a presentar algunas reflexiones recientes de grandes autores, que nos llegan del ámbito de la Filosofía, de la Teología, del Magisterio de la Iglesia y de la Educación. Por tal motivo, me permito citar abundantemente, tratando de hacerlos accesibles al ámbito educativo. Los autores que mencionaré nos ayudarán a comprender el significado y la trascendencia de las propias acciones,

la necesidad de formarse para obrar de acuerdo al bien; así como, la capacidad, posibilidad y belleza de una conducta moral que redunde en la vida feliz que todos deseamos.

LA APATÍA MORAL: UN SIGNO INQUIETANTE

En la actualidad, la tecnología aplicada a las comunicaciones nos da la posibilidad de informarnos, en tiempo real, de lo que sucede en el planeta. Ella nos hace partícipes de casi todos los acontecimientos y decisiones de otros hombres, creándose una cierta conciencia planetaria.

Si bien se trata de una posibilidad preciosa, la tecnología nos desafía a tomar posición personal

¹ Véase, al respecto, MACINTYRE 2001[1984].

frente a las acciones humanas. Pero muchas veces parecería que la velocidad y cantidad de información nos puede hacer correr el riesgo de volvernos meros espectadores de lo que acontece, sin capacidad de crítica. Junto a la información recibimos implícitamente criterios de persona, de libertad, de bienestar, de derechos y de deberes, de bien y de mal, que no siempre concuerdan con la realidad ni con la verdad. El peligro de la pasividad e indiferencia frente a lo que se dice, se hace, se piensa, en otros términos, nos hace capaces de acumular informaciones sin saber qué hacer con ella.

En los últimos años, en nuestro país, asistimos a un fenómeno significativo; se trata del juicio que se abre a los gobernantes regionales o nacionales cuando dejan su cargo político. Se pone en conocimiento público que, además de las obras buenas realizadas durante la gestión, hubo vergonzosas violaciones a los derechos humanos y una falta de conciencia en el manejo de los bienes de una región y de un país.

Lo curioso es que, si esos hechos no nos afectaron personalmente, frecuentemente miramos tal información con notoria indiferencia, quizá permaneciendo detrás del eslogan conformista «la política es sucia». Pero este es solo un ejemplo de los que continuamente se presentan en las decisiones de la vida diaria del ciudadano común, que muchas veces actúa bajo el esquema

de la «viveza criolla». Parecería que en la vida concreta separamos las convicciones personales profundas de las opciones concretas; como si la moral fuera asunto de principios que atañen a la esfera privada, pero no al quehacer público.

También lo constata el conocido filósofo español Julián Marías.

El algunas épocas, y entre ellas en la nuestra, se difunde la impresión de que la moral no tiene que ver con la vida [...]. Esto lleva a una peligrosa actitud de desdén hacia la moral, que sufre un descrédito manifiesto muchas veces [...]. Esta situación significa una crisis de la moral que no se refiere a ninguna en particular, sino a algo más profundo: a un desconocimiento o negación de la condición moral de la vida humana. Grandes porciones de la humanidad contemporánea participan de esta actitud, que llega a una pérdida del sentido de lo que quiere decir «moralidad». (1995: 37-38)

Pero en contra de la pretensión de que «todo vale», se subleva nuestra conciencia para afirmar que unas opciones valen más que otras. No todo nos hace humanos. Un autor contemporáneo afirma, con toda razón, que el primer paso para actuar con una conciencia que nos libere de la imbecilidad es precisamente saber que no todo da igual porque

queremos realmente vivir y además vivir bien, humanamente bien (cf. Savater 1992: 15).

¿QUÉ LE ESTÁ PASANDO AL HOMBRE?

¿Por qué existe esta apatía? ¿Es que el hombre ha perdido dignidad? ¿Ya ha pasado de moda la conciencia moral, la lealtad, la generosidad, la sinceridad, el amor al prójimo? ¿Existen valores objetivos que nos guían o cada uno hace de la conveniencia su propia verdad?

Sin embargo, afortunadamente no se trata de una realidad uniforme, a nivel internacional, en situaciones límites; nos encontramos con una seria demanda de moralidad provocada por diversos factores:

- el miedo a las catástrofes que pueden originar nuevas guerras,
- el acoso del terrorismo internacional,
- los imponderables de un poder sin control que producen los avances de la técnica, por ejemplo, en el campo de la biología y de los medios de información, etc.,
- los modos tan artificiales y mecánicos que rigen el origen y el fin de la vida humana, con las vicisitudes desconocidas y misteriosas que acarrearán, pues están sometidas al poder inmenso de la ciencia, etcétera.

Estos y otros imponderables, originan una notable clientela a favor de la recuperación de la ciencia ética y de la praxis moral. Y es significativo destacar que esta demanda no proviene de ambientes religiosos (cf. Fernández 1995: 133 y s.).

Pero, en muchas circunstancias corrientes de la vida, parece que hay una especie de lapsus moral. ¿Será que el hombre, a la hora de actuar, ha perdido la conciencia y responsabilidad? Pero ¿de qué responsabilidad se trata y frente a quién es responsable? ¿Quizás el hombre de hoy no cuenta con pautas de referencia para actuar?

Considero, ante todo, que tendríamos que buscar criterios de moralidad para confrontar nuestras acciones. Hay quienes creen que la moralidad se establece de acuerdo con valores fundados en la fe; otros, que se funda en la razón; algunos, en la conveniencia, o en el placer o en el consenso. Deberíamos encontrar criterios de moralidad que respondan a todo hombre, creyente o no. Necesitaríamos encontrar motivaciones eficaces para asumir esos criterios de acción.

EL OBRAR HUMANO NO ES NEUTRO

En primer lugar es oportuno recordar algo elemental: el obrar humano no es neutro. «Los actos humanos son actos morales, porque expresan y deciden la bondad o malicia del

hombre mismo que realiza esos actos. Estos no producen solo un cambio en el estado de cosas externas al hombre, sino que, en cuanto decisiones deliberadas, califican moralmente a la persona misma que los realiza y determinan su profunda fisonomía espiritual» (Juan Pablo II, *Veritatis Splendor*, 1993: n.º 71).

Esos valores o criterios de moralidad ayudan a juzgar una acción como buena, deseable y digna del hombre.

En tiempos en que la sociedad era oficialmente creyente, se buscaba el criterio de moralidad en la Revelación, pero hoy, en una sociedad multicultural y multireligiosa, ¿cómo fundamentar la moralidad?

Ciertamente se advierte la insuficiencia de las leyes, sean civiles o eclesiásticas. La moral se apoya en algo anterior, en la ontología. El ser del hombre es normativo para su hacer, y también para lo que se pueda hacer con él, de él y frente a él. Es elocuente a este respecto el famoso debate, llevado a cabo por el filósofo contemporáneo J. Habermas y el entonces cardenal J. Ratzinger, en donde ambos investigadores buscaban las bases morales prepolíticas del Estado liberal. En el mismo, el actual Papa hace ver la necesidad de un fundamento metafísico que oriente al hombre (cf. Habermas-Ratzinger 2004). Este descubrimiento no es nuevo, sino que hunde sus raíces en el pensamiento de Santo Tomás, para quién el

fundamento de la moralidad es la estructura de la misma naturaleza.²

Si la moral se apoya en la ontología, debemos preguntarnos ¿en qué condiciones se encuentra el hombre de hoy y, de modo particular, el joven, para realizar acertadamente semejante discernimiento a la hora de obrar?

Un significativo filósofo de nuestro tiempo, Massimo Borghesi, estudiando el problema de la educación, nos facilita un diagnóstico del hombre actual. Plantea la apremiante preocupación por la ausencia del sujeto en la educación, que provoca indiferencia, discriminación, olvido, violencia y desesperación.³ En la educación hay un sujeto que debe estar presente; es la experiencia y la tradición del maestro en relación con el alumno; es la persona del otro y de los otros: individuos y pueblos. La pasión permanente por la verdad y la belleza se manifiesta tanto en las ciencias como en la genialidad de lo humano. Es en este ámbito donde se genera continuamente un verdadero sujeto. Solamente un maestro auténtico puede traer al presente, con toda la pasión que ello conlleva, la tradición

² Hablando del pecado, dice el autor: «No recibe Dios ofensa de nosotros, sino por obrar nosotros contra nuestro bien» (Tomás de Aquino 1968: III, c122, p. 465).

³ La tendencia de la ideología posmoderna lleva a la abolición del sujeto como protagonista libre y consciente de la historia (cf. Borghesi 2007: 44).

y la memoria de los grandes hombres de la historia.⁴

Borghesi señala que la experiencia de la indiferencia, del relativismo y del aburrimiento en las aulas es signo del nihilismo que ha penetrado a lo largo de las últimas décadas. Se trata de una crisis que ha llevado a una caricatura de la libertad que se ha vuelto ausencia de vínculos y de historia, sin lazos de pertenencia, sin esperanza de encontrar la verdad ni la felicidad.⁵

Nuestra realidad debe afrontar una «emergencia educativa». De la seriedad y responsabilidad con la que intentemos asumir este reto dependen, sin duda, las demás emergencias: la económica, la política, la social, la moral, la religiosa.

En cuanto la obra de Borghesi es importante rescatar la identificación de algunos obstáculos en el uso de la razón que padece la educación, y que atañen particularmente a nuestro tema. En primer lugar, el autor señala cómo la cultura actual se empeña en «deconstruir» la realidad. La crítica a Occidente ha llevado al rechazo de un

modelo unívoco de razón; se afirma un modelo plural de racionalidad, donde existen *mis* razones y *tus* razones; las razones de *esta* cultura y de *este* ambiente. De este modo, se delimita el perímetro de la razón, encerrando a cada persona y grupo sin posibilidad de comunicación. Este vacío no puede ser llenado por los medios de comunicación masivos, no se puede desplegar la universalidad de la razón ni se pueden superar los prejuicios que nos distancian.⁶

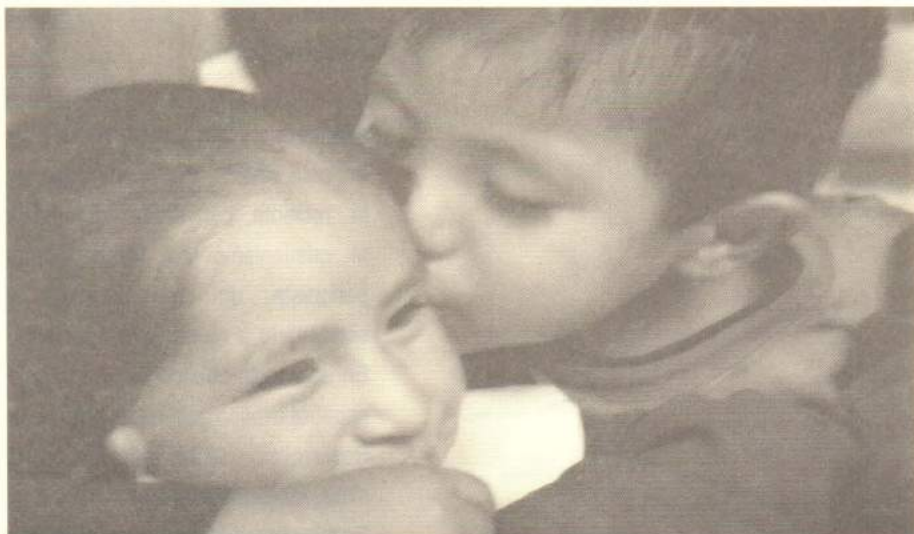
Una de las consecuencias de la *regionalización* de la razón es la ausencia de racionalidad crítica. Los jóvenes sin pasado son presa del presente mediático, les falta la distancia que supone el conocimiento del pasado como punto de referencia y el conocimiento de un presente no deformado por la pantalla. Una razón pasiva se vuelve dependiente de lo social, de la esfera de los deseos inducidos y del poder; por eso tenemos una sociedad conformista.

Pero lo grave es que una razón sin idea de totalidad renuncia al sentido, se vuelve una razón técnica que esconde, detrás del aparente mundo de valores y de la neutralidad, la apatía del espíritu. La razón es exigencia de sentido y de significado; sin tal exigencia, la razón se vuelve dogmática no solo de la imposición

⁴ Así, sostiene Borghesi, el redescubrimiento del yo pone en causa a la persona del educador, su testimonio, dado que es su voz la que debe certificar el sentido del mundo, iluminando la realidad de la existencia. (cf. 2007: 63).

⁵ Apuntes del Seminario Internacional «El sujeto ausente. Educación y escuela entre el nihilismo y la memoria», organizado por la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Católica Sedes Sapientiae, los días 8 y 9 de noviembre de 2007.

⁶ No en vano, el filósofo sostiene que la decadencia del *logos* en Occidente abre el camino a regiones del ser en los que el yo ya no es el centro, y la verdad se convierte en policéntrica (cf. Borghesi 2007: 27).



de una verdad absoluta, sino también del relativismo de quien afirma que no hay ninguna verdad.⁷

Identificamos, entonces, algunas consecuencias: es necesario abrir la razón a toda la realidad, sin prejuicios. La primera realidad con la que nos encontramos es que el mundo no empezó hoy; existe una larga historia, basta con poner atención a la tradición de las culturas orientales y occidentales. Borghesi propone, entre otros puntos, un camino para recoger lo mejor de la tradición y de la historia: la educación de la memoria.⁸

⁷ Borghesi, en ese sentido, afirma que en el mundo cada vez más virtual, la unidad y continuidad del yo fundado sobre la conciencia y sus valores parecen olvidados y pulverizados, en donde todo parece intercambiable con todo, en una universal indiferencia que disuelve sentimientos y visiones del mundo y del mismo sentido de la experiencia. (cf. 2007: 52).

⁸ «Solo una memoria abierta al futuro es criterio de experiencia [...], "la prisión" de

Necesitamos identificar una serie de hombres de talla moral que han dejado huella en la historia. La literatura y la filosofía, nos narra las aspiraciones más hondas del espíritu humano... pensemos en la personalidad moral de Sócrates. La memoria hace posible la experiencia como correspondencia entre el pasado y el presente (cf. 2007: 95).

Mirando la historia de los grandes personajes, si queremos ser honestos, no podemos saltar al hombre Jesús de Nazareth. Este hombre no solamente ha enseñado, sino que ha vivido su humanidad en toda su dimensión y así la ha propuesto a sus seguidores. Aunque es necesario señalar que no se trata de un moralista más, su persona y su vida se distinguen justamente porque permanece en la historia como una «presencia convocadora»

la memoria encierra a la experiencia» (cf. 2007: 94).

incuestionable para muchos hombres de hoy.

Uno de los testimonios elocuentes, y que podemos encontrar en esta revista, lo encontramos en la reciente conversión del islam al cristianismo de Magdi Allam, periodista, un ex musulmán, y condenado a muerte por apostasía. En una carta publicada en un diario español explica que «el milagro de la Resurrección se ha reflejado en mi alma, liberándola de las tinieblas [...]». En mi primera Pascua como cristiano, no solo he descubierto a Jesús, sino que he descubierto, por primera vez, al auténtico y único Dios, que es el Dios de la Fe y de la Razón».⁹ Pero, por ahora, dejo sentado este dato, para seguir señalando la necesidad de la racionalidad abierta a la realidad total.

LA APERTURA Y LIBERTAD DE LA RAZÓN

Ciertamente, la razón es el gran don de Dios al hombre y la victoria de la razón sobre la irracionalidad es también un objetivo de la fe cristiana. Pero ¿cuándo domina realmente la razón? ¿Acaso cuando se ha apartado de Dios? ¿Cuándo se ha hecho ciega para Dios? La razón del poder y del

hacer ¿es ya toda la razón? Si el progreso para ser progreso, necesita el crecimiento moral de la humanidad, entonces la razón del poder y del hacer debe ser integrada con la misma urgencia mediante la apertura de la razón a las fuerzas salvadoras de la fe, al discernimiento entre el bien y el mal. Solo de este modo se convierte en una razón realmente humana. Solo se vuelve humana si es capaz de indicar el camino a la voluntad, y esto solo lo puede hacer si mira más allá de sí misma. En caso contrario, la situación del hombre en el desequilibrio entre capacidad material, por un lado, y la falta de juicio del corazón, por otro, se convierte en una amenaza para sí mismo y para la creación. (Benedicto XVI, *Spe Salvi*, n.º 23).

Esta actitud no siempre es fácil: «el ser humano experimenta con frecuencia el peso, casi obsesivo y oprimente, del grupo al que pertenece. A veces le parece percibir que el grupo lo utiliza y manipula al antojo anónimo de no se sabe qué voluntad. Le parece que el grupo lo modela a la imagen de otros modelos exteriores a su proyecto de vida. Le parece que el grupo lo domestica, lo suplanta y finalmente lo olvida» (Román Flecha 2007: 24). La responsabilidad demanda el compromiso de la persona en el mundo social y es necesario un discernimiento sobre la moralidad de las acciones y estructuras en que vivimos.

⁹ Véase la carta «Por qué me convierto del islam al catolicismo», de Magdi Cristiano Allam, publicada en la sección Tribuna Libre del diario español *El Mundo* (disponible en <www.elmundo.es/elmundo/2008/03/24/internacional/1206334498.html>).

El papa Benedicto XVI, hablando de la «emergencia educativa», señala el escepticismo moral de la cultura actual como una seria enfermedad del espíritu: «En realidad no solo están en causa las responsabilidades personales de los adultos y de los jóvenes, que ciertamente existen y no deben esconderse, sino también un ambiente difundido, una mentalidad y una forma de cultura que llevan a dudar del valor de la persona humana, del significado mismo de la verdad y del bien, en última instancia, de la bondad de la vida. Se hace difícil, entonces, transmitir de una generación a otra algo válido y cierto, reglas de comportamiento, objetivos creíbles sobre los que se pueden construir la propia vida».¹⁰ Se trata de una cultura que desvaloriza la verdad, el bien y la bondad.

EL TESORO MORAL SE ASUME CON UNA ELECCIÓN SIEMPRE NUEVA

Pero el Papa señala otra intuición interesante y poco reflexionada. En el ámbito de la tecnología y de la economía, los progresos se van acumulando y no se puede actuar en el futuro sin tener en cuenta los logros

adquiridos; en cambio, en el ámbito de la conciencia ética y de la decisión moral, no existe esa posibilidad de semejante acumulación, por el simple hecho de que el hombre es un ser libre. La libertad presupone que las decisiones fundamentales en cada hombre y en cada época tengan un nuevo inicio. La libertad humana es siempre estrenada por la decisión personal; no la puede tomar por nosotros la generación anterior, de lo contrario ya no seríamos libres; cada persona y cada generación tienen que realizar sus opciones. Ni siquiera los grandes valores del pasado se comunican simplemente por herencia, tienen que ser asumidos y renovados personalmente y esta decisión cuesta.¹¹

«Es verdad que las nuevas generaciones pueden construir a partir de los conocimientos y experiencias de quienes les han precedido, así como aprovecharse del tesoro moral de toda la humanidad. Pero también pueden rechazarlo, ya que este no puede tener la misma evidencia que los inventos materiales. El tesoro moral de la humanidad no está disponible como lo están en cambio los instrumentos que se usan; existe como invitación a la libertad y como posibilidad para ella» (Benedicto XVI, *Spe Salvi*, n.º 24).

Se necesita mucha lucidez y libertad para contemplar a los hombres más ricos en humanidad, para rescatar

¹⁰ Véase *Carta a la Diócesis y a la ciudad de Roma sobre la tarea urgente de la educación* (21 de enero de 2008). Disponible en *Catholic net*. <es.catholic.net/catequistasyevangelizadores/563/2203/articulo.php?id=35420>.

¹¹ *Ibidem*.

su experiencia ética, e individualizar aquel talante de vida que hizo brillar su existencia con un sello de perennidad. Es necesario redescubrir la talla moral de esos hombres que han marcado la historia.

Ciertamente no basta la libertad para llevar una vida ética, es necesario establecer otra relación; la moralidad de los actos está definida por la relación de la libertad del hombre con el bien auténtico. El obrar es moralmente bueno cuando las elecciones de la libertad están conformes con el verdadero bien del hombre, es decir, que logre alcanzar su fin último, que es Dios y solo en él alcanza su plena y perfecta felicidad. Solamente el acto conforme al bien puede ser camino que conduce a la vida. Es por eso que el obrar humano no puede ser valorado moralmente bueno únicamente porque sea funcional para alcanzar este o aquel fin que persigue; el obrar es moralmente bueno cuando expresa la ordenación voluntaria de la persona al fin último y la conformidad con el bien humano, reconocido por la razón (cf. Juan Pablo II, *Veritatis Splendor*, n.º 71).

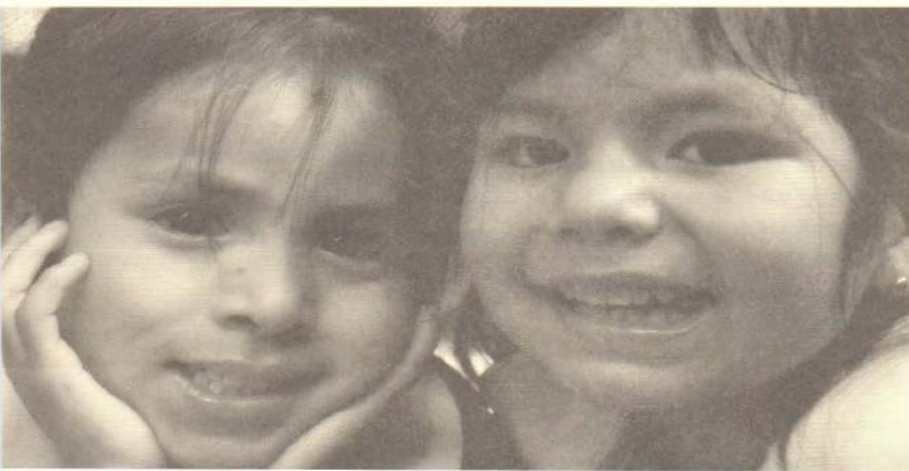
Con estas indicaciones vamos encontrando criterios de moralidad; por medio de la razón podemos ir buscando la conformidad de los actos con el fin del hombre, con el bien; estos le hacen trascender las meras conveniencias personales y oportunismos para caminar buscando la verdad.

Por tanto, parece necesario apelar a la verdad última del ser humano; el hombre, como ser inteligente y libre, sujeto de derechos y deberes, es el primer principio y, se puede decir, el corazón y el alma de la enseñanza social de la Iglesia.¹²

Sintetizando el criterio, se puede afirmar que, en la cuestión de la moralidad de los actos humanos se concreta la cuestión misma del hombre, de su verdad y de las consecuencias morales que se derivan (cf. Juan Pablo II, *Veritatis Splendor*, n.º 83). Es decir, la esencia de la persona orienta su presencia. Su dignidad y vocación, su origen y destino determinan sus deberes y derechos como persona y como miembro de la sociedad.

LA ESTATURA DEL HOMBRE

Sin embargo la lectura racional de la dignidad humana exige una lectura creyente de la esencia del hombre y



¹² Véase CONGREGACIÓN PARA LA EDUCACIÓN CATÓLICA. *Orientaciones para el estudio y enseñanza de la Doctrina social de la Iglesia en la formación de los sacerdotes*, (30.12.1988), n.º 31.

de su responsabilidad en el mundo; «en realidad el misterio del hombre solo se esclarece en el misterio del Verbo encarnado» (Juan Pablo II, *Redemptor Hominis*, n.º 8).

«Él nos dice quién es en realidad el hombre y qué debe hacer para ser verdaderamente hombre. Él nos indica el camino y este camino es la verdad. Él mismo es ambas cosas, y por eso es también la vida que todos anhelamos. Él indica también el camino más allá de la muerte; solo quien es capaz de hacer todo esto es un verdadero maestro de vida» (Benedicto XVI, *Spe Salvi*, n.º 6).

El ser humano es imagen del Dios creador, está dotado de la capacidad de conocer y amar a su Creador (*Gaudium et Spes*, n.º 12). Está llamado a ejercer con Dios una función de con-creador del mundo. El ser humano es corresponsable de la creación y encargado de «gobernar el mundo en justicia y santidad, sometiendo a sí la tierra y cuanto ella contiene» (*Gaudium et Spes*, n.º 34).

Si la Revelación nos presenta al hombre como imagen de Dios, la persona en cuanto término y receptor del comportamiento ético, posee una dignidad no homologable con ninguna criatura y, por tanto, ha de ser tratada como imagen viviente del Dios de la vida (cf. Román Flecha 2007: 31-33).

Jesucristo es la revelación de Dios al hombre, pero también es la revelación plena y definitiva del

ser humano. «Jesús es la suprema posibilidad y promoción de lo humano porque es la encarnación de Dios. Él ha llevado a la humanidad hasta sus mejores posibilidades porque en él Dios llevó su divinidad hasta el límite supremo de humillación, compasión y muerte con nosotros (González de Cardedal 2005: 581).

Aquí, además de criterios, hemos encontrado la motivación para un comportamiento humano responsable; pero también hemos encontrado una nueva modalidad de relación entre personas y esto supone una nueva vida, un cambio de mentalidad.

PISTAS CONCRETAS PARA EL DESARROLLO MORAL DEL HOMBRE

Un gran maestro de la juventud contemporánea, Luigi Giussani, con simplicidad sintetizaba esta propuesta de nueva moralidad en cuatro actitudes para vivir el amor:

- La afirmación del otro porque existe, y tal como es; esta es la verdadera estima del hombre.
- El compartir las necesidades; cuando compartimos la necesidad nos convertimos en una presencia amorosa a la que le interesa el destino del otro como el propio.
- La capacidad de perdón, esto significa volver a dar espacio y libertad al otro en uno mismo.

- Apego al otro, es decir afecto por el hombre, respeto y fidelidad.

En esta propuesta moral concreta y simple, el autor advierte la posibilidad de ir cambiando la mentalidad en las acciones de la vida cotidiana. El principal fruto de este cambio de mentalidad es el ofrecimiento de la propia vida en el amor (cf. Giussani 2008: 252-253).

CONCLUSIÓN

La moral se va acrisolando en las diversas acciones y opciones. No todo es bueno ni contribuye para edificar la persona en toda su dignidad. Para ese discernimiento contamos con la razón y la libertad que orientan en el camino hacia la verdad. Mas, necesitamos liberar la razón de todo prejuicio y reduccionismo para que pueda abrirse a la realidad en su totalidad; solo así podrá descubrir el

sentido de las opciones personales, de la vida social y de esta historia.

El primer parámetro guía es el mismo ser del hombre, ya que este es normativo para su hacer. El segundo, que lleva a plenitud la grandeza del hombre y de la sociedad, es la persona del maestro por excelencia, Jesucristo.

Este recorrido no es fruto espontáneo en el hombre ni tampoco es simplemente una herencia que se recibe automáticamente; es necesario transitar por el camino de la educación moral que, dadas las condiciones de la realidad del hombre actual, supone afrontar un verdadero desafío educativo.

Otros hombres que se han esforzado creciendo diariamente han logrado la estatura de Cristo; también nosotros estamos llamados y capacitados para realizarlo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLAM, Magdi Cristiano

2008 «Por qué me convierto del Islam al Catolicismo», 24 de marzo. En *El Mundo*. <www.elmundo.es/elmundo/2008/03/24/internacional/1206334498.html>. Consulta hecha en 04/05.

AQUINO, Tomás de

1968 *Suma contra gentiles*. Madrid: BAC.

BENEDICTO XVI

2007 *Spe Salvi*. Carta encíclica del 30 de noviembre. En *La Santa Sede*. <www.vatican.va/holy_father/benedict_xvi/encyclicals/documents/hf_ben-xvi_enc_20071130_spe-salvi_sp.html>. Consulta hecha el 04/05/2008.

2008 *Carta a la Diócesis y a la ciudad de Roma sobre la tarea urgente de la educación*, 21 de enero. En

La Santa Sede. <www.vatican.va/holy_father/benedict_xvi/letters/2008/documents/hf_ben-xvi_let_20080121_educazione_sp.html>. Consulta hecha en 04/05.

19 de enero. En *Instituto Jacques Maritain do Rio Grande do sul*. <www.maritain.com.br/index2.php?p=windowPrintProduct&iProduct=40>. Consulta hecha en 04/05/2008.

BORGHESI, Máximo

2007 *El sujeto ausente. Educación y escuela entre el nihilismo y la memoria*. Lima: Fondo Editorial UCSS/Ediciones Encuentro.

CONCILIO VATICANO II

1969 *Gaudium et Spes*. Constitución pastoral sobre la Iglesia en el mundo actual, publicada en 1965. Madrid: Paulinas.

FERNÁNDEZ, Aurelio

1995 *Pensar el futuro. Apostar por la verdad y el bien: la moral en el siglo XXI*. Madrid: Palabra.

GONZÁLES DE CARDEDAL, Olegario

2005 «Dios en Cristo: el hombre, la salvación y la existencia cristiana». En *Historia, hombres, Dios*. Madrid: Ediciones Cristiandad.

GIUSSANI, Luigi

2008 *¿Se puede vivir así? Un acercamiento extraño a la existencia cristiana*. Lima: Fondo Editorial UCSS/Ediciones Encuentro.

HABERMAS, Jürgen y Joseph RATZINGER

2004 *Las bases morales prepolíticas del Estado liberal*. Diálogo en la Academia Católica de Baviera,

JUAN PABLO II

1993 *Veritatis Splendor*. Carta encíclica del 6 del agosto. En *La Santa Sede*. <www.vatican.va/holy_father/john_paul_ii/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_06081993_veritatis-splendor_sp.html>. Consulta hecha en 04/05/2008.

MACINTYRE, Alasdair

2001[1984] *Tras la virtud*. Barcelona: Crítica.

MARIAS, Julián

1995 *Tratado de lo mejor. La moral y las formas de la vida*. Madrid.

PONTIFICIO CONSEJO «JUSTICIA Y PAZ»

1988 *Congregación para la Educación Católica. Orientaciones para el estudio y enseñanza de la Doctrina social de la Iglesia en la formación de los sacerdotes*. Documento publicado el 30 de diciembre.

ROMÁN FLECHA, José

2007 *Moral social. La vida en comunidad*. Salamanca: Ediciones Sígueme.

SAVATER, Fernando

1991 *Ética para Amador*. Barcelona.



¿Aprender cansa? ¿Enseñar agota? Aprendizaje, dificultades y función docente

Rosario Mazzeo

Las palabras «dificultad» y «aprendizaje» se conjugan por lo menos en uno de estos tres sintagmas: dificultad en el aprendizaje, dificultad y aprendizaje, dificultad de aprendizaje. Cada uno de estos es indicador de una mirada sobre los sujetos en acción, sobre el objeto del aprendizaje y sobre la forma de manejar las dificultades. En efecto, si hablamos de dificultades en el aprendizaje, pensamos en los obstáculos que, mientras se está aprendiendo, impiden o retrasan el proceso del aprendizaje. Si, en cambio, decimos «dificultades y aprendizaje», indicamos impedimentos y fatigas con naturales a cuantos emprendan de forma sistemática el aprendizaje

en el estudio y mediante el estudio. Si, finalmente, recurrimos al sintagma «dificultad de aprendizaje», corremos el riesgo de reducir nuestro empeño al análisis de situaciones más o menos encasilladas clínicamente.

Entre los tres me parece preferible el segundo («dificultad y aprendizaje»), pues incluye el primero y ayuda a afrontar positivamente con realismo los riesgos del tercero. No olvidemos en efecto que aprender es humano y que las dificultades se encuentran justamente en el perseverar. En esta óptica es antes que nada necesario profundizar los términos de la cuestión. La cosa mejor es hacerlo reflexionando juntos sobre la experiencia.

Al inicio de mi profesión, en los primeros años 70, yo no veía ninguna dificultad entre mis alumnos. Yo estaba lleno de entusiasmo, deseaba comunicar lo que había aprendido. No notaba algún problema. Quizá no veía tampoco a los chicos. Simplemente me daba cuenta de mis dificultades en la relación con los colegas, la directora, con la burocracia (registros y afines).

Empecé a darme cuenta de las dificultades de los alumnos solo cuando empecé a entender que el aprendizaje enseñado es un asunto personal del estudiante y enseñar no es tan solo saber «gobernar el salón». Entonces, me di cuenta que M., un chico down, podía y quería aprender a escribir, que R., un chico parapléjico, no aprendía por no lograr entrar en relación con los demás estudiantes. Entendí, en otras palabras, que no todos los alumnos son «iguales» y que existe una diversidad que, si viene acogida, puede tornarse en recurso para el salón y para cada uno e indicador para conjugar en forma activa el verbo enseñar.

Sin embargo, entonces, no me di cuenta de que L. hacía tres o cuatro errores por palabra que escribía por ser disléxico, mientras que la directora sostenía que era yo él que no se sabía imponer con ejercicios y notas para contrastar el desempeño del alumno.

Entre un clarooscuro y otro, por mientras, tuve un encargo a tiempo indeterminado en un primero de

media. En la conducción de la clase como docente de letras y coordinador, me di cuenta que no existen solo los alumnos «buenos» y aquellos con desventajas físicas o psicosociales; existen también aquellos que, aun queriendo aprender, no saben cómo proceder y, sobre todo, cómo afrontar las dificultades, cómo manejar los fracasos, cómo aprender del error. ¿Y ustedes?

Dificultad, ¿qué cosa?

Hace un tiempo que cuando se habla de escuela, en el discurso se usan palabras sacadas de aquella parte del diccionario en la que prevalecen las con el prefijo *dis* o *des*. Incomodidad, molestia, distracción, desinterés, inhabilidad, desatención, desgracia, dislexia, etc., son algunas entre las muchas palabras del «mal de escuela», que se manifiesta como depresión, agresividad, chulería, vacío interior, ausencia de sentido, desorden del alma, desesperación, escepticismo, huida.

También el término «dificultad» pertenece a esa área. De *dis-facultas*, la dificultad del aprendizaje es lo que se opone o niega la facultad de aprender: es el obstáculo que un estudiante encuentra en su tarea de aprendizaje. En verdad, normalmente cuando se conversa entre colegas y/o con los padres, con la palabra «dificultad» se indica algo que no permite el éxito y, muy a menudo, la confundimos con un déficit cognitivo

o con un trastorno en el aprendizaje. Para muchos, además, lo contrario de la dificultad es sencillamente la ausencia de errores, o sea resultados excelentes, como si el éxito fuese el resultado de aquel que se mueva sin dificultades y nunca se equivoque.

a. Dificultad y fracaso

Las dificultades no son fracasos. Por esto, es necesario aclararlo en nosotros mismos, con los colegas, los alumnos y los padres.

Sobre este punto Meireu (1990) releva que podemos hablar correctamente de dificultades cuando el alumno: a) presenta las pruebas no acabadas, desprolijas o demasiado apresuradas, pero el desarrollo general es satisfactorio; b) es inquieto, pero pide ayuda; c) se queja que le falta el tiempo; d) durante la corrección, reconoce sus errores; e) no sabe enunciar una regla, pero sabe citar algunos ejemplos; f) durante la clase pide que se explique más despacio y pone preguntas despistadas.

Son estos los síntomas de las dificultades del aprendizaje, así dichas *generalizadas*, a no confundir con aquellas *específicas*, como veremos en breve.

Se debe hablar de fracaso, en cambio, cuando el alumno: a) entrega pruebas fragmentarias, no pertinentes, incoherentes; b) manifiesta descorazonamiento y no pide ayuda; c) no sabe qué hacer

en el tiempo que tiene a disposición para las prácticas; d) no acoge las observaciones, considera el error como algo ineluctable; e) no sabe formular ejemplos; f) pide que las explicaciones sean abreviadas y, si interviene, lo hace cambiando registro.

Todo ello es síntoma de algo más profundo. Lo que Meireu enumera constituye la punta de un iceberg, cuyo volumen es dado por la permanencia de actitudes pasivas frente a los aprendizajes, nutridas por una mentalidad que parece enemiga de la aventura de la razón en su intento de abrazar el significado de las cosas, como veremos en breve. El mismo hecho de que la atención a las dificultades niegue, conscientemente o menos, los talentos es fruto de una mentalidad que pone el problema y propone soluciones ya dirigidas hacia modelos del tipo Frankenstein en vez que del tipo Pinocho (cf. Meireu 2007).

Hay fracaso en el aprendizaje cuando *no acontece...* el aprendizaje. Este fracaso puede ser debido, además que, obviamente, a la libertad, a la historia, a las capacidades y preparación previa del estudiante, precisamente a un inadecuado manejo de las dificultades, a su vez generado por una mentalidad caracterizada por prejuicios y cerrazones.

A menudo he notado que la dificultad es el espacio en el cual el estudiante se agazapa convencido de que a él no le ha pasado nada,



nunca le pasa nada, nunca podrá pasarle nada. Esta percepción a menudo es especular a la del docente: «Este alumno no entiende ni nunca entenderá», pensado o dicho perentoriamente y culpablemente compartido con los demás colegas, por lo que ese alumno parece destinado irremediabilmente al fracaso.

Las dificultades pueden generar fracaso y viceversa. Lo entendí cuando me di cuenta que, en el fondo, las dificultades conciernen al conjunto de puntos de debilidad que, en la tarea del aprendizaje, prevalecen sobre los puntos de fortaleza.

b. Las dificultades no son trastornos

Las *dificultades generalizadas* conciernen situaciones en las que las prestaciones en el aprendizaje son inadecuadas y debidas a factores externos (carencia de

estímulos ambientales, modalidad de enseñanza, objeto del aprendizaje, etc.), como internos (ansiedad, ausencia de método y escasa perseverancia, prejuicio sobre el docente y/o la materia, etc.).

Las *dificultades específicas*, en cambio, se manifiestan en campos circunscritos de aprendizaje: la lectura, la escritura, el cálculo. No son simplemente obstáculos, sino elementos que tienden a imponer leyes distintas (con respecto al normal funcionamiento) en la organización cognitiva del sujeto. Son definidas, en ámbito clínico, como *trastornos específicos de aprendizaje*. Los que mayormente se conocen son la disgrafía y la dislexia, la discalculia. Son trastornos que interfieren de forma significativa no solo en los resultados escolásticos, sino también en las actividades de la vida cotidiana, que requieren capacidad de lectura, escritura o cálculo. Al trastorno no hay

que confundirlo ni con el malestar, la incomodidad, ni con la inhabilidad. La incomodidad es una angustia en la relación entre sujetos. La inhabilidad es la «reducción o pérdida de capacidades funcionales» (OMS). Es lo que se opone a una habilidad, es decir, usando la definición de Giacomo Stella, presidente del Comité Profesional de la Asociación AID (Asociación Italiana Dislexia), una «capacidad de poner en acto una serie de acciones, a menudo en secuencia entre ellas, de forma rápida y eficiente, para alcanzar un objetivo con el mínimo dispendio de recursos».

DIFICULTADES Y ERRORES

Muchos de nuestros alumnos se identifican como sujetos infalibles o, por lo menos, destinados a un éxito seguro e inmediato. Por lo tanto, en las dificultades entran en crisis, sobre todo cuando estas se refieren al manejo del error. Toman el error por fracaso, la dificultad por incapacidad. No tienen la conciencia de que la esencia del estudio como emprendimiento en el aprendizaje está en la disponibilidad a aprender siempre y en cualquier lugar. Se trata de una conciencia que debemos despertar educando a aceptar el límite y la falibilidad humana como, al mismo tiempo, los talentos recibidos de la naturaleza. Las dificultades y los errores no son un *condicionamiento*, sino condiciones para acercarse siempre más al conocimiento de

«cómo están las cosas» y para adquirir competencias adecuadas al tipo de escuela que se frecuenta.

Dificultad, ¿cómo y por qué?

Aunque estemos en la sociedad del conocimiento y del aprendizaje, todo parece conspirar en contra de esa particular forma de aprendizaje que es el estudio, empezando por el clima cultural. Los jóvenes se ahogan en una cultura del deseo sin proyecto cf. (Andreoli 2004), de las ganas sin responsabilidad (cf. Piattelli Palmarini 1991), del tiempo sin raíces y sin realidad (cf. Gasparini 2001)

Alguien dice que el único deseo de los jóvenes es hacer lo que quieren, pero que no saben lo que quieren hacer. Están sujetos a una dictadura del deseo sin objeto, por lo tanto son incapaces de atención. Por eso, no saben elegir, son como las olas sacudidas en re-acciones frente a los estímulos de un *de-vertere* (de este término procede la palabra *diversión*) que se eleva siempre más en el tono como en la cantidad de la oferta. Lo quisieran todo, pero encuentran dificultad en atender un detalle. No se puede decir que sean incapaces. Se puede, sin embargo, afirmar que son débiles en el deseo, trastornados en el pensar y amarse a sí mismos, fluctuantes en el vivir el tiempo. Débiles en esa dimensión del deseo que es tensión frente a la acción, a la pregunta, al proyecto, al apego. Hijos de una mentalidad

según la cual cada quien, fruto de evolución autointeligente, pertenece a sí mismo, son trastornados por la deriva nihilista y por esos tres demonios que hacen de amo en la cultura: el odio a sí mismos, el cientismo, el relativismo (cf. Israel 2006). Para ellos nada es totalmente e incondicionalmente bueno, lo que cuenta es el resultado (cf. Belardinelli 2006). La libertad es disponer de sí mismo según el gusto, sin meta, en el instante fugaz.

Se entiende, entonces, ese razonamiento de un estudiante de segundo de media: *Si estudio, no soy libre. Vengo al colegio, intento conformarme con sus reglas* —me decía—. *Pero no me pidan de estudiar por la tarde.*

«La humanidad es como un niño que acaba de perder ambos padres. Se siente solo, perdido, y necesita aferrarse a algo» (Montagner 2006). Si esta observación vale para los hombres en general, todavía vale más para los chicos. ¿A quién, a qué pueden aferrarse nuestros alumnos?

La cultura racionalista ha matado a padres y maestros. Es necesario que resuciten. Hay necesidad de maestros, o sea, de profesionales apasionados por su humanidad, por la materia que enseñan, por las personas. Hay necesidad de gente que sepa trabajar, es decir, que se comunique a sí mismo, cultive el bien común, colabore con el Misterio que hace todas las cosas y nos ve hijos y herederos. Se necesita hombres que

conozcan la disciplina, es decir, que sepan ser discípulos de la realidad; en suma, que sepan aprender.

Sin hombres así, las dificultades de los alumnos se vuelven montañas, y los estudiantes, en el mejor de los casos, son del tipo «quisiéramos, pero nunca lo lograremos». Entonces vacilan en la confusión, en el arrastre forzado, en el miedo del fracaso, en la ficción. Mayormente se quedan en una inercia mental, cerrados frente a la belleza del aprender, abiertos (más o menos) a lo que superficialmente atraen y creen ser, sin esfuerzo, a su alcance. Quiero decir que el primer gran obstáculo es la postura o actitud que el estudio requiere, como aplicación personal y sistemática al aprendizaje significativo, crítico, y siempre más autónomo.

La madre de todas las dificultades, en otras palabras, es la escasa costumbre de mantener la actitud del asombro, atención y pregunta, que el ejercicio de la razón implica. Sus hijos naturales son el estilo de vida «indisciplinado» y el comportamiento de trabajo, por lo que nuestros alumnos no saben cómo administrar el tiempo del estudio, cómo usar de forma eficiente y eficaz los instrumentos, cómo asumir las condiciones que el aprendizaje enseñado requiere. Es el segundo grupo de dificultades de aprendizaje generalizadas. A ellas se añade el grupo que, parafraseando a Bateson (1989), podríamos llamar «de la segunda ignorancia», e identificar

como *insensibilidad metacognitiva* con respecto a las estrategias del comprender, del retomar y del emprender, o sea de las operaciones del estudio (Mazzeo 2005).

En dificultad, ¿quién?

También, en el estudio, a menudo prevalece una visión de sí mismo como omnipotente, visión siempre más radicada en la cultura del narcisismo, de sí como sujeto que existe si tiene éxito por lo menos en algo. Consigue de ello que los alumnos, por lo general, o se empeñan solo en algunos campos, en los que creen poder sobresalir, o viven las dificultades con angustia, quizás atribuyendo sus causas a factores independientes de su yo, o ven dificultades aun donde no existen.

Hay también quien toma las dificultades como una excusa para no empeñarse, también porque no tiene una adecuada percepción del yo-estudiante como protagonista o, por lo menos, como causa de éxito o fracaso.

Pero no están en dificultad solo los estudiantes. También están en dificultad docentes, padres, directores, inspectores y ministros. Hoy en día la escuela se parece al laberinto del Minotauro, en el preciso momento en que, según una leyenda sucesiva al mito, venía sacudido por el famoso terremoto que destruyera la isla entera de Creta. La mayoría no logra entrever salidas y, al mismo

tiempo, percibe que todo tiembla.

En dificultad están los padres hasta declararse impotentes y renunciarios y, por ello, se vuelven ulteriores factores de trastorno en el estudio de sus hijos y en la escuela. ¡Cuántas veces la dificultad en el estudio se torna en dificultad en las familias y esta, a su vez, obstaculiza la colaboración escuela-familia!

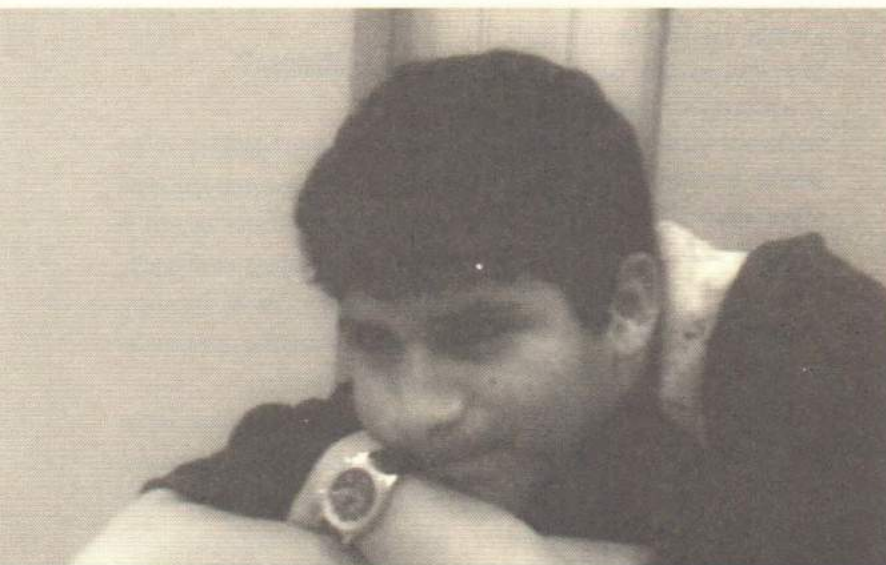
En dificultad están los directores que no logran enfocar su papel entre administrador, líder educativo y funcionario estatal. Están en dificultad los docentes en las relaciones con los alumnos y con los padres, así como con la sociedad entera. Al ejercicio de su profesión se oponen el estatismo con la burocracia, el sindicalismo, el nihilismo. Resultado de ello es, por un lado, el escepticismo y, por otro lado, la oscilación profesional entre el delirio y depresión, entre el exceso técnico y el didacticismo, entre la soledad y la masificación, en un contexto siempre más amplio de *burnout*.

Si además consideramos que los comportamientos vehiculares de mensajes que influyen tanto el docente como a los estudiantes, reforzando actitudes y preconceptos, se entiende entonces cómo la relación enseñanza/aprendizaje, a menudo, se vuelve una telaraña en la que uno asume el papel de mosca y el otro de araña.

Pero no se trata simplemente de una cuestión sociológica o psicológica. Es cierto que existe el «mal de vivir», además del «mal de

escuela»: existe la globalización, la invasión de los inmigrantes, el choque entre culturas. Es cierto que existen violencias, ilegalidades, desconfianza. No se sabe cómo actuar. Entre criminalizaciones y compasión son muchas las oscilaciones políticas, sociales, existenciales. Y la escuela está afectada por todas ellas. Y quién vive en la escuela está en dificultad. La cuestión es, por lo tanto, cultural: concierne el concepto de ser humano, de educación, de escuela.

Dentro de la dificultad



Comúnmente, frente al fracaso del estudiante, la escuela parece preguntarse: «¿Qué es lo que no funciona en este chico?». La respuesta oscila entre echar la culpa al estudiante («Tiene unos mecanismos volitivos o afectivos o cognitivos débiles») o a la máquina social

(compañías, familias, instituciones, escuela). Los más sensibles (¿o más frágiles?) entre los docentes llegan a inculparse a sí mismos: «Soy yo él que no funciona. ¿Dejo correr o voy viviendo?». A mi parecer, no es un problema de funcionamiento, sino de método.

Muchos estudiantes podrían suscribir para sus docentes esta declaración de Michael Faraday en una carta a André M. Ampère.

Leyendo sus escritos y sus cartas (*ndr.* escuchando sus discursos, sus clases, viéndolos actuar), no tengo dificultad en seguir sus razonamientos, pero ni bien me parezca que falte algo para llegar a las conclusiones que deseo, la actitud que asumo, de hacer demasiado caso estrictamente a los hechos, acaba por atar mis facultades de razonamiento hasta bloquearlas, y entonces me siento como un navegador miedoso e inexperto que, aunque podría guiar su barca con coraje y destreza a través de una bahía o un océano con su brújula, infalible en sus indicaciones, sin embargo tiene miedo de perder de vista la tierra por no comprender la confianza del instrumento que le guía. (Bersanelli y Gargantini 2003)

Las dificultades en el estudio, que se tornan antes en lagunas y luego en fracaso, se deben fundamentalmente al hecho de que, a menudo, en la escuela falta el aire y, debajo de los pies, la tierra, por lo que

los estudiantes, obligados a escoger si navegar en el vacío o regresar a sus cuevas, prefieren en masa quedarse en la cueva del prejuicio, de la ignorancia, del «Profesor, ¿para qué sirve?», etc.

Cierto que es difícil percibir la realidad concreta y cierto es también que nuestro espíritu escoge el mínimo esfuerzo —explica Alexis Carrel—. Quizá sea la pereza natural del hombre a sugerir la simpleza de lo abstracto en vez de la complejidad de lo concreto. Es menos arduo salmodiar unas fórmulas o dormir sobre unos principios que buscar laboriosamente cómo están hechas las cosas y cuál sea el modo para servirse de ellas. Observar es menos fácil que razonar. (Bersanelli y Gargantini 2003)

Muchas dificultades y fracasos de los alumnos dependen del privilegio que se da al memorismo enciclopédico o al tecnicismo moralista y a la manera de Prometeo, en vez de la observación apasionada, global y crítica. Quien elige no aprender a menudo dice solamente su NO; no acepta estar sometido «tranquilo, tranquilo» por su bien, al «todo programado», «todo garantizado», al saber «llaves en mano», que no le implican por nada. Algunas veces, quizá confusamente, se ha dado cuenta de que su yo está tendido hacia otra cosa, que las columnas de Hércules de la realidad

no son un límite, sino una invitación, una señal, algo que llama más allá de sí, y que este «otro», este «más allá» no se ven ni son señalados en la situación didáctica y en la propuesta educativa.

Si nadie le acompaña, frente a las dificultades se pierde o se retira. Lo que antes aparecía fácil, comprensible y factible, ahora se revela obstáculo insuperable. ¿Quién le puede ayudar? ¿Cómo?

Respondo retomando los mitos aprendidos en el colegio.

¿ARIANA O MEDUSA?

El mito de Ariana se cuenta en varias formas. La que aquí interesa concierne a la ayuda que Ariana ofreció a Teseo, de quien estaba enamorada, cuando le dio el ovillo de lana para poder marcar el camino recorrido en el laberinto del Minotauro.

El docente debería tener con los alumnos la misma actitud de Ariana. El ovillo, que él debería entregar, es una hipótesis de significado para afrontar dificultades y problemas que la realidad, todavía desconocida para él, presenta como un laberinto donde es fácil perderse y quedarse atrapados por aquella misma cosa que debería vencer. El docente podría representar para el estudiante lo que era Ariana a los ojos de Teseo: una promesa de salvación, una indicación del camino, una posibilidad de satisfacción enfrentando las

diferentes dificultades en el estudio de la materia y en la escuela, lo que no es sencillo. No siempre entre docente y alumno hay esa mirada de simpatía humana; no siempre el docente está dispuesto (y/o está en posibilidad de) a ofrecer (indicar) un hilo conductor entre las actividades, un nexo entre los fragmentos particulares y la totalidad. Y no siempre el alumno está interesado en (y/o está en posibilidad de) acoger el ofrecimiento del docente, por lo que acaba por ser víctima de la ignorancia, de la confusión, de la falta de sentido contra la que lucha (o debería luchar). Ariana es el docente que valora los talentos y sostiene la tarea del alumno. Por el contrario, Medusa es el docente que petrifica, inmoviliza, que no cuida; que no deja espacio para la relación con los chicos, entre los chicos, entre los colegas. Dificulta el bienestar e incrementa el malestar. Sus alumnos tienen una certeza: «Este docente no nos acoge».

¿PROFETA O PIGMALIÓN?

«Los maestros eran muy interesantes. Mi deuda personal hacia uno de ellos es infinita. Él logró, Dios sabe cómo, penetrar en mi deseo profundo y desesperadamente dejó de parecer estúpido, y descubrir el secreto horrible que yo estaba dotado del don de la razón por encima de los brutos». Esta breve nota de Chesterton vuelve a proponer la cuestión de la mirada a los alumnos. Es eficaz una mirada

profética; es peligrosa la mirada del mítico rey de Creta, Pigmalión, que transforma la estatua en una mujer bellísima.

El docente profeta mira al alumno y afirma (con el ser y el hacer, más que con las palabras): «Tú vales. Tú eres digno de lo que te comunico y de cómo te trato. Tú lo lograrás. Tú puedes y sabes recibir y dar satisfacción». Lo hace no por fingir o por pura estrategia, sino por esa inteligencia afectiva que la relación docente-alumno impone ejercer y se documenta en la forma de mirar a sí mismos, a los alumnos, a las cosas.

Mirada profética, en sentido bíblico: mirada de quien ve más allá; de uno que aun cuando amenaza y llama la atención, indica un camino para alcanzar la meta, que está a la mano de aquel a quien se dirige; mirada de quien sabe percibir e indicar un positivo en acto, lo «bello» que está por acontecer; mirada de quien anuncia el sentido de la historia en la que se es implicado y el valor de aquel emprendimiento que es el estudio. El malestar y, por lo tanto, el permanecer de la dificultad en muchos alumnos, nace (y/o se refuerza) en la mirada de Medusa de sus docentes y/o de sus padres y/o de quien dirige la escuela. Una mirada que inmoviliza, les despoja de su derecho de hijos y herederos (cf. Séry 1998). Les considera incapaces y/o indignos de ser protagonistas a nivel del pensamiento, iniciativa y satisfacción (cf. Foletto 2002). Es la

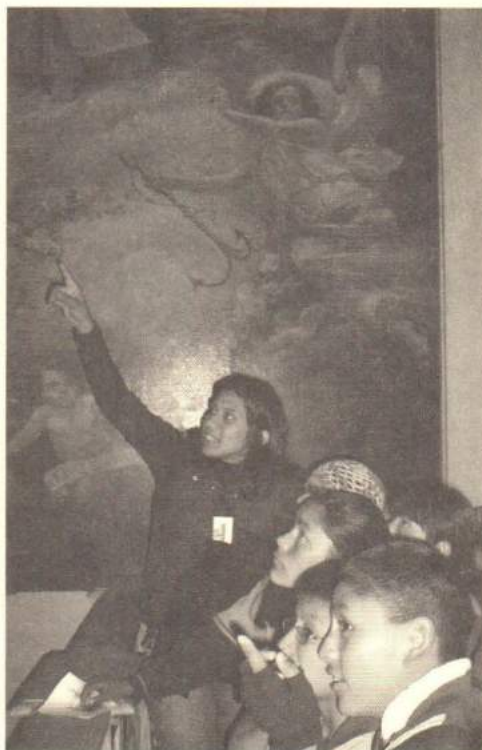
mirada conocida también como efecto Pigmalión (Rosenthal R. y Jacobsen L. 1972) y síndrome de Maestro Cereza (Rondanini y Longhi 2003). En reacción a ello, los alumnos no se empeñan, o se empeñan solamente en algunos campos; otros no se percatan tampoco de lo que requiere la tarea del aprendizaje, pues, muy probablemente, en ellos ha sido ofuscada la conciencia del aprender, del hecho que se está aprendiendo, que es bello aprender, que también ellos pueden aprender. Quizá haya sido disminuido en ellos el concepto de su «yo» como sujeto capaz de acción y satisfacción. Han sido ofuscadas las referencias ideales y han sido aplanados los niveles de aspiración personal, que son decisivos para ser disponibles a aprender y a conocer. La escuela puede y debe elevar y animar a niveles de aspiración realistas practicando el arte de la personalización, o sea midiendo y contextualizando de forma creativa la acción didáctica con respecto a la dignidad, a las exigencias y a la estructura cognitiva y afectiva del estudiante, acorde con la disciplina enseñada y al tipo y grado de escuela.

¿PINOCHO O FRANKENSTEIN?

El educador debería tener por cierto que ni el tecnicismo racionalista ni el sentimentalismo moralista, sino el realismo, es la actitud que se debe a transmitir dentro de las

dificultades relativas a la educación, a la enseñanza y al aprendizaje. En efecto, ni el pensamiento mágico ni el exorcismo verbal ni tampoco echar culpas favorecen un buen manejo de las dificultades. Ni la utopía igualitarista (que no ve ni admite diferencias), ni el determinismo (que no admite responsabilidades), sino la atención a todos los factores es la clave para una posible solución eficaz de los problemas implícitos en las dificultades del aprendizaje.

Se trata de afirmar con palabras y acciones que: a) el aprendizaje es un gesto que expresa y constituye el yo, en formas únicas e irrepetibles, como cualquier otra acción humana; b) el estudio, como cualquier otra actividad humana,



implica tiempo, esfuerzo y fatiga; c) las dificultades son inevitables y es necesario manejarlas con realismo, utilizando todas los recursos a disposición; d) el alumno es actor protagonista en la situación didáctica (triángulo del aprendizaje, cuadrilátero del estudio) (cf. Mazzeo, 2005). ¿Cómo afirmarlo?

Meireu nos recuerda que hay dos modelos: el modelo Frankenstein y el modelo Pinocho. El primero se basa sobre el concepto de educación como fabricación y, por lo tanto, sobre la relación educativa como oferta de técnicas garantizadas, de procedimientos exactos, injerto de buenas prácticas finalizadas al fortalecimiento y al dominio. Frankenstein representa el resultado de un ensamblaje de elementos programados y organizados mecánicamente. «Es el sueño de quien auspicia un mundo marcado por la eficiencia funcionalista» (cf. Chiosso 2007).

El modelo Pinocho, en cambio, parte del hecho de que hay educación si hay reconocimiento de un dato y servicio amoroso, experiencia tras experiencia, en búsqueda y a la conquista de una identidad personal. «Pinocho representa el proceso de humanización de lo humano que se cumple en la comparación continua con la realidad y los demás» (cf. Chiosso 2007). Aun con errores, emprendiendo caminos equivocados, secundando individuos que no hay que escuchar, es posible llegar a

percibir un sentido en la relación con la realidad.

Si queremos de verdad ayudar a los alumnos a manejar sus dificultades, debemos ayudarlos a conocerse y aceptarse en la lenta realización de su persona, en sus puntos de fuerza y debilidad, en sus errores y en sus talentos. Recordémonos que los alumnos se aceptan si son acogidos por cómo son. La manera mejor y más eficaz de premunirse en contra de la reducción de la educación a «fabricación», de la enseñanza al adiestramiento, del sostenimiento a la reconstrucción de los mecanismos del aprendizaje, es justamente la acogida gratuita. Los estudiantes, sobre todo los que están en dificultad, necesitan a alguien que, considerándolos herederos dignos de descubrir el mundo, comparta con ellos el sentido de la realidad, el deseo de conocer, el gusto del saber y del estar juntos.

Son, en efecto, justamente la realidad, el deseo y la promesa de una ganancia, los factores que hacen del aprendizaje enseñado un acontecimiento «interno» al sujeto, como recuerda la etimología de la palabra aprender, *in-parare*: preparar algo dentro de sí, coger para sí; y de la palabra *instruir (in-struere)*: construir algo dentro de sí. Se trata de un «interior» que se abre solo desde el interior.

Quien puede abrirse es únicamente el estudiante. Pero, quien toca a la puerta, volviéndose como un

eco de la provocación de la realidad, en la situación didáctica, no puede ser sino la escuela con sus docentes, profesionales motivados y expertos en el aprendizaje. Si nadie toca a la puerta, el joven sigue durmiendo o por lo menos se queda dormitando en ese somnambulismo de la diversión mediática, soñando con la fórmula mágica que le libere de los fracasos y le lleve a ser un héroe.

Para manejar las dificultades

de forma eficaz es necesario que el alumno sea y se siente potenciado en sus ganas de vivir, no en sus técnicas mágicas al estilo de Harry Potter. Es necesario que cambie su mentalidad, que controle su estilo atributivo, que use estrategias adecuadas, según una percepción de sí como sujeto y de sus talentos como recursos de poner en acción (Arrigone et ál 2007).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARRIGONE, L. ; C. CAMPAGNER y A. FOLETTO
2007 *La scuola dei talenti*. Edizioni Odon.
- ANDREOLI, V.
2004 *Lettera a un adolescente*. Milán: Rizzoli.
- BATESON, G. y M.
1989 *Dove gli angeli esitano*. Adelphi.
- BELARDINELLI, S.
2006 «Con Ratzinger oltre Nietzsche». *Liberal*, año VII, n.º 36.
- BERSANELLI, M. y M. GARGANTINI
2003 *Solo lo stupore conosce*. Milán: Rizzoli.
- CHIOSSO, G.
2007 «Educare perché ciò che non è ancora possa essere». En A. A. V. V., *Il rischio di educare nella scuola*. Fondazione per la sussidiarietà.
- FOLETTO, A.
2002 *A scuola con soddisfazione*. Itaca: Castel Bolognese.
- GASPARINI, G.
2001 *Tempo e vita quotidiana*. Bari: Laterza.
- ISRAEL, G.
2006 *Liberarsi dai demoni. Odio di sé, scientismo e relativismo*. MARIETTI.
- MAZZEO, R.
2005 *L'organizzazione efficace dell'apprendimento*. Trento: Erickson.
- MEIREU, P.
s. f. *Le pédagogue et les droits de l'enfant*. En *Le site de Bernard Defrance*. <www.bernard-defrance.net>
- MONTAGNIER, L.
2006 «Il Grande Architetto non è una grande stampella». *Liberal*, año VII, n.º 36.

PIATELLI PALMARINI, M.

1991 *La voglia di studiare*. Milán:
Mondadori.

RONDANINI, L. y M. LONGHI

2003 *Quello sguardo sottile*. Trento:
Erickson.

ROSENTHAL, R. y L. JACOBSON

1972 *Pigmalione in classe. Aspettative
degli insegnanti e sviluppo
intellettuale degli allievi*. Milán:
Franco Angeli.



Universalización de la lectura y valorización de la literatura: condiciones para el desarrollo social*

Juracy Saraiva

*Oh! Bendito o que semeia
Livros... à mão cheia
E manda o povo pensar!
O livro caindo n'alma
É germe —que faz a palma,
É chuva —que faz o mar.*

Castro Alves

RETRATO EN BLANCO Y NEGRO

La competencia lectora de los brasileños se relaciona con las condiciones económicas y sociales del país, y esa correlación explica el éxito o el fracaso de acciones emprendidas para la promoción de la lectura. Sobre una perspectiva dialéctica, es posible afirmar que, por un lado, el brasileño lee poco o mal debido a las condiciones generales

de vida; por otro, la falta de lectura es factor determinante del estado de desarrollo humano y social de los brasileños. Por ser realidades bastante cercanas podemos también sostener que la situación de la lectura de Perú no dista mucho de la de Brasil.

El retrato nada alentador que el Instituto Brasileño de Opinión Pública y Estadística (IBOPE) ofrece cuando expone la competencia de

* Traducción del portugués de Patricia B. Vilcapuma Vincés.

lectura de la sociedad brasileña,¹ ya ha sido trazado por los indicadores del Programa Internacional de Evaluación del Estudiante (PISA), del Sistema Nacional de Evaluación de Educación Básica (Saeb) y del Examen Nacional de Enseñanza Media (ENEM). Los resultados del PISA, publicados en 2003, obtenidos por los estudiantes comprendidos en la franja de edad de 15 años, que participaron en esa prueba de la Unesco, que analiza la capacidad de comprensión de textos, situaron a Brasil en la 37.^a posición entre los 41 países participantes. La colocación de Brasil, que quedó al frente de Macedonia, de Albania, de Indonesia y de Perú, muestra que el desafío de diseminar habilidades de lectura se hace efectiva por la cualidad de la lectura y no por el dominio del código escrito, ya que todos los participantes de la prueba estaban aptos para leer. También la evaluación del Saeb,

aplicada para acompañar la cualidad de la educación por la mensuración del conocimiento y de las habilidades y competencias que deberían haber sido adquiridas por los alumnos al final de la enseñanza fundamental, denuncia la ineficacia de la acción pedagógica aplicada para el dominio de la lectura.² A su vez, los resultados del Examen Nacional de la Enseñanza Media (ENEM) también confirman la distancia entre el objetivo de la escuela —formar lectores críticos, aptos a pasar de la simple decodificación del código para la comprensión del mundo— y su concreción. Los jóvenes brasileños concluyen la Enseñanza Media sin el dominio pleno de la escritura y de las cuestiones gramaticales, presentando dificultades en la comprensión, interpretación y redacción de textos escritos, lo que imposibilita su competencia en otras áreas del conocimiento.

Los resultados de la investigación de los diferentes órganos no solo determinan

¹ Los indicadores de competencia de lectura, levantados por el IBOPE en 2005, establecen una correspondencia con los bajos índices de desarrollo del Brasil: 7% de la población brasileña es analfabeta; 30% de los brasileños leen títulos y frases, reconocen una información bien explícita y tienen dificultades de expresarse por medio de la escritura siendo, por lo tanto, analfabetos funcionales; 37% tiene una habilidad básica de lectura, siendo capaces de leer textos cortos y de localizar informaciones explícitas; apenas 26% de los brasileños efectivamente comprenden lo que leen, son capaces de relacionar y comparar informaciones y de situarse críticamente delante del texto leído.

² En 2003, apenas 10,29% de los aproximadamente 300 000 estudiantes brasileños que se sometieron a las pruebas de Lengua Portuguesa mostraron una habilidad de lectura adecuada a la 8.^a serie. Los indicadores de la prueba aplicada en 2005, a pesar de no ser presentados en porcentajes, reafirman la baja competencia de los alumnos de Enseñanza Fundamental en lengua portuguesa, teniendo en vista que, en una escala de 0 a 500, los estudiantes de la 4.^a serie alcanzaron una media de 172,3 y los de 8.^a serie, 231,9; índices que no comprenden 50% de aciertos de la prueba.

numéricamente la competencia lectora de los brasileños, también traducen aspectos coyunturales, demostrando que hay una correlación entre el dominio de la lectura y las condiciones económicas y sociales: nuestro país es pobre, atrasado y violento, porque la mayoría de su población no tiene acceso al conocimiento, a la cultura, a la inmersión en el sueño y en la fantasía, caminos que son abiertos por los libros de literatura y que conducen a la realización personal y colectiva. Esta no se concreta, por lo tanto, a partir del dominio meramente cognitivo del acto de la lectura, orientado hacia las ventajas materiales y sociales de la competencia lectora, pero sí a partir de la lectura de obras que enseñan a vivir la vida más plenamente y a llevar en serio el compromiso, que cada individuo debe asumir, como parte de la humanidad.

ESBOZO DE NUEVO RETRATO

Iniciativas recientes permiten delinear el esbozo de un nuevo retrato a partir del actual cuadro referente al dominio de la lectura. Ese optimismo se apoya en el balance de las acciones del Año Iberoamericano del Libro y de la Lectura, que se traducen en las diversas acciones emprendidas por los gobiernos de la región para la promoción de la lectura.

La acciones realizadas por *Viva Leitura*, nombre dado en Brasil a la intervención en este aspecto,

reafirman el consenso de que el dominio de la lectura es fundamental para la inserción del sujeto en la sociedad. En ese movimiento, el Ministerio de Cultura y el Ministerio de la Educación se integraron a la UNESCO para identificar acciones de promoción de la lectura preponderantes: el fortalecimiento de la red de acceso al libro, el fomento a la lectura, la formación de mediadores para su diseminación, el tratamiento de la lectura como una cuestión de política pública y de Estado y el apoyo al sector industrial y al de circulación de libros.

Como se constata, la agenda acerca de la lectura en Brasil ha recibido especial destaque, contribuyendo para la construcción de un ambiente que favorezca la diseminación de esa práctica social. Todavía cambios en cuanto al dominio efectivo del código escrito no pasan de actos legales, pero exigen una transformación sociocultural que no se procesa de forma inmediata y está vinculada a cambios coyunturales. Eso permite afirmar que un retrato más positivo de la lectura se instalará cuando el aprendizaje dirija el camino para que los individuos alcancen el éxito, cuando el conocimiento se encamine a las metas de los programas escolares en cualquiera de sus niveles, cuando la ética marque el norte de las conductas individuales y colectivas, cuando los profesores esten aptos para desarrollar la lectura como proceso de



inserción de los individuos en la malla social y cuando el arte y la literatura, en particular, sean percibidas como espacio de fruición y de armonización de conflictos humanos.

PARA COLOREAR EL RETRATO

La universalización de la lectura y de la escritura y la valorización de la lectura como condición para el desarrollo social hacen parte de un problema abarcante y complejo que exige que se consideren el concepto de educación y la función que le es atribuida, como las políticas públicas que para ella se orientan; comportamientos individuales que instituyen padrones colectivos en fase de la lectura y un diagnóstico de la práctica escolar en el que toca la enseñanza de la literatura para, finalmente, intentar responder la pregunta que parafrasea palabras de Umberto Eco: ¿habrá aún lugar para la función consoladora de los

juegos de arte, a través de los cuales el hombre da sentido a la infinidad de cosas que acontecieron, están aconteciendo y van a acontecer, en un mundo dominado por la masificación de mensajes, por la urgencia y por la técnica? ¿Qué lugar podrá ocupar la literatura, que expone las permanentes y universales facetas de lo humano, en la formación del sujeto en un mundo marcado por la transitoriedad y por la dilución de los valores y por la predominancia de los instrumentos y de la técnica? (cf. Eco 1994).

La educación debe ser un instrumento efectivo de desarrollo, de combate a la pobreza, de eliminación de las desigualdades y de valorización del individuo. Mientras tanto, si la aceptación de ese principio parece ser incuestionable, los rumbos que se deberían implementar están aún distantes de su concreción, conforme atestiguan datos de recientes investigaciones.

Aunque se reconozca la importancia de la tecnología y de la innovación, bien como la permanente necesidad de avances en el ámbito de los estudios dirigidos a la promoción y a la preservación de la vida y de la naturaleza, es imprescindible que las políticas de desarrollo científico y tecnológico no solo se interesen por la diseminación de las conquistas de las ciencias, sino también por la instalación de un posicionamiento crítico frente a ellas. De eso se desprende que las propias inversiones en investigación deban ser reorientadas para que la educación pueda ser un real factor de desarrollo y para que la gran área de las Humanidades y, en especial, el área Lingüística, Letras y Artes contribuyan al perfeccionamiento social y cultural de los individuos.

La inexpresiva posición del área de Letras en las inversiones para la investigación científica se ayudan con la movilización social en torno de la lectura, visto que esa parece dar mayor destaque al libro como producto comercializable que a la experiencia del acto de leer y la formación continua y progresiva del lector, aun cuando el Plan Nacional del Libro y de la Lectura de Brasil incluya ese último eje en su propuesta. Tanto los rumbos dados a la investigación por los órganos de fomento como el énfasis mercadológico en la divulgación del libro traen implícita la idea de que la solución para los problemas coyunturales del país debe

fundarse en el éxito económico, a ser alcanzado mediante el incremento de la producción y de la competitividad. Esa concepción ignora que la riqueza de un país no resulta, no se obtiene, como por arte de magia, de los recubrimientos tecnológicos. Tanto la tecnología como la productividad dependen del énfasis en la educación, que debe visar la cualificación de los individuos para que se tornen no solo mecánicamente eficientes, como si formasen parte de un tejido de producción industrial, sino también para que se muestren más humanos.

Esa perspectiva, aparentemente utópica, no desconoce la realidad del mundo contemporáneo y la lógica que la impulsa: la búsqueda ilimitada del dominio de las nuevas tecnologías. Las comunicaciones vía satélite que conectan computadores y permiten el intercambio de textos, sonidos e imágenes en tiempo real; la introducción de chips en embalajes de los productos, en libros, ropas y documentos, en tarjetas de crédito y sobre la piel de los individuos, los cuales se comunican con sensores que proveen informaciones continuas, son apenas algunos ejemplos de que la tecnología administra el tiempo presente y la intrincada red de las relaciones de producción. La tecnología instituyó la llamada sociedad del conocimiento sobre la cual se basa el poder político y el económico, factores que contribuyen para el desarrollo social.

La educación de un país no puede, entonces, ignorar el enfrentamiento de esa realidad compleja y desafiadora, porque para operar sistemas tecnológicos e integrarse a ellos, la sociedad precisa asimilar sus bases conceptuales y procesuales. En función de eso, el dominio tecnológico se tornó factor decisivo para la ascensión de individuos y de grupos sociales y, aunque continúe siendo el divisor entre naciones desarrolladas o subdesarrolladas, puede ser aprendido y compartido. Por lo tanto, cabe a los revestimientos en educación fundamental el poder político y económico, recurrente de la transformación y de la innovación tecnológica, de la que emergen nuevos productos y servicios. Todavía el énfasis en la inteligencia y en la creatividad humana precisa ser complementada por la formación de los individuos para que la educación cumpla la función que su etimología latina sabiamente explicita:³ la de llevar o conducir al individuo al aprimoramiento de su capacidad física, intelectual y moral, para que

él pueda asumir una función de liderazgo en la malla social.

Sobre tal prisma, se aboga una revisión de las bases conceptuales de la educación, de modo que se alcance la promoción del ser humano —del que proviene el verdadero desarrollo social— y que tiene como fundamento, no solo apenas la información, sino también el conocimiento ontológico. En él, se incluye la reflexión sobre la ética y la moral de las que el discernimiento que, a su vez, permite distinguir la ciencia de la «carnada»; un beneficio legítimo de la usurpación de directos; la aplicación de la justicia de la manipulación de la ley; la lucha por el acceso a los bienes de consumo de un crimen; la verdad de la hipocresía y la bondad de la maldad. Esa concepción de desarrollo que se preocupa de lo que es esencial al hombre no le impone los mitos del poder económico y de la tecnología, pero busca reconocer sus angustias, ofertándole la posibilidad de usufructo de la función consoladora del arte de la que habla Umberto Eco. Ella promueve la verdadera inserción social, dando primacía a una educación humanizadora y, en esa, la formación de lectores críticos y capaces de aprender y de producir textos estéticos, estableciéndose entre la cualidad de la educación y la competencia de la lectura la misma relación dialéctica que existe entre esa y el desarrollo humano y social.

³ En sus orígenes, el término *educación* traduce las nociones de «conducir» y de «liderar», las cuales están presentes, en el término latino *ducere*, que significa 'llevar o conducir' y en el término indoeuropeo *duk*, cuya variación es *deuk*, que quiere decir 'liderar'. Los significados de «pujar», «liderar», «educar» también están presentes en los términos *uduk*, del albanés; *heretoga*, del inglés antiguo, y *Herzog* y *ziehen*, del alemán.

La superación de las trabas para instituir una educación humanizadora conjúgase, pues, a la alteración de los índices relativos al desempeño de la lectura de los brasileños, el cual necesita ser visualizado a partir de una perspectiva plural, para que los problemas, generadores de la falta de competencia lectora, puedan ser enfocados. Así, aunque la crisis de la lectura pueda ser vinculada a los factores de naturaleza económica

ella no se resuelve sin que ocurran mudanzas coyunturales, ya que la principal causa del desprecio por el libro se origina en una crisis de la cultura. Ella se manifiesta en padrones sociales de comportamiento, en la valorización excesiva de la tecnología de la información, en métodos pedagógicos obsoletos, en el énfasis en el valor mercadológico del libro. Esos factores han influenciado en el deterioro de la relación lector-texto verbal, contribuyendo para cercenar la inventividad y el posicionamiento crítico de niños y de jóvenes, y para instituir una colectividad sin compromiso con su país y con el bienestar individual y colectivo.

En efecto, para colorear el retrato de la lectura, en cuya imagen se diseña la cara humana de la sociedad brasileña, se hace necesario alterar aspectos de naturaleza político-cultural que interfieren negativamente en la formación de lectores y son responsables por el desprestigio del texto literario como espacio de aprendizaje y de conocimiento. El primero de ellos se refiere a la desvalorización de los profesores de Enseñanza Fundamental y Media de las redes públicas que, con raras excepciones, son mal remunerados. Esta situación cuenta con la complacencia de la sociedad que no se rebela delante



—lo que se comprueba por la baja inversión en libros, cuya adquisición es prohibida para los brasileños—,⁴

⁴ El 5.º Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF), publicado el 8 de setiembre de 2005, registra que apenas 33% de los 2002 entrevistados tienen hasta 10 libros en casa; 45% de 11 a 50 libros; apenas 21% poseen más de 50 libros. El INAF, desarrollado anualmente por el Instituto Paulo Montenegro, se encarga de diagnosticar las habilidades y prácticas

de lectura y escritura de la población joven y adulta brasileña (cf. Instituto Paulo Montenegro 2005).

de la penuria de los maestros de sus hijos, en cuanto acepta que la clase política consume recursos públicos incalculables. Para mantenerse, muchos profesores dictan clases en varios turnos y escuelas y no disponen de recursos para comprar sus propios libros, leyendo raramente o postergando sus lecturas para el periodo de vacaciones. Pocas son las administraciones que invierten en la capacitación de sus profesores, para que, como lectores competentes, sepan explorar la riqueza de los textos literarios y de estos migrar para la comprensión de la vida. La lectura rarefacta de los docentes encuentra paralelo en una práctica pedagógica rutinaria de la cual la imaginación fue suprimida y en que la producción textual es vista como una especie de castigo tanto por los alumnos como por los profesores. En un medio hostil a la palabra escrita, tampoco germinan experiencias de interacción del texto verbal con textos de otros lenguajes, instalándose la percepción de que el estudio de la lengua está aislado del contexto comunicativo, a pesar de que ella sea el vehículo de contacto con el medio digital y electrónico.

El desprestigio de la lectura y, en especial, del texto literario como espacio de aprendizaje y de conocimiento puede ser explicado, igualmente, por la deficiencia en el dominio de la lectura, visto que la incapacidad de alcanzar la significación, de establecer relaciones

intratextuales y extratextuales y de producir un nuevo texto por medio de la imaginación aleja al lector del acto de leer. La operación eminentemente activa de la lectura exige una competencia que, cuando no es efectivada, provoca la reacción negativa del sujeto: por leer mal, la mayoría de las personas es incapaz de establecer una interacción con el texto escrito, razón por la que ellas detestan leer. Consecuentemente, se hace necesaria la revisión de los procedimientos de la enseñanza y del aprendizaje de la lectura para que los individuos transpongan los límites del dominio del código verbal y transformen la lectura del texto en un proceso de producción de sentidos.

En un movimiento circular, el objetivo de la instalación de una competencia lectora se concreta, pues, mediante la implementación de programas de lectura que se sustentan en fundamentos teóricos y metodológicos adecuados y que, en decurrencia de eso, establecen un compromiso con la realidad de los alumnos envueltos en el proceso. Muchas iniciativas dirigidas para la formación de lectores fracasan porque sus responsables desconocen la peculiaridad de los receptores en el momento en que definen la selección del material de lectura y porque ignoran la capacidad que los textos literarios ofrecen al sujeto migrar de la comprensión del espacio de la textualidad para el de la vida. Por lo tanto, para efectivarse, la proposición

de programas de lectura debe reconocer una premisa fundamental: el acto de recepción del texto literario es un fenómeno de comunicación que se realiza al integrar el texto, el lector y el mundo. Él exige la participación activa del lector que debe transitar de los principios constitutivos propios del texto para el contexto extraliterario, del mundo de la significación textual para el sentido del mundo, de la lectura crítica para la valoración estética del texto (cf. Saraiva 2006: 67-74).

De esa forma, el esfuerzo desprendido por el acto de leer será recompensado tanto por la amplitud de la comprensión que el lector instala respecto de sí mismo y del otro, en cuanto al placer que él experimenta al apropiarse de las potencialidades del lenguaje. La importancia de participación activa del lector desnuda la equivocación de que la lectura es un placer que se da gratuitamente y reafirma la idea de que la aprehensión del texto es un trabajo o una actividad sistemática que parte del nivel de la expresión lingüística y de la concepción estructural del texto, para evidenciar los elementos que hieren la percepción imagética del lector y le posibilitan instituir la significación textual.

La valorización atribuida a la lectura por la escuela mediante la acción de sus docentes permite que ella se transforme en un espacio de reflexión crítica capaz de cercenar el avance masificador de los medios de comunicación que generan nuevas

formas de captar la realidad, pero que, frecuentemente, estimulan la pasividad y la acomodación de los individuos. Atrapado por las imágenes y las informaciones verbales que las reproducen, los prisioneros de los recursos audiovisuales conciben los textos escritos como algo marginal en su vida.

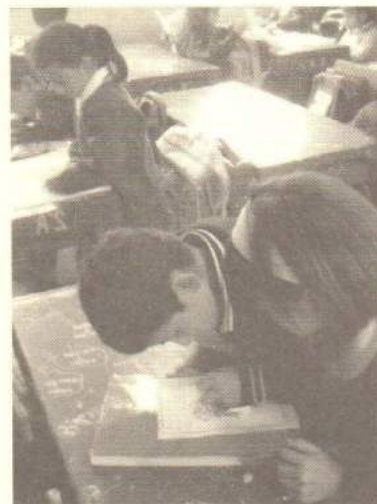
La omnipresencia de los medios de comunicación audiovisual, asociada a la ausencia de lectura por parte de los adultos, instala una generación de oyentes y de espectadores cuyas imágenes mentales no son enriquecidas por las sugerencias de los textos literarios. El aprisionamiento al lenguaje televisivo, que conjuga la información a una imagen correlativa, ha generado individuos que dominan el código escrito, pero que son incapaces de entender lo que leen, ya que su habilidad de comprensión se restringe a la aprehensión del lenguaje oral.⁵ Si padres y profesores prefieren

⁵ El psicólogo Carlos Perktold, miembro del Círculo Psicoanalítico de Minas Gerais, identificó un fenómeno intelectual al que denominó «síntoma William Moreira». Según el psicólogo, los individuos portadores del síntoma, aunque sean escolarizados, son incapaces de comprender el significado de textos escritos, incluso si consiguen alcanzarla en su expresión oral. El nombre del síntoma proviene del cruce de los nombres de dos conocidos presentadores de televisión, William Bonner y Cid Moreira, para significar la sumisión del texto escrito al recurso visual, principalmente, a la imagen de la televisión. Véase PERKTOLD 2004.

postrarse frente al aparato de televisión y excluyen la práctica de la lectura de su cotidiano, ¿qué modelos se tendrán para niños y jóvenes en proceso de transformarse en lectores?

La decisión de la lectura como práctica cotidiana depende también del reconocimiento que el libro es un producto en circulación, cuyas estrategias de difusión y comercialización no se subyugan necesariamente a su cualidad estética. En ese sentido, la capacidad de valoración crítica es una de las competencias exigidas a los educadores que legitiman obras indicando su lectura. Si malos libros interfieren negativamente en la formación de un público consumidor, la defensa intransigente de obras y de géneros canónicos y la incapacidad de acoger prácticas de escritura que rompen con modelos preconcebidos también contribuyen para la exclusión de la lectura del ámbito de las opciones de placer y de entretenimiento de la mayor parte de la población.

Ante lo expuesto, se concluye que las acciones que instalan una cultura de valorización de libro, de la lectura y de la literatura, es decir, de una educación eminentemente formadora, capaz de promover el desarrollo humano, no depende solamente de recursos financieros. Aunque sean fundamentales —sobre todo en lo que se refiere al salario del profesor y a su capacitación, a



la instalación y a la actualización de bibliotecas, a la adquisición de diversificados medios (estando incluidos ahí los electrónicos) que posibilitan la aproximación del lenguaje verbal a otros lenguajes—, las inversiones financieras disociadas de un cambio de mentalidad son ineficaces. Ese cambio, cuya naturaleza es cultural, depende de políticas públicas, del empeño de los gestores de la educación y de los profesores, de énfasis dado a los padrones sociales de comportamiento por los vehículos de comunicación, de iniciativas de las clases empresariales y presupone el compromiso de la comunidad como un todo.

Ese esfuerzo colectivo podrá dar nuevos tonos y colores al retrato de la realidad brasileña, peruana, latinoamericana... y los resultados de ello serán correlativos a su dimensión, porque generaciones de lectores bien capacitados modifican la dimensión social de localidades e

interfieren en los destinos de un país. En tiempos tan competitivos como crueles, en que la productividad de la economía depende de la competencia de los ciudadanos, y en que la re-revitalización de las relaciones humanas depende de la extirpación de la barbarie, la inversión en educación y la adhesión al arte se tornan fundamentales. Por su intermedio, se efectiva el desafío que los versos de Castro Alves, transpuestos en el epígrafe, traducen como metáfora de un proceso educativo, los libros constituyen el emblema de un proceso de transformación. Son ellos que, como semillas, germinan en el espíritu

humano dándole el vigor, la rectitud y la fuerza de las palmas, símbolo de la victoria del saber sobre la ignorancia; son ellos que integran a los hombres unos con los otros, movilizándolos para una vida más plena, así como la lluvia que, sumada a los ríos, fuentes y riachuelos, simboliza la energía vitalizadora del mar. Sobre esa perspectiva, la universalización de la lectura y la valorización de la literatura son el arcabuz de un movimiento de transformación apto para sustentar el real desarrollo humano que nuestra región necesita.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Eco, Umberto

1994 *Seis passeios pelos bosques da ficção*. São Paulo: Companhia das Letras.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO

2005 «5.º Indicador de Nacional de Analfabetismo Funcional (INAF). Um diagnóstico para a inclusão social pela educação (Avaliação de Leitura e Escrita)». En *Instituto Paulo Montenegro*. <www.ipm.org.br/download/inaf05.pdf>. Consulta

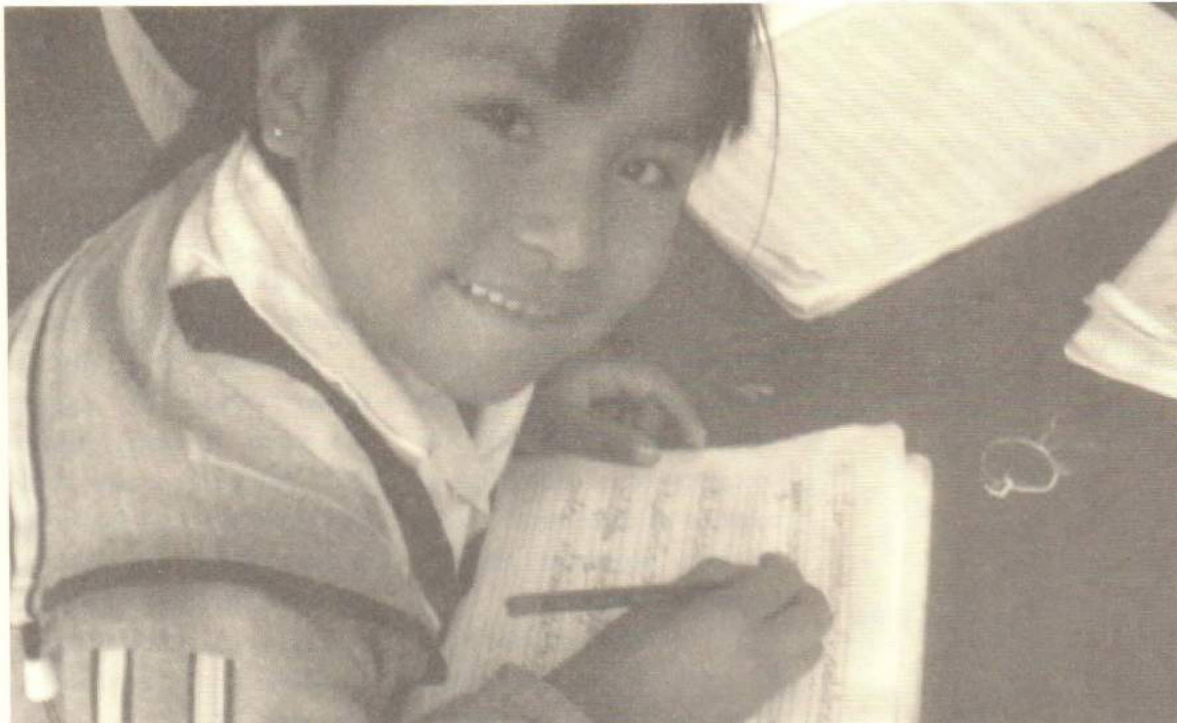
hecha en 28/02/2007.

SARAIVA, JURACY ASSMAN

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.

PERKTOLD, CARLOS

2004 «Assito, logo existo. Sintoma William Moreira». En *Carta capital*, edición 298, año X, 6 de julio (versión digital). <<http://cms.cartacapital.com.br/carta/2004/07/1576/>>. Consulta hecha en 28/02/2007.



La lectura y la escritura como diálogo

Alejandra Meneses A.

El fenómeno de la globalización lleva a reflexionar sobre el momento histórico en el que nos situamos: una época altamente tecnologizada en la cual se generan a diario informaciones de todo tipo. Sin embargo, la razón última de este fenómeno no se encuentra en el espectacular desarrollo de las tecnologías de comunicación, sino más bien en que la sociedad valora como un recurso para su propia organización la transmisión de información (Morandé 2003). Por otra parte, diversas pruebas internacionales de medición demuestran los graves problemas de los estudiantes a nivel de comprensión y producción de textos.

Por lo tanto, se escucha de manera generalizada que los jóvenes no leen ni escriben. Sin embargo, como plantea Rondoni (2007), «Vivimos en una época de palabras gastadas; una inflación de palabras que caen sobre generaciones que no es cierto que lean poco, leen muchísimo —sms, anuncios, periódicos gratuitos que se reparten en el metro— todo cosas en las que las palabras están muertas. Lecturas en las que no hay vida, en las que no se le pide nada a quien las lee a parte de su dinero, su opinión o su voto». Entonces, cabe preguntarse qué experiencias de lectura y escritura se llevan a cabo hoy en nuestra sociedad de la información para comprender más a

fondo qué es aquello que buscamos en la palabra escrita. Asimismo, es indudable que lo escrito en nuestra sociedad actual está en estrecha relación con la concepción de educación y con el modo en que se construye el conocimiento escolar en estas sociedades altamente funcionales y complejas.

El sistema didáctico actual ha sufrido importantes cambios: ha pasado de un enfoque centrado en los contenidos (*transmisión y reproducción de conocimientos*) a un enfoque centrado en la construcción de conocimientos (*procedimientos como contenidos*); ya que, hoy, por una parte, los estudiantes manejan tanta o más información que sus profesores y, por otra, la información se renueva con gran velocidad. De ahí, el lema tan frecuentemente usado: «es necesario enseñar aprender a aprender». Sin embargo, es necesario dar un paso más, pues la educación no puede detenerse en la enseñanza de procedimientos, técnicas y estrategias, aunque no se desconoce el valor que estas poseen para transformar la información en conocimiento: la educación auténtica tiene que ir más allá de la «tecnologización del saber», tiene que conducir al ser humano a preguntarse el porqué de cada cosa, una educación orientada por el sentido que posibilita a los estudiantes una verificación razonable y permanente con lo ya establecido, utilizando como criterio de evaluación la

propia experiencia; tiene que ser, en definitiva, una *educación a la crítica*.

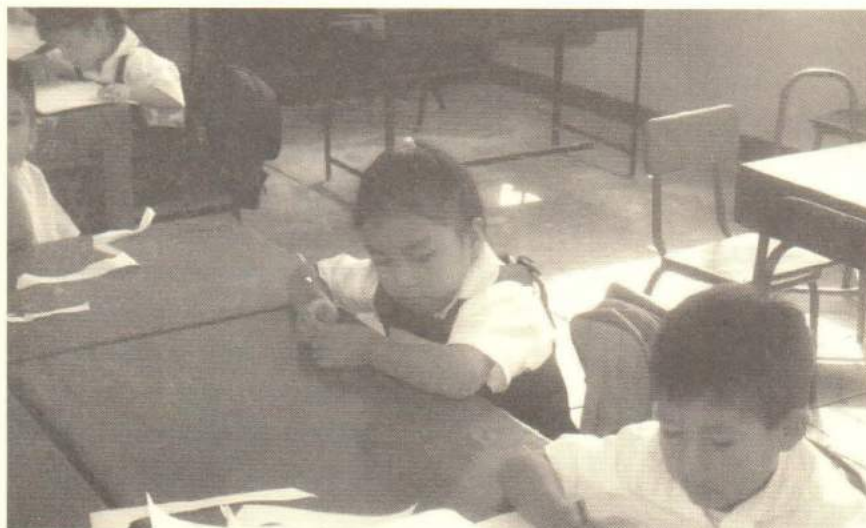
En estos últimos años, el término «crítico» ha adquirido una notable relevancia. Cassany (2003) afirma que en este mundo globalizado en el que vivimos, es necesario formar una ciudadanía que posea habilidades críticas de lectura y escritura. En efecto, algunas asociaciones internacionales, tales como IRA, NCTE, en sus declaraciones de principio señalan que la educación busca formar «consumidores críticos» en atención a la gran cantidad de información a la que se puede acceder (Cassany 2003; Larraín 2002). Sin embargo, a nuestro parecer, es necesario replantearse el problema de la educación a la criticidad, pues esta no se vincula tanto con la capacidad para discriminar entre cúmulos de información, sino que nuestra sociedad presenta un problema más de fondo: es necesario *aprender a pensar*. Es la dura crítica que hacía Heidegger al cientificismo dominante de su época y que llega hasta nuestros días: «para el "interés actual" solo vale lo "interesante". Este es de tal manera, que permite que en el instante inmediatamente siguiente ya sea indiferente y sea borrado por otra cosa que nos importa tan poco como la anterior» (Heidegger 2003: 255). De alguna manera, el conocimiento científico y sus avances se han convertido en criterios privilegiados de evaluación de lo humano y de su

desarrollo, reduciendo la concepción de lo razonable a lo demostrable y a lo aplicable. Tanto es así, que la escuela se ha convertido en el lugar donde el saber fragmentado se comunica y donde se impone la idea predominante del saber especializado como fuente de movilidad y de prestigio social. Así, sucede que cada vez pensamos menos y, de hecho, en las cosas que pensamos poco tienen que ver con el ser humano y sus preguntas fundamentales. De ahí, la urgencia de volver a mirar la experiencia educativa como comunidad en que estudiantes, padres y profesores se conciben juntos en la tarea de la enseñanza-aprendizaje, como grupo humano que se comunica qué es conocer, qué medios son necesarios para conocer y qué es, realmente, importante de conocer, con el fin de poder plasmar y transformar la realidad y la sociedad.

En la mentalidad común, la palabra «crítica» posee una connotación negativa. Sin embargo,

«crítica» viene del griego *krino*, que significa «cribar». Por lo tanto, la crítica es ante todo una expresión propia del ser humano, capaz de emitir un juicio sobre lo que lo rodea, pues ante todo le interesa darse razones de las cosas. De esta manera, se toca el punto neurálgico al que nos lleva la sociedad de la información: en la actualidad, el ser humano es capaz de acceder y poseer un número elevado de informaciones sobre las más diversas áreas del conocimiento, sobre los factores que lo componen a él como ser humano, pero ¿se puede llegar, realmente a afirmar que sabe más de sí mismo? (Morandé 2003).

El ser humano actual, cada vez más, acepta que el conocer sea la retroalimentación de las operaciones cognitivas y el desarrollo de las competencias, desvinculándolo de la pregunta por el porqué. Por tanto, admite naturalísticamente la fragmentación del saber. Por lo tanto, como propone Giussani (2006), el



desafío educativo actual es tomar la tradición, el conjunto de saberes organizados curricularmente, volverlos una experiencia presente para el estudiante y centrar el proceso educativo en la crítica, para que se vuelva «problema» todo lo que se ha reconocido y así poder llegar a una comprensión razonable de la realidad y a formarse como un ser humano completo. La cultura de hoy no facilita esta tarea educativa, pues a través de la institución escolar nos propone un conocimiento que no despierta la capacidad de asombro y las preguntas de los estudiantes, sino que más bien tiende a la reproducción de contenidos desvinculados de la experiencia o bien al desarrollo de competencias sin situar al estudiante en relación con el conocimiento en relación con la historia y tradición (Lipman, Sharp y Oscanyan 1992).

Es primordial describir y reflexionar sobre los tipos de funciones sociales y cognitivas que la lectura y escritura desempeñan en la escuela como espacio de aprendizaje formal y de desarrollo integral del ser humano; en otras palabras, cómo concibe la lectura y escritura la comunidad escolar constituida por diferentes agentes en relación con el aprendizaje y la enseñanza; pues es precisamente a partir de estas concepciones que se derivan las acciones pedagógicas y el rol que se le otorga a la lectura y escritura

como herramienta de aprendizaje, de comunicación y de memoria.

LEER Y ESCRIBIR COMO PROCESOS COGNITIVOS UNIVERSALES: LA CUESTIÓN DE LAS ESTRATEGIAS

Los trabajos desarrollados a partir de los años sesenta, desde la psicología cognitiva, tanto en el campo de la comprensión como en el de la producción textual, describen los procesos cognitivos involucrados en ambas tareas, asumiendo que la universalidad de estos y que, por ende, la enseñanza de dichos procesos asegura el aprendizaje de la lectura y escritura. Es importante clarificar que dicha concepción procesual de la lectura y escritura, como señala Cassany (2004), busco, en un momento determinado, superar los estudios y las propuestas pedagógicas mecanicistas que reducían a la lectura y escritura a decodificación y codificación de la lengua escrita.

El modelo psicosociolingüístico de comprensión y producción, elaborado por van Dijk y Kintsch (1978, 1983), busca explicar los procesos cognitivos involucrados en dichos procesos y la interrelación entre ambos. En cuanto a la comprensión textual, los estudios realizados desde la perspectiva cognitiva han destacado el rol activo que posee el lector en la construcción del significado textual la cual depende de aspectos textuales

que dan soporte a la coherencia global, el suficiente conocimiento previo y la no posesión de un objetivo específico que impida la comprensión global del texto por parte del lector (Graesser & Britton 1996; Graesser, Singer & Trabasso 1994). Abordando el estudio de la comprensión textual desde una perspectiva cognitiva, se abre una pregunta en relación con los objetivos de lectura: ¿se puede, realmente, partir de una concepción *default* de los objetivos de lectura? ¿No son estos, de alguna manera, siempre idiosincrásicos en la medida en que se considera que cada lector posee sus propios conocimientos y experiencias de lectura (Crespo 2001; Ferreiro 2001) y de géneros textuales? Por lo tanto, aunque se distinga entre objetivos generales y específicos, estos estarán definidos por cada lector según sus experiencias previas en cuanto prácticas sociales desarrolladas al interior de una comunidad o bien según modos personales de representar dicha actividad. De esta manera, se reafirma que el lector es tanto un ser universal, pero a la vez individual y social.

En cuanto a la investigación sobre producción textual, ciertamente, conocido es por todos el modelo cognitivo elaborado por Flower y Hayes (1981) que presenta las diferentes operaciones mentales seguidas por un escritor experto para llegar a producir un texto. Asimismo, los trabajos de Bereiter y Scardamalia, (1987), ampliamente difundidos,

siguen la misma línea de investigación basados en un modelo de resolución de problemas. Como señala Castelló (2002), la investigación en el campo de la producción textual ha transitado desde el estudio de los complejos procesos de producción textual, línea de investigación poco fructífera a diferencia de lo ocurrido en el campo de la comprensión textual, a la enseñanza de los procesos de producción. En un primer momento, los hallazgos en el campo de la psicología cognitiva se transpusieron didácticamente al campo de la enseñanza de la composición escrita. Sin embargo, varios estudios proponen la necesidad de concebir la actividad de escribir como una acción social y situada (Camps 1997).

En resumen, las investigaciones realizadas desde la psicología cognitiva han entregado descripciones y explicaciones rigurosas sobre los procesos mentales implicados durante la comprensión y producción textual (Camps 1997; Cassany 2004). Ahora bien, desde un punto de vista didáctico, es indispensable para la planificación de la enseñanza-aprendizaje considerar, también, tanto factores socioculturales como factores afectivo-motivacionales (Camps 1997). Es cierto que las últimas propuestas teóricas de Flower (1990, 1994) y Hayes (1996) han incluido estos aspectos en sus modelos, que los psicólogos del discurso adscritos a la teoría constructivista (Graesser & Britton

1996) señalan la importancia para la lectura del planteo de objetivos, de la motivación y de los géneros de discurso y que van Dijk (1998, 2002) ha evolucionado hacia una consideración de las creencias sociales y de los prejuicios que inciden en la producción y comprensión del discurso. No obstante, es indudable que dichas investigaciones se han

persona que lee ni lo que se lee (valor del texto) ni la persona que ha escrito. De fondo, la lectura y escritura son concebidas como procesos cognitivos complejos de tipo interactivo en los cuales la construcción del sentido se da en la relación entre una mente y un texto. De esta manera, se considera que la persona aprende a escribir y a leer en la medida en que utiliza esta «herramienta de comunicación». Sin embargo, no es la tecnología de la escritura en sí la que provoca el desarrollo del pensamiento, sino más bien es el tipo de actividad que se puede fomentar con el uso de esta tecnología dentro de la sociedad (Olson 1998).

Como plantea Cassany (2004), referirse a la lectura y escritura en el siglo XXI implica asumir que distintos contextos socioculturales se representan la lectura y escritura de manera distinta y, por ende, desarrollan prácticas, funciones, objetivos y usos de la lectura y escritura diversas, dejando así la concepción universalista más propia de los estudios cognitivos. Como destaca Cassany (2004), la idea de que los procesos de la comprensión y producción son universales y que el aprendizaje de la lectura y escritura se asegura con el aprendizaje de dichos procesos es una afirmación que no se sostiene en la actualidad cuando se observa la compleja y variada realidad de la lectura y escritura. Con esto, no se pretende desmerecer los valiosos aportes de



focalizado en una visión procesual de las operaciones cognitivas involucradas en la lectura y escritura, concibiendo el contexto como parte del marco en el que se desarrollan dichas tareas o bien como un conjunto de conocimientos previos.

De esta manera, la concepción subyacente en relación con la enseñanza de la lectura y escritura dice relación con el desarrollo de estrategias que el estudiante debe aprender para llevar a cabo antes de iniciar el proceso, durante el mismo y al final de este. Sin embargo, no se considera como relevante ni a la

las investigaciones psicológicas, sino que se plantea la conveniencia de una nueva área de estudio para el fenómeno: *la perspectiva sociocultural*.

Si se considera, en particular, la escuela como comunidad que se representa la lectura y escritura en sus actividades de enseñanza y aprendizaje, no se puede dejar de establecer la estrecha vinculación con las concepciones de educación y de ser humano que se quiere formar provenientes de los distintos sistemas que configuran la compleja sociedad actual, ya sea para reproducir dichos modelos o bien para transformarlos. Entonces, ¿cuáles son las representaciones de la lectura y escritura que circulan al interior de la escuela en cuanto situada en esta sociedad de la información, altamente tecnologizada? ¿Qué funciones desempeña y en qué tipo de actividades se utiliza? ¿Qué relación se puede establecer entre esos usos y la sociedad? ¿Con qué tipos de concepciones de enseñanza-aprendizaje se vincula las actividades de lectura y escritura realizadas en la escuela?

Por lo mismo, se advierte hoy en día que la escuela puede ser uno de los agentes de la desalfabetización de los estudiantes, si es que reduce su labor a la reproducción de contenidos y si utiliza la lectura y escritura como mera herramienta instrumental. Como postula Vygostky (1979), es necesario proponer a los estudiantes

una escritura «importante para la vida». No obstante, es necesario ir hasta el fondo de lo que implica que un conocimiento pueda cumplir con dicho requisito, pues no basta con que sea funcional y eficaz para incorporarse satisfactoriamente a los requerimientos de esta sociedad de la información. Falta una reflexión crítica que se cuestione, hasta el fondo, qué es importante para la vida de un niño, de un joven o de un adulto. En palabras de Lipman, Sharp y Oscanyan

¿qué es lo que motiva la lectura en los niños? ¿Cuál es el incentivo? ¿Qué sacan de la lectura? No hay respuesta más plausible a esas preguntas que decir que uno lee para conseguir significados [...]

¿Pero qué tipo de significados buscan los niños? El sentido que ellos anhelan encontrar es aquel que puede ser pertinente para su vida y puede iluminarla. Algunos de esos problemas son específicos del estadio del desarrollo por el que están pasando en esos momentos. Otros son problemas comunes a todos los seres humanos. Los niños se preguntan sobre los dos tipos de problemas. Se preguntan sobre su identidad. Se preguntan por qué deben ir a la escuela todos los días; se preguntan cómo empezó el mundo y cómo puede terminar. [...]

Por lo tanto, si los niños tienen que desarrollar un interés duradero por la lectura, este debe ser

significativamente adecuado a sus preocupaciones fundamentales, a las cosas que les importa en sus vidas. (1992: 57)

LEER Y ESCRIBIR COMO ACCIONES SITUADAS: LA CUESTIÓN DEL DIÁLOGO

Es necesario dar un paso más, pues se necesita fijar la atención no tanto en la lectura y escritura en sí en cuanto procesos sino, más bien, en el sentido que cobra la lectura y escritura dentro de la cultura. ¿Por qué leemos y escribimos? ¿Qué buscamos en lo que leemos? ¿Qué queremos comunicar a través de lo que escribimos? Sin embargo, es fundamental concebir la escritura ante todo como un medio a través del cual el ser humano ha logrado entrar en una relación comunicativa en diferido. Fue, precisamente, la invención de la escritura como tecnología de la comunicación la que permite al ser humano vincularse con otros seres humanos a través del tiempo, pues como plantea Ricoeur (1996) todo acto de lectura/escritura contempla dos mundos: el del *texto* y el del *lector*. Es a través de la construcción de un mundo textual que el escritor comunica sus inquietudes, propósitos y concepciones; asimismo el lector posee sus propias inquietudes, propósitos y concepciones. Lo que se ha perdido es, precisamente, que la lectura y escritura ante todo es una relación con un otro y no

con un objeto o una información. En efecto, entre otras razones se puede identificar que dicha concepción de la lectura y escritura es producto del enfoque psicolingüístico, pues ante todo han vinculado las acciones del leer y escribir con el acceso y al procesamiento de informaciones. Como plantea Cassany (2006), la enseñanza de la lectura en los años 60 desde una concepción mecanicista se ha centrado en la lectura de «las líneas (*decodificación*)», en los años 70 y 90, en la lectura «entre líneas» (*procesamiento de la información y procesos inferenciales en la construcción del significado*) y en esta última parte se ha vuelto a insistir en la lectura «tras las líneas», recuperando de este modo la importancia del otro implicado en toda producción textual escrita en cuanto acto comunicativo.

Otro factor de esta despersonalización de las actividades de leer y escribir textos, como plantea Borghesi (2005), se encuentra en la primacía del método estructuralista y en la propuesta de un modelo de enseñanza que privilegia los «géneros» sobre los autores. Sin embargo, en palabras de Steiner, «el significado, los modos existenciales del arte, la música y la literatura son funcionales en el interior de la experiencia de nuestro encuentro con el otro» (2001: 171) porque como el mismo autor señala «el lenguaje existe porque existe "el otro"» (2001: 169). Precisamente, el interés tras la palabra escrita, tras



los objetos que contienen dichas palabras a través del tiempo y del espacio es este entrar en diálogo: ese "logos" construido en la relación con otro, porque en el fondo toda palabra escrita está muerta si no entra en relación con mi persona, pues no basta con la decodificación o con la selección de la información para que se dé este encuentro de persona a persona. Como plantea Ricoeur:

Pero hay que confesar que, prescindiendo de la lectura, el mundo del texto sigue siendo una trascendencia en la inmanencia. Su estatuto ontológico queda en suspenso: en exceso respeto a la estructura, a la espera de la lectura. Solo en la lectura, el dinamismo de configuración termina su recorrido. Y es más allá de la lectura, en la acción efectiva, ilustrada por las obras

recibidas donde la configuración del texto se cambia en refiguración. (1996: 866)

He aquí precisamente la cuestión, toda producción textual como plantea Bajtin (1982) «es un eslabón de la cadena de la comunicación discursiva», pues está abierta al diálogo, a entrar en relación con el otro en su totalidad. Este es, realmente, un reto en la actual enseñanza de la lectura y escritura: por un lado, recuperar la dimensión narrativa en el quehacer diario dentro de la sala de clases y, por otro, volver a plantear la lectura como encuentro con otro, pues precisamente los poetas, los grandes autores parten de lo humano y se plantean hasta el fondo el problema humano. Precisamente es de esta experiencia de unidad que necesitan nuestras aulas, pues en palabras de Morin.

el ser humano es a la vez físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico. Es esta unidad compleja de la naturaleza humana la que está completamente desintegrada en la educación, a través de las disciplinas, y se ha vuelto imposible aprender qué

significa ser humano. Hay que restaurarla de tal manera que cada uno, desde donde esté, tome conocimiento y conciencia al mismo tiempo de su identidad compleja y de su identidad común a todos los demás humanos. (2001: 15).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAJTIN, Mijail
1982 *Estética de la creación verbal*. 10.ª ed. México D. F.: Siglo Veintiuno.
- BEREITER, C. y M. SCARDAMALIA
1987 *The Psychology of Written Composition*. Londres: Erlbaum.
- BORGHESI, Massimo
2005 *El sujeto ausente. Educación y escuela entre nihilismo y memoria*. Madrid: Ediciones Encuentro.
- CAMPS, A.
1997 «Escribir: la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita». *Signos. Teoría y práctica de la educación*, n.º 20, pp. 24-33.
- CASSANY, Daniel
2003 «Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones». *Tarbiya*, n.º 32, pp. 113-132.
2004 «Explorando las necesidades actuales de la comprensión. Aproximaciones a la comprensión crítica». *Lectura y vida*, 25 (2), pp. 6-23.
2006 *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama.
- CASTELLÓ, M.
2002 «De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura». *Signos*, n.º 35, pp. 149-162.
- CRESPO, N.
2001 «La construcción del concepto de lectura en el interior del aula de lengua». *Onomazein*, n.º 6, pp. 223-238.
- FERREIRO, E.
2001 *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- FLOWER, L.
1990 *Reading to write: exploring a cognitive and social process*. Nueva York: Oxford University Press.
1994 *The Construction of Negotiated Meaning a Social Cognitive Theory of Writing*. Carbondale y Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- FLOWER, L. y J. Hayes
1981 «A cognitive process of theory of writing». *College Composition & Communication*, n.º 32.

- GIUSSANI, Luigi
2006 *Educación es un riesgo*. Lima: Fondo Editorial de la Universidad Católica Sedes Sapientiae.
- GRAESSER, A. y B. BRITTON
1996 «Five metaphors for text understanding». En BRITTON, B. y A. GRAESSER (eds.), *Models of understanding text*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum, pp. 341-352.
- GRAESSER, A.; H. SINGER y T. TRABASSO
1994 Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, 101(3), 371-395.
- HAYES, J.
1996 «A new framework for understanding cognition and affect in writing». En LEVY, M. y M. RANDELL (eds.), *The science of writing*. Nueva Jersey: Erlbaum, pp. 1-27.
- HEIDEGGER, Martin
2003 *Filosofía, ciencia y técnica*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- LARRAIN, A.
2002 «Alfabetismo funcional: un desafío de todos». *Psyche*, n.º 11, pp. 43-56.
- LIPMAN, M.; M. SHARP y F. OSCANYAN
1992 *La filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- MORANDÉ, Pedro
2003 «Conocimiento, información y sabiduría». *Humanitas*, n.º 30, pp. 247-260.
- MORIN, E.
2001 *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- OLSON, D.
1998 «Cultura escrita y objetividad: el surgimiento de la ciencia moderna». En OLSON, D. y N. TORRANCE (eds.), *Cultura escrita y oralidad* Barcelona: Gedisa Editorial, pp. 203-222.
- RICOEUR, Paul
1996 «Mundo del texto y mundo del lector». En *Tiempo y narración*, Vol. 3, México: Siglo XXI, pp. 864-901.
- RONDONI, Davide
2007 «Carta abierta a los profesores de lengua y literatura». *Huellas*, 1, pp. 32.
- STEINER, George
2001 *Presencias reales*. Barcelona: Ediciones Destino.
- VAN DIJK, T.
1998 *Ideología*. Barcelona: Gedisa.
2002 «Tipos de conocimiento en el procesamiento del discurso». En PARODI, G. (ed.), *Lingüística e interdisciplinariedad: Desafíos del nuevo milenio. Ensayos en honor a Marianne Peronard*. Valparaíso: Ediciones Universidad Católica de Valparaíso, pp. 30-43.
- VAN DIJK, T. y W. KINTSCH
1978 «Toward a model of text comprehension and production». *Psychological Review*, 85 (5), pp. 213-345.
1983 *Strategies of discourse comprehension*. Nueva York: Academic.
- VYGOSTKY, L.
1979 *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Editorial Crítica.



Mitologías deconstruidas (y reconstruidas). Estrategias para los lectores del próximo milenio

Biagio D'Angelo

A onça caiu da árvore e por muito tempo esteve de cama seriamente enferma. E como não pudesse caçar, padecia fome das negras. Em tais apuros, imaginou um plano. —Comadre irara —disse ela— corra o mundo e diga a bicharada que estou à morte e exijo que venham a visitar-me. A irara partiu, deu o recado e os animais, um a um principiaram a visitar a onça. Vem o veado, vem a capivara, vem a cutia, vem o porco-do-mato. Veio também o jabuti. Mas o finório jabuti, antes de penetrar na toca, teve a lembrança de olhar para o chão. Viu só rastros entrantes,

não viu nenhum rastro sainte. E desconfiou: —Hum!... Parece que nesta casa, quem entra não sai. O melhor, em vez de visitar a nossa querida onça doente, é ir rezar por ela. E foi o único que se salvou.

(Monteiro Lobato, *Fabúlas, Histórias de Tia Anastácia e Histórias Diversas*)

Todo o mundo pode contar, mas toda aldeia tem alguém [...] que também conta melhor essas histórias.

(Ana Maria Machado, *O Tao da Teia. Sobre textos e textéis*)

En un estudio publicado pocos años atrás, me preguntaba si el género infantil podía ser definido de otra forma, para respetar los nuevos códigos del sistema cultural del siglo XXI, y había avanzado el rótulo de «literatura de formación» (cf. D'Angelo 2006: 55-67). Nuestra propuesta no estaba relacionada, como es obvio, al género de la novela de aprendizaje —aunque el aprendizaje esté radicado dentro de la materia infantil y su desarrollo—. Los adjetivos *infantil* y *juvenil* nos parecían «corroer» el propósito de una producción literaria que se presenta con una orientación precisa (a los más pequeños y a los adolescentes) hoy inaceptable. De hecho, las últimas novedades editoriales y el mercado cultural de la actualidad han dejado emerger, con mayor claridad que antes, que el lector implícito de la producción infantil, modificado en el transcurso del tiempo, no es apenas un «niño», sino que puede también ser considerado un lector adulto, o sea, un sujeto maduro, consciente, curioso, gracias al desafío que le imponen las coordenadas actualizadas de esta literatura. Optamos, ahora, por retornar al término tradicional, tal vez todavía insuficiente, de «género infantil» o de «literatura infantil», enfatizando siempre el sentido de sistematizar una búsqueda de textos que reúnan las mismas características, aunque el niño no sea el único receptor de estos textos.

Hablar y dedicarse hoy a la literatura infantil deja de ser una herramienta inocente y pura, y, como señala Teresa Colomer, se carga de «una fuerte ambigüedad provocada por las características propias de una literatura que relaciona estrechamente su configuración literaria con el concepto social de la educación de la infancia propia de cada época». Más bien, la literatura infantil se dirige hacia una *totalización imprevista*, que reivindica las características de lo literario: «la literatura, como hecho cultural de expresión total, es un medio particularmente vivo y eficaz de interés y formación del ciudadano, así como un instrumento de lucha contra los *handicaps* culturales del niño» (Perrot 1999: 14).

Aunque el crecimiento de las editoriales y del *marketing* furioso, que ha construido una nueva identidad infantil, en la que el niño es frecuentemente visto como objetivo comercial, la literatura infantil posee grandes nombres que permiten no reducirla a «paraliteratura», en el sentido despectivo de una producción literaria destinada al consumo popular, de las masas, sin valor estético alguno. Autores como Lewis Carroll, Monteiro Lobato y los hermanos Grim han ennoblecido el género, acompañando, con la reflexión filosófica, madura, el estupor y la brillantez de la imaginación del niño y del adolescente.

Jorge Luis Borges,
estimador convicto del arte narrativo

de los relatos de Rudyard Kipling, autor de *Kim* (1901), del *Libro de la Jungla* (1894) y de otras novelas leídas durante décadas por un público adolescente, afirmaba que «los primeros temas [de Kipling] fueron el mar, los animales, los aventureros y los soldados; los últimos, las enfermedades y la venganza» (2005: 532). Este juicio borgiano nos obliga a reconsiderar las obras *selladas* como propuesta destinada a jóvenes lectores. Como indica Borges, la variedad de temas, que un gran autor domina, se refiere también al lector adulto, que puede encontrar en textos, como los de Kipling, «indicaciones» de aquellas cuestiones filosóficas y existenciales de las que la literatura está tejida. A lo interior de la totalización de la literatura, lo que representa la paraliteratura «constituye la variante última y completa de la totalidad de la literatura» (Marino 1964: 161).

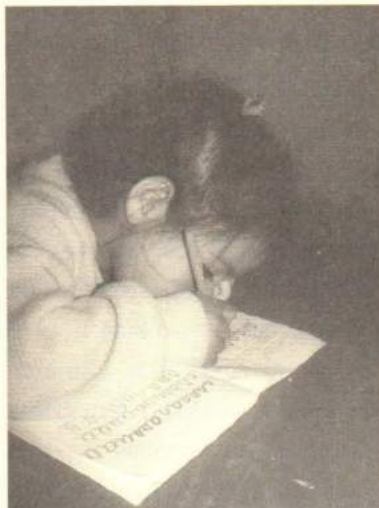
La dificultad de dar una sistematización teórica a las cuestiones levantadas por la crítica y la historia de la literatura infantil aumenta por la transformación de la literatura infantil en una industria mediática,¹ cuya famosa serie de libros con su protagonista Harry Potter, representa una señal interesante —y no necesariamente alarmante— como lo demuestra la

abundante atención de editores y críticos literarios.

En el torbellino de suceso mediático del brujo de Hogwarths, es interesante observar títulos como *Children's Literature: Art or Pedagogy*, escrito por el danés Torben Weinreich (Frederiksberg, Denmark: Roskilde UP, 2000) y *Sticks and Stones: The Troublesome Success of Children's Literature from Slovenly Peter to Harry Potter* del célebre estudioso Jack Zipes (Nueva York y Londres: Routledge, 2001). Al mismo tiempo, hay que aceptar que los medios de comunicación han, indudablemente, generado cambios profundos en la relación del individuo con la realidad y, por lo tanto, con la capacidad de producir ficciones y mundos paralelos.

Por otro lado, si se tiene en cuenta la importancia de la *situacionalidad* en los procesos interpretativos, podemos observar que en el diálogo entre texto literario y lector (desde cualquier lugar donde se «enuncie») es evidente que quien se forma no es exclusivamente el niño. También el adulto recibe, como destinatario, el mismo renovado interés hacia el mundo y sus posibles recursos ficcionales. A este nuevo tipo de literatura, corresponde no solo un «crecido» lector implícito, sino también la conciencia de un tiempo que requiere una aseveración y un juicio, dignos de la progresiva alfabetización mediática del mundo. Como sugiere Wittgenstein: «Nuevos

¹ Lo reconocía, ya treinta años atrás, Gianni Rodari en una conferencia sobre la Educación Artística organizada en Roma, en junio 1968.



tipos de lenguaje, nuevos juegos de lenguaje nacen, podríamos decir, mientras que otros envejecen y caen en el olvido» (Wittgenstein 1961: 23).²

Regina Zilberman, en un artículo publicado en español recientemente, recuerda que «el conflicto vivido por la literatura infantil es, en otras palabras, entre ser o no ser literatura» (2006a: 31). La estudiosa brasileña ha organizado un proyecto denominado «Lectura, literatura y lector: encuentro posible en la práctica pedagógica» (Bordini, Ritzel, Zilberman 2005), en el que, partiendo de la observación del desprestigio de la literatura en la actualidad, enfrenta el problema del estudio, de la difusión y de la enseñanza como pilares indispensables de la práctica de la literatura. La preocupación mayor de todos los docentes involucrados en el proyecto se resume en la constatación de una formación deficitaria, en

primera instancia, de profesores, y no de alumnos. Tal deficiencia se refiere a la escasa actuación de los docentes de hoy como lectores, en cuanto al dominio de contenidos, de concepciones metodológicas y de habilidades didácticas que, sobre todo en el continente latinoamericano, denuncian la preparación insuficiente desde el punto de vista profesional, en todos los niveles. Por lo tanto, a nuestro juicio, la literatura infantil juega hoy un papel decisivo, fundamental, porque, en el momento de formación de lectores-niños, se preocupa también de formar lectores adultos que, a su vez, formen y fundamenten la importancia de la literatura en la práctica estético-cultural de la actualidad. De hecho, si la estética de la literatura se mueve en el trabajo de lenguajes que tienen como ejes la memoria y la imaginación, como todo género literario, la literatura infantil entra, con pleno derecho, en el núcleo de las reflexiones sobre el fenómeno literario contemporáneo.

Como recuerda Ana María Machado, la premiada escritora brasileña que aquí trataremos ampliamente, escribir y leer son actividades que llaman a la responsabilidad, «principalmente cuando se trata de lectores-niños, que no tienen informaciones suficientes o recursos críticos para discernir y analizar la ideología oculta en lo que están leyendo, y para hacer, mentalmente, las correcciones necesarias» (1999: 32).

² La traducción de todas las citas es nuestra.

Es nuestra intención, entonces, ocuparnos, en estas páginas, del espacio de la deconstrucción de los elementos míticos en las fábulas, como hilo rojo que permite no solo descubrir en el género infantil la presencia de la tradición y de la oralidad, sino también la necesidad de leer —a través del discurso temático y mítico, siempre actual— nuevos espacios de expresión estética y de relecturas del mundo. Lecturas y relecturas, es decir, procesos de aprendizaje e interpretaciones, componen el universo de adaptación de los anhelos antropológicos y míticos en la literatura. Es suficiente pensar en toda la *paraphernalia* constituida por leyendas, historias maravillosas, monstruosidades, encantamientos, subversiones antropomórficas, invenciones, metamorfosis etc., que puede ser utilizada para «des-estructurar» los clichés de lo imaginario tradicional que hoy necesitan una revisión, frente a la violenta cultura contemporánea de las imágenes, culpadas de anular, con frecuencia, la capacidad imaginativa de los lectores.

No cabe duda que el texto literario constituye una de las fuentes privilegiadas de herramientas a nuestra disposición para penetrar en el conocimiento del mundo y de la realidad. El género infantil, actualmente, dejando de pertenecer al grupo de los géneros «cenicientas», revela que las relaciones humanas, presentadas

mediante la producción destinada al público infantil, representan un proficuo campo de verificación de los estudios culturales. En efecto, una de las cuestiones más delicadas, que ha suscitado actualmente numerosas polémicas, consiste en las alteraciones de roles sociales para hombres y mujeres; los niños (y por lo tanto, los personajes-niños de los textos infantiles) en esta mudada construcción cultural, han perdido el lugar mítico-romántico con el que se los identificaba constantemente. Dos ejemplos son los ensayos publicados en Suecia y en los Estados Unidos, dos países de vanguardia cultural en relación a la literatura infantil: Maria Nikolajeva y Margaret Higonnet. La ruso-sueca Maria Nikolajeva, de la Universidad de Estocolmo, una de las académicas más reconocidas internacionalmente, premiada numerosas veces por sus investigaciones, presidenta de la Sociedad Internacional de Investigación sobre la Literatura Infantil (IRSCL) posee una abundante y estimulante bibliografía, que merecería ser traducida. De sus producciones en inglés recordamos uno de sus últimos trabajos: *The Aesthetic Approach to Children's Literature (Una aproximación estética a la literatura infantil*, Lanham, Scarecrow 2005), en el que la estudiosa sueca explora la estética de la ficción infantil y las diversas teorías críticas que recientemente están interesándose de este fenómeno y

del género literario (de la semiótica al psicoanálisis, del feminismo a los estudios culturales). La comparatista Margaret Higonnet, francesa y estudiosa del problema de «género» y teoría feminista, ha publicado hace algunos años, con Beverly Lyon Clark, un libro provocativo, *Girls, Boys, Books, Toys: Gender in Children's Literature and Culture* (*Chicas, chicos, libros, juguetes: el género en la literatura y cultura de la infancia*, Johns Hopkins University Press, 1999), en el que se propone la ruptura del esquema binario masculino-femenino en la ficción infantil, para una nueva construcción de la identidad y de la infancia.

Las reflexiones de Margaret Higonnet permiten discutir el espacio de la literatura infantil en relación a los procesos de deconstrucción (y también de construcción) de héroes estereotipados y de los binomios reductores de niña buena contra el niño travieso. En esta perspectiva, los textos de Ana Maria Machado representan la posibilidad, por un lado, de acercarse al niño como un *ser en formación* y, por otro, de considerar el adulto como un niño que desea escuchar y leer buenas historias, en las que lo mítico, lo mágico y lo imaginario se actualizan y se perpetúan.

Ana Maria Machado—insignita en 2000 del Hans Christian Andersen (considerado el Premio Nobel de la Literatura Infantil Mundial), miembro de la Academia Brasileña de Letras,

con una producción vasta que va de la narrativa al teatro, de la poesía a la crítica literaria— es justamente reconocida como una de las más provocativas y destacadas escritoras de género infantil. Textos como *O príncipe que bocejava* (*El príncipe que bostezaba*, 2004) e *História meio ao contrário* (*Historia un poco al contrario*, 1978) demuestran no solo los aspectos lúdicos que se dirigen a los lectores pequeños, sino también las construcciones paródicas que renuevan el panorama estético y los criterios fabulísticos de nuestros tiempos.

En los textos de Ana Maria Machado, los mitos (fabulísticos) son subvertidos y funcionan como baluarte de «resistencia» de la tradición que, para revitalizarse, necesitan de reinterpretación.

Efectivamente, son los elementos estructurales de los relatos míticos que en la posmodernidad sufren la mayor alteración paródica. Particularmente, las fábulas, las utopías, y, en general, las ficciones, se presentan con una fuerte carga de ambigüedad que deriva de este cambio paródico. Por un lado, los mitos, en la tentativa de justificación y explicación de las cuestiones primordiales de la existencia del ser y del mundo, continúan en su «tarea» de expandir la razón, por intermedio de los imaginarios. Por otro lado, la literatura «sabe», de una cierta forma, de la inutilidad de su participación a una mitología, en



cuanto ella no responde directamente de las inquietudes que alimentan las andanzas y las interrogaciones del sujeto. Más bien, la literatura «agudiza» y «potencia», en su ambigüedad, la lectura del mundo y de sus fenómenos. En esta articulación entre real y soñado, entre reflexión subjetiva e imaginario, la literatura, reponiendo el juego de los mitos, plurisemantiza el mundo, y con ello, diversifica y problematiza su lectura, quebrando las interpretaciones unívocas y encasilladas.

Ana Maria Machado es profundamente consciente de la influencia de la literatura infantil en la formación de sujetos responsables en una sociedad siempre más tecnológica. El mundo en el que viven los personajes-niños de la escritora brasileña, héroes y heroínas que quedan impresos en la mente del lector, no es un lugar de perfección, rígido y ya establecido. Ana Maria Machado convoca al lector, niño y adulto, a una reconsideración de los paradigmas estereotipados,

como por ejemplo, la figura de la mujer y de la niña como modelo de sumisión, el «adultocentrismo» y los clichés literarios de las fábulas hoy inadmisibles (como el famoso refrán conclusivo «y así vivieron felices para siempre»).

De esta forma, la realidad muda y cruda no es más considerada como un obstáculo, como un elemento alienante, del que escapar, sino como una ventana de «maravillas» que, leídas como conjunto de símbolos del imaginario, permiten pasar del mundo de la lectura (lectura de signos, lectura de textos) a la lectura del mundo (interpretación y aceptación de signos y textos de la realidad).

En *La princesa que escogía* (2006), se cuenta la historia de una princesita que quiere solo «escoger» y no acatar las decisiones del rey su padre. Su desobediencia de no querer casarse con el mítico «príncipe azul» de todas las fábulas la castiga a ser relegada, como Rapunzel, en una torre. Al contrario de las fábulas tradicionales, la princesa no se entristece, sino reacciona con lecturas, nuevas amistades, proyectos científicos. Cuando una epidemia de dengue amenaza el reinado, la princesita revela a su padre, por medio de algunos servidores, que ella conoce la solución. El padre libera a la hija y se queda pasmado frente a la lección de medicina que la princesita le otorga. El reino es curado por la vacuna aconsejada por la niña princesa y

el rey repropone, regresando en su propósito, el matrimonio con el príncipe de las fábulas. Para ello se realiza una gran fiesta en la que la niña conocería a los candidatos. La princesa acepta la fiesta solemne, el gran baile, pero no le gusta ninguno de los pretendientes al trono. Y esto no le incomoda. Más bien, aconseja a cada participante acerca de la posible novia: a uno, Cenicienta; al otro, la Bella Durmiente; a un tercero, Blancanieves. Descubre, también, las maldades de Barba Azul. La princesa encuentra su amor en el jardinero del reino, concluyendo así la historia con nuevos elementos deconstructores: «fueron felices por ahora, pero no para siempre», aclara la narradora al final de la fábula.

Ana Maria Machado no concibe al niño como un ser que necesita ser moldeado como un adulto (un «ser que será»), sino como un sujeto en formación «activa», que no sufra imposiciones y que pueda decidir con libertad. La «princesa que escogía» demuestra que la búsqueda de la identidad de cada individuo es una responsabilidad difícil, personal, y que permite al sujeto ser protagonista, también en momentos de crisis.

Desde este punto de vista, es posible definir la literatura propuesta por la escritora brasileña como «estético-ideológica». Los textos literarios de Ana Maria Machado representan «el testimonio

de una época, en la que la mujer, la madre, la profesora, la ciudadana y la escritora se funden para revelar los conflictos humanos del momento en el que vivimos» (Ceciliato de Carvalho 2004: 70-71). En esta perspectiva, la escritura de Ana Maria Machado cuestiona y problematiza los aspectos significativos de *género*, no tanto como insistencia ideológica superficial, sino como necesidad de observación de los cambios de la realidad, sin prejuicios, dando fuerza así a personajes ejemplares de la así llamada «minoría», como negros, indios y viejos, entre tantos. No es un caso, por ejemplo, que la protagonista de una fábula de Ana Maria Machado, *Menina bonita do laço de fita* (*La niña bonita del moño*, 1986), historia de una niña bellísima de la que se enamora perdidamente un conejo, sea —cosa rara en la literatura brasileña— una negrita. La escritora declara en su volumen de ensayos *Contracorriente*:

El tema de una niña linda y rubia, o de Blanca Nieve estaba ya demasiado desgastado. Y además no tiene nada que ver con la realidad de Brasil. Entonces la transformé en una negrita, e hice los cambios necesarios: el color negro, las *jabuticabas*³ el café, los frijoles negros, etc. (1999: 63)

La deconstrucción de personajes, entonces, se acompaña

³ Frutos típicos brasileños.

a lo que podríamos llamar «deconstrucción de toda herramienta mitológica», o sea, de todo el conjunto de valores tradicionales que se transmiten sin trabajo crítico y con superficialidad y, quizá, con soluciones fáciles. El niño para Ana María Machado puede ya ser un lector crítico. Es fundamental ofrecerle los instrumentos necesarios a su formación estética y de juicio sobre el mundo. La escritora brasileña trata al niño como efectivo lector de textos y, de la misma manera trata, al adulto. El compromiso, por lo tanto, está con el lector, no con la edad del lector. La deconstrucción de estereotipos y de mitologías —en particular, la división binaria entre bien y mal, blanco y negro, rico y pobre, etc., así como los temas míticos de las fábulas (final feliz de la historia con matrimonio, brujas malvadas, princesas sumisas y obedientes)— acompaña a una curiosa parodia del elemento literario-artístico. «Curiosa», porque Ana María Machado parece proceder reconociéndole al texto fabulístico un gesto paródico (y no necesariamente cómico) que le había sido evitado. Como ya mencionábamos, la fábula, para regenerarse, necesita el lenguaje paródico, porque el instrumento subversivo representa una de las posibilidades mediante las cuales un determinado género literario no se estabiliza nunca.

Mijail Bajtin, en *Teoría y estética de la novela*, explica apropiadamente que la novela, o cualquier otra

forma narrativa, tiende siempre a estereotiparse; intervienen, entonces, modalidades como la parodia, el pastiche, el corpus grotesco de imágenes, que dialogizan con la novela y la problematizan. Ana María Machado actualiza la mitología fabulística, dejando que el presente histórico hable al lector, formándolo críticamente. Este juicio de Bajtin sobre la novela es relacionable a la concepción del género fabulístico de Ana María Machado.

La novela es el único género en proceso de formación; por eso refleja con mayor profundidad, con mayor sensibilidad, y más esencial y rápidamente, el proceso de formación de la realidad misma. Solo el que evoluciona puede entender la evolución. La novela se ha convertido en héroe principal del drama de la evolución literaria de los tiempos modernos, precisamente porque expresa mejor que otros géneros las tendencias de la evolución del mundo, ya que es el único género producido por ese mundo nuevo, y emparentado en todo con él. La novela ha anticipado y anticipa, en muchos aspectos, la futura evolución de la literatura. Por eso, al alcanzar la supremacía, contribuye a la renovación de todos los demás géneros, les contagia el proceso de formación y la imperfección. Los atrae imperativamente a su órbita, precisamente porque esa órbita coincide con la dirección

principal de la evolución de toda la literatura. (1989: 453)

Para Ana Maria Machado, la fábula, por ser la hipótesis de innovación de la forma narrativa, fuera del peligro de estabilización que afirmaba Bajtin, se configura como un eje «totalizador» por excelencia, a pesar de su marginalidad canónica.

Y sin embargo, la literatura infantil de Ana Maria Machado se propone al lector como «incompleta». Sin estancarse en clichés vetustos, su literatura infantil se vuelve, paradójicamente, totalizadora porque, al determinar el drama que está detrás de las cortinas de la creación artístico-verbal, contribuye al devenir de la forma narrativa y de la literatura, absorbiendo lo grotesco y lo burlesco como variantes literarias del espíritu popular folclórico. Aparentemente, la deconstrucción de la mitología fabulística (en la que lo cómico funciona como híbrido, como propuesta a la inteligencia del lector, como gesto renovador y contagioso, y no como risa grosera y trivial) procede «fragilizando» el estatus «normal» de la novela. Sin embargo, la fragilidad adquirida por efecto de la deconstrucción de lo habitual transforma la producción de Ana Maria Machado en una contrafábula, o antifábula, como lo sería en Voltaire, Swift y Monteiro Lobato, porque el desorden irónico y la fragmentación desacralizada esconden la verdadera cara de la fábula que quiere ser, en

cambio, una reflexión política y cultural sobre la lectura y los lectores en la contemporaneidad.

La propuesta literaria de Ana Maria Machado precede proféticamente la trasgresión de la escritura de los clásicos infantiles como la reciente presentada por las películas *Shrek* (2001) y *Shrek 2* (2004). En *Shrek* se puede observar, antes de todo, que la contraposición mundo infantil contra el mundo adulto es, en realidad, abolida por el control actual de los medios de comunicación, que igualan percepciones e invierten al niño en un adulto, y viceversa. La revelación del mundo de los adultos es «mediada», es decir, es «inmediata», representando así la novedad estética de las últimas décadas.

Las imágenes de *Shrek* también representan la ruptura del estereotipo de la fábula. El tópico del amor es mantenido sin la presencia del héroe y de la princesa maravillosa; el héroe, como sabemos, es un ogro verde; el antagonista, en cambio, es el príncipe azul, que des-estructura la figura edulcorada y rígida del mítico personaje. Hay también una pareja de animales: al ogro se asocia un asno, en la primera parte, mientras que en la continuación, un gato con botas, obvia referencia a la famosa historia de Charles Perrault. El ogro y el asno son reconocibles como otras parejas literarias o paraliterarias: Don Quijote y Sancho Panza, o Batman y Robin, entre los más evidentes.

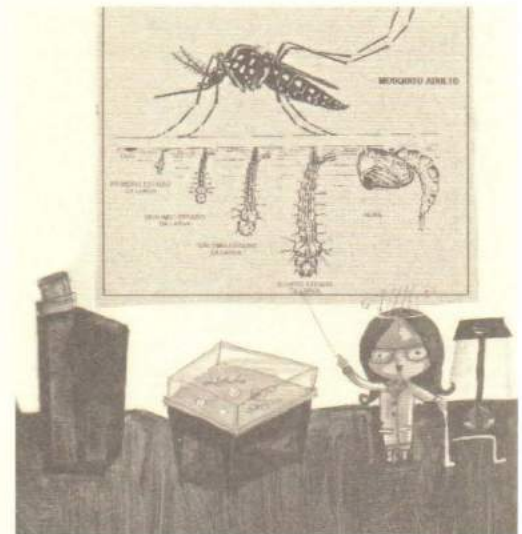
La película se resuelve en un juicio (no inocuo) sobre la condición y las posibilidades de los lectores jóvenes en reconocer estilos y modelos de la cultura para adultos. Es suficiente pensar en el concierto final del asno en *Shrek 2*, parodia de los espectáculos de Michael Jackson.

El discurso paródico presupone, en este caso, que los niños reconozcan no solo los clásicos de Walt Disney, sino que sean suficientemente despiertos e inteligentes para coger las sutiles intervenciones que desestabilizan la expectativa de los códigos habituales del género infantil. Esto comprueba que no existe una producción cultural «infantil», ya que cada discurso artístico, especialmente en la dimensión comercial, nunca es inocente y busca quebrar constantemente las referencias clásicas ficcionales, revirtiéndolas con el auxilio de escrituras dislocadas y modificadas.

Junto con espejos mágicos, manzanas no envenenadas y otros clichés re-semantizados, varias son las historias que consolidan el pastiche de la escritura cinematográfica de *Shrek*: la historia de amor entre el asno y la dragona (usualmente, un dragón), el príncipe ligeramente afeminado, el megaespectáculo televisivo con concurso a premios en que participan unas solteronas que el público norteamericano fácilmente reconocería como la caricatura de las conductoras de *talk-shows* y,

finalmente, la serie de efectos de cine hollywoodiano que se mezclan a la deconstrucción del mundo fabulístico. La incursión del discurso melodramático, de la comedia de los errores, de la clasicidad teatral, la manipulación de las identidades se denota en varios momentos que desestabilizan la estructura del cuento de hadas.

Ana Maria Machado con
Historia un poco al contrario ya



había subrayado que la escritura de libros destinados a la infancia posee, como cualquier otra escritura, una orientación pedagógica o, conforme la expresión de la autora, «ideológica». En este caso, la moraleja concierne a la repropuesta del sabio consejo según el cual nunca hay que juzgar por las apariencias. Las cosas no se resumen a lo que se ve o que se prevé. Hay, en definitiva, un imprevisto que tiene que ser aceptado. Una

moraleja dirigida, con certeza, más a los adultos que exclusivamente a los niños. Si leemos el comienzo del libro, observamos que el destinatario de los textos de la escritora brasileña debe ser, por lo menos, competente para aceptar los cambios que la narradora propone, cambios que son radicales: si una fábula termina con un matrimonio ritualístico y mítico, en el texto de Ana Maria Machado, este será el comienzo; si el lector —avisa Ana Maria Machado— quiere historias clásicas («muito exatas e arrumadinhas»), puede cerrar el libro y dirigirse a otra actividad; si es un hombre blanco, que esté, por lo menos, disponible para «recordar», asunto que hoy parece haber sido olvidado, a excepción de las tribus de indios, presentes en todo el continente latinoamericano.

Para Ana Maria Machado, la cultura infantil no es solo un espacio estancado donde se desenvuelve, por un lado, el raciocinio y, por el otro, una fantasía desenfrenada. La escritora brasileña propone que el sistema de signos de la escritura —para el cine o para las páginas de una fábula— sea insertado en un más vasto campo de diálogo intersemiótico con las ciencias sociales, la antropología, los problemas epistemológicos, la psicopedagogía. La desconstrucción de principios mitológicos o rituales de las fábulas representa la separación problemática de la literatura tradicional, en búsqueda de un nuevo contenido, reconstructor. El *contracanto*

paródico sirve, en la escritura de Ana Maria Machado, como catalizador de nuevas conciencias, vehículo de manifestaciones culturales, tal vez ideológicamente ocultas. El *contracanto* se une a especie de rebeldía —juvenil y consciente— de la autora con lo conformado, como ella declara en el prefacio de su libro *Contracorriente*:

Soy realmente contra corriente. Y contra toda y cualquier corriente. Contra los vínculos de hierro que forman cadenas y sirven para impedir el movimiento libre. Es contra la corriente que en el agua intenta levamos por donde no queremos ir. En el fondo, he luchado contra corrientes toda la vida. Y remado contra la corriente, la mayoría de las veces. Cuando la mayoría comienza a tener una impresionante uniformidad de pensamiento, tengo un placer inmenso en imaginar como eso podría ser diferente. (1999: 7)

No es un caso que la consciencia estético-ideológica ha determinado la producción estética de muchos autores brasileños, que, durante el régimen dictatorial, del mismo modo que en otros países —como la Rusia comunista— se dedicaron a la literatura infantil para cuestionar y protestar el poder político-cultural, y construir una nueva articulación entre sujeto y realidad —de la misma manera que propuso Monteiro Lobato con su proyecto educativo «emiliano»—.

Para Ana Maria Machado la palabra es «palabra de poder», en la forma que indicaba Foucault. Por eso, resulta muy sugestivo el comienzo de *Era una vez un tirano* (1982a), en el que el niño (o mejor dicho, el lector) se embate en una ficción, cuyo tema principal es el poder. La fábula se presenta marcada por la atemporalidad y por un lugar no identificado, ya que se trata de un problema histórico universal y no reducible a una sola «localidad». En esta actitud de lealtad con el presente y la historia, Ana Maria Machado desafía al lector niño, otorgándole una identidad de niño-adulto, capaz de reconocer y orientarse en las tramas del tiempo:

Unos dicen que esta historia aconteció hace muchos años, en un país muy lejos de aquí. Otros aseguran que no, que sucedió hace pocos y pocos días, bien cerquita. Hay también quien jura que está sucediendo aún, en algún lugar. Y hay hasta quien cree que aún va a acontecer. (1982a: 5)

Para que la palabra-poder sea reconocida y defendida, la escritora brasileña propone, como solución, la formación familiar unida a la capacidad lectora del sujeto. La lectura, en realidad, supera cualquier otra instancia, según Ana Maria Machado, porque leer novelas, poesías, teatro es una disposición del lector de imaginar y profundar los misterios de la realidad. Con sus

reglas, como un juego, la lectura —y por supuesto, la escritura como primaria contrapartida creativa— se vuelve una actividad de penetración en mundos posibles: un verdadero juego, como afirma la escritora brasileña, en su último libro publicado en Brasil:

Misterioso, inexplicable, casi un milagro. Algunas cosas son realmente misteriosas. A esta altura de la vida, si estoy escribiendo una novela, y un cierto misterio no se manifiesta, me preocupo y puedo desistir. Mas, cuando se manifiesta, es un alivio, una alegría, y sé que estoy en el camino cierto. (2007:18)

De una cierta forma, para Ana Maria Machado la lectura es también (o puede ser) una actividad «peligrosa». Recordando con Daniel Pennac que leer es uno de los poquísimos verbos que no admite el imperativo, la lectura —que aquí estamos llamando en causa— no define y no es exclusiva del hombre de letras. No tratándose apenas del hombre de letras, entonces, la lectura es un proceso educativo constante, una tarea infinita, porque incansable es la dinámica interpretativa de códigos y de signos. Leer vale la pena, pero para que eso sea viable, es preciso educar a la lectura. Regina Zilberman afirmaba recientemente que profesores y poetas rivalizan, en cuanto se deberían dedicar a la misma función de ayudar, de *ex-ducere* al



conocimiento: «Cabe preguntar si las causas para esa actitud no se sitúan en la trayectoria de ambos oficios, cuando poetas fueron sacralizados, y docentes condenados a la reproducción de lecturas, no a la formación de lectores» (2006b: 27). En otras palabras, los lectores no se pueden permitir el lujo de declararse o pensarse ya formados. La lectura constituye, en último análisis, un deber correspondiente a la formación y a la educación de la persona. Responsabilidad de la escuela, sin duda, en el proceso de alfabetización y de perfeccionamiento de la persona, pero también de la sociedad, ya que, conforme la opinión de Juracy Saraiva, «la preparación del lector efectivo pasa por la adopción de un comportamiento en que la lectura deja de ser actividad ocasional para integrarse a la vida del sujeto como necesidad imperiosa» (2001: 23). Los frutos de la buena educación a la lectura son, según Saraiva, placer

y conocimiento, y, en la propuesta de Ana Maria Machado, en un sujeto «adulto», a pesar de la edad

si una buena lectura garantiza la posibilidad de ascensión social y la toma de una parcela de poder, desarrollando la capacidad de leer entre las líneas y pensar con cabeza propia, puede ser muy peligroso para los privilegiados asegurar la inmersión de la población en un ambiente de buenos libros. (2001: 84)

Los *buenos peligros de la lectura* están todos evidenciados en uno de los textos más célebres y premiados de Ana Maria Machado, *Bisa Bia Bisa Bel* (1982b). En este libro, la escritora brasileña pone en relieve, una vez más, que la literatura infantil-juvenil no es una rama «infelizmente menor» del fenómeno cultural, sino que puede constituir una expresión estética representativa de las «altas literaturas» y promotora de debates que no necesariamente tendrán al niño o al adolescente como campo de interlocución principal.

Bisa Bia Bisa Bel desconstruye el paradigma de un mito de la infancia como paraíso temporal al cual desear regresar en las etapas más dramáticas de la existencia. En el texto de Ana Maria Machado, como en otras obras, se evitan las excesivas lecciones de moraleja y no hay niños genios, que ya intuyen, como por encanto, los problemas de la vida. Es una lección que la escritora

ha aprendido de Monteiro Lobato. De hecho, la literatura infantil brasileña, paradigma de grandes construcciones estético-culturales en este ámbito, ha sabido superar la producción de libros pueriles, sin algún real interés con las cuestiones candentes de la actualidad, y con ausencia de reflexión sobre la sociedad y los anhelos existenciales. En este sentido, resulta muy pertinente la declaración de Ana Maria Machado en el prefacio al libro:

Cuando escribí *Bisa Bia, Bisa Bel* solo estaba con mucha saudade de mis abuelas. Voluntad de *hablar sobre ellas* con mis dos hijos. No imaginaba que poco después iba a tener una hija y ese *lenguaje femenino* aún iba a quedar *más significatibo* para mí.⁴

Bisa Bia Bisa Bel, como se ha expresado Regina Zilberman, podría ser considerado casi como un libro feminista, lo que sería imposible para quien piensa todavía en una literatura infantil hecha de lugares comunes y de respuestas prefabricadas.

Bisa Bia Bisa Bel es lo que se podría llamar un libro feminista, no solo porque traduce el proceso de independencia de la mujer a lo largo de la historia, pasando del convencionalismo y obediencia de Bia a la completa autonomía y autoconfianza de Beta. También porque elige un ángulo femenino

para traducir esas cuestiones, revelando cómo el proceso de liberación nace de adentro para afuera, no por enseñanza, sino como resultado de las experiencias vividas. (2005: 85)

De hecho, la experiencia relatada por Ana Maria Machado conmueve a los adultos, tal vez mucho más que a los adolescentes, por el tipo de análisis sofisticado y, al mismo tiempo, sincero que la escritora propone a propósito del pasado, de la memoria y de la tradición como espacios temporales que construyen y determinan la identidad.

La narrativa se presenta como una «trama de gente» («trança de gente», la llama la escritora en la última parte), una atípica saga familiar en la que se unen, en un proceso mágico y experimentable por cualquier lector, las voces de cuatro mujeres de la misma familia.

Isabel (la Bisa Bel del título) descubre, con su madre, una foto antigua de su bisabuela Beatriz (Bisa Bia) y, fascinada con la foto y con la posibilidad de diálogo con un amigo imaginario, lleva la imagen antigua al colegio para mostrarla a su profesora y sus compañeros de clase. Se trataba de un retrato en sepia.

Para comenzar, no era cuadrado ni rectangular, como los retratos que la gente siempre ve. Era medio redondo, expandido. Oval, mamá explicó después, en forma de huevo. Y no era colorido ni

⁴ Las cursivas son nuestras.

negro-y-blanco. Era marrón y beis clarito. Mamá dice que ese color de retrato viejo se llama sepia.

Isabel juega con los amiguitos con la imagen de la bisabuela en el pecho hasta que, regresando a casa, y bañándose, se da cuenta que la había perdido. La respuesta de Isabel a la mamá, que pregunta sobre la foto, es tierna y decidida:

Yo la guardé pegada en mi piel, junto a mi corazón, muy bien guardada, en el mejor lugar que tenía. Y a ella gustó tanto —¿sabe, mamá?— que va a quedar ahí para siempre, solo que por el lado de adentro, ¿ya imaginó? También, era fácil, porque yo había corrido y estaba transpirando mucho, que el retrato de ella quedó mojado, se impregnó en mí. Igualito a un tatuaje. Quedó pintado en mi piel. Pero nadie más puede verlo. Se ha hecho un *tatuaje transparente, o invisible*.⁵

Del tatuaje a las conversaciones solitarias con la bisabuela el paso es breve. En la magia de la narrativa, la bisabuela comienza a responder a la bisnieta, relatando las diferencias entre mundos culturales que el tiempo ha pensado en marcar con firmeza. He aquí algunos ejemplos.

En la sala, tenía un tal de «bufê ou etagér» (ni sé si es así que

se escribe, es todo nombre extranjero, pero es así que ella lo pronunció), que también llamaba de aparador y tenía una frutera de loza encima, de dos pisos, platito mayor y platito menor, ¿ya imaginó? Ella contó también que debajo de la frutera tenía un pañito de encaje, porque todo lo que se pusiese encima de un mueble necesitaba antes de una toallita de «croché» o pañito de bordado y encaje, no conseguí entender por qué.

—¿Y para hacer pipí?

—Tenía una letrina pequeña allá afuera...

—¿Y si la gente se despertaba de noche con ganas?

—Tenía un bacín... —ella explicaba, siempre con paciencia.

—¿Un qué?

—Un bacín, bacineta. Estaba debajo de la cama, o guardado en una puertita especial del criado-mudo.

—¿Criado-mudo? ¿Usted no dijo el otro día que criada era empleada? Pucha, a ustedes les gustaba explotar a los otros, hem, tratar a todo mundo como esclavo... ¿Para qué es que necesitaba de un pobre mudo para guardar la bacineta?

—No, Isabel. Criado-mudo era una especie de mesita al lado de la cama, un armario pequeño...

—Ah, mesita de noche...

La comida, por ejemplo, es un espanto. Ella no conocía lo congelado, enlatado, deshidratado,

⁵ Las cursivas son nuestras.

embutido, empaquetado, ya ni para recordar todo. En el domingo en que yo dije que iba a comer un cachorro-caliente y tomar una vaca-negra, fue un dios-nos-libre.

Así fue:

—¡Dios nos libre, mi hija! ¿Eso allá es cosa que se coma? Pobrecito del cachorro...

El trabajo que dio para explicar, tú ni sabes. Para comenzar, cuando yo dije que era un lonche, llevamos un tiempo hasta entender que era lo que ella llamaba merienda... Sándwich era otra cosa que ella ni sabía lo que era, pero dio para explicar que era salchicha con pan. ¿Pero, vaca-negra? ¿Coca-cola batida con sorbete? ¿Quién dice que ella sabía lo que era coca-cola? ¿O cualquier gaseosa? Nada de eso había en su época. Y después, cuando ella comenzó a decirme lo que acostumbraba en la merienda o en la sobremesa de su casa,

fue mi turno de asombrarme y quedar horrorizada, mientras ella suspiraba de saudade:

—Baba-de-moza, Isabel, ¡una delicia!

—Ay, que asco, Bísá, ¿cómo es que tú tenías coraje?

Ella continuaba:

—Panza-de-angel, también, una delicia...

—Una maldad, eso sí. Lugar de angelito... Aun si fuese buche de gallina...

Pero ahí ella habló del piede-chiquillo y ojo-de-suegra y suspiró, y yo fui descubriendo que todo era nombre de dulces, ¿ya pensó? Ella creyendo que yo comía guisado de cachorro y yo creyendo que ella lambía saliba de gente, la tal baba-de-moza. La gente habla la misma lengua, pero tiene horas que ni parece, porque tiene unas cosas que cambiaron mucho, que son hasta difícil de entender...



Sin embargo, las discusiones «explicativas» con la bisabuela no resultan siempre muy divertidas: ellas revelan las inquietudes de la adolescente en confrontación con una generación pasada y sepultada; por ejemplo, las frases estereotipadas de los adultos, como aquella que pide «de confiar porque tengo más experiencia que tú» aburren a la joven Isabel. El *climax* de la dificultad en las conversaciones se alcanza cuando Bel comienza a silbar y la bisabuela advierte a la bisnieta que se trata de una acción poco fina y poco adecuada a una chica de buena familia: «—Ah, niña, no me gusta cuando tú te quedas corriendo de ese modo, saltando así en esos juegos de niño. Encuentro mucho mejor cuando tú te quedas quieta y sosegada en un canto, como una niña bonita y educada». El contraste generacional se vuelve mucho más evidente: si existen «chicas ideales», tal vez, eso era posible en otros tiempos.

Era justamente lo que yo quería oír. Ahí ni dudé. Dije una palabrota bien dicha (ni era de las peores, pero es que cualquier palabrita puede ser un horror para los delicados oídos de Bisa Bia) y salí por la calle silbando, vestida en mis zapatos sin pasadores, calzada con mis zapatillas, pateando lo que encontraba delante. Bien pillá. En un instante estaba trepada en el muro, viendo a aquella aburrida de Marcela, toda frosô, enfundada en una ropa de

boutique, gancho de florecita en el cabello, hablando suave, aniñada, con sonrisitas para Sérgio. ¡Ay, yo no aguanto! Pucha, si yo no me hubiera demorado tanto tiempo en la discusión con Bisa Bia, habría llegado antes que ella...

Sin embargo, en las benévolas disputas generacionales, surge un nuevo personaje que funde, en un extraordinario golpe de genio de Ana María Machado, las voces del pasado con las del futuro: se trata de la bisnieta de Isabel, Beta, que configura así un puente con un mundo que todavía no existe, pero que representa, de una cierta forma, la repetición y la trasgresión de actos, memorias, soluciones que provienen de la tradición, del pasado de cada sujeto. El comentario de Bel, que ahora entiende la importancia de lo antiguo, para que la posteridad no se sienta avergonzada de lo que fue, es simbólicamente significativo: «No da para ser mujer-maravilla. Por lo menos, no da todo el tiempo, sin fingir. Voy descubriendo que dentro de mí es una verdadera ensalada».

Reencontrado el retrato perdido de la bisabuela, Bel descubre, entonces, que todo acontece en una serie de alteraciones, de cambios, «mirando para atrás y andando para adelante, tropezando de vez en cuando, inventando moda. Es que yo también soy inventora, inventando todo el día un nuevo modo de vivir».

La última parte del texto de Ana María Machado constituye, también, un «corredor» para las conclusiones de este trabajo. La trama de relación que se establece entre el pasado histórico, la tradición y las experiencias contemporáneas, representa el verdadero punto de trabajo del tema que nos hemos prefijado: la literatura infantil y su actual deconstrucción mítica para lectores ejemplarmente formados del milenio que acaba de abrirse.

Las fábulas —para fijarnos en la óptima (y compleja) literatura de Ana María Machado, heredera de la gran tradición lobatiana— son mucho más que un conjunto moral de vicios y virtudes. Como Ana María Machado nos testimonia, cada texto fabulístico está cargado de motivos particularmente significativos al mundo de los adolescentes y que han sido desgraciadamente olvidados por los lectores adultos: los rituales de iniciación, las pruebas, los miedos, las tentativas amorosas. Hay que releer en esta óptica las fábulas clásicas de Fedro, Esopo, La Fontaine, Krylov, Pushkin, Perrault, de la tradición medioriental, de la tradición amazónica o de la cultura quechua.

Las fábulas, a pesar de la atmósfera de inferioridad en la que lamentablemente se leen, son de fundamental importancia para la construcción de identidades.

Sin embargo, para no decaer en el prejuicio de operaciones ingenuas e infantiles, hay que ser honestos: la literatura necesita el desafío de docentes preparados a una metodología que todavía no dominan. Actualmente, en el justificado propósito a la alfabetización, se está sosteniendo una línea que empobrece la literatura: se lee «con el fin» exclusivo de aprender la lengua y comunicarse. En este ámbito, que les corresponde más de cerca a los pedagogos y a los técnicos de la didáctica, el texto literario se subyuga a una preocupación que sería, en cambio, prerrogativa de la lingüística. Los textos literarios se desvinculan del contexto que los produjo y este fenómeno de des-historización se refleja gravemente en la falta de capacidad histórica de los lectores, es decir, en la ausencia de referencia con la tradición en primer lugar.

Si «la literatura es una práctica en la que los autores intentan hacer avanzar o renovar la literatura» (Culler 1999), como escribe, jugando con las paradojas, Jonathan Culler, hay que pensar en el texto y en la lectura como actividades críticas indispensables para transformar la subversión que la literatura propone en la libertad del espíritu que todo sujeto desea.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAJTIN, Mijail
1989 *Teoría y estética de la novela. Trabajos de investigación*. Traducción del ruso de Helena S. Kriúkova y Vicente Cazcarra. Madrid: Taurus.
- BORDINI, María da Glória; Maria Luiza RITZEL y Regina ZILBERMAN (org.^{as})
2005 *Crítica do tempo presente: estudo, difusão e ensino de literaturas de língua portuguesa*. Porto Alegre: Associação Internacional de Lusitanistas/Instituto Estadual do Livro.
- BORGES, Jorge Luis
2005 *Obras completas*. Vol. 4. Buenos Aires: Emecé.
- CECILIATO DE CARVALHO, Neuza
2004 «A emancipação do sujeito infantil pela discursividade do delírio em *Bisa Bia, Bisa Bel*». En GONÇALVES PEREIRA, Maria Teresa y Benedito ANTUNES (orgs.). *Traça de histórias: a criação literária de Ana Maria Machado*. São Paulo-Assis: UNESP, pp. 67-86.
- COLOMER, Teresa
s.f. *La formación del lector literario*. Madrid: Anaya.
- CULLER, Jonathan
1999 *Teoría Literária: uma introdução*. São Paulo: Beca.
- D'ANGELO, Biagio
2006 «Harry Potter, principitos y cenicientas. De qué hablamos cuando decimos literatura infantil?». *Cuadernos Literarios*, año III, n.º 6: *Letritas*, pp. 55-67.
- MACHADO, Ana Maria
1982a *Era uma vez um tirano*. Rio de Janeiro: Salamandra.
1982b *Bisa Bia Bisa Bel*. Rio de Janeiro: Salamandra.
1999 *Contracorrente: conversas sobre leitura e política*. São Paulo: Ática.
2001 *Texturas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
2007 *Balaio. Livros e leitura*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- MARINO, Adrián
1994 *Teoria della letteratura*. Bolofia: Il Mulino.
- PERROT, Jean
1999 «Recherche et littérature de jeunesse en France. Recherche pure ou appliquée?». *Bulletin des Bibliothèques de France*. T.º 44, n.º 3, pp. 13-24. Paris.
- SARAIVA, Juracy
2001 «A situação da leitura e a formação do leitor». En *Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação*. Porto Alegre: Artmed Editora, pp. 23-29.
- WITTGENSTEIN, Ludwig
1961 *Investigations philosophiques (1936-1941)*. Paris: Gallimard.
- ZILBERMAN, Regina
2005 *Como e por que ler a literatura infantil brasileira*. Rio de Janeiro: Objetiva.
2006a «El estatuto de la literatura infantil». *Cuadernos Literarios*, año III, n.º 6: *Letritas*, pp. 17-38.
2006b «As letras e seus profissionais». En JOBIM, José Luís et ál (orgs.). *Sentidos dos Lugares*. Rio de Janeiro: UERJ/UFF.



La religiosidad homérica: lo divino está cerca del hombre*

Rossana Pozzi

Antes de introducirnos directamente al argumento indicado en el título, presentaremos información fundamental acerca del legendario aedo Homero, del llamado «dilema homérico», de la sociedad homérica, y de la *Iliada* y la *Odisea*.

A pesar de que la influencia de Homero ha sido notable en la cultura occidental y estudiarlo significa encontrarse con la cultura clásica, o bien con un modelo del gusto y de la poesía que todavía tenemos hoy, de este autor o aedo todo es incierto. No conocemos su vida, muchas ciudades se mencionan como su lugar de nacimiento e incluso su existencia ha sido puesta en duda.

De él, solo tenemos la leyenda de un errante cantor ciego por las ciudades de la antigua Grecia. Hoy, después de largos y profundos estudios, se cree que Homero, sin duda alguna, existió, que vivió entre el siglo IX y VIII a. C y que fue originario de las costas de Asia Menor, pobladas por numerosas colonias griegas.

EL «DILEMA HOMÉRICO»

Desde la antigüedad, los dos poemas homéricos han suscitado discusiones entre los críticos, por ello se dio el nombre de «dilema homérico» al conjunto de las interrogantes planteadas. Este concierne a la modalidad de composición de la *Iliada* y la *Odisea*, que para nosotros

* El uso de las cursivas a lo largo de este artículo obedece a la intención de la autora de destacar algunos pasajes de su explicación. N. E.

resulta muy particular. Los dos poemas fueron escritos, al menos, 400 años después de los hechos a los que se refieren (la guerra de Troya se realizó alrededor del año 1200 a. C.) y están compuestos como un mosaico de tantos pequeños episodios, autónomos e independientes.

Fueron los aedos quienes compusieron el hecho épico de la guerra de Troya y de sus héroes, y la transmitieron oralmente de padre a hijo, a cada uno. Homero apuntó con extrema genialidad, decidido a recoger y dar forma unitaria y escrita al imponente material que se formó en cuatro siglos: eso no disminuye la importancia de Homero, ya que él no se limitó a rellenar los dos poemas, sino que les dio una extraordinaria unidad poética, componiendo dos grandiosos poemas épicos que, de hecho, constituyen el fundamento de la lengua, de la mitología y de la cultura griega.

Sin embargo, aún quedan dudas sobre la posibilidad de que Homero sea en verdad el autor de ambos poemas, sobre todo porque la *Odisea* presenta una sociedad más desarrollada social y políticamente, y una visión de la vida diferente, más madura y nostálgica con respecto a la *Iliada*. En cambio, el sustento de la tesis de un autor único se basa en la idéntica metodología de composición, una religiosidad idéntica en la concepción de los dioses y un lenguaje parecido.

En conclusión, con el nombre de Homero podemos considerar a un autor único, que ha unificado mitos compuestos en épocas diferentes o a dos autores, vinculados entre ellos por un estilo narrativo análogo.

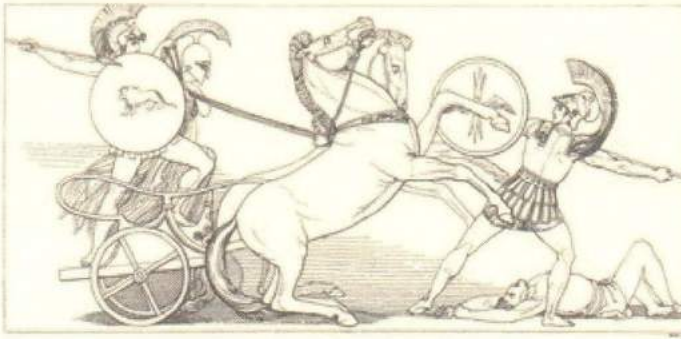
LA SOCIEDAD HOMÉRICA

La sociedad dentro de la cual se sitúa el contexto de los dos poemas homéricos es la civilización micénica: ella se afirmó alrededor del Mar Egeo entre el 1400 y el 1100 a. C. Los aqueos bajaron del Norte de la península balcánica y construyeron una civilización muy desarrollada, sobre todo en el Peloponeso (ciudades de Micenas y Argos, y en las islas egeas).

La sociedad estaba gobernada por un monarca absoluto, que regía en una sola ciudad, era el *wanax*, un príncipe guerrero que gobernaba sobre su polis, residía en un edificio-fortaleza, y en su corte, con ocasión de los banquetes reales, los aedos le cantaban cantos épicos celebrando su grandeza, su fuerza y su coraje en la batalla.

La economía estaba basada en la agricultura y en la crianza, la pequeña artesanía y el comercio marítimo. Numerosos fueron los esclavos, sobre todo prisioneros de guerra, destinados a trabajos agrícolas y artesanales. Quizá fue precisamente por el predominio comercial sobre el mar Egeo, más que por la rivalidad de los pueblos,

que estalló la guerra de Troya, acontecimiento que históricamente ocurrió alrededor del año 1200 a. C. Este hecho fue verificado gracias a los estudios del arqueólogo alemán Heinrich Schliemann (1882-1890), que, considerando la *Iliada* como un poema histórico, no mitológico, descubrió las ruinas de la ciudad, cerca a la costa Noroeste de la Asia Menor, en la actual Turquía, en la desembocadura del río Scamandro.



TRAMA DE LA *ILÍADA**

El poema se abre en el décimo año de guerra entre el ejército de los griegos y la ciudad de Troya. La guerra fue causada por el secuestro de Helena, la hermosa reina de Esparta, esposa de Menelao, por parte de Paris, joven príncipe troyano, *ayudado por la diosa Afrodita*, diosa del amor. Menelao, ofendido y despreciado, juró venganza, y con la ayuda de su

hermano Agamenón, rey de Argos, formó un gran ejército, conducido por los más fuertes caudillos griegos y atacó la ciudad de Troya.

Sin embargo, la guerra no fue fácil ni breve, y después de diez años de lucha, los dos ejércitos aún se enfrentaban sin que ninguna de las dos partes prevaleciera. Para el ejército griego la situación se complicó, ya que por deseo del dios Apolo, dios del sol y la medicina, la peste se extendió entre los soldados griegos. Este es el castigo que Apolo les inflige a los griegos para vengar la ofensa padecida por su sacerdote Crise, cuya hija, Criseide, fue tomada por Agamenón en una incursión para hacerla su esclava. El adivino Calcante revela que es necesario devolver a Criseide, pero Agamenón se niega, suscitando la reacción de Aquiles, que lo acusa ser codicioso y egoísta. Entonces, Agamenón pretende a Briseide, esclava de Aquiles, como indemnización por la restitución de Criseide al padre. Aquiles, con el dolor de su corazón cede su esclava más bonita a Agamenón, y se apartó luego del combate, debilitando así al ejército griego.

Después de algún tiempo, se desafían los dos rivales directos, Paris y Menelao, esperando resolver el largo conflicto: el vencedor irá con la hermosa Helena y la guerra llegará a su fin, quienquiera que venza. Paris se lleva la peor parte, pero *es salvado por la intervención de Venus, que lo envuelve en una nube*.

* La presentación de algunos versos de la obra no responde a un análisis de carácter estructural de los mismos; por eso, la disposición de estos se ajusta al espacio de la columna. N. E.

Los ejércitos atacan, y entre las filas de los griegos Diómedes se distingue por sus hazañas sobrehumanas: en un primer momento hiere a Eneas, luego *ataca a los dioses que acudieron en ayuda de los troyanos, logrando golpear nada menos que a Marte*, dios de la guerra, pero *se detiene atónito, frente a la formidable presencia de Apolo*. Mientras tanto, Príamo, rey troyano, padre de Héctor, le implora llorando que no se exponga demasiado en la batalla.

Parece que los griegos se encuentran cerca de la derrota; por ello, llegada la tarde, el anciano y sabio Néstor aconseja mandar una misión diplomática a Aquiles para que vuelva a combatir, pero todo es inútil. La mañana siguiente, el ejército griego está en fuga, mientras que los troyanos, empujados por Héctor, intentan incendiar los barcos griegos: solamente el fuerte Áyax resiste, pero la situación es dramática. *Los dioses también participan en la guerra: Juno, Neptuno y Atena se alinean con el ejército griego; mientras que Venus, Marte y Júpiter combaten a favor de los troyanos.*

Para tratar de rechazar la ofensiva enemiga, Patroclo, gran amigo de Aquiles, le pide permiso para poder vestir sus espléndidas armas: el solo verlas será suficiente para hacer huir a los troyanos. En efecto, así ocurre, pero Héctor no huye, sostiene un encuentro con Patroclo y lo mata; luego le saca las armas como trofeo

de guerra. Con mucho esfuerzo, Menelao logra recobrar el cuerpo de Patroclo. *Aquiles se desespera y llora al amigo muerto; la diosa Tetis, su madre, surge del mar a reanimarlo y le proporciona armas nuevas, más espléndidas aún, forjadas por el dios Vulcano.*

Aquiles jura venganza, se reconcilia con Agamenón y entra en la batalla. Todos los troyanos huyen, refugiándose dentro de las paredes de la ciudad, mientras que Héctor queda fuera: cuando ve a Aquiles es tomado por el pánico y corre tres veces alrededor de la ciudad, huyendo. Por fin, vencido el miedo y *confortado por Atena que le promete ayuda, presentándosele bajo los semblantes de Deifobos*, uno de los numerosos hermanos del héroe troyano, lo enfrenta, aunque percibe nitidamente la cercanía de su muerte. Efectivamente, Aquiles lo traspasa y luego, con su carro arrastra su cuerpo por la llanura de Troya, delante de los ojos horrorizados del padre Príamo, de la madre Ecuba y de la mujer Andrómaca.

Siguen los funerales de Patroclo, celebrados con banquetes y ludi fúnebres, hasta que el propio Príamo, solo e indefenso, llega durante la noche a la tienda de Aquiles a suplicar la restitución del cuerpo de su hijo. El respeto a la edad anciana y el dolor paternal son más fuertes que la cólera, y Aquiles aprueba la devolución del cadáver de Héctor.

Así, el poema concluye con las tristes honras fúnebres tributadas al gran héroe troyano.

CARACTERÍSTICAS DE LA *ILÍADA*

El elemento que principalmente caracteriza a los personajes de la *Iliada* es su actitud hacia la guerra, el héroe aqueo posee un coraje invencible y un gran desprecio por la vida, no porque no la ame, sino porque la considera un bien inferior al valor y a la gloria. En efecto, lo que mueve al héroe es el deseo de la gloria; por ello, Aquiles, pudiendo elegir, acepta de hecho una vida breve y valiente, antes que una vida larga y oscura. No se puede olvidar la exaltación de la fuerza casi sobrehumana de la acción, fuerza sin debilidades o indecisiones, lista para cualquier sacrificio, feroz y despiadada; y la presencia de la cólera y la venganza como fuerzas vitales, pertenecientes a una modalidad de justicia primitiva.

Otro elemento característico es el gran sentido del honor: para los antiguos, el honor indicaba, en cierta forma, el valor de la persona, el respeto y la consideración por sí mismos, hasta el orgullo. Por su honor herido, Aquiles no duda en apartarse de la batalla, aun sabiendo que de ese modo los griegos perderían su supremacía. Por su honor, Héctor vence el miedo y enfrenta a Aquiles, incluso intuyendo claramente que morirá.

Junto a estos aspectos también encuentran lugar la exaltación de la amistad, que llega a su punto máximo en el dolor de Aquiles por la muerte de Patroclo; el respeto por la hospitalidad y la piedad por los ancianos, que llevarán a Aquiles a conmoverse frente a Príamo, padre de su enemigo Héctor; el amor por la familia y por la patria, virtudes destacadas en el encuentro entre el héroe troyano Héctor y la mujer Andrómaca al momento del adiós.

Finalmente, el respeto a los dioses, a menudo injustos y caprichosos, está siempre presente y es, inclusive, señal del misterio. No respetar a los dioses y sus deseos, se considera una señal de barbarie, de *ubris*, es decir, 'de presunción'. Y es justo sobre los dioses y su frecuente presencia en la *Iliada*, ya evidenciada en la trama, que queremos detener nuestra atención.

Durante la guerra de Troya, algunas divinidades se alinean a favor de uno u otro ejército, favorecen o protegen a un héroe, perjudicando a sus adversarios incluso con el engaño, persiguen con ellos a quienes consideran que los han ofendido.

En resumen, se puede afirmar que los hechos, los resultados y las consecuencias de la guerra de Troya están determinados no solo por las hazañas humanas, sino también por las intervenciones de los dioses, alineados, una parte, a lado de los griegos, y otra parte a lado de los troyanos.

Podemos describirlos, dividiéndolos en dos grupos:

Divinidades favorables a los troyanos

Afrodita: ha recibido el premio de la manzana de oro del príncipe troyano Paris, y le ha ofrecido a cambio el amor de Helena, la hermosa reina de Esparta. Este ofrecimiento suscitaría la guerra.

Apolo: durante el décimo y último año de guerra, sin piedad alguna, ocasiona en el campamento griego una terrible peste para vengar la ofensa hecha a su sacerdote Crise, por Agamenón, jefe del ejército griego, que tuvo como esclava a Criseide, hija del mencionado sacerdote.

Ares: dios de la guerra, goza de la matanza y de la sangre, y delante de Troya, casi siempre combate a lado de los troyanos sin preocuparse demasiado por las razones que sustentan su causa. A veces, en efecto, también ayuda a los griegos. Tiene una estatura sobrehumana, emite gritos terribles; generalmente, combate a pie, pero también se le ve sobre un carro remolcado por cuatro caballos y acompañado por demonios que le sirven como escuderos.

Latona: enemiga declarada de Hera, fue madre de Apolo y Artemisa, que debieron nacer en Delos, porque por orden de Hera ninguna otra

tierra podía acogerla para dar a luz. Su enemistad con Hera la empujó a alinearse de parte de los troyanos.

Divinidades favorables a los griegos

Atena: en la ciudad de Troya recibía un culto especial y un ídolo suyo, el Paladio, era particularmente venerado. Sin embargo, la diosa se alineó decididamente a favor de los griegos después de que Paris le negara el premio de la belleza. También protegerá a Ulises en el regreso a su patria, después de la guerra.

Poseidón: adversario de los troyanos porque el padre de Príamo, Laomedonte, rey de Troya, después de haber pedido la construcción de las paredes de la ciudad, se negó a dar la recompensa pactada. También Ulises, culpable de haber dejado ciego a Polifemo, hijo de Poseidón, será perseguido por el dios y tendrá que transcurrir largos años en mar antes de poder volver a su patria.

Hera: al igual que Atena, disputó el premio de la belleza a Afrodita, y cuando Paris asignó la manzana a esta última, juró venganza contra los troyanos. Además, protegió en modo particular al héroe griego Aquiles, hijo de la ninfa Tetis, que fue quien la crió.

Hermes: es el dios de la astucia, del comercio, del robo. Son legendarias sus hazañas durante la infancia: aun estando atado, se



liberó para ir a robar la manada de bueyes custodiada por Apolo. Tuvo el encargo de acompañar a las tres diosas Hera, Afrodita y Atena delante de Paris, sobre el monte Ida, durante la disputa por la belleza y, por eso, tuvo una parte decisiva en el hecho que provocó la guerra de Troya.

No debemos olvidar que en el proemio, el poeta se dirige a la diosa a Calíope, musa de la poesía épica, para pedirle inspiración y ayuda en llevar a cabo su obra, llamándola Diva, y pocos versos después, *Júpiter es nombrado, porque el poeta quiere enseguida puntualizar que todos los acontecimientos que contará se cumplen por voluntad del dios*, («así de Júpiter el alto consejo se cumpla», v.6), que le prometió a Tetis, madre de

Aquiles, castigar a Agamenón y los griegos por la ofensa hecha al héroe.

Yes *Atena, enviada por la divina Hera*, que interviene concretamente en la *Ilíada*, manifestándose a Aquiles, cuando este se encontraba muy irritado, tomándolo de su rubio cabello, y convenciéndolo de que no desenvaine la espada para vengar la ofensa de Agamenón, pronunciando estas palabras:

Vengo del cielo para apaciguar tu cólera, si obedecieres;
y me envía Hera, la diosa de los níveos brazos,

que os ama cordialmente a entrambos y por vosotros se interesa.

Ea, cesa de disputar, no desenvaines la espada a injúrialo de palabra como te parezca.

Lo que voy a decir se cumplirá:
Por este ultraje se te ofrecerán un día triples y espléndidos presentes. Dominate y obedéceenos.

(*Ilíada* I, vv.207-214)

Aquiles decide obedecer a esta invitación, habiéndose incluso irritado y contesta pronunciando palabras que contienen una síntesis clara y lapidaria de la religiosidad homérica, muy cercana a la antigua religiosidad «contractual», (*da ut des*, es decir, 'doy para conseguir a cambio'):

Preciso es, oh diosa,
hacer lo que mandáis,
aunque el corazón esté

muy irritado. Proceder
así es lo mejor.
*Quien a los dioses obedece
es por ellos muy atendido.*
(*Iliada* I, vv.216-218)

Otra diosa, Tetis, su madre se manifiesta en el primer libro de la *Iliada*: emerge de las aguas del mar y lo consuela mientras llora por el honor que fue ofendido por Agamenón y por la pérdida de su amada esclava Briseide, abrazándolo y dirigiéndole dulces palabras.

Así dijo derramando lágrimas.
Oyóle la diosa madre
desde el fondo del mar, donde se hallaba junto al padre anciano, e inmediatamente emergió de las blanquecinas ondas como niebla, sentóse delante de aquél, que derramaba lágrimas, acariciólo con la mano y le habló de esta manera:
—¡Hijo mío! ¿Por qué lloras?
¿Qué pesar ha golpeado tu corazón?
Habla; no me ocultes lo que piensas, para que ambos lo sepamos.
(*Iliada* I, vv.357-363)

Poco después le predice breve, pero gloriosa vida, prometiéndole acudir a Zeus para pedirle justicia.

Tetis, en el Libro XVIII, también participa en el dolor del hijo por la muerte de su amigo Patroclo, contestando con un bramido a los gritos de dolor de Aquiles:

oyóle su *venerada madre*,
que se hallaba en el fondo del mar,
junto al padre anciano, y prorrumpió en sollozos; y cuantas diosas nereidas había en aquellas profundidades, todas se congregaron a su alrededor.
[...]
La blanquecina gruta se llenó de ninfas, y *todas se golpeaban el pecho...*
(*Iliada* XVIII, vv.35-50)

Y emergiendo de las aguas lo consuela dulcemente, prometiéndole al final, nuevas armas que serán forjadas por el dios Hefesto, con las que podrá volver a combatir para vengar la muerte de su amigo Patroclo:

¡Hijo! ¿Por qué lloras? ¿Qué pesar te ha llegado al alma?
Habla; no me ocultes lo que ha ocurrido.
Zeus ha cumplido lo que tú, levantando las manos, le pediste: que todos los aqueos, privados de ti, fueran acorralados junto a las naves y padecieran vergonzosos desastres.
(*Iliada* XVIII, vv.73-77)

[...] vendré mañana,
al romper el alba,
a traerte una hermosa armadura fabricada por Hefesto.
(*Iliada* XVIII, vv.136-137)

También en el libro XVIII, Hera envía a Iris hacia Aquiles, para convencerlo de su regreso a la guerra a lado de los Aqueos, para parar la matanza que Héctor quiere hacer del cuerpo de Patroclo; y la diosa Atena lo envolvió en una nube de oro grandioso y empinado para potenciar el efecto de su aparición sobre el campo de batalla y sus gritos contra los troyanos:

[...] fuese *Iris*, ligera de pies.
Aquiles, caro a Zeus, se levantó,
y *Atena cubrióle los fornidos
hombros con la égida floqueada,
y además la divina entre las
diosas circundóle la cabeza con
áurea nube, en la cual ardía
resplandeciente llama.*

Como se ve desde lejos el humo
que, saliendo de una isla
donde se halla una ciudad sitiada
por los enemigos, llega al éter
[...] después de combatir todo el
día en horrenda batalla,
fuera de la ciudad, al ponerse el
sol encienden muchos fuegos,
cuyo resplandor sube a lo alto,
para que los vecinos los vean,
se embarquen y les
libren del apuro,
de igual modo el resplandor de la
cabeza de Aquiles llegaba al éter.
Y acercándose a la orilla del foso,
fuera de la muralla, se detuvo,
sin mezclarse con los aqueos,
porque respetaba el prudente
mandato de su madre.
Allí dio recias voces y a alguna
distancia, *Palas Atenea vociferó
también*

y suscitó un inmenso tumulto
entre los troyanos.
(*Iliada* XVIII, vv. 202, 218).

La ayuda de la diosa Atena a Aquiles es fundamental en el duelo entre el héroe Aqueo y el troyano Héctor. En efecto, *la diosa se presenta* a este último bajo los semblantes de Deifobos, uno de los muchos hermanos de Héctor, y, prometiéndole ayuda lo exhorta a detenerse a enfrentar a Aquiles, cuando ya todos los troyanos, aterrorizados, huyeron dentro de las paredes.

Atenea, la diosa de ojos de lechuza, se acercó al Pelión, y le dijo estas efímeras palabras:
Espero, oh ilustre Aquiles, caro a Zeus,
que nosotros dos encaminaremos a los aqueos inmensa gloria, pues al volver a las naves habremos muerto a Héctor, aunque sea infatigable en la batalla.
Ya no se nos puede escapar, por más cosas que haga Apolo, el que hiere de lejos, postrándose a los pies del padre Zeus, que lleva la égida.
Párate y respira; a iré a persuadir a Héctor para que luche contigo frente a frente.
Así habló Atena.
Aquiles obedeció, con el corazón alegre, y se detuvo en seguida,

apoyándose en el arrimo de
la pica de asta de fresno y
broncea punta.
La diosa dejóle y fue a encontrar
al divino Héctor.

Y tomando la figura y la voz
infatigable de Deifobos,
llegóse al héroe y pronunció
estas fugaces palabras:
¡Mi buen hermano! Mucho
te estrecha el veloz Aquiles,
persiguiéndote con ligero pie
alrededor de la ciudad de Priamo.
Ea, detengámonos y rechacemos
su ataque.

[...]

Mi buen hermano! El padre, la
venerable madre y los amigos
abrazábanme las rodillas y me
suplicaban que me quedara con
ellos —¡de tal modo tiemblan
todos!—, pero mi ánimo se sentía
atormentado por grave pesar.
Ahora luchemos con brío y sin
dar reposo a la pica,
para que veamos si Aquiles nos
mata
y se lleva nuestros sangrientos
despojos a las cóncavas naves,
o sucumbe vencido por tu lanza.
(*Iliada* XXII, vv.213-246)

En medio de la mejor parte
del combate, la diosa *Atena devuelve
a Aquiles la lanza que se clavó en
tierra. Aquiles, consciente de la
presencia y de la ayuda de la diosa,*
la nombra para asustar a Héctor
antes del combate

*Palas Atena te hará sucumbir
pronto.
herido por mi lanza,*

*y pagarás todos juntos los
dolores de mis amigos,
a quienes mataste cuando
manejabas furiosamente la pica.
(Iliada XXII 265-268)*

En el último libro, resulta
conmovedora y rebosante de
piedad *la intervención de Apolo en
la protección del cuerpo de Héctor,*
asesinado y arrastrado, en plena
noche por Aquiles, alrededor de la
tumba de Patroclo.

... arrastrábalo hasta dar
tres vueltas al túmulo del difunto
Patroclo;
*acto continuo volvía a reposar
en la tienda, y dejaba el cadáver
tendido de cara al polvo.
Mas Apolo, apiadándose del
varón aun después de muerto,*
lo libraba de toda injuria y lo
protegía con la égida de oro
*para que Aquiles no lacerase el
cuerpo mientras lo llevaba por
el suelo.
De tal manera Aquiles, enojado,
insultaba al divino Héctor.
Al contemplarlo, compadecíanse
los bienaventurados dioses
e instigaban al vigilante Argicida a
que hurtase el cadáver.
(Iliada XXIV)*

*La intervención de Apolo
crea desbarajuste en el Olimpo,
suscitando la oposición de Hera,*
que odia a los troyanos porque Priamo,
con ocasión del concurso de belleza
entre las diosas, dio la manzana de la
discordia a Venus, y con este gesto le

concedió el título de más hermosa. En la discusión, hasta Zeus interviene, reconociendo en Héctor a un hombre devoto y respetuoso de los dioses. El más querido de los dioses entre todos los troyanos *decide mandar a la diosa Iris* donde Tetis, con el fin de que esta última convenza a Aquiles de devolver el cuerpo de Héctor al padre Priamo. Así, mientras Tetis va inmediatamente por el hijo y lo convence de devolver a quien vendrá a solicitarle el cuerpo de Héctor, *Iris, mensajera de los dioses, vuela a Troya (a la corte de Priamo), lo consuela con bellísimas palabras y lo invita a ir, sin temor, escoltado por el heraldo divino Argicida, cerca de la cortina de Aquiles, que le devolverá el cadáver del querido hijo y tendrá piedad y respeto por él.*

Detúvose la mensajera de Zeus cerca de Priamo, y *hablándole quedó, mientras al anciano un temblor le ocupaba los miembros, así le dijo:*

Cobra ánimo, Priamo *Dardánida*, y no te espantes; que no vengo a presagiarte males, sino a participarte cosas buenas: soy mensajera de Zeus, que, aun estando lejos,

se interesa mucho por ti y te compadece.

El Olímpico te manda rescatar al divino Héctor,

llevando a Aquiles dones que aplaquen su enojo.

Ve solo, sin que ningún troyano se te junte,

[...] Ni la idea de la muerte ni otro

temor alguno conturbe tu ánimo, pues tendrás por guía el Argicida, el cual te llevará hasta muy cerca de Aquiles.

Y cuando hayas entrado en la tienda del héroe, éste no te matará

e impedirá que los demás lo hagan.

Pues Aquiles no es insensato, ni temerario, ni perverso,

y tendrá buen cuidado de respetar a un suplicante.

(*Iliada* XXIV, vv169-187)

Priamo se fía inmediatamente de la diosa Iris y, fortalecido por su apoyo, le comunica a su mujer la voluntad de ir al campamento enemigo, encontrando en la mujer a una valiente opositora.

No te opongas a mi resolución, ni me seas ave de mal agüero en el palacio. No me persuadirás. Si me diese la orden uno de los que viven en la tierra, aunque fuera adivino, arúspice o sacerdote, la creeríamos falsa y [desconfiaríamos aún más; pero ahora, yo mismo he oído a la diosa y la he visto delante de mí...

(*Iliada* XXIV, vv. 218-223)

En el capítulo XXIV, la familiaridad y comprensión entre hombres y dioses parece alcanzar su máxima intensidad por una serie de episodios extraordinarios que se presentan: Priamo, antes de alejarse de Troya con los regalos que ofrecerá

a Aquiles, ofrece libaciones a Zeus, pidiendo a cambio una señal de buen augurio, que rápidamente Zeus manda; sucesivamente, Príamo lo reconoce en el joven que se pone de lado en el campamento Aqueo, un ser divino mandado por los dioses y es cada vez más consciente de que los dioses lo protegen; están presentes a su lado y es animado por ellos, por boca del mensajero Argicida, sobre las condiciones del cuerpo de su hijo:

Así es, como dices, hijo querido.
Pero alguna deidad extiende la
mano sobre mí, cuando me hace
salir al encuentro un caminante
de tan favorable augurio como tú,
que tienes cuerpo y aspecto
dignos de admiración y espíritu
prudente, y naciste de padres
felices.
(*Iliada* XXIV, vv. 374-377)

Si eres servidor del Pelida
Aquiles,
ea, dime toda la verdad:
¿mi hijo yace aún cerca de las
naves,
o Aquiles lo ha desmembrado y
entregado a sus perros?
Contestóle el mensajero Argicida:
¡Oh anciano! Ni los perros ni las
aves lo han devorado,
y todavía yace junto a la nave de
Aquiles,
dentro de la tienda. Doce días
lleva de estar tendido,
y ni el cuerpo se pudre, ni lo
comen los gusanos
que devoran a los hombres
muertos en la guerra.

*Le dijo de nuevo el mensajero
Argicida:*

[...] y tú mismo, si a él te
acercaras,
lo admirarías de ver cuán fresco
está: la sangre le ha sido lavada,
no presenta mancha alguna, y
cuantas heridas recibió —pues
fueron muchos los que le
envasaron el bronce— todas se
han cerrado.

*De tal modo los bienaventurados
dioses cuidan de tu buen hijo,
aun después de muerto, porque
era lo amaban de corazón
(Iliada XXIV, vv. 405-415)*

Príamo continúa y, contestando al mensajero benéfico, delinea el perfil del hombre religioso homérico afirmando un principio de plena conveniencia humana en el respeto a los dioses, ya que estos últimos devuelven con su ayuda y su piedad a los hombres que los han honrado y respetado mucho.

*¡Oh hijo! Bueno es ofrecer a los
inmortales los debidos dones
jamás mi hijo, si no ha sido un
sueño que haya existido,
olvidó en el palacio a los dioses
que moran en el Olimpo,
y por esto se acordaron de él en el
fatal trance de la muerte.
Mas, ea, recibe de mis manos esta
linda copa, para que la guardes,
y guíame con el favor de los
dioses hasta que llegue a la tienda
del Pelida.
(Iliada XXIV, vv. 425-428)*

El diálogo entre Príamo y el benéfico viandante concluye con otra epifanía divina y con la revelación de la verdadera identidad del joven lampiño que se hizo guía y guardaespaldas del viejo rey troyano.

¡Oh anciano! Yo soy un dios
inmortal, soy Hermes;
y mi padre me envió para que
fuese tu guía.
Me vuelvo antes de llegar a la
presencia de Aquiles,
pues sería indecoroso que un
dios inmortal
se tomara públicamente tanto
interés por los mortales.
(*Iliada* XXIV, vv. 460-464)

También el coloquio entre Príamo y Aquiles es muy significativo, ya que Homero, por boca de Aquiles, hace reflejar al lector sobre el hecho que bien poco de lo que ha ocurrido en la historia de la guerra de Troya ha ocurrido por pura voluntad de los hombres, ya que siempre los dioses han aconsejado, ordenado, ayudado, obstaculizado, etcétera, las acciones, las decisiones y los resultados del actuar humano.

¡No me irrites más, oh anciano!
Tengo acordado entregarte a
Héctor, pues para ello Zeus me
envió como mensajera la madre
que me dio a luz,
la hija del anciano del mar.
Comprendo también, oh Príamo,
y no se me oculta,
que un dios te trajo a las veleras
naves de los aqueos;

porque ningún mortal, aunque
estuviese en la flor de la
juventud,
se atrevería a venir al ejército,
ni entraría sin ser visto por los
centinelas, ni desatranca con
facilidad nuestras puertas.
Abstente, pues, de exacerbar los
dolores de mi corazón;
no sea que a ti, oh anciano, no te
respete en mi tienda,
aunque siendo mi suplicante, y
viole las órdenes de Zeus.
(*Iliada* XXIV, vv. 560-570)

Los dioses son compañeros fieles y guardias cuidadosos de los mortales, como tan bondadoso demuestra ser Hermes, que no abandona a Príamo, dormido después de los acuerdos pacíficos y el banquete consumado bajo la tienda de Aquiles.

El heraldo y Príamo, prudentes ambos, se acostaron, allí, en el vestíbulo de la mansión. Aquiles durmió en el interior de la tienda, sólidamente construida, y a su lado descansó Briseide, la de hermosas mejillas. Las demás deidades y los hombres que combaten en carros durmieron toda la noche, vencidos del dulce sueño; pero éste no se apoderó del benéfico Hermes, que meditaba cómo sacaría del recinto de las naves al rey Príamo sin que lo advirtiesen los sagrados guardianes de las puertas.



E, inclinándose sobre la cabeza del rey, así le dijo:

¡Oh anciano! No te inquieta el peligro cuando duermes así, en medio de los enemigos, después que Aquiles te ha respetado. Acabas de rescatar a tu hijo, dando muchos presentes; pero los otros hijos que allá se quedaron tendrían que dar tres veces más para redimirte vivo, si llegaran a descubrirte Agamenón Atrida y los aqueos todos.

Así dijo. El anciano sintió temor y despertó al heraldo.

Hermes unció caballos y mulas, y acto continuo los guió por entre el ejército sin que nadie lo advirtiera.

Mas, al llegar al vado del voraginoso Janto, río de hermosa corriente que el inmortal Zeus había engendrado, Hermes se fue al vasto Olimpo. La Aurora azafranado velo se esparcía por toda la tierra...

(*Iliada* XXIV, vv. 682-695)

El poema de la guerra de Troya, del estruendo de las armas, de la fuerza brutal de héroes atrevidos, de la cólera de Aquiles y de la prepotencia de Agamenón concluye paradójicamente no con un duelo ni con una batalla, sino con los rituales fúnebres en honor a Héctor, el héroe que menos quiso la guerra y honró mucho a los dioses.

LA ODISEA

Completamente diferente es el argumento de la *Odisea*, nacida del conjunto de cuentos referidos al regreso a su patria de los héroes que combatieron en Troya. Protagonista del segundo poema homérico, es precisamente Ulises, en griego «Odiseo», que se encuentra lejos de su Ítaca ya desde hace veinte años, diez de los cuales pasaron en Troya, y diez en un viaje de retorno que parecía no tener fin.

Ya de esta breve información se puede intuir que es *un poema más cercano a nuestra sensibilidad*: su modernidad se debe al hecho de que ya no nos encontramos frente a la figura del héroe guerrero, sino a algo mucho más complejo y profundo.

En efecto, todo el poema gira alrededor de un dúplice tema: *la ansiedad de viajar y conocer, y la nostalgia por el regreso*; además, las virtudes celebradas en Ulises no son la fuerza, el valor guerrero o el desdén del peligro, sino más bien algunas *virtudes cotidianas y comunes, tales como: la astucia, el ingenio y la paciencia*.

También en este poema la presencia de lo divino, la intervención de los dioses en la aventura de Ulises es sólida y fundamental y una vez más emerge de modo claro el aspecto más interesante de la religiosidad homérica: la cercanía y la continua presencia de los dioses entre los hombres.

Narrando la trama en un modo sintético, nos daremos cuenta de esto.

Mientras Ulises es el único héroe que todavía no ha vuelto a su patria, ya que fue retenido en la isla de Ogigia por la ninfa Calipso, que quería hacerlo su esposo, en Ítaca los Pretendientes cometen excesos en el palacio real de Ulises, entre banquetes y diversiones, e insisten para que Penélope elija entre ellos

a un nuevo rey. Ulises, después de veinte años de ausencia, es creído muerto y el joven hijo, Telémaco, tiene dificultad para hacer respetar su casa y a sí mismo.

Mientras tanto, sobre el monte Olimpo, se realiza un consejo entre todos los dioses en el que se decide que ya es hora de que el héroe regrese a su patria.

Hermes, el mensajero de los dioses, es mandado a la isla de Ogigia para facilitar la salida de Ulises, mientras que Atenas va a Ítaca para ayudar a Telémaco a preparar el retorno del padre.

Al joven príncipe la diosa se le presenta en el palacio de Ítaca bajo el aspecto de Mente, rey de los Tafios, *lo anima y le aconseja* ir a Pilo de Néstor y a Esparta de Menelao para pedir noticias del padre, porque está seguro que aún está con vida. Antes de desaparecer, Atena infunde impetuoso ánimo en el corazón de Telémaco y aviva en su memoria el recuerdo del padre, que el joven príncipe, maravillado, intuye haber sido animado y estado cerca de un dios.

Telémaco convoca una asamblea de todos los habitantes de Ítaca y busca en vano despedir a los Pretendientes: encuentra oposición en su jefe, Antínoo, el cual acusa a Penélope de haberlos engañado por tres años con la promesa de que habría elegido entre ellos a un novio, cuando hubiera acabado una gran

tela, que ella tejía de día y destejía durante la noche.

De nuevo, la diosa Atenas interviene en ayuda del joven príncipe y, bajo las despojadas de Mentor, un viejo compañero de Ulises, le proporciona un barco. Telémaco, acompañado por Mentor (Atenas), parte y, desde Esparta, se entera por Menelao que el padre todavía está vivo y que se encuentra prisionero en una isla lejana. Seguro, regresa a Ítaca, donde huye de una emboscada de los Pretendientes, gracias a Atena.

Mientras tanto Hermes, llega a Ogigia, y le comunica a Calipso la *decisión de Júpiter*: Ulises después de siete años de permanencia en la isla tiene que ser dejado libre para partir.

Deseoso de volver a su patria, Ulises renuncia a la inmortalidad que le prometió la ninfa, se construye una balsa y entra al mar. Después de muchos días de navegación, Poseidón, enfadado con Ulises porque cegó a su hijo Polifemo, desencadena contra él una tempestad, de la cual el héroe apenas se salva, y arriba a Esquería, en el mar Jonio, la isla de los Feacios. Aquí encuentra a

Nausícaa, la hija del rey Alcínoo, la cual acoge y ayuda al héroe.

Durante el banquete, él se conmueve mientras el aedo canta los hechos de Troya e invitado por el rey, revela su nombre y cuenta sus aventuras: partiendo de Troya con 12 barcos, llega cerca de los Cicones y luego cerca de los Lotófagos (actual Libia) o los comedores de Loto, especie de droga que hace olvidar los amores y la patria. Huyendo apenas de la trampa, llega a la tierra de los Cíclopes (Campagna), donde el gigante Polifemo en su gruta devora a seis compañeros; pero Ulises, con gran astucia, logra cegar el único ojo del ciclope y huir.

Llegan hasta Eolo, rey de los vientos (en las islas Eolias), quien le entrega un odre en el que son encerrados todos los vientos desfavorables. Este odre logra ser abierto incautamente por los compañeros; de ello, se ocasiona una tempestad que los echa a la tierra de los lestrigones (Cerdeña), feroces canibales, donde Ulises pierde gran parte de sus barcos y compañeros.

Llegan a la isla de Eea (Campania), donde vive la hechicera



Circe que transforma a los compañeros en cerdos, pero el héroe logra socorrerlos con la ayuda de Hermes. Transcurrido un año con la hechicera Circe, vuelven a partir, y llegan a la oscura tierra de los Cimerios.

Aquí se encuentra el acceso al Hades, el mundo de la ultratumba, donde Ulises encuentra las sombras de los muertos; entre estas se encuentran la madre Anticlea, Aquiles y el adivino Tiresias, que le predice las adversidades que lo esperan en su patria.

De regreso al mar, huye del peligro de las Sirenas de dulce y maléfico canto, obstruyendo con la cera las orejas de los compañeros. También huye, de Escila y a Caribdis, de dos monstruos que asechan a los marineros que atraviesan el estrecho de Mesina, y arriba por fin a la isla del Sol (Sicilia), donde los compañeros hambrientos matan y comen las vacas sagradas de Apolo que, enfadado, suscita una tempestad en la que perecen todos, excepto Ulises que llega solo y naufrago a la isla de Ogia, donde por siete años queda prisionero de la ninfa Calipso.

Después de haber contado todas sus aventuras, Ulises es llevado por los Feacios al cercano Ítaca y aquí Atenas interviene una vez más: la diosa lo transforma en un viejo mendigo, para permitirle predisponer de un plan contra los prepotentes Pretendientes. Cerca del fiel porquero Eumeo, Ulises se informa de cada cosa, se encuentra

luego con Telémaco, se revela y juntos organizan la venganza.

Siempre vestido como mendigo va al palacio real, pero los Pretendientes hacen bromas de él y no respetan la ley de la hospitalidad. En cambio, Penélope lo recibe y entiende por él que Ulises todavía está vivo y que volverá pronto.

La reina de Ítaca baja a la sala del palacio e inspirada por la diosa Atena, propone a los pretendientes una competición de arco: quien lograra extender el arco de Ulises y arrojar la flecha por los anillos de doce hachas alineados será su novio. Todos intentan, pero nadie logra: solamente el mendigo supera la prueba y, retomados los verdaderos semblantes por intervención de Atena, se revela a los pretendientes.

Ayudado por Telémaco, empieza la venganza y no se detiene sino hasta haber matado a todos. Luego purifica la casa. Penélope mientras tanto se debate entre la alegría y la incertidumbre, por instantes parece reconocer en los semblantes de aquel hombre un fuerte parecido con el marido, por instantes le surgen mil incertidumbres.

También en este momento crucial y decisivo, muy esperado por el héroe, por su fiel mujer y por todo el auditorio, Atena participa en los acontecimientos del héroe, le apremia que Penélope reconozca al marido y pueda admirarlo en toda su antigua fuerza y belleza; por eso, interviene circundando.



Después lavó a Odiseo, el de gran corazón, el ama de llaves Eurinome y lo ungió con aceite y puso a su alrededor una hermosa túnica y manto. Entonces, derramó Atenea sobre su cabeza abundante gracia para que pareciera más alto y más ancho e hizo que cayeran de su cabeza ensortijados cabellos semejantes a la flor del jacinto. Como cuando derrama oro sobre plata un hombre entendido a quien Hefesto y Palas Atenea han enseñado toda clase de habilidad y lleva a término obras que agradan, así derramó la gracia sobre éste, sobre su cabeza y hombro. Y salió de la bañera semejante en cuerpo a los inmortales.

Fue a sentarse de nuevo en el sillón, del que se había levantado, frente a su esposa, y le dirigió su palabra.

(*Odisea*, XXIII, vv. 32-36)

El héroe ahuyenta cada duda solamente cuando le enseña a la desconfiada Penélope, que conoce

el secreto de su cama nupcial inamovible, ya que fue construida sobre una cepa de Olivo; por fin los dos novios se abrazan encantados y conmovidos por toda la noche, tanto que Atena se preocupa de alargar para no turbar su alegría y su conmoción.

Y se les hubiera aparecido Eos, de dedos de rosa, mientras se lamentaban, si la diosa de ojos brillantes, Atenea, no hubiera concebido otro proyecto: contuvo a la noche en el otro extremo al tiempo que la prolongaba, y a Eos, de trono de oro, la empujó de nuevo hacia Océano y no permitía que unciera sus caballos de veloces pies, los que llevan la luz a los hombres, Lampo y Faetonte, los potros que conducen a Eos.

(*Odisea*, XXIII, vv.116-125)

Al día siguiente, Ulises va a encontrar al viejo padre Laerte, pero tiene que enfrentar un intento de venganza por parte de los parientes

de los pretendientes: Atena llega para evitar otro derramamiento de sangre, y reconduce la paz entre el rey y sus súbditos.

Se puede afirmar, sin ninguna duda, que después de Ulises, la protagonista del poema es Atena, protectora del héroe, siempre lista para apoyarlo. Las acciones humanas, aunque con un margen de libertad mayor con respecto a la *Iliada*, son guiadas, queridas, apoyadas u obstaculizadas por los dioses, que participan en los hechos de los hombres.

Son divinidades que toman semblantes humanas, que hablan con sus héroes, que animan y aconsejan. Parece que el hombre homérico, espera cotidianamente las señales de su presencia, las hierofantas de lo divino. Trasciende, de modo claro, en la religiosidad homérica que lo divino

desea manifestarse y compartir las preocupaciones cotidianas del hombre.

Parece que todo tiende a la espera de una Revelación del Misterio, que este haga encuentro con el hombre, como Platón expresó, en la cumbre de su reflexión filosófica y religiosa cuatro siglos antes de Cristo. En el *Fedón*, está presente el anhelo de una «redención», de una seguridad de rumbo para atravesar el piélago del significado.

En el límite, a pesar del hombre mismo, se libera ese grito de la humanidad más verdadera que es como una súplica, como un gesto de mendicidad. Se abre la gran hipótesis platónica, verdaderamente subrayada por Luigi Giussani en su obra *El sentido religioso*, «a menos que no se pueda hacer la travesía sobre un transporte más sólido, con ayuda de la palabra revelada de un dios».

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

HOMERO

- 1963 *Iliada*. Turín: Einaudi.
2006 *Odisea*. Milán: Fabbri Editori.

MONTANARI, Franco

- 1990 *Introduzione alla lettura di Omero*. Milán: Rizzoli.
2006 *Il volto attuale della questione omerica*. Milán: Fabbri Editori.

D'AMBROSIO, Gianfranco

- 2003 *Oltre la siepe. I grandi poemi*. Brescia: La Scuola.

CODINO, Fausto

- 1963 *Prefazione all'Iliade*. Turín: Einaudi Editore

SISSA, G y M. DETIENNE

- 1989 *La vita quotidiana degli dei greci*. Bari: Laterza.

STORONI MAZZOLANI, L.

- 1988 *Profili omerici*. Pavia: Viscontea.

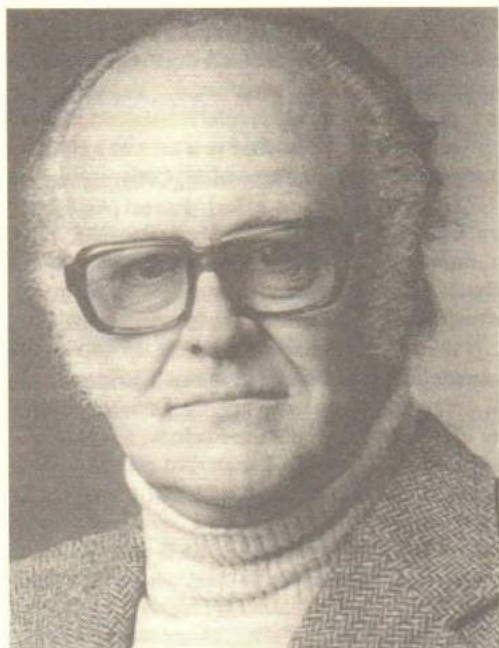
GIUSSANI, Luigi

- 1989 *El sentido religioso*. Milán: Jaka Book.

Micrófono abierto







Una cita con Egon Wolff: el teatro, el escribir y el misterio de la vida*

Egon Wolff es un destacado dramaturgo chileno. Sus obras, en la que representa críticamente problemas sociales, políticos y existenciales, y que lo han hecho merecedor de numerosos premios, han sido estrenadas en diversos países de América y Europa. Ha sido profesor de la Escuela de Teatro de la Universidad Católica, y en 1983 fue nombrado Miembro de Número de la Academia Chilena de la Lengua. Sus primeras obras fueron escritas en los años 50, época en la que el exitoso desempeño de teatros, como la Universidad de Chile y la Universidad Católica de Chile, impulsó fuertemente la actividad teatral chilena y un mayor interés del público en el teatro. Algunas de sus obras más conocidas son Parejas de Trapo (1959), Los Invasores (1964), Flores de Papel (1970), Kindergarten (1977) y Encrucijada (2000).

¿Qué es para ti escribir y hacer teatro?

Es un acto de comunicación. Siempre ha sido una inquietud muy grande el poder comunicarme a la integridad de una persona, una aventura que se está perdiendo cada día más en la relación humana, eso fundamentalmente. Y el misterio del ser humano es una cosa que me fascina, y yo tengo unos años, más

de los que ustedes creen. Me fascina el mundo privado del ser humano, de cómo el ser humano esconde todo lo que le es importante en su vida de todo lo que le es fundamental y que muchas veces no trasciende hacia afuera por que no se puede comunicar, o porque él piensa que a nadie le interesa, o porque piensa que es peculiar y único, y piensa que tiene que seguir caminando solo por la vida. Ese es un aspecto que me ha fascinado desde muy chico.

* Conversación con el dramaturgo chileno, realizada el 25 de setiembre del 2006, durante el curso «Deseo de Absoluto en el Arte y la Literatura», dictado por Giuliana Contini.

Desde la época en que despertó en mí esa primera curiosidad por la vida. Desde niño que escribía poesías y las poesías tenían que ver con eso. Ahora yo veo que esto es un tema que sigue inquietándome, inclusive hoy día es un motivo mucho mayor, el poder penetrar en la interioridad interesante de las personas. Y el teatro, tú pregunta, Guiliana, es un medio que yo elegí para poder desentrañar este camino lleno de obstáculos y escollos que tiene la relación humana, el contacto humano. El teatro es un medio por cual el autor plantea una situación determinada y enfrenta a determinados seres, personas en relación a un determinado tema y en ese enfrentamiento que tiene en sí un elemento de conflicto que el autor tiene la obligación de crear, quiéranlo o no, los personajes van desentrañando su interioridad, mostrándose, van penetrando en este mundo misterioso, arcano. Yo busqué el teatro por eso, a pesar de que yo, inicialmente no había pensado en el teatro como vehículo: escribí primero poesías, después escribí muchos cuentos. Cuando entré en la universidad me dedicaba a escribir ensayos de las cosas que leía.

Porque tú eres ingeniero, ¿no?

Sí, yo soy ingeniero químico, por esas anomalías de la naturaleza y, bueno, por ese camino me fui; pero no era el

teatro lo que me interesaba. Éramos de una familia alemana radicada en Chile, mi padre era ingeniero también (ejecutivo). Creo que es muy importante destacarlo, porque crea toda un zoológico humano, y en mí casa, naturalmente, no se cultivaba nada que tuviera que ver con el mundo de los espectáculos, porque eso era «pecaminoso» de alguna manera. Entonces nosotros no íbamos al teatro, además, como hijo de alemán, los alemanes viven reclusos en sus guetos propios, donde no se pensaba en el teatro chileno. Descendía de repente desde el limbo a bajar, a descender a ver a Lucho Córdova, por ejemplo, bueno personajes que a ustedes no les significan nada [refiriéndose a los jóvenes]. Fue fabuloso en su tiempo, un gran hombre de teatro.

Y bueno, era toda la experiencia que yo tenía del teatro, lo que sí claro, mi padre leí mucho teatro, pero tenía que ser alemán, si no era alemán, no significaba nada y entonces me hicieron leer a Scheler, a Goethe, a Holdering, pero lejanos, ajenos a mí, de modo que nunca pensé que el teatro era un medio de comunicación. Pero llegaron los cursos de la vida, yo enfermé, cuando era joven, varias veces, de una recurrente e insistente enfermedad pulmonar que me obligó a guardar cama y reposo muchas veces: unos tres años con una lesión pulmonar recurrente y eso me obligó a leer mucho y de repente quise aprender inglés, ya

que yo no conocía mucho, alemán sí, pero no aprendí inglés. Quise leer teatro porque son diálogos y me conseguí libros en inglés y comencé a leer y me comenzó a interesar muchísimo lo que yo leía y comenzó a aparecer esto: el juego humano permanente, entonces aprendí a leer y aprendí los inicios del teatro, y después, por los cursos de la vida, en una de mis sesiones de reposos de mi enfermedad conocí un amigo, al que visitaba un primo hermano, que era un director de teatro muy inicial en Chile, muy incipiente, que estaba comenzando su carrera, era Eugenio Guzmán Ovalle y me hice muy amigo de él, y con el tiempo, en una oportunidad me dijo: «Mira, anda a verme lo que estoy haciendo yo como actor». Y lo fui a ver a la obra, en la cual actuaba. Era muy mal actor él, muy joven, muy nuevo, pero la obra era fascinante y esa obra hice que me dijera «este es mi vehículo». La obra era *La muerte de un viajante*, de Arthur Miller, absolutamente fascinante, un clásico.

Y allí llegué a este terreno del teatro que es mi vehículo para expresarme.

En otra ocasión dijiste: «El escribir es una cosa así, rozar lo intangible, abrir horizontes de la imaginación, lo que siempre fue mi objetivo ineludible; sin embargo, es que además de entretención, mis escritos debían dirigirse hacia lo vulnerable del espectador en

cuanto a sus cuestionamientos, porque en verdad creo que el teatro debe explicar algo; el autor puede pensar erróneamente, pero a la postre debe ser fiel a sí mismo y, así, abrir debate, con eso ha cumplido su mayor objetivo, sobre eso se construye la cultura, hoy eso es más difícil porque nos hemos puesto a demoler las dimensiones del misterio, ya los hechos no nos hablan interiormente porque nos está dejando a hitos la cotidianidad, el martilleo incesante de un mundo que no debiera importarnos nos deja impasibles ante lo que en verdad importa, llenamos nuestros cuadros de fea geometría y yo me voy quedando mudo, siento que lo que podría aportar se estrella contra algo ahajen implacable, inmisericorde y duro, que me congela el habla, me he convertido en un espectador que se sume en la hondura de su asiento, me hace falta hombres que aún se maravillen de no saber, hombres que no tengan las todas respuestas». ¿Puedes profundizarlo?

Sí, bueno, yo he tenido una larga vida ¿no? Y me ha tocado el privilegio y la desgracia (las dos cosas juntas) de vivir en una época de profundísimos cambios, que en mi opinión personal, yo puedo estar equivocado, yo quiero y ustedes sepan niños que aquí yo no tengo la última palabra ni pretendo tenerla ni nada que se parezca, porque tengo la inmensa

claridad de que en la vida todo es tremendamente relativo en la vida, pero bueno, yo he vivido un proceso de cambios fundamental: viviendo yo en una época de cultura rural —yo llamo cultura rural en la que me crié, en el sentido en que nos es que me criara en el campo, sino que Santiago era un campo grande—. Santiago era una ciudad de un millón, y medio, a dos millones de habitantes: era una ciudad que tenía restos de gran ciudad ciudad, pero era una provincia, era una ciudad bastante subdesarrollada, en la cual vivían, en la cual habían seres extraviados, perdidos, que trataban hacerse paso en un mundo en el que no estaba todo resuelto, donde la comunicación era más fácil, todos se conocían; mas en la época en que yo nací, era como cuando uno va a provincia actualmente, como cuando uno va a Talca, a Parral y sabe cómo se llama fulano y zutano... Eso era lo que fue mi mundo en ese tiempo, nos conocíamos todos.

Yo quiero decirles un antecedente: cuando yo comencé a escribir teatro (nosotros somos considerados la generación del cincuenta, integrada más o menos por diez autores) éramos más, éramos treinta los que escribíamos teatro, de los cuales estrenábamos diez, por razones de calidad. Hoy día se considera que hay unos cinco mil dramaturgos en Santiago; eso es un índice de un mundo de cambios fundamental terrible y tremendo que

se ha producido en este periodo largo de vida que yo he vivido. Ó sea nuestra sociedad, cuando yo comencé, era una sociedad asequible, donde el contacto humano era más fácil; nos encontrábamos en la esquina de la calle y al encontrarnos nos íbamos como apremiados por alguna cosa... nos encontrábamos al final de la calle y nos poníamos a conversar, y al conversar surgía esta relación que yo ando buscando siempre. Pero yo he vivido los últimos cincuenta, sesenta años y he visto un cambio drástico fundamental. Tengo la opinión de que en el siglo veinte se invento el invento más fundamental de la humanidad; yo creo que no hay ninguno que se le compare, ni el vapor ni la electricidad ni el teléfono ni la fundición del acero ni nada de eso: a la televisión, a mi modo de ver, la gente la ha incorporado en su vida, algunos nacieron con el cajón maldito adentro de la casa... Pero la televisión lo cambió todo. Y no me refiero al aspecto moralizador ni nada de eso, porque eso no me importa, eso es de acuerdo con la conciencia de cada uno, desde el punto de vista personal, sino que depende de que se ha perdido el misterio de las cosas, eso es lo que me parece que es terrible, tremendo. Ese misterio que nos alimentaba a nosotros cuando comenzamos a escribir, ese misterio de los demás. Hay, hoy día, un mundo tan demasiado evidente, tan expuesto a todas las cosas que se ven en la televisión, que ha perdido el anhelo

de conocer el misterio, que es lo más grave de todo. Nosotros éramos más subdesarrollados, primitivos anhelosos de cosas, provincianos de alguna manera, nos conocíamos, teníamos nombre y apellido. No se llamaba uno Juan. Hoy día hablo con mis nietos y le digo como se llaman, Juanita, «pero Juanita qué», les digo. Eso no existía en nuestra época, el hijo era Fulano de Pérez, el abuelo era tal. Hoy día los abuelos no existen, o muy poco (estoy exagerando), pero han desaparecido algo. Entonces eso ha cambiado, ha producido la intromisión del ámbito que no importa y desalojo lo que importa y eso me parece que es el peor daño que se ha hecho. Y qué es lo que importa: el saber quién, pues, es mi madre. Eso. Quién es mi hermano Andrés, cómo es, qué le pasa, qué es lo que quiere, que pretende, cómo lo puedo ayudar, qué es lo que puedo hacer para que aprecie la vida, esa es una cosa, que a mi modo de ver se ha ido perdiendo en esta especie de vorágine de informaciones innecesarias, esta acumulación de datos que no se necesitan saber, que no importa del crimen tanto, de la matanza tanto, del adulterio tanto, que si es pederasta que si no es, que si es homosexual o no, eso no importa... Qué es lo que le pasa a Andrés, a mi Madre, qué es lo que quiere, qué lo que soy yo, qué pretendo yo, que quiero de la vida, cuál es mi destino, qué sentido tiene mi vida, esta cosa, esta célula que nació de un acto de amor, ese

producto fortuito de un papá y una mamá que se acostaron y nací yo y yo ahora estoy parado acá y tengo que ser un buen ingeniero y ganar plata, ¿ese es el sentido de la vida? Ha eso voy yo...Yo creo que la televisión de alguna manera, nos ha sellado el anhelo del misterio. Yo lo veo también en otro aspecto, el aspecto del amor. Yo me muero de la risa cuando recuerdo nuestros pololeos cuando éramos jóvenes, el anhelo que teníamos...Yo, por ejemplo, tiritaba entero al ver salir de la misa a la fulanita y yo me sentaba en un banco en la plaza a esperarla y yo tiritaba entero, ¡tiritaba entero! de verla y a ver si me miraba... Y si me echaba una mirada y me derrito... Y así era yo, así éramos todos... Bueno, no todos, pero había una cosa, y qué significa eso: el anhelo de lo incumplido, el misterio que había detrás de esa mujer que pasaba vestida al lado mío, ¿qué había detrás de ese vestido, debajo de ese vestido?, ¿cuál era el alma de esos ojos que me miraban o no, ese misterio que es el que adorna, mejora y le da sentido a la vida?.

La aventura del amor era toda una aventura de conquista en aquellos años. Hoy día cuando veo que las parejas se ven y en seguida se están acostando, yo digo qué es esto, cómo se pierde esto, porque ya la conocen en todo a ella. Ya le entregó su cuerpo que es todo su misterio, que es su dignidad, que es su persona, ¿no? Ya están

en la cama y ¿después qué? Esa pregunta me hago yo. La saturación inmediata del anhelo, ¿después qué?, ¿otra niña igual? ¿Y después qué? Bueno, yo ya estoy entrando en pormenores que se salen del objeto de mi charla. Pero este es el concepto que tengo de la vida y por eso yo pienso que la intromisión de la televisión y lo que trajo consigo, dentro del ámbito familiar, la falta de comunicación, el molestarse porque la mamá entra a la pieza y yo estoy viendo algo interesante, y ella vine cargada con un problemazo y yo no la escucho y la madre se siente sola frente a mí, que soy el hijo, es decir, para que les cuento el montón de dibujos humanos que yo me puedo hacer, que produce este elemento extraño que se ha metido adentro de la casa y que me llena de información innecesaria. Entonces, eso tiene que ver mucho con lo cual tú me estas diciendo

Y voy a ser siempre un rebelde frente a estas cosas que han aparecido ahora, y se vino a sumar ahora este monstruoso aparato de la computación. Ustedes dirán «este viejo está loco». Pero qué fabulosa la computación, los accesos que me permite. Yo no tengo idea de computación ni pretendo aprender. No tengo *e-mail* ni quiero tenerlo. No quiero *chatear* con una persona que no veo, que no toco que no huelo. Háganse un cuadro de «este viejo loco», pero ese, yo creo, que es el daño de este siglo.

Bueno, a ustedes les tocó vivir en este tiempo, escuchen a este viejo y saquen una conclusión, acaso algo les sirve. Ustedes tienen que vivir el mundo que están viviendo. Yo no les voy a decir que voten la computación en patio trasero. No, eso es tontera; pero tengan presente que hay otro mundo, no lo pierdan de vista, eso es importante, que es el del que les estoy hablando. No pretendo más que eso hoy día. Hay otro mundo y que mejora la relación y que embellece las vidas de ustedes, alimentar el anhelo, el querer conocer, despertar la curiosidad. Hay una especie de gran escepticismo cínico que circula en las mentes hoy día, que tiene que ver con un concepto de «eso que ya conozco», «eso que estás diciendo, no me interesa», «no estoy ni ahí con lo que me estas hablando», hay una cosa cansada en las relaciones, hay una especie de cinismo, como una especie de reacción de «este no tiene nada que aportarme». Esto es dañino y es producto de la televisión, porque estamos invadidos de una sobreinformación no digerida. No se puede digerir. Es como si a uno le presentaran para comer seis platos de comida al mismo tiempo, te puedes comer dos o uno en el mejor de los casos, sobresaturación. Y, ojo, es un mundo que también tiende a perder la jerarquía de las cosas. Se ha hablado mucho de eso; le presentan a usted el crimen más atroz y al rato después sale el Coco Legrand contando un chiste cómico,

mientras el otro se está desangrando o le cuelgan las tripa. La jerarquía de las cosas, y la jerarquía de las cosas tiene que ver con el misterio también. La jerarquía que tienen determinados seres humanos, el aura que tiene determinada persona que viene desde un mundo misterioso.

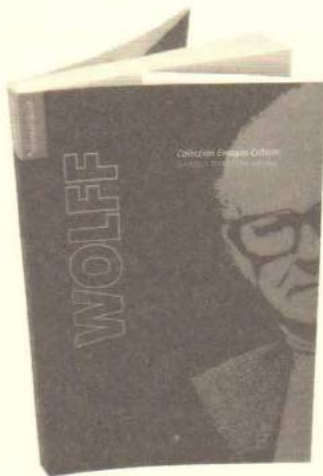
Cuando usted se encuentra con una persona que tiene un aura determinada, viene desde un mundo misterioso porque esa persona habla desde la cuarta dimensión que tiene dentro de sí mismo. Ese es otro tema, los hombres son monodimensionales hoy en día; yo creo que el mundo tiene que tratar de alimentar algunos vuelos en cuatro dimensiones siempre, tener la equidistancia. Vivimos en un mundo tremendamente horizontal, falta la verticalidad de lo que no conocemos, nos falta tener una visión cuatridimensional dentro de nosotros y eso viene con la curiosidad. En el fondo, junto con todo el quehacer diario que usted le sirve a la herramienta de la comunicación y de la cibernética que se usa hoy día, mantener en la alimentación una curiosidad y darse cuenta de que lo que hay frente a ustedes tiene un alma, tiene un espíritu desconocido que se suma en el misterio de las personas y de ahí viene también el respeto a las cosas, hay que mantener un respeto a las cosas que proviene del sentimiento de conocerlas en su totalidad. Bueno, me estoy saliendo mucho de libreto. Yo pensé que podría hablar más de

mis obras de teatro mismas, pero bueno esta es una filosofía que tenía guardada hace mucho. Tendría más que decir, pero más o menos esa es la esencia de las cosas.

Sobre su obra en general, ¿podríamos distinguir un factor común, una obsesión, algo que se repita en ellas?

Sí, dicen algunos críticos que sí las hay. Yo creo que sí. Fíjate que lo que buscan mis obras es el perfeccionamiento de las relaciones humanas, ese es el tema común. Yo planteo una situación anómala, mal y trato de resolverla en el tema de que esa relación funcione bien, de que el personaje de mi obra descubra la equivocación en que vive. Ahora, esto es una inquietud humana, en relación a todo lo que he estado hablando antes, pero yo tengo dos vertientes de teatro muy claras: tengo mis obras realistas, obras que traducen prácticamente el diario vivir cómo es, situaciones reconocibles, acontecimientos reconocibles, y las otras en las que me desvío a un mundo más metafórico, en el que el tema, lo que sucede, es real e irreal al mismo tiempo, pero contiene lo real, por ejemplo *La Balsa de la Medusa* (1984), *Háblame del aura* (1985), *Flores de Papel* (1970), que son obras que podrían decirse reales.

En el caso de *Flores de Papel*, por ejemplo, un pordiosero que le lleva un paquete de comestibles que



una señora «x» ha comprado, se la lleva a la casa, y este no quiere una propina, quiere una taza de té y eso comienza a desencadenar toda una relación bien anómala en la cual hay cosas que son real: una mujer que le permite a un tipo que le lleve los paquetes hasta la casa; en mi tiempo era posible esto, ahora ninguna mujer lo permitiría porque la asaltarían o violarían, en este tiempo es imposible eso, pero, bueno, una situación que deriva a otras cosas. Lo que sucede ahí es extraño, pero en esencia yo quería plantear en esa obra también un aspecto que me parecía interesante, a pesar de que esa obra se ha tomado durante mucho tiempo, por los críticos como un empaque político, porque todo se traducía mucho en política: el pordiosero y la burguesa, los dos mundos que chocaban no se consideraban de otra manera más que desde la lucha de clases, todavía existe mucho eso, subterránea y

desgraciadamente. Pero la obra me interesaba por otros aspectos: por un tipo que se encontraba con otra mujer que estaba embarcada en un proyecto histórico de vida, haciendo brillo una postura que había perdido toda capacidad de comunicarse, y lo que buscaba en la relación con ella el Merluza, que es un personaje que viene del otro lado del río, un personaje muy peculiar; a través de esta relación de amor que se va produciendo es que ella va dando bote en todos los clichés de su vida ante toda posibilidad de conocerlo, de tomar contacto visual y físico con él y va desarmando el mundo de Eva. Físicamente rompe unos muebles, lo que ya es irreal, pero tiene un contenido simbólico, por eso hablo del elemento metafórico, la gente ve la obra y, claro, el pordiosero que lleva el paquete... la gente pensaba que la va violar, pero no hay una relación que tiene nada que ver con eso: él buscaba la comunicación que ella despertará al verlo a él, tal cómo era, y ella le contestaba con frases clichés, con frases de educada. Ahora, ¿qué quería decir yo? Yo quería hablar sobre el amor.

La obra termina en que ella se pone un traje de novia, es una escena fantasmagórica al final de la obra, porque está lanzada a la fantasía completa, ya perdió toda realidad. Y él le desgarró el traje de novia buscándole el cuerpo, lo que hay debajo de traje, que para mí en ese tiempo era la máxima

expresión de lo convencional, de lo «falso», es hermoso el traje de novias, pero es hermoso cuando uno piensa si eso es una garantía de felicidad. Entonces, él destroza el traje de novia al final y le dice una serie de cosas ahí en la obra, «te la saco la ropa y quedas igual que yo, los dos quedamos en harapos, esto es lo que soy yo y tú», dejemos de lado los convencionalismos, la cosa programada, que eso es una cosa que yo pienso que muchas veces los seres humanos nos damos cuenta de lo programados que vivimos, todos somos terriblemente programados. Padre Gisanni habla mucho sobre esto en *El sentido religioso* que me fascinó. A lo mejor, ¿cuántos de ustedes están estudiando en la universidad y no quieren estar en la universidad? Creen que es necesario hacerlo porque es lo que se espera de ustedes. No sé si me entienden. No me quiero meter en eso, porque no debo hacerlo. La sociedad los programa: a la Eva la sociedad la había determinado para que pensara que el amor era de una determinada manera con un príncipe azul y le sale el Merluza, un harapiento del río, es programada totalmente. Él no tenía programas de ninguna clase, el Merluza, él, venía del río, él vivía la vida en sí, la vida sin programas, como es la vida, y se encuentra con esta mujer que sí tenía programa. Ella tiene una tienda muy bonita: cambia la ropa, saca la ropa, pone la ropa..., programa todo. Entonces,

la obra tiene que ver un poco con eso. Yo quería decir en esta obra que el amor solamente es posible en la desnudez total de una pareja. No se hizo esa lectura en su tiempo, porque en ese tiempo, todo estaba embarcado en lo político atroz, y que está volviendo paso a paso en Chile en este momento, a propósito, la misma lesera¹ de hace algún tiempo... Aducirlo todo a lo político, cuando lo político no resuelve nada, lo social no resuelve nada, no hay ninguna justicia del dinero... Todo está encaminado a resolver las cosas en la distribución equitativa del dinero, de las cosas, ¿de qué sirve todo esto cuando debajo de todo eso hay un ser humano que está destruido, que no es capaz de querer ni de tener compasión por los demás? ¿De qué sirve?

Me llamó la atención la figura de las Flores de papel, cómo cambia desde una forma tan hermosa y después al final termina de forma tan distinta.

Si. Es delirante el delirio del Merluza. El delirio se produce cuando tú no eres capaz de romper un obstáculo. Él sentía que era imposible penetrar en ella, a lo que le interesaba, y comenzó a hacer esto, comenzó a romper los muebles y entró en una etapa delirante. Creo que es muy

¹ Coloquialismo chileno que significa 'tontería'.

difícil romper a veces la coraza de lo convencional, difícilísimo; entonces, el comienza a poner en escena su arte, su artesanía... Eso es más o menos la idea, pero es una cosa delirante, sí... Sí, esa obra en particular, y curiosamente es de las obras mías que ha tenido mayor impacto internacional de todo lo que yo escrito, y entiendo por qué, porque es una obra que entra en todo el mundo de lo alegórico y de lo metafórico y ahí nos vamos publicando, en todas partes del mundo, ahí nos vamos entendiendo; por ejemplo, con los italianos no nos vamos entendiendo en la cotidianidad porque la cotidianidad italiana es distinta a la chilena, pero nos vamos entendiendo en las metáforas y, por eso, yo creo que esta obra se ha dado en Europa, en todas partes, y se sigue dando, por esa razón. Es una obra que termina en una prosa delirante.

¿Puede explicar sobre «los pantalones» en *Flores de Papel*?

Eso de los pantalones es una ironía... Él le pide a ella que le compre un pantalón que tenga una rayita blanca por una rayita azul cada un centímetro cuadrado. En el fondo es una ironía. A él le importa un bledo eso, pero sabe que a ella le importa. Está ironizando. Lo otro, cuando él rechaza esta cosa... Te voy a confesar algo: un autor —a mi al menos me pasa con algunas cosas propias—, de alguna manera metafórica, un autor

no tiene las riendas de todo lo que está escribiendo en sus manos, por lo tanto traduzco: no soy capaz ni yo ni otro de darte una respuesta de cuál es la razón que yo puse esta o tal cosa. La sentí en ese momento. Se entra en un mundo que uno no controla en ese momento. Si tú me preguntas sobre *Parejas de Trapo* (1959), por ejemplo, una obra mía netamente realista, yo te puedo decir por qué puse esto y lo otro, pero cuando me meto a escribir en esto, entro en mundo donde los elementos comienzan a navegar en una especie de agua en la cual no sé exactamente por qué lo hago, pero lo hago. En términos generales, gruesos, te puedo explicar la razón, como lo acabo de hacer, pero por qué él rechaza los pantalones, qué razón hay, yo creo que, metafóricamente, por la sensibilidad con que yo escribí la obra, él necesitaba ir adquiriendo una especie de poder sobre ella. Tal vez esa es la razón, pero no te puedo asegurar. Te puede parecer raro que un autor te diga eso, pero es así. No lo confiesan todos los autores porque les gusta decir que saben todo lo que hacen, no es cierto, se les escapa; pero ojalá se les escapen muchas cosas, porque si yo creo que a Miguel Ángel, o que sé yo, le preguntaran «por qué eso, tal cosa, la hizo», nada más y punto, «una nariz más corta más larga, un dedo más chico», que sé yo, le pareció y lo hizo... El arte es así, a veces inexplicable, por ahí va la cosa, oye.

Sobre la belleza de la explicación del personaje Merluza y sobre qué se hace con el papel y cómo este puede ser transformado en algo bello.

Sí, sobre que en el fondo un hombre que está elaborado de un tronco, de un pedazo de palo, una pipa, es tan importante —voy a decir una herejía— como *La Piedad*, de Miguel Ángel, es un gesto de creación, punto. En un caso es genial, grandioso y, en otro caso, es una pipa.

Sobre cómo *Flores de Papel* habla del amor, más bien, como una visión negativa, una mala relación.

Yo he oído críticas buenas y malas en contra de mi obra y qué sé yo, y he recibido esas objeciones que tú me haces, y yo te entiendo, pero mira: en esa obra en particular, a mí no me interesa de qué se realice y ni qué realice la pareja de amor en término de cómo el amor se concibe, el amor, el cariño, el afecto... lo que se busca en una relación simbólica, lo que me interesa es plantear las cosas adyacentes al tema, la idea que está involucrada al centro, entonces, me acuerdo que en Estados Unidos, vi una obra allá y después de ir a la universidad y conversar con una profesora, esta me dijo: «mira, yo, a este tipo, que me dice estas cosas en mi casa, le pego una sola patada y lo mando a cien kilómetros fuera de mi casa».

Es la respuesta natural, en un mundo real, ¿me entiendes? Pero esta obra se desboca, se va a lo metafórico y, entonces, hay que pensar en la simbología en que está metida, en esto y olvidarse... Es difícil, yo te entiendo que es difícil, porque uno tiende a traducir experiencias que se entiendan el propio conocimiento, en su propia conciencia, cómo serías tú con tu pololo,² por ejemplo, tú no aceptarías que él te tratara así, es lógico, porque eso es lo humano, pero si tú agarras un tema y lo comienzas a trabajar en sus contenidos metafóricos, posiblemente; es decir, la explicación está más o menos por ahí, pero tienes que hacer un esfuerzo y aprender cuáles son los terrenos de lo no real, de lo no lógico, de lo ilógico, pero que tiene un contenido, de lo que se puede esperar y de lo que realmente es en sí; tanto que yo he leído críticas donde la gente ha leído lo que yo quería decir, es muy difícil, es una práctica que tienes que hacer tú misma en la lecturas de las obras.

Respecto a la obra *Los invasores*...

Ahí tienes tú otra obra donde aparece mucho este elemento de «programa». Pero, era una obra que escribí al interior de una situación que era muy patente en aquellos años, que hoy

² 'Hombre que sigue o pretende a una mujer'.

día ya no existe tanto, a pesar de que —cómo te digo— en el horizonte estoy viendo que se está formando, de a poco, una situación parecida, muy de a poco, poquita a poco, sobre todo en este último periodo de Chile. Era una obra que traducía un temor que había en Chile, muy fuerte, de un cambio estructural absoluto de la sociedad, que involucraba la vida personal de todos, dentro de un proceso de revolución a fondo y en verdad. Había existido esto históricamente, en parte en la revolución francesa, la revolución rusa y, especialmente, lo que pasó en Cuba, que fue un factor detonante en Sudamérica, con Fidel Castro; entonces, la obra *Los invasores* fue escrita en un periodo en el cual donde todo lo que sucedía en política se traducía con el terror de que podía pasar en Chile lo mismo que se produjo en Cuba, en la cual se produjo una transformación absoluta de la sociedad: desapareció la burguesía y la forma de vivir burguesa, en la cual desaparecieron las casas, las propiedades, las fábricas y todo fue cambiado. Y ante el terror de que eso pase, porque eso es muy violento —vivíamos los años sesenta, setenta—, y bajo ese terror y la presión que eso producía en la sociedad, con la mirada por uno y otro lado, salió Salvador Allende y él trató de imponer en Chile, a la buena manera chilena «con empanadas y vino tinto», como decía él, y con él la revolución cubana, con un consenso nacional, no se pudo producir un

consenso porque la clase burguesa, no renuncia a las comodidades que adquiere con un sistema económico, eso se mete en los genes: privarle a un tipo de lo que tiene es muy violento y eso sucedió también. Entonces, *Los invasores* fue escrita como un aporte para lo que estaba en el aire en ese momento; fue escrita en el año 64, o sea tres años después que triunfó la revolución cubana; yo estuve en Cuba un mes, conocí el gobierno, hablé con cuatro mil personas en Cuba, de todos los colores, me empapé de lo que estaba pasando allá y con ese conocimiento me vine a Chile a escribir la obra, y escribí *Los invasores* como un llamado de atención a la burguesía. No era una obra en la cual yo tome partido por la revolución, como se suponía que yo debía tomarla en relación a lo que hacían todos los autores en ese tiempo, y no tomé participación por lo que dije antes: no creo que el problema del hombre esté ahí, pero sigue siendo un llamado de advertencia a los Lucas Myer de la obra, a los empresarios, de decirles: «miren ustedes, siguen viviendo así, porque la sociedad se organiza de tal manera, que pueden seguir disfrutando de su poder, pero están basados sobre una injusticia, y mientras exista esta injusticia, siempre van a estar sobre arenas movedizas». La sociedad vive en arenas movedizas mientras exista una injusticia social, a eso no hay vuelta que darle y en este momento

es así, y va a seguir siempre así, sí es muy simple, y los que detentan el poder, que es la clase burguesa, la clase media, son los que tienen que cambiar, que tienen que dejar de lado sus pequeñas mezquindades y comenzar a darse cuenta que todos tenemos derecho a lo mismo y no solamente nosotros, ese es mi punto de vista, pero eso tiene que partir del hombre, no puede ser impuesto por un partido político, eso es una falacia, una mentira, porque lleva en sí la pudrición, la corrupción. Tiene que nacer desde un deseo profundo y eso es una transformación cristiana, ahí está Cristo, por eso yo soy cristiano; en eso está Cristo, en el auténtico y real amor a los demás basados en una actitud compasiva; la filosofía más entrañable y más difícil de alcanzar en concebir: que es mucho más rico dar que recibir.



Espacio del tutor |







El extraño hecho de una celebración por la familia

Julián Carrón

Estamos ante un hecho extraño. Indiscutible. La convocatoria para la celebración de este domingo en la Plaza de Colón de Madrid ha suscitado un movimiento de adhesión en muchísimas personas que quieren reunirse gozosas para expresar ante todos el bien que significa para ellas la familia.* No deberíamos minusvalorar esta respuesta. Desde hace décadas estamos recibiendo mensajes que van en dirección opuesta: muchas series de televisión,

películas y mucha literatura invitan a lo contrario. Ante ese impresionante despliegue de medios, lo normal sería que la familia hubiera dejado de interesar. Pero hay algo que tenemos que reconocer casi sorprendidos: esa impresionante maquinaria no ha mostrado ser más potente que la experiencia elemental que cada uno de nosotros ha vivido en su familia, la experiencia de un bien. Un bien del que estamos agradecidos y que queremos transmitir a nuestros hijos y compartir.

¿De dónde ha nacido este bien del que estamos tan agradecidos? De la experiencia cristiana. No siempre fue así, como testimonia la reacción de los discípulos la primera vez que

* Texto publicado en ocasión de la celebración por el día de la Familia. Se reunieron cientos de miles de personas, el 30 de diciembre de 2007, en la Plaza de Colón (Madrid, España), N. E.

oyeron hablar a Jesús del matrimonio. «Y se acercaron a El algunos fariseos para probarle, diciendo: "¿Es lícito a un hombre divorciarse de su mujer por cualquier motivo?". Y respondiendo El, dijo: "¿No habéis leído que aquel que los creó, desde el principio los hizo varón y hembra?". Y añadió: "Por esta razón el hombre dejará a su padre y a su madre y se unirá a su mujer, y los dos serán una sola carne. Por consiguiente, ya no son dos, sino una sola carne. Por tanto, lo que Dios ha unido, ningún hombre lo separe". Los discípulos le dijeron: "Si así es la relación del hombre con su mujer, no conviene casarse"» (Mt 19,3-6.10).

No tenemos, pues, que sorprendernos. Lo mismo que a tantos de nuestros contemporáneos y muchas veces a nosotros mismos, a los discípulos también les parecía imposible. Solo la gracia de Jesucristo ha hecho posible vivir la naturaleza original de la relación entre hombre y mujer.

Es importante mirar este origen para poder responder a los desafíos que tenemos que afrontar. Los católicos no somos distintos a los demás, muchos de nosotros tenemos problemas en la vida familiar. Constatamos con dolor cómo entre nosotros hay muchos amigos que no perseveran ante las numerosas dificultades externas e internas por las que atraviesan. Ni siquiera a nosotros nos basta con saber la doctrina verdadera sobre el matrimonio para poder resistir

todos los envites de la vida. Nos lo ha recordado el Papa: «Las buenas estructuras ayudan, pero por sí solas no bastan. El hombre nunca puede ser redimido solamente desde el exterior» (*Spe Salvi*, n.º 25).

Necesitamos hacer nuestro lo que hemos recibido para poderlo vivir en la nueva situación que nos toca afrontar, como nos invita Goethe: «Lo que has heredado de tus antepasados / debes reconquistarlo de nuevo / para poseerlo verdaderamente».

Para reconquistar de nuevo la experiencia de la familia necesitamos aprender que «la cuestión de la justa relación entre el hombre y la mujer hunde sus raíces en la esencia más profunda del ser humano y solo puede encontrar su respuesta a partir de ésta», como ha dicho Benedicto XVI. En efecto, la persona amada nos revela el «misterio eterno de nuestro ser».

Nadie nos despierta tanto y nos hace tan conscientes del deseo de felicidad que nos constituye como el ser querido. Su presencia es un bien tan grande que nos hace caer en la cuenta de la profundidad y la verdadera dimensión de este deseo: un deseo infinito. Las palabras de Cesare Pavese sobre el placer se pueden aplicar a la relación amorosa: «Lo que un hombre busca en el placer es un infinito, y nadie renunciaría jamás a la esperanza de conseguir esta infinitud». Un yo y un tú limitados se suscitan recíprocamente un deseo infinito y se descubren lanzados por

su amor a un destino infinito. En esta experiencia se desvela a ambos su vocación.

Por eso los poetas han visto en la hermosura de la mujer un «rayo divino», es decir, un signo que remite más allá, a otra cosa más grande, divina, inconmensurable respecto a su naturaleza limitada. Su belleza grita ante nosotros: «No soy yo. Yo solo soy una señal. ¡Mira! ¡Mira! ¿A quién te recuerdo?». Con estas palabras ha sintetizado el genio de C. S. Lewis la dinámica del signo de la que la relación entre hombre y mujer constituye un ejemplo conmovedor. Si no comprende tal dinámica, el hombre sucumbe al error de detenerse en la realidad que ha suscitado el deseo. Entonces la relación se acaba por hacer insostenible.

Como decía Rilke, «ésta es la paradoja del amor entre el hombre y la mujer: dos infinitos se encuentran con dos límites. Dos infinitamente necesitados de ser amados se encuentran con dos frágiles y limitadas capacidades de amar. Y solo en el horizonte de un amor más grande no se devoran en la pretensión, ni se resignan, sino que caminan juntos hacia una plenitud de la cual el otro es signo».

En esta situación se puede comprender la inaudita propuesta de Jesús para que la experiencia más bella de la vida, enamorarse, no decaiga hasta convertirse en una pretensión sofocante. «El que ama a su padre o a su madre más que a

mí, no es digno de mí; el que ama a su hijo o a su hija más que a mí, no es digno de mí. El que encuentre su vida, la perderá; y el que pierda su vida por mí, la encontrará» (Mt 10, 34-37; 39-40). Con estas palabras Jesús desvela el alcance de la esperanza que su persona constituye para quien le deja entrar en su vida. No se trata de una ingerencia en las relaciones más íntimas, sino de la mayor promesa que el hombre ha podido recibir: sin amar a Cristo —la Belleza hecha carne— más que a la persona amada esa relación se marchita. Él es la verdad de esa relación, la plenitud a la que los dos mutuamente se remiten y en la que su relación se cumple. Solo permitiéndole entrar en ella es posible que la relación más bella que tiene lugar en la vida no decaiga y, con el tiempo, muera. Nosotros sabemos bien que todo el ímpetu con el que uno se enamora no basta para impedir que el amor se oxide con el tiempo. Tal es la audacia de su pretensión.

Aparece entonces en toda su importancia la tarea de la comunidad cristiana: favorecer una experiencia del cristianismo para la plenitud de la vida de cada uno. Solo en el ámbito de esta relación más grande es posible no devorarse, porque cada uno encuentra en ella su cumplimiento humano, sorprendiendo en sí una capacidad de abrazar al otro en su diferencia, de gratuidad sin límites, de perdón siempre nuevo. Sin comunidades cristianas capaces de

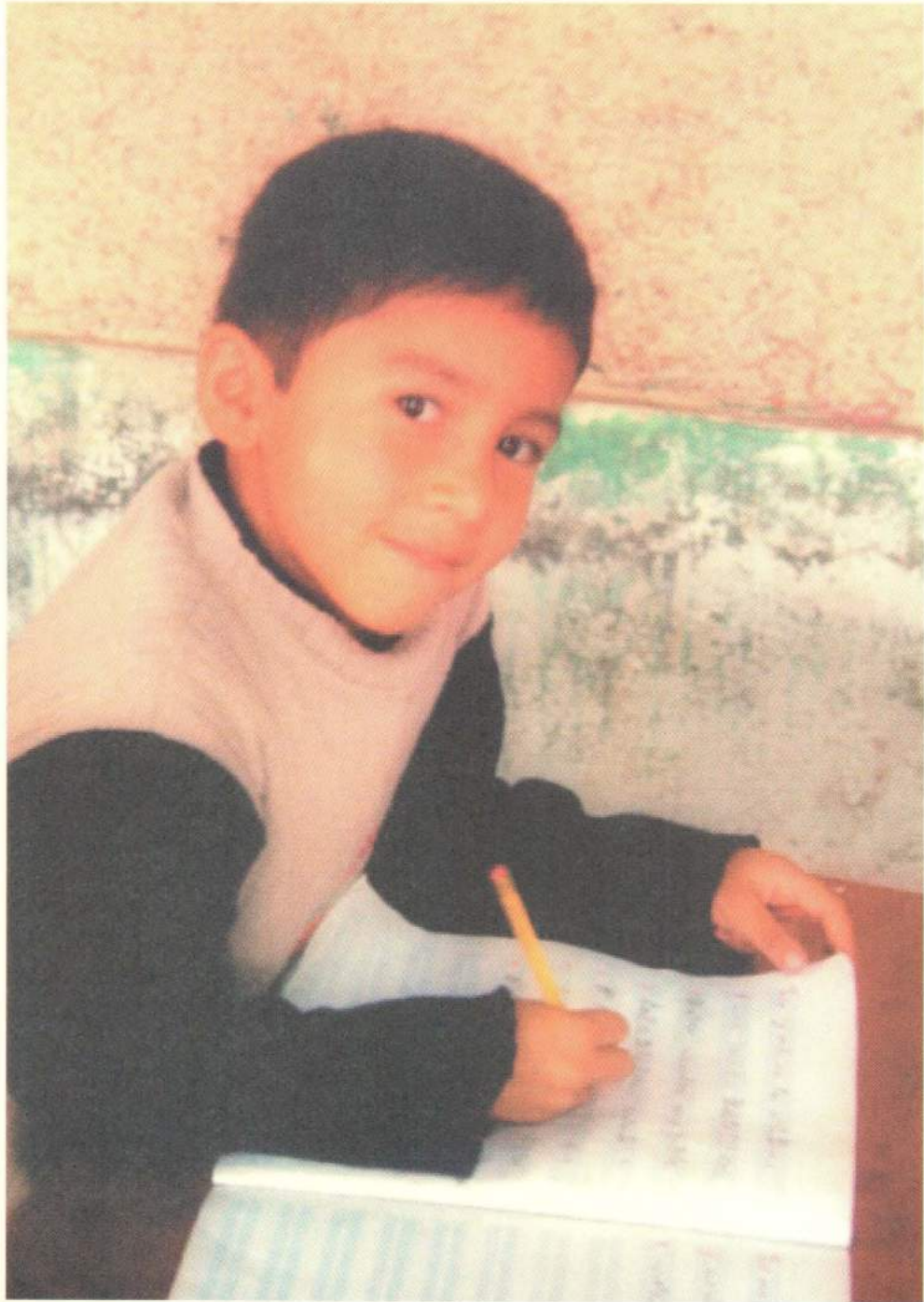
acompañar y sostener a los esposos en su aventura será difícil, si no imposible, que la culminen con éxito. Ellos, a su vez, no se pueden eximir del trabajo de una educación de la que son los protagonistas principales, pensando que pertenecer al recinto de la comunidad eclesial les libra de las dificultades. De este modo se desvela plenamente la naturaleza de la vocación matrimonial: caminar juntos hacia el único que puede responder a la sed de felicidad que el otro despierta constantemente en mí, hacia Cristo. Así se evitará ir, como la Samaritana, de marido en marido (cf. Jn 4,18), sin conseguir apagar su sed. La conciencia de su incapacidad para resolver por sí misma el drama, ni siquiera cambiando cinco veces de marido, le hace percibir a Jesús como un bien tan deseable que no puede evitar gritar: «Señor, dame de esa agua, para que no tenga más sed» (Jn 4,15).

Sin la experiencia de plenitud humana que hace posible Cristo, el ideal cristiano del matrimonio se reduce a algo imposible de realizar. La indisolubilidad del matrimonio y la eternidad del amor aparecen como quimeras inalcanzables. Estas, en realidad, son los frutos de una intensidad de la experiencia de Cristo, tan gratuitos que aparecen a los mismos esposos como una sorpresa, como el testimonio de que «para Dios nada es imposible». Solo una experiencia así puede mostrar la racionalidad de la fe cristiana,

como una realidad totalmente correspondiente al deseo y a la exigencia del hombre, también en el matrimonio y la familia.

Una relación vivida así constituye la mejor propuesta educativa para los hijos. A través de la belleza de la relación de sus padres son introducidos, casi por ósmosis, en el significado de la existencia. En la estabilidad de esa relación su razón y su libertad son constantemente solicitadas para no perderse semejante belleza. Es la misma belleza, resplandeciente en el testimonio de los esposos cristianos, que necesitan encontrar los hombres y mujeres de nuestro tiempo.

Reseñas





Jesús. Los orígenes históricos del cristianismo: desde el año 28 al 48 d. C., de Samuel Fernández

«Al comenzar la redacción de un libro, su autor llega, necesariamente, con ciertas ideas preconcebidas (no puede sino ser así). Pero esas ideas, en diálogo con los datos de la investigación y con los autores consultados, van siendo confirmadas, matizadas, modificadas e, incluso, a veces, suprimidas». En otros términos, el método impone el objeto. Es la lección de lealtad y realismo que Samuel Fernández aprendió en la redacción de su libro Jesús. Los orígenes históricos del cristianismo: desde el año 28 al 48 d. C. A continuación, el autor nos ofrece interesantes indicaciones de método, útiles para toda disciplina.

LECCIONES DE LA REDACCIÓN DEL LIBRO

El que más aprende de un libro es su propio autor. Por ello, quisiera en primer lugar agradecer al Señor, por la oportunidad que me ha dado, y compartir con ustedes algunas lecciones de la redacción de este libro.

Al comenzar la redacción de un libro, su autor llega, necesariamente, con ciertas ideas preconcebidas (no puede sino ser así). Pero esas ideas, en diálogo con los datos de la investigación y con los autores consultados, van siendo confirmadas, matizadas, modificadas e, incluso, a veces, suprimidas. Es la fuerza de la realidad que, por medio del método científico, lucha para no

ser sometida por los prejuicios del estudioso. En esta lucha, el autor debe tener la humildad de dejarse vencer, para que triunfe la realidad: muchas veces debe renunciar a una sistematización que le resultaba muy atrayente, pero que, ante la evidencia de los datos, se revela insuficiente para acoger la realidad que está siendo investigada. Pero la renuncia a una sistematización abre la puerta a un nuevo parto del que nace una síntesis más profunda y más adecuada, o, al menos, menos inadecuada, para describir el fenómeno que está estudiando. Por ello, para el investigador que se deja conducir por el método, es decir, que recorre correctamente el camino, siempre hay algo de sorpresivo en las propias conclusiones, conclusiones

que, de algún modo, son propias. En ellas, frecuentemente, encuentra la confirmación de sus ideas preconcebidas iniciales, pero además reconoce muchos elementos inesperados que lo sorprenden.

De estas lecciones sorprendidas, quisiera destacar tres.

La novedad de Jesús y la consecuente inadecuación de nuestro lenguaje

El intento de describir detalladamente los primeros pasos de la tradición de Jesús de Nazaret nos ha mostrado que el acontecimiento histórico de la revelación se verifica entre dificultades de lenguaje, rupturas con las esperanzas de Israel, y exigencias de modificar la imagen de Dios a partir de la revelación histórica.

a. Al estudiar la resurrección, la investigación histórica deja en evidencia las *dificultades de lenguaje* para poder expresar aquello que sucedió en Jesús después de su muerte, pues el acontecimiento de la resurrección supera las capacidades de nuestro lenguaje. Antes que sucediera lo que llamamos resurrección, no había una palabra preparada que pudiera expresar totalmente lo que sucedió con Jesús después de su muerte. Ante la disyuntiva de callar o expresar inadecuadamente, la tradición opta por el segundo camino, consciente de que las categorías mentales

deben ser modificadas para expresar de modo menos impropio la realidad

b. Los resultados del estudio manifiestan *una cierta ruptura con las esperanzas de Israel*, pues la realidad manifestada en Jesús, es decir, la identidad de Jesús, supera las esperanzas de Israel. Por ello, aquellos que creemos que Jesús es el Mesías esperado, paradójicamente, en algún sentido, también debemos afirmar que Jesús no es el Mesías esperado, porque es mucho más, es decir, porque no solo cumple, sino que supera todas las esperanzas.

c. Estas afirmaciones comportan la exigencia de *modificar la idea de Dios* a partir de la revelación de Jesús, pues la imagen de Dios reflejada en Jesús supera todos los *moldes* teológicos anteriores. El vértice de esta verdad es la Cruz. La identidad de Dios se revela cuando Jesús es levantado sobre lo alto: antes de la muerte y resurrección de Jesús no se podía saber con propiedad qué significa ser Mesías, qué significa ser Hijo de Dios y, en definitiva, quién es Dios, pues la identidad de Dios solo se revela en plenitud en la entrega de su propio Hijo. Dios se manifiesta no solo como el Creador o Aquél que sacó a Israel de Egipto, sino como «Aquél que entregó a su propio Hijo» y «Aquél que resucitó a Jesús de entre los muertos». Entonces, para hacer justicia a la revelación cristiana, que es histórica, no es posible llegar con una idea

irreformable de Dios para leer, y en cierto sentido juzgar, el Evangelio, sino que la idea de Dios debe ser reformada en diálogo con la lectura del Evangelio; es el Evangelio que juzga nuestra idea de Dios.

Esta triple inadecuación es un indicio de que la fe cristiana no es una mera proyección de un ideal humano, sino una verdadera novedad que irrumpe en la historia. El Dios revelado por Jesús no es un ídolo *hecho a la medida* para el hombre; no es una herramienta al servicio de los intereses humanos, sino una verdadera novedad irreductible a las categorías anteriores.

Por ello, en la cubierta del libro, están los ojos de Pedro, que corre al sepulcro la mañana de la resurrección, y que expresan la ansiedad, el estupor y la admiración de quien se deja sorprender por el *acontecimiento*, puesto que está abierto a que la realidad sea más amplia, más rica y más bella de lo que él estaba habituado a considerar. Sin esa apertura, no es posible entrar en el misterio cristiano.

Entonces, es necesario dejarnos modificar, es necesario ampliar la razón, para acoger de modo menos inadecuado la verdad de Jesús de Nazaret. Se trata de ampliar, en ningún caso de suprimir la razón, ya que transformaríamos el cristianismo en una secta. La ampliación de la razón se realiza en la convicción de que en la revelación histórica se manifiestan

virtualidades de la realidad humana y, por tanto, de la razón, que hasta el momento permanecían ocultas. La revelación no rompe con el hombre, sino que manifiesta la plenitud del ser humano. Por ello, el Vaticano II afirma: «el Verbo encarnado revela el hombre al hombre».

Lo anterior es un llamado a salir de nosotros mismos, para dejarnos guiar e iluminar por *Otro*, que sale a nuestro encuentro. Hay *Alguien* que nos saca de nosotros mismos. Esta dinámica exige un corazón abierto a modificar las propias categorías y exige renunciar a ser uno mismo el referente último. Solo así somos capaces de acoger la novedad de Jesús.

Aceptar o rechazar esta revelación tiene consecuencias en nuestra visión de la historia, del hombre y de Dios. Por esto, el conocimiento de Jesús no es un conocimiento *neutral*, meramente intelectual, sino un *conocimiento comprometedor* que, en cierto sentido nos obliga a optar y, por lo tanto, de algún modo, exige una conversión, tal como lo señala el papa Benedicto XVI en su espléndido libro *Jesús de Nazaret*.

Y solo se puede acceder a este conocimiento por medio de aquella comunidad viva que prolonga el impacto que Jesús de Nazaret provocó en aquellos que, dejándolo todo, lo siguieron. Esto nos lleva a la segunda lección: el carácter eclesial del acceso a Jesús.

Carácter eclesial del acceso a Jesús

El recorrido de este libro, por motivos metodológicos, prescinde de argumentaciones dogmáticas y deductivas, y ha preferido avanzar a partir de los datos históricos, con independencia de la enseñanza eclesial. Pero, el mismo recorrido nos enseña que es imposible acceder a Jesús sin recurrir a la comunidad eclesial.

En primer lugar, porque la misma comunidad eclesial es la que ha redactado, transmitido y otorgado autoridad a las fuentes que nos permiten acceder a Jesús, es decir, los textos del Nuevo Testamento, y, en segundo lugar, porque es la misma Iglesia la que transmitió el impacto de la persona de Jesús aun antes de redactar el Nuevo Testamento.

Por ello, Ireneo y Tertuliano, durante el siglo II, dieron prioridad a la comunidad cristiana aun por sobre los textos, al afirmar que los apóstoles «primero proclamaron oralmente el Evangelio y después, por voluntad de Dios, nos lo transmitieron por escrito». No se puede, entonces, acceder a Jesús sin confiar en los apóstoles, pues «su testimonio es anterior a los documentos». Siglos más tarde, con su acostumbrada maestría, Agustín expresará este mismo concepto: «Yo no creería en el Evangelio si no me moviera a ello la autoridad de la Iglesia Católica». Dicho en forma positiva: *Creo en el Evangelio porque*

creo en la Iglesia. La comunidad es anterior a los textos.

No existe, entonces, un camino neutro e independiente para conocer a Jesús, porque solo podemos conocerlo por medio del impacto imborrable que provocó en los que lo siguieron y conformaron la comunidad eclesial que, finalmente, redactó y transmitió por escrito su experiencia.

Solo se puede acceder a este conocimiento, decíamos, confiando en aquella comunidad viva que prolonga el impacto que Jesús de Nazaret provocó en sus seguidores. Aquí pasamos a la última lección.

Necesidad de confiar para conocer

Un ambiente académico que favorece la sospecha y la desconfianza, casi como fenómeno natural, conduce, finalmente y de modo paradójico, a desconfiar de la sospecha. En palabras de Martin Hengel, el autor moderno más citado en el libro, «el estudioso crítico debe ser también autocrítico». De este modo, la hermenéutica de la sospecha y de la desconfianza deja naturalmente su lugar a la hermenéutica de la caridad y la confianza. No se trata de confiar o desconfiar, se trata de saber en qué confiar o, mejor, en quién confiar. De hecho, el que desconfía de los Evangelios canónicos, terminará confiando en los apócrifos. La

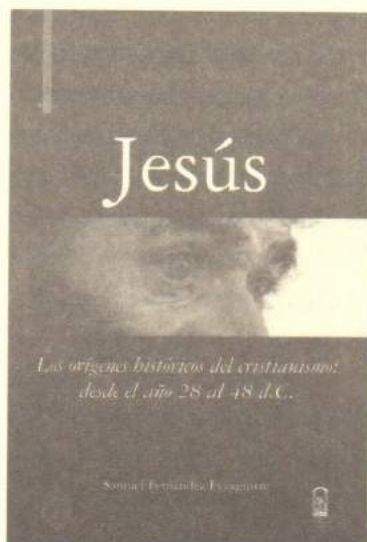
sospecha sistemática no conduce a ningún resultado; al contrario, impide acceder a Jesús. En definitiva, confiar es más genuinamente humano que desconfiar. Esta confianza básica en los datos tradicionales es uno de los criterios centrales del trabajo científico de mi guía de tesis, Manlio Simonetti, a quien va mi reconocimiento.

Nuestro acceso a Jesús está necesariamente mediado por la tradición que constituyeron quienes se sintieron arrastrados a seguir al Maestro de Galilea. En palabras de James Dunn, el segundo autor moderno más citado, *el único Jesús que tenemos a nuestra disposición es el Jesús visto a través de los ojos y escuchado a través de los oídos de los primeros discípulos*.

Quienes fueron cautivados por Jesús, al punto de transformar sus vidas, debieron esforzarse por transmitir y no por desfigurar a Jesús. No es razonable pensar que aquellos que *«dejándolo todo lo siguieron»*, se dedicaran posteriormente a adornar y a retocar con tal cantidad de añadidos el rostro de ese Jesús real, que los había cautivado, hasta el punto de deformarlo. Al

contrario, ellos debieron ser los más interesados en transmitir lo más fielmente posible al Jesús verdadero, al que los había impactado, para que ese mismo impacto que ellos habían experimentado se produjera, por la fuerza del Espíritu Santo, también en los destinatarios de sus predicaciones. La tradición acerca de Jesús se constituyó precisamente para eso: perpetuar el encuentro de Jesús, es decir, para que aún hoy sea posible, en el Espíritu, experimentar el impacto del encuentro con Jesús, que provocó la fe de los primeros discípulos. Queda claro, por lo anterior, que cualquier intento de acceder a Jesús que esté animado por una radical desconfianza en la comunidad que transmitió el acontecimiento de Jesús, en los escritos del Nuevo Testamento, está condenado al fracaso.

Por ello, el libro termina afirmando que solo podemos conocer el verdadero rostro de Dios Padre en el rostro humano de Jesús, instruidos por el Espíritu Santo; y solo podemos ver el rostro de Jesús, el Hijo de María, reflejado en los ojos de Pedro.



Fernández Eyzaguirre, Samuel.
Jesús. Los orígenes históricos del cristianismo: desde el año 28 al 48 d. C. 2.^a ed. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile, 2007, 271 pp.

El autor Samuel Fernández Eyzaguirre se propone abordar históricamente el periodo del cristianismo que va desde los años 28 al 48 d. C. Su objetivo es mostrar la solidez histórica de la opción de los creyentes, es decir, mostrar cómo la fe en Jesucristo tiene una base histórica y es razonable. Asimismo, contribuye a favorecer el crecimiento de la relación viva con Jesús.

Apoyado en la fuerza de los argumentos invita al lector a emitir sus juicios por sí mismo. Sus hipótesis son sensatas y de sentido común, pero a su vez respeta los presupuestos básicos de la crítica histórica.

El libro sale a la luz en un clima muy oportuno, ya que en los años anteriores las películas *El código Da Vinci* y *El evangelio de Judas* habían cuestionado e inquietado al público poco informado y, por otro lado, acababa de publicarse el libro de Benedicto XVI sobre Jesús de Nazaret.

ESTRUCTURA Y CONTENIDO

En el Capítulo I, parte del acontecimiento indiscutible de la existencia y de la obra de Jesús de Nazaret, identificable en el espacio y en el tiempo, destacando la inconsistencia de la negación de esta verdad histórica.

Para acceder a Jesús explora las huellas históricas dejadas por él, y reconoce a la comunidad eclesial como la huella más significativa, testimoniada en el Nuevo Testamento.

Parte, asimismo, de los resultados de la crítica histórica, distinguiendo datos históricos de unidades literarias pertenecientes al periodo de tiempo que va entre Jesús y Pablo. Sobre la base de esos datos reconoce elementos de la liturgia, de la predicación y de la vida de la comunidad, como elementos que le permiten identificar la cristología implícita.

Luego busca los fundamentos de esa Comunidad, identificándolos en la convicción de que Dios había resucitado a Jesús

y este hecho resultaba coherente con lo que él había dicho y realizado durante su vida terrena. Trata, por otro lado, de acceder a los datos del Jesús terreno leyendo críticamente las fuentes e identifica elementos anteriores a la Pascua.

Este estudio crítico de los Evangelios Sinópticos permite individuar unos pocos elementos que pertenecen, con razonable seguridad, al Jesús prepascual individuando su identidad.

Reconstruida la figura histórica de Jesús, Fernández pasa a preguntarse por el desarrollo de la cristología posterior, mostrando la continuidad histórica entre la predicación eclesial y el acontecimiento de Jesús de Nazaret.

Antes de entrar a afrontar las fuentes, señala la importancia del carácter histórico de la fe cristiana, pero advierte la necesidad de estar abierto a una verdadera novedad en la historia, ya que la Encarnación y la Resurrección son acontecimientos absolutamente nuevos, solo puede aceptarlos quien esté abierto a la novedad.

Emprende el camino hermenéutico distinguiendo tres planos: el evento de Jesús, la comprensión del evento y la transmisión de la comprensión del evento.

En el Capítulo II, escogiendo algunos autores selectos, presenta en una síntesis las grandes teorías que han dudado de la confiabilidad de los evangelios. Recoge, también, las

fuentes extrabíblicas, los testimonios de la literatura cristiana antigua, la tradición apócrifa. Después de examinar esos textos que ofrecen diversas interpretaciones sobre Jesús, cuestiona la posibilidad de decir cualquier cosa sobre Jesús, y propone como criterio de discernimiento la continuidad con la realidad histórica de Jesús de Nazaret.

Por medio del estudio crítico de los documentos antiguos, accede a las primeras convicciones acerca de Jesús, a sus palabras y acciones. Una vez delineada su figura histórica y las convicciones de sus discípulos directos, puede evaluar la continuidad entre la presentación de Jesús que ofrecen los diversos documentos.

Termina este capítulo analizando el valor histórico del Nuevo Testamento. Asimismo, explica cómo procede el historiador cristiano: compara, analiza críticamente los documentos y testimonios y luego por medio del método científico evalúa la confiabilidad de los documentos y reconstruye los acontecimientos.

En un somero y claro desarrollo, accesible a una amplia gama de lectores, explica la formación del Nuevo Testamento, la cuestión Sinóptica, la incidencia del documento Q, la originalidad del Evangelio de Juan. Finaliza el capítulo exponiendo el método histórico y su valor para la interpretación.

En el Capítulo III, busca las convicciones cristológicas que

sustentan la vida de la comunidad, en su vida litúrgica, en el contenido de la predicación y los primeros pasos de la Iglesia naciente. De lo históricamente observable llega hasta los supuestos no observables; es decir, las convicciones cristológicas que fundamentan el culto, la predicación, el martirio y la misión.

Para ello presenta algunos criterios filológicos que identifican los elementos tradicionales contenidos en los escritos, afirmaciones que son anteriores a la redacción final de los textos y que permiten conocer de alguna manera, la vida y las convicciones de la Iglesia primitiva.

Luego examina críticamente algunos acontecimientos históricos para buscar su fundamento; describe la configuración cultural de la iglesia naciente, así como los acontecimientos del martirio y la misión universal, recogiendo la cristología implícita en ellos.

Aplicando la metodología de la crítica histórica al Kerigma cristiano, comprueba que el NT ofrece múltiples datos que permiten la reconstrucción de la predicación de la Iglesia naciente, facilitando el estudio de la cristología implícita. Este anuncio manifiesta el conocimiento de la identidad de Jesús. También se destaca la importancia de la actividad terrena de Jesús y la insistencia en que los acontecimientos han sucedido de acuerdo al previo designio divino. El centro de los discursos anuncia la resurrección por obra de Dios,

testificada por los apóstoles que actúan movidos por la acción del Espíritu Santo.

Luego toma en examen la vida litúrgica de la comunidad y encuentra elementos importantes para la reconstrucción de las convicciones acerca de Jesús; estudia las fórmulas y confesiones de fe; la Cena del Señor y los himnos de la Iglesia primitiva y el relato de la Pasión.

Finaliza el capítulo con una síntesis genial en la que recoge los elementos de la cristología y el significado de la transformación cristiana.

El recorrido por la vida de la Iglesia primitiva nos muestra que las convicciones religiosas se expresaron primero de modo implícito, en la oración y en el martirio, y que solo después fueron formuladas conceptualmente de modo explícito.

En el Capítulo IV, Fernández destaca la novedad del cristianismo respecto a la religión de Israel y busca el fundamento de tal transformación acaecida luego de la crucifixión.

Afronta la experiencia de la resurrección, el origen de la fe en la resurrección, los antecedentes que la hacen comprensible, el lenguaje de la resurrección y su significado.

Culmina el capítulo poniendo al Jesús terreno como fundamento de la cristología posterior a la pascua, estudiando el impacto que Jesús provocó en los discípulos, así como el nacimiento de la fe en Jesús. La tradición acerca de Jesús nació de la

fe de los que se sintieron arrastrados a seguirlo, transformaron sus vidas y se comprometieron en transmitirla. Fernández deja en claro que no es posible acceder a Jesús desconfiando de la comunidad que perpetuó la tradición acerca de Jesús.

En el Capítulo V emprende la tarea de adentrarse más en la persona de Jesús. Debido a los problemas críticos que comporta, el A ofrece algunos elementos metodológicos para el estudio; presenta una breve mirada a la historia de la investigación sobre Jesús y ofrece criterios de autenticidad histórica para reconstruir su figura.

Finaliza el capítulo con una conclusión sintética en donde presenta la cristología del mensaje de Jesús en las siguientes constataciones:

Jesús habló y actuó, antes de la Pascua, como el Hijo único de Dios ungido por el Espíritu, como el Revelador definitivo, y por ello, poseedor de autoridad para perdonar los pecados, con soberanía sobre la Ley y el Templo, y con autoridad para exigir un seguimiento incondicional, ante el cual se juega la suerte definitiva. Jesús concibió su vida como una entrega a favor de los demás, de carácter salvífico y su peculiar relación con el Padre, lo sostuvo para entregar su vida con una esperanza que va más allá de la muerte. Esto fue captado por sus discípulos, que dejándolo todo lo siguieron, también por los

adversarios, que buscaban matarlo porque se hacía igual a Dios.

En el Capítulo VI, realiza una estupenda conclusión: la comparación entre el balance de la cristología de la primera comunidad y el balance de la cristología de Jesús le permite percibir la continuidad histórica.

El recorrido hecho, ha mostrado hasta qué punto la oración, el culto, la liturgia, el martirio y la misión, es decir la vida de la Iglesia anticipa la reflexión conceptual. Antes de enfrentarse al tema de la divinidad de Jesús, la joven comunidad cristiana ya le rezaba a Jesús como Señor, ya lo proclamaba a todos los pueblos como Salvador universal, y ya estaba dispuesta a confirmar todo esto con el martirio. De modo que la reflexión conceptual de la Iglesia es explicitación de lo que de modo implícito ya estaba presente en la experiencia viva de la comunidad. Cristiana de los primeros años.

En el recorrido realizado en este libro Samuel Fernández, por motivos metodológicos, prescinde de argumentación dogmática y deductiva y avanza a partir de los datos históricos, con independencia de la enseñanza eclesial. Pero demuestra que es imposible acceder a Jesús, sin recurrir a la comunidad cristiana. Primero porque es la misma comunidad la que ha redactado, transmitido y otorgado autoridad a los textos del Nuevo Testamento, y, en segundo lugar, porque es la misma Iglesia la que transmitió el impacto de

la persona de Jesús aun antes de redactar el Nuevo Testamento.

Finaliza la obra constatando que no existe un camino neutro e independiente para conocer a Jesús, porque solo se puede conocerlo por medio del impacto imborrable que provocó en sus seguidores y que a su vez, conformaron la comunidad eclesial.

En este acceso a Jesús de Nazaret, Fernández nos ha mostrado que el acontecimiento histórico de la revelación se verifica entre las dificultades del lenguaje, para poder expresar aquello que sucedió con Jesús después de su muerte, entre rupturas con las esperanzas de Israel y entre exigencias de modificar la imagen de Dios a partir de la revelación de Jesús.

Esta triple inadecuación y superación es un indicio de que la fe cristiana no es una mera proyección del ideal humano, sino una verdadera novedad que irrumpe en la historia. El Dios revelado por Jesús trasciende nuestros criterios humanos; es necesario dejarse transformar para poder acoger de algún modo, la verdad de Jesús de Nazaret.

El libro culmina con dos capítulos suplementarios: el VII con apéndices y el VIII con ilustraciones de papiros y códices del NT.

ALGUNAS CONCLUSIONES

La obra puede ser calificada como una monografía teológica, que

tiene la finalidad precisa de colaborar en la formación de la fe de los cristianos de hoy.

Con este libro se logra mostrar que los datos que nos aporta la historia no solo no están en contradicción con la fe de la Iglesia, sino que se apoyan y muestran la fe cristiana como una opción plenamente razonable.

Samuel Fernández en el desarrollo de este estudio, sin dedicar un apartado especial al tema, nos va presentando el *status quaestionis* de la investigación acerca de la persona de Jesús; lo hace concisa y claramente.

A mi juicio el libro alcanza el objetivo que se había propuesto el autor y lo supera, ya que también puede suscitar el interés de todo hombre profano a la religión, despertando curiosidad hacia la persona de Jesús que logra traspasar los siglos.

En cambio, para el cristiano, la obra significa un sólido soporte para poder dar razón de la propia fe, dejando de ser un ciego asentimiento y evitando que se busque el fundamento de la fe en una mera argumentación racional.

Por otro lado, dada la naturaleza científica de la investigación, puede ser un valioso instrumento de cultura cristiana, particularmente en el ámbito universitario y en la formación pastoral del laicado católico.

Finalmente, se puede decir que el autor deja sentir su asombro y alegría por lo que va descubriendo,

confirmando, en sus conclusiones. Es que en realidad, en un trabajo de esta naturaleza, es imposible no transparentar que va encontrándose con el mismo Dios hecho hombre, por tanto la obra posee además un cierto carácter testimonial.

M.^a Teresa Briozzo Pereyra





Luigi Giussani. *¿Se puede vivir así? Un acercamiento extraño a la existencia cristiana*. Lima: Fondo Editorial UCSS/Ediciones Encuentro, 2008, 318 pp.

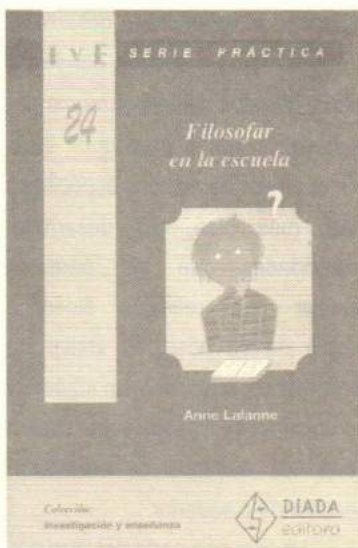
Las conversaciones que recoge este libro son diálogos vibrantes que nos permiten descubrir la vida como vocación. Reproducen un año de encuentros entre el autor, Luigi Giussani, y un centenar de jóvenes decididos a comprometer su vida con Cristo en una forma de dedicación total que la Iglesia llama «virginidad». Este último detalle es interesante, pero no decisivo. De hecho, el contenido de las conversaciones se refería a la naturaleza misma de la experiencia cristiana. Quien logre atravesar el impacto un poco rudo de las primeras decenas de páginas y se adapte, por decirlo así, al estilo del libro, quizás pueda aprender algo.

El genio del autor brilla, especialmente, en un recorrido humanamente razonable y atractivo a través de los conceptos principales que describen la existencia cristiana: fe (libertad, obediencia), esperanza (pobreza, confianza) y caridad (sacrificio, virginidad).

Para Giussani, el valor más querido, la pasión que determina el libro de capítulo en capítulo es la herencia más inmediata que él mismo recibió cuando empezó a dar clases en un liceo como profesor de Religión. «La enseñanza de la Religión supuso para mí esta intuición y esta pasión: la intuición de que la fe, ante todo, tiene necesidad de mostrar su familiaridad con la razón, paso a paso, en toda su trayectoria». Es decir, la intuición del carácter razonable de la fe, de la fe como lo más razonable que existe y, por tanto, como lo más humano, porque la razón es ese nivel de la naturaleza en el que esta toma conciencia de sí misma, es lo que llamamos el «yo».

La razón tiene dos características principales. En primer lugar, la movilidad, la rica versatilidad de la vida: se llaman «métodos» a las formas que adopta la razón y de las cuales se pertrecha para entrar en contacto con la realidad, con toda la realidad sin exclusión alguna. El problema de la fe debe ser descubierto ante todo como un problema de «método». En segundo lugar, además de esta movilidad viva —la razón es el yo viviente y está en

el yo viviente, es vida en la vida de la persona y, por tanto, no se reduce a una fórmula matemática o a una plancha bien definida por un diseño, fijada de antemano—, la razón es exigencia de totalidad, pasión y exigencia de conocimiento de todo. La fe consciente brota gratuitamente, repentina y providencialmente, fortuitamente, precisamente debido a esta pasión por la totalidad del conocimiento, que es la característica fundamental de la razón. Una razón viva es una razón totalizante, es decir, que tiende al horizonte entero, que necesita conocer todo.



Lalanne, Anne. *Filosofar en la escuela*. Sevilla: Díada, 2005, 97 pp.

Filosofar en la escuela es un pequeño libro del cual el lector puede resultar gratamente sorprendido. Aunque, la obra se desarrolle en un ambiente totalmente extraño al nuestro (una escuela primaria francesa), la autora logra demostrar al docente especializado la posibilidad de despertar en los alumnos, desde una temprana edad, la capacidad de reflexionar «filosóficamente». Por otro lado, no se trata de un «pequeño manual de filosofía» escrito con la metodología propia de quien se dirige a niños y minimizando los objetivos y resultados que se pueden esperar de ellos. Lejos de eso, *Filosofar en la escuela* es, en realidad, la puesta por escrito de una experiencia: la de aquella vivida por la autora con alumnos de una escuela. Y en esto consiste su riqueza, pues no se trata

tanto de presentar contenidos como de darle importancia a la forma o modo en que los niños pueden llegar a estos. Lalanne no está teorizando sobre la posibilidad o no de enseñar filosofía a los niños; ella está compartiendo con el lector los resultados de una propuesta educativa particular vivida por ella a lo largo de cinco años en los que, mediante trabajos en grupo y generando el debate, ha logrado suscitar en sus alumnos la curiosidad intelectual (propia del ser humano), la capacidad de realizar distinciones (desarrollando en un cierto nivel la operación mental de la abstracción) y, sobre todo, la de formular argumentos para sostener las propias opiniones (lo que ya indica un adelanto en el ejercicio del raciocinio lógico y en el empleo del lenguaje).

Filosofar en la escuela está dividido en tres partes. En la primera, la autora nos presenta el marco teórico que respalda la experiencia de estos «talleres de filosofía» para niños. Teniendo en cuenta todas las doctrinas filosóficas y pedagógicas que hasta el momento se han presentado respecto a la educación de los infantes, la autora apuesta por el método más que por el contenido. El principio básico que le permite realizar una empresa de este género es el siguiente: filosofar es una actividad propia de niños y adultos; y los niños presentan las mismas dificultades para la abstracción como lo hacen los adultos. La señora Lalanne

propone, simplemente, desarrollar en la escuela un espacio donde los niños, guiados cuidadosamente por el docente, no se preocupen tanto por aprender contenidos específicos sino, más bien, por desarrollar capacidades que les permitan realizar una reflexión filosófica propia de su edad. El «taller de filosofía» es, pues, eso, un «taller» y no un curso de filosofía como suelen llevar los alumnos de educación secundaria o superior.

La segunda parte del libro nos presenta el desarrollo del taller, los objetivos que se plantean al inicio del mismo, los temas y materiales empleados, así como un análisis de la práctica reflexiva y, finalmente, las consecuencias del «taller» a nivel escolar. Durante la ejecución de esta experiencia, se ha constatado el influjo positivo que este taller ha dejado en los niños. No se trata de que el taller haya desarrollado «pequeños genios», sino que ha suscitado en los niños capacidades como, por ejemplo, las de trabajar adecuadamente en grupo, sin necesidad de una continua intervención por parte del maestro; además, los niños que han participado del taller se expresan oralmente con más facilidad y son más convicentes en sus razonamientos y, finalmente, en situaciones de reflexión, a partir de un problema dado, los niños proponen hipótesis cuya riqueza puede sorprender al maestro. En este sentido, el «taller de filosofía» cumple con algunos objetivos de los

programas de la escuela elemental (recordamos que se trata de la experiencia en una escuela francesa, pero no por eso se puede desmerecer la posibilidad de aplicarla en nuestras escuelas), como el de «en todos los casos, se debe poner énfasis en la adquisición del sentido, en la eficacia de la expresión y en la pertinencia de la reflexión». Finalmente, no puede pasar por alto el rol que juega el docente, sutilmente definido por la autora, en una actividad de esta naturaleza: se le confía al maestro el cuidado o la «guía». Tiene que dirigir. Deberá ayudar a organizar mejor el pensamiento o a formularlo mejor.

En la tercera y última parte, la autora presenta de modo rápido, pero sustancial, las pistas para la formación de los maestros. Se trata aquí de precisar cuál es la noción de filosofía que se ha de emplear y que permitirá, al mismo tiempo, el desarrollo del taller. En cuanto a la realización misma del taller, Lalanne señala convenientemente las ventajas de la sesión espontánea y, por lo tanto, la necesidad de dar respuesta a las preguntas espontáneas de algunos alumnos, aunque ello nos parezca una «pérdida de tiempo», pues suponen un vivero potencial de futuras preguntas; la utilidad de los debates puntuales, que permite rescatar temas o discusiones que en su momento no pudieron ser tratados y que permite al maestro prepararse mejor para guiar en

modo adecuado y fecundo el encuentro con los niños, además, la preparación de los debates puntuales evita la dispersión en la que normalmente se cae durante una sesión espontánea y; finalmente, la organización del taller, que ayuda a presentar la propuesta al equipo evaluador docente, a los padres de familia y a los mismos niños con quienes se va a realizar esta experiencia; asimismo, en esta sección, la autora señala qué criterios se han de tener al momento de escoger los temas y organizar las sesiones, sin olvidar el trabajo del docente.

Filosofar en la escuela resulta, pues, un agradable material de consulta para aquellos docentes que mantienen vivo el deseo de ayudar a los alumnos a desarrollar todas su potencias cognitivas sin hacer de ellos un auténticos «recipientes de conocimientos ajenos».

Carlos E. Astete Vines



Los rostros de la violencia: atrapados en una guerra ajena

Guía de cine para no ser indiferentes ante el dolor ajeno

Igor Navarro

La guerra y la violencia siempre han sido fuente de inspiración para el cine y las producciones cinematográficas. Sin embargo, muchas veces la realidad se asemeja tanto a la ficción que, aparte de entretenernos, también nos puede ayudar a sensibilizarnos y ensimismarnos con personas que sufren estas condiciones, en la vida real, como es el caso de Ingrid Betancourt, rehén de la guerrilla subversiva en Colombia y que cotidianamente seguimos su cautiverio mediante los medios de prensa, con el riesgo de convertirla en un elemento más de la rutina informativa. A través del comentario de algunos pasajes de películas, en particular de cuatro filmes contemporáneos: *Paloma de papel* (Fabrizio Aguilar, 2003), *Voces inocentes* (Luis Mandoki, México, 2004), *Los gritos del silencio* (Roland Joffé, 1984) y *Disparando a perros* (Michael Caton-Jones, 2005), podremos ensimismarnos con la situación por la que pasan

tantas personas, que se encuentran privadas de su libertad a causa de un conflicto ajeno.

Paloma de papel, filme de factura nacional, narra la historia de un niño, llamado Juan, que ya adulto regresa a su pueblo natal, en la serranía peruana, luego de estar preso por haber sido reclutado contra su voluntad e integrado a las filas del movimiento subversivo Sendero Luminoso. Como él, muchos niños, injustamente acusados de ser militantes senderistas, tuvieron que pagar culpas ajenas en las cárceles del Perú. *Voces inocentes* se desarrolla en un poblado muy empobrecido de la selva de El Salvador, Cuscatanzingo, cercado por los combates entre la guerrilla del FMLN y el ejército. La población vive bajo una amenaza constante, ya que los combates se desarrollan en la zona urbana y muchos mueren a causa de las balas perdidas. A este temor, le sumamos el hecho de que los niños que cumplen 12 años son reclutados a viva fuerza por el ejército para luchar

contra la guerrilla. El protagonista es un niño llamado *Chava*, que vive con su madre y dos hermanos, que tratan de vivir una vida normal a pesar de estar en medio del conflicto armado. La ya consagrada *Gritos del silencio*, siempre vigente, aunque en estos días aún más por la sensible desaparición del fotógrafo, Dith Pran protagonista principal y personaje real sobre quien se basó el filme.

Dith Pran es un reportero gráfico camboyano que trabaja para el *New York Times*, acompañando al periodista Sydney Schamberg, en Camboya durante la caída del gobierno a manos de los de los *Jameres rojos (Khmer Rouge)*, a la cabeza de Pol Pot, quien instaura un gobierno radical de inspiración maoísta, perpetrando uno de los genocidios más sangrientos del siglo XX. Los extranjeros son deportados pero un grupo de periodistas queda atrapado, entre ellos Dith Pran quien es tomado prisionero debido a su origen camboyano. Es enviado a trabajar en los campos de cultivo llamados «de la muerte», donde entablará una lucha por su supervivencia y su libertad.

El último filme que comentaremos es *Disparando a perros (Shooting dogs, o Beyond the gates*, títulos con los que también es conocida esta obra) La historia se desarrolla en una escuela-misión católica, en Ruanda. Luego de un periodo de paz entre las dos etnias principales que conforman Ruanda,

los Hutus y los Tutsis, una facción extremista de los Tutsis, perpetra un golpe de estado, iniciando una matanza sistemática de ciudadanos de la etnia Tutsi. Civiles aterrorizados, buscan refugio en la escuela del padre Christopher, interpretado por el consagrado actor John Hurt, el recordado Winston Smith de la película de culto *1984*, mientras son cercados por los temidos *interahamwe*, bandas de milicianos armados con armas de fuego y machetes, quienes esperan detrás de las rejas de la escuela que las fuerzas de paz de la ONU se retiren para poder entrar y masacrarlos sin piedad. El padre Christopher insta a las fuerzas de paz belgas a intervenir para detener el asesinato, pero estos se limitan a permanecer en su rol de observadores mientras los pobladores son terriblemente masacrados.

ENTRE DOS FUEGOS

Estar en un conflicto que no iniciaron, no poder confiar ni en el Estado ni en la policía ni en el Ejército, tener detrás a un grupo subversivo que ataca en la oscuridad disparando en todas direcciones, son algunos elementos comunes que encontramos en dos filmes como *Paloma de papel* y *Voces inocentes*. Los protagonistas, en ambos casos, son niños que se ven atrapados en medio de situaciones de violencia sin la posibilidad de recurrir a ninguna autoridad civil ni militar. En *Paloma de papel* se nos muestra un



ejército casi inexistente, carente de la preparación suficiente para enfrentar al terrorismo, que lo mejor que puede hacer es llegar al día siguiente de una acción subversiva y levar campesinos, sin ni siquiera investigar, torpe en su accionar y cometiendo abusos contra la población, que enfrenta a un Sendero Luminoso que ataca y se esconde, hace pintas de noche y se refugia en la Puna. *Voces inocentes* va un poco más allá y describe al ejército extremadamente abusivo, que hace levadas de niños de doce años, hostiga a la población y por momentos, su accionar, casi pareciera justificar la guerrilla. Los combates son nocturnos y en medio de la ciudad, los civiles reciben fuego cruzado y el temor es inminente. Muchos mueren por efecto de los combates y parece que la única posibilidad de supervivencia es esconderse o viajar a otra ciudad. En ambos casos no existen instituciones que puedan garantizar la seguridad

de los ciudadanos, por el contrario, estos se convierten en una forma de violencia, tan o más temible que la subversión que supuestamente deben combatir.

EL RIGOR DEL CAUTIVERIO

Una de las escenas más intensas y dramáticas, la protagoniza Dith Pran en el filme *Campos de la muerte*. Tras la caída del gobierno en manos de los Jameres Rojos, Dith Pran hace todo lo posible por escapar con ayuda de sus colegas periodistas, que siendo extranjeros, tienen la posibilidad de volver a sus países de origen, sin embargo él queda detenido por los Jameres Rojos y obligado a trabajar en campos de cultivo, en calidad de esclavo. En este lugar va a empezar una lucha silenciosa por mantener oculta su identidad como intelectual y, sobre todo, por no perder la cordura frente a la violencia física y psicológica a la cual está

permanentemente sometido por parte de los militantes del *Jamere Rojo*. Un pensamiento que Dith dirige a su amigo que está lejos, nos describe lo que pasa, mientras está escuchando una lección de adoctrinamiento y una niña hace un dibujo en una pizarra de su familia y pone una "x" sobre sus padres: «Sydney, pienso en ti con frecuencia y en mi familia. Nos dicen que Dios está muerto y que el Partido llamado Angka proveerá todo para nosotros. Dicen que Angka

a otros niños cómo él, es obligado a entrenarse en prácticas subversivas. Si intentan huir, son amenazados de muerte. Pero no ellos directamente, las amenazas recaen sobre sus familias, que no pueden ver, y por estar cautivos tampoco defender. Son entrenados físicamente como combatientes, aprenden a rampar como militares, a disparar armas de fuego y armar bombas caseras. Artefactos tan mortales que en manos infantiles parecen juguetes. Siendo niños evidentemente, la manipulación de estos objetos nos invita a pensar, que esas pequeñas manos que diligentemente colocan una mecha y practican con una honda como lanzar una granada casera, deberían estar jugando con una pelota o una muñeca y no aprendiendo a matar.



ha identificado y programado la existencia de una nueva enfermedad: el mal de la memoria. Cuyos síntomas son pensar en como era la vida en la Camboya pre-revolucionaria. Él dice que estamos rodeados por enemigos. El enemigo lo tenemos dentro de nosotros. No se puede confiar en nadie. Debemos ser como el buey y no tener pensamientos excepto para el Partido. Amor solamente para el Angka.» Juan de *Paloma de papel* también es cautivo. Junto

IDEOLOGÍA VIOLENTA

Un elemento común en casi todos los casos presentados es la presencia de una ideología que en la teoría promete la felicidad a sus seguidores, pero que en la práctica es violenta y asesina. También el modo en que es impuesta y suministrada, hace que la realidad se trastoque y se convierta en un intento vano por desvirtuar totalmente la realidad. Un niño que su padre fue ejecutado por Sendero Luminoso, después es convencido para luchar por ellos. Así, vemos en *Paloma de papel* a la Camarada Yeni (interpretada por una convincente Melania Urbina), que

conversa con dos niños reclutados, el camarada Modesto y el camarada Cirilo, que mientras hacen dibujos en la tierra, hablan de su familia. El niño Modesto la describe así: «Esta es mi casa que se está quemando, hay mucho fuego, un compañero le ha prendido candela. Y aquí hay dos compañeros más. Uno tiene un arma y el otro tiene una piedra y con esa piedra le está rompiendo la cabeza a mi papá, mientras acá mi mamá me está agarrando de la mano mientras yo estaba llorando, antes yo lloraba» Cirilo pregunta: «¿Y tu papá murió» Y Modesto prosigue inmutable: «Sí, de allí me han traído con mi mamá a los ocho años. Mi mamá murió de enferma. Con mucha pena estaba. Porque los camaradas me dijeron que mi papá era un imperialista reaccionario y tu sabes que eso es malo. Por eso yo ahora lucho por mi patria y mis compañeros que necesitan de nosotros para no quedar mal como los Estados Unidos, donde todos son malos»

Otra muestra de ideología violenta, se va a manifestar a través de Francois en *Disparando a Perros*. Francois era un joven ugandés, colaborador en la escuela del padre Christopher. Era uno de los más activos y dedicados. Incluso funge de chofer e intérprete de Joe Connor (Hugh Dancy), joven docente de una Universidad inglesa, voluntario que dedica unos años de su vida a una obra social, le presente a sus padres y hacen cosas juntos. Pero al estallar

el conflicto, los mismos refugiados dan muestras de obvia desconfianza por ser de la etnia enemiga. Posteriormente, desaparece sin motivo alguno. Más tarde vuelve a aparecer pero tras una barricada de los *interahamwe*, machete en mano participando de las matanzas. Pudo más el odio racial que la fe, la diferencias que la amistad y la generosidad.

DESENLACE: UN ROSTRO AL QUE MIRAR

Casi todos los protagonistas de los filmes, tienen un punto de referencia, un norte al cual dirigen sus esperanzas y anhelos. En algunos casos es un poco confuso, en otros cobra un protagonismo vital para el desarrollo de la trama. Así, Juan encuentra en su anciano amigo el herrero, protagonizado por un avejentado Eduardo Cesti, actor nacional y muy recordado por su papel del Mayor Gamboa de los años 80, una figura casi paterna a la cual deposita su confianza y amistad. Asimismo, el Chava de *Voces Inocentes* verá en su madre la fuerza y la energía para escapar de la muerte. ¿Será el recuerdo de la familia lejana, la profunda amistad con Sydney Schanberg, el periodista del *New York Times*, lo que hará atravesar a Dith Pran los terribles *campos de la muerte*? Pero el caso más emblemático y significativo, es el del Padre Christofer, de *Disparado*

a *Perros*, quien intuye y entiende que su lugar está entre sus hermanos africanos que están a punto de ser masacrados por las hordas de los milicianos sedientos de venganza que acechan incansablemente. La contraparte y, aparentemente racional postura, la interpreta el joven profesor Joe Connor que ejerce como voluntario al lado del padre Christopher. Joe va a tratar de hacer todo lo que está a su alcance para ayudar a los aterrorizados pobladores, incluso convocando a la prensa para que puedan registrar el genocidio. Pero su energía tiene un límite y termina por claudicar. Al final decide tomar el último convoy que lo sacara del país. Antes de partir, Joe Connor increpa al padre Christopher su decisión de quedarse. El padre

responde con estas palabras: «Me preguntaste, Joe "¿Y Dios en todo lo que está ocurriendo aquí, en todo este sufrimiento?" Sé exactamente donde está. Está aquí mismo, con esta gente, sufriendo. Su amor está aquí más intenso y profundo que el que he sentido jamás. Y mi corazón está aquí, Joe. Mi alma. Si me voy, creo que lo perderé para siempre».

En este diálogo, el padre Christopher describe cuál es la fuente de su energía y su fuerza: la fe, que proviene de una experiencia vivida y sentida, que lo empuja a ir hasta el fondo de la realidad a costa de su propia vida. Fiel a su convicción intuye que su vida no tiene sentido lejos de las personas, que el mismo llama ruandeses, a los cuales dedicó su vida entera.

FILMOGRAFÍA

AGUILAR, Fabrizio (dir.)

2003 *Paloma de papel*. Producida por Fabrizio Aguilar. Guión de Fabrizio Aguilar y Gianfranco Annichini. Luna Llena Films. 90 min.

MANDOKI, Luis (dir.)

2005 *Voces inocentes*. Producida por Luis Mandoki. Guión de Luis Mandoki y Oscar Orlando Torres. Lawrence Bender Productions. 120 min.

· JOFFE, Roland (dir.)

1984 *Los gritos del silencio (The Killing Fields)*. Producida por David Puttman, Guión de Bruce Robinson. Enigma (First Casualty). 141 min.

CATON-JONES, Michael (dir)

2005 *Disparando a perros (Shooting Dogs)*. Producida por Richard Alwyn. Guión de Richard Alwyn. CrossDay Productions. 115 min.

Dentro de la experiencia







Emergencia educativa: una propuesta desde la experiencia

Marco Arias

Desde que se declaró en emergencia la educación en el país, en el 2003, hasta hoy se han dado numerosas propuestas de solución desde la ciudadanía, entidades sin fines de lucro, asociaciones civiles hasta las reformas del Gobierno central. Estas múltiples intenciones nos han sacado del adormecimiento en el que nos encontrábamos; en otras palabras, se ha despertado la conciencia y la responsabilidad que todos tenemos frente a la educación.

Este nuevo panorama cargado de promesas es signo de una mayor conciencia gubernamental y de una gran expectativa de la ciudadanía. Este contexto no es para

los escépticos, sino para aquellos que desde su experiencia concreta de aula se aventuran a verificar cotidianamente las incidencias de estas propuestas y la utilidad de las mismas en el desarrollo de clases, en la actualización profesional, en el aprendizaje de los alumnos, en la gestión del colegio, etc. Para saberlo, si funciona o no, el desafío es único: *verificar*. Las entidades académicas, como el Centro de Servicios Educativos (CESED) de la Universidad Católica Sedes Sapientiae, que tienen parte de esta responsabilidad están llamadas a realizar el mismo camino: verificar y, también, desarrollar y facilitar al docente de aula los instrumentos

necesarios para su desempeño pedagógico.

CAPACITAR PARA LA EXCELENCIA

En coincidencia, desde el 2003, el CESED ha iniciado una misión para mejorar la calidad de la educación teniendo siempre presente el sentido original de «educar» ('sacar lo que cada uno ya tiene dentro') y el rol de los docentes como promotores de este servicio a la humanidad.



El CESED ofrece a las Instituciones Educativas, en su mayoría de Lima Norte y Huachipa (Ate Vitarte), servicios de formación continua y asesoría especializada para optimizar la gestión y mejorar de la calidad educativa, así como difundir valores culturales, que se presentan como punto de partida para cualquier plan de desarrollo y mejoras de la calidad.

El trabajo se realiza con los directivos y docentes de las Instituciones Educativas (I.E.) en los niveles inicial, primaria y secundaria. Los diversos estudios y encuestas realizados al inicio de nuestro trabajo nos han permitido conocer las necesidades específicas que presentan las I.E. de Lima Norte. Los temas han sido, al principio, aquellos sugeridos por el Ministerio de Educación en el 2003, tras la declaración de Emergencia Educativa en el país. Estos han girado entorno a

- Los procesos de enseñanza-aprendizaje, relacionados con la comprensión lectora y el pensamiento lógico matemático.
- Los comportamientos de vida organizada en función de la ética y los valores, dentro del desarrollo pedagógico del aula, en la gestión de la I.E. y en la convivencia de los educativos: director, docente, alumno y familia.
- Contribución a la creación de condiciones indispensables para promover la productividad y calidad de los colegios.
- Acciones creativas que favorezcan la concienciación de los padres de familia en la educación de sus hijos.

Estas prioridades temáticas se han desarrollado dentro del Programa de Formación Continua, a través de Cursos Talleres de Actualización Docente que se ofrecen, generalmente, en la temporada de verano y los sábados durante el año escolar, y también de sesiones de acompañamiento al desempeño docente en aula y como miembro de un equipo que pertenece a una institución. De esta experiencia han surgido, a través de la Escuela de Gerencia, diplomados en gestión, cursos y asesorías para directores y administrativos de las instituciones educativas. Además, se ha implementado una biblioteca especializada en educación y una colección de material audiovisual, cuyo acceso es posible con la obtención de un carné.

LA EXPERIENCIA EDUCATIVA DEL CESED

En nuestro primer quinquenio al 2007, hemos realizado 189 cursos en los que han participado 7639 docentes y 1396 directores de I. E. locales de Lima y otros de provincia (Huacho, Oyón, Huaura, Cajatambo, Huariaca, Bambamarca, Huancayo, Ayacucho, etc). Los docentes capacitadores son, en su mayoría, catedráticos de la UCSS, y también docentes investigadores de universidades extranjeras principalmente de España, Italia, Chile y Brasil.

El CESED ha participado dentro del *Programa Nacional de Formación en Servicios a Docentes del Nivel de Educación Secundaria de Menores*, convocado por el Ministerio de Educación. De esta manera, 392 docentes de 18 Instituciones Educativas de Huaral, han recibido cursos talleres de capacitación en 10 áreas curriculares del nivel secundario.

Fruto de esta trayectoria académica y, sobre todo de servicio, es la edición de un boletín virtual llamado *cesedinforma* cuya finalidad es mantener informado a los docentes de la problemáticas actuales de la educación y también del acontecer social porque solo una apertura a la realidad madura el juicio de lo que hacemos y nos sucede cotidianamente.

La Tutoría y Orientación Vocacional, primer paso en donde se despiertan los intereses y deseos del escolar, hasta descubrir su propia utilidad y capacidad, es un punto importante para el CESED. Por ello, junto a los profesores tutores de cada aula, se realizan actividades cuya finalidad es abrir la mirada del estudiante a la realidad, conocer su cultura y tradición; la historia y el presente. Esta dinámica de trabajo se realiza a través de cine fórum, visitas culturales, testimonio de profesionales, entre otras actividades. De esta experiencia nace la guía del postulante *Después del Cole, yo decido*, publicación que registra

todas las profesiones universitarias y aquellas técnicas que se imparten en diversas universidades e institutos de Lima Metropolitana. Esta guía permite al escolar conocer los procesos de admisión y evaluar el lugar de estudio de acuerdo a su vocación y a sus condiciones económicas. Su distribución es gratuita como parte del servicio de orientación vocacional y a todas aquellas I.E. que lo soliciten. Al finalizar el 2007, se han obsequiado 17 074 ejemplares.

Todo el despliegue realizado por esta oficina se realiza en colaboración de entidades nacionales: Ministerio de Educación, Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL) 02, 04, 06 y 15, Oficina de Educación Católica del Obispado de Carabayllo (ODEC); así como de la cooperación internacional, como la ONG CESAL (España) y AVSI (Italia), la Comunidad Autónoma de Madrid, el Ayuntamiento de Madrid, Ayuntamiento Villanueva de la Cañada, Universidad Complutense de Madrid, Región Lombardía y el Ministerio de Relaciones Exteriores (estas dos últimas de Italia). Gracias a esta suma de esfuerzos, el CESED ha desarrollado la propuesta

«Sociopsicolingüística para la Lectura y Escritura y Sociocognitiva para el Desarrollo del Pensamiento Lógico Matemático», una investigación de dos años con docentes, directores y escolares del nivel primaria.

Los que trabajamos en el CESED comprendemos cada vez más que la situación en la que vivimos supone un desafío, en primer lugar, para nosotros. Muchos intentos de afrontarlo han fracasado. Hay quienes dicen: «Ya que no logramos despertar interés, al menos fijemos reglas, reformemos todo, partamos de cero para que el río no se nos desborde»; otros, con bastante escepticismo, manifiestan que «no vale la pena esperar nada de esta generación de docentes y de jóvenes». Pareciera que no hemos entendido, o en el peor de los casos, hemos olvidado lo que Charles Peguy decía: «La crisis de la enseñanza no son crisis de enseñanza, son crisis de vida». Apostemos en el nivel personal, institucional y tomemos en cuenta que aprender es humano y que dentro de esta dinámica cabe todo.



Mi primera tiza*

Jorge Eslava

He contado que empecé a enseñar a los veintitantos años, cosa que no es estrictamente cierta. Una anécdota muy curiosa me puso mucho antes delante de una pizarra: estaría por ingresar a tercero o cuarto de secundaria cuando mi padre nos sugirió, a mi hermana mayor y a mí, que enseñáramos a leer a la gavilla de chiquillos que vivían frente a nuestra casa, en un enorme pampón que servía de cochera y donde habitaban varias familias con numerosos hijos. «Aprovechen sus vacaciones en algo útil», nos animó. Y esos meses de verano, durante unas horas al día, teníamos nuestro garaje tomado por una docena de niños desaliñados y divertidos.

Tal vez no llegamos a enseñarles más que a estar un rato tranquilos y escuchando algunas historias. Seguramente, ingenuas y disparatadas, sin una pizca del talento de Saki en su cuento «El fabulador», quien a través de la voz de un hombre hosco, de buenos modales y nada santas intenciones mantiene quietos, en vilo, a unos niños durante un aburrido viaje en tren.¹ Pero aquellos niños pudieron

* Este texto forma parte del libro *Libro del Capitán*, que próximamente será publicado por el escritor.

¹ —La historia empezó mal —dijo la más pequeña de las niñas—, pero ha tenido un final bonito.

—Es la historia más bonita que he escuchado nunca —dijo la mayor de las niñas, muy decidida.

—Es la única historia bonita que he oído

haber aprendido, muy vagamente, con ráfagas de diversión, que esa mascarada de escuela sería una parte importante de sus vidas: era el primer contacto con el conocimiento fuera del hogar, la primera experiencia pública de saber.

Chiquillos que escuchaban a chicos algo más grandes, quienes les contaban cosas distintas y ponían, sin amenazas ni peligro, objetos nuevos a su alcance: libros, revistas y juguetes parlantes. Porque libros teníamos a montones, pero también historietas de vidas ejemplares y superhéroes —oh gloriosa editorial Novaro— y títeres que mi hermana ataviaba con una facilidad asombrosa, con los que representábamos pequeños cuentos de hadas. Ella y yo éramos buenos lectores, gracias a un bendito método paterno: un programa de lectura preparado por él, que se acrecentaba en época de vacaciones, donde figuraban novelas de aventuras y fábulas clásicas, adaptaciones bíblicas y libros formativos del carácter y de la voluntad.

No sé cómo dio resultado ese método que mi padre nos

nunca —dijo Cyril.

La tía expresó su desacuerdo.

—¡Una historia de lo menos apropiada para explicar a niños pequeños! Ha socavado el efecto de años de cuidadosa enseñanza.

—De todos modos —dijo el soltero cogiendo sus pertenencias y dispuesto a abandonar el tren—, los he mantenido tranquilos durante diez minutos, mucho más de lo que usted pudo.

impuso —también a mis otros cinco hermanos—, que no estaba exento de evaluaciones. Pues todos los sábados por la mañana éramos sometidos a controles orales, en medio de nervios y risas, de los que dependían alguna salida o la propina semanal. Un método que no solo alarmaría a los pensadores de cualquier programa de animación a la lectura —incluso del Ministerio de Educación—, sino que reproducía fielmente el papel que durante siglos representó la lectura en los niños: un plan de adoctrinamiento moral y cívico.

Cualquier historia de la lectura en la escuela señala ese eje de enseñanza y que, después de tantas quejas de fracaso escolar, al parecer no ha dado resultados positivos. ¿Qué hizo posible, entonces, que entre nosotros la lectura se volviera una práctica agradable y hasta emocionante? Aún recuerdo las competencias que hacíamos de libros leídos y las discusiones encendidas: si más apasionante era el descenso a los abismos de Julio Verne o la ferocidad sin pausa del Corsario Negro, mi héroe supremo, en la saga pirática de Emilio Salgari.

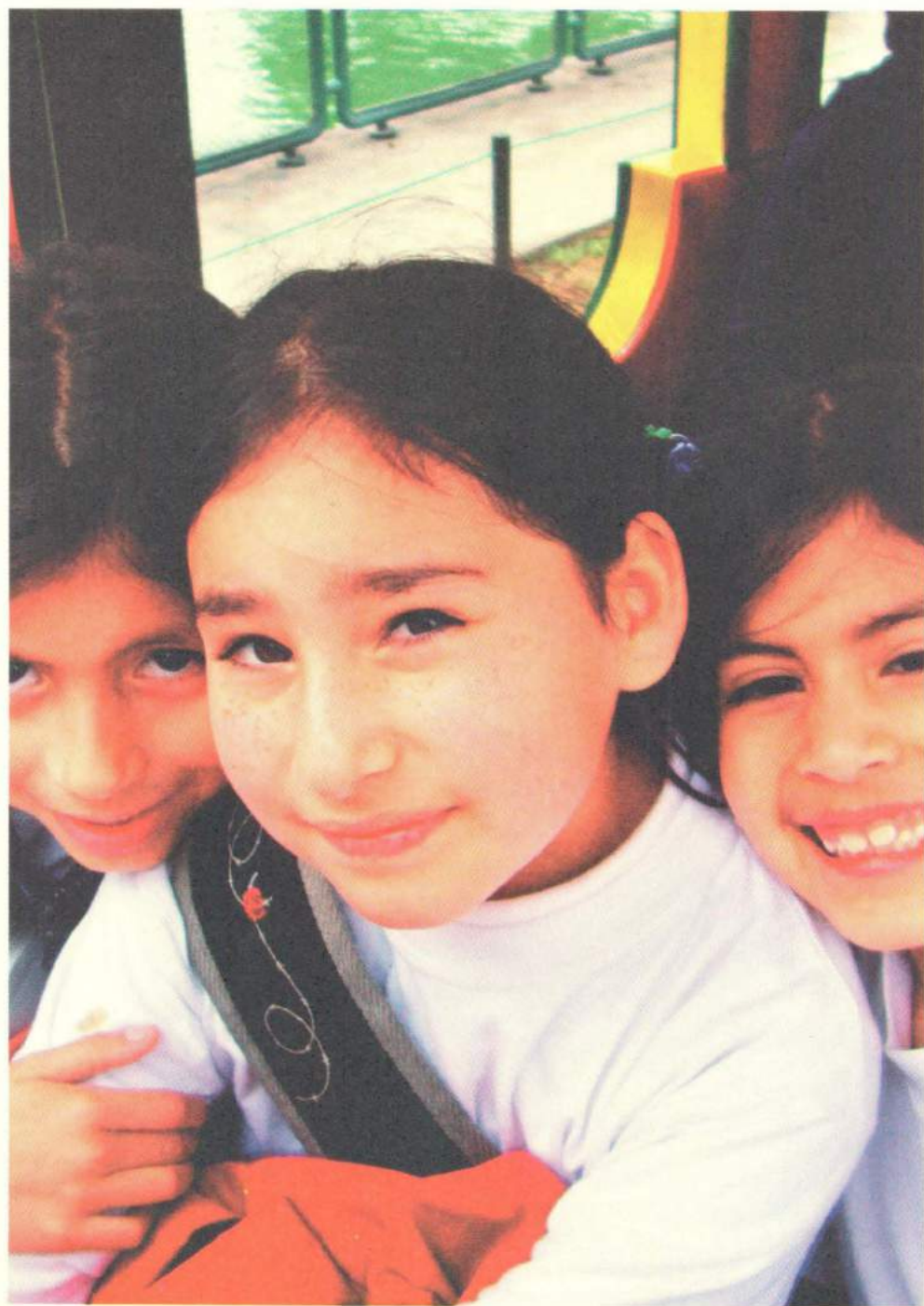
Creo que hubo varios factores para que prosperara el método de mi padre: en primer lugar, él fue un lector insaciable y tuvo además buen olfato para seleccionar las lecturas; su biblioteca fascinante, que era una especie de nave fantástica, con su antiguo globo terráqueo y

su ordenadísima disposición de cortaplumas sobre el escritorio. Y también, sumamente importante, el ardoroso juego que fue para mis hermanos y yo compartir estas buenas lecturas.

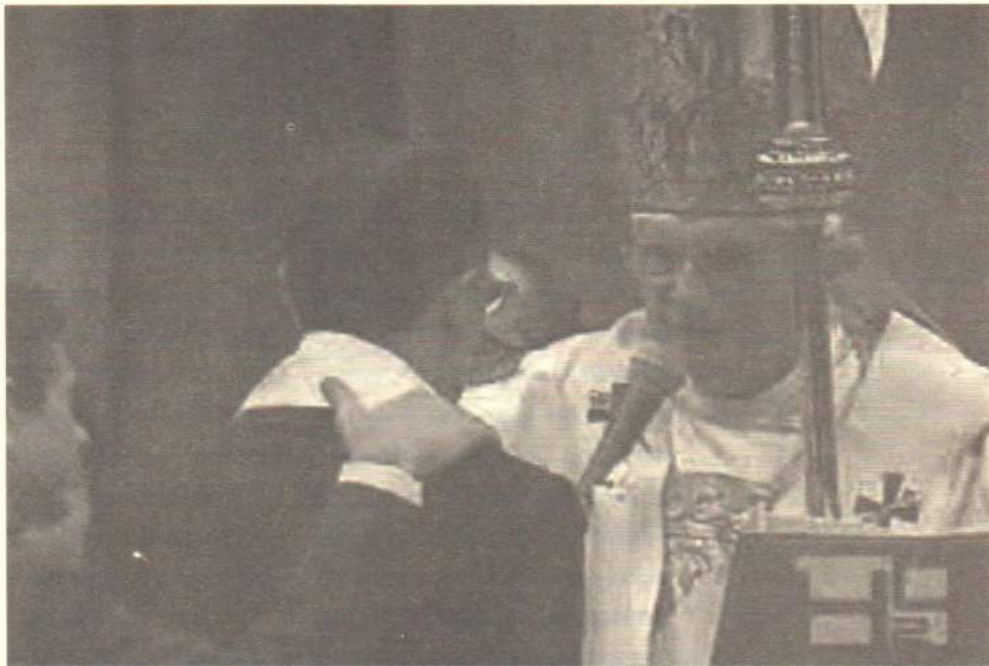
Ante dichos condicionamientos, el precepto paterno era bastante atenuado y con los años uno lo juzga efectivo, incluso conveniente. No es verdad, acaso, que desde hace unos cuarenta años los colegios privados se esfuerzan por tener una buena biblioteca al alcance de sus alumnos. Lo cual ha modificado el concepto tradicional de la lectura en la escuela; se ha pasado del conocimiento del argumento de las obras literarias y de los fragmentos consignados en los libros de texto —propio de los años cincuenta y sesenta—, al acceso que ahora tienen los niños a la lectura directa y completa de las obras. E incluso a elegir libremente el libro de su interés o, si se prefiere, sortear los designios del adulto. Pero estamos refiriéndonos a un sector de colegios particulares, no a todos; por eso es indispensable que el Estado propicie la conformación de bibliotecas adecuadas —con algo de nave fantástica— a todos los colegios del país.



Testimonio |







Magdi Cristiano Allam es licenciado en Sociología por la Universidad de la Sapienza de Roma. Es un reconocido experto en el mundo árabe, y subdirector del diario italiano Corriere della Sera. Su conversión al catolicismo ha generado violentas reacciones de los islamistas en todo el mundo: ha sido condenado a muerte por apostasía. Frente a ello, él ha respondido, en el mismo diario donde publicó la carta que reproducimos a continuación, lo siguiente: «Siento una absoluta sintonía entre los valores en los que siempre he creído y el contexto espiritual, cultural y social del catolicismo, la religión a la que me he unido. Me siento fuerte y determinado a seguir luchando para afirmar la verdad, la vida y libertad».

¿POR QUÉ ME CONVIERTO DEL ISLAM AL CATOLICISMO?*

Querido Director: lo que voy a contarte se refiere a una elección mía, de fe religiosa y de vida personal, que no quiere de ninguna manera involucrar al *Corriere della Sera*, del cual me honro de formar parte desde 2003, como uno de sus vicedirectores. Te escribo, por tanto, como protagonista del hecho, como ciudadano privado.

Ayer de noche me he convertido a la religión cristiana católica, renunciando a mi anterior

fe islámica. De esta manera, finalmente ha visto la luz, por gracia divina, el fruto sano y maduro de una larga gestación vivida en el sufrimiento y en la alegría, entre la profunda e íntima reflexión, y su consciente y manifiesta exteriorización. Estoy especialmente agradecido a Su Santidad, el papa Benedicto XVI, que me ha conferido los sacramentos de la iniciación cristiana, Bautismo, Confirmación y Eucaristía, en la Basilica de San Pedro, en el transcurso de la solemne celebración de la Vigilia Pascual. Y he asumido el nombre cristiano más sencillo y explícito: «Cristiano». Desde ayer me llamo «Magdi Cristiano Allam».

* Carta publicada el 24 de marzo de 2008 en el diario español *El Mundo*. N. E.

Para mí ha sido el día más hermoso de mi vida. Conseguir el don de la fe cristiana el día de la Resurrección de Cristo, de manos del Santo Padre es, para un creyente, un privilegio inigualable y un bien inestimable. Teniendo casi 56 años, es un hecho histórico, excepcional e inolvidable, que señala un cambio radical y definitivo respecto al pasado. El milagro de la resurrección de Cristo ha reverberado en mi alma, librándola de las tinieblas de una predicación donde el odio y la intolerancia con los «diferentes», condenados acriticamente como «enemigos», prevalecen sobre el amor y el respeto del «prójimo» que es siempre y en todas partes «persona». Mi mente se ha liberado del oscurantismo de una ideología que legitima la mentira y la disimulación, la muerte violenta que induce al homicidio y al suicidio, la ciega sumisión y la tiranía, y he podido adherirme a la auténtica religión de la Verdad, de la Vida y de la Libertad. En mi primera Pascua como cristiano, no solo he descubierto a Jesús, sino que he descubierto por primera vez el verdadero y único Dios, que es Dios de la Fe y de la Razón.

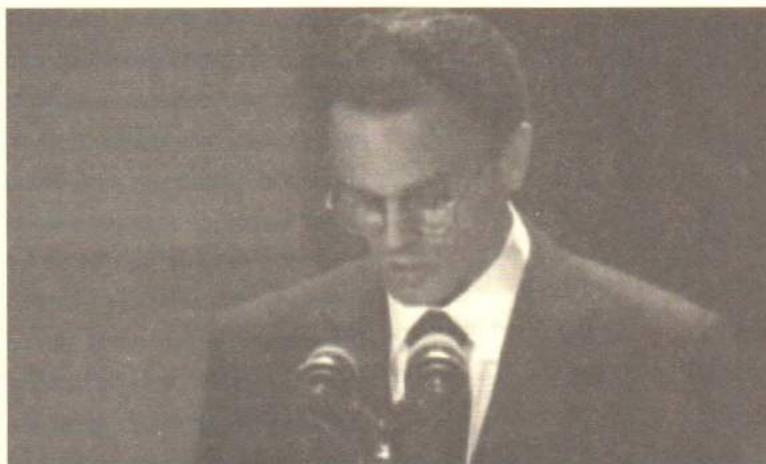
EL PUNTO DE LLEGADA

Mi conversión al catolicismo es el punto de llegada de una gradual y profunda meditación interior, de la cual no habría podido sustraerme, puesto que desde hace cinco años estoy obligado a llevar una vida blindada,

con vigilancia fija de mi casa y escolta de policías permanente, a causa de las amenazas y de las condenas a muerte de los extremistas y de los terroristas islámicos, tanto de los que residen en Italia como de otros del exterior. He tenido que preguntarme sobre la actitud de quienes han emitido públicamente las *fatwe* (declaración por la que cualquiera puede matarlo) de los responsables jurídicos islámicos, denunciándome a mí, que era musulmán, como «enemigo del Islam», «hipócrita cristiano copto que finge ser musulmán para dañar al Islam», «mentiroso y difamador del Islam», legitimando así mi condena a muerte. Me he preguntado cómo es posible que alguien como yo, que ha luchado con convicción y hasta el cansancio por un «Islam moderado», asumiendo la responsabilidad de exponerse en primera persona a las denuncias del extremismo y del terrorismo islámico, haya terminado por ser condenado a muerte en nombre del Islam, basándose en una legitimación del Corán.

Por esto he llegado a comprender que, más allá de la contingencia de los fenómenos extremistas y del terrorismo islámico a nivel mundial, la raíz del mal está inscrita en un Islam que es fisiológicamente violento e históricamente conflictivo.

Paralelamente, la Providencia me ha hecho encontrar personas católicas practicantes de buena voluntad que, en virtud de su



testimonio y de su amistad, han llegado a ser un punto de referencia en el plano de la certeza de la verdad y de la solidez de los valores. Me refiero en primer lugar a muchos amigos de Comunión y Liberación, con don Julián Carrón a la cabeza. A religiosos como don Gabriel Mangiarotti, Sor Maria Gloria Riva, don Carlo Maurizi y al Padre Yohannis Lahzi Gaid; al descubrimiento de los salesianos, gracias a don Angelo Tengattini y a don Maurizio Verlezza, que culminó en la amistad con el Rector Mayor, don Pascual Chávez Villanueva, y hasta el abrazo con altos prelados de gran humanidad, como el cardenal Tarcisio Bertone, monseñor Luigi Negri, Giancarlo Vecerrica, Gino Romanazzi y, sobre todo, don Bruno Fisichella, que me ha seguido en mi trayectoria espiritual de aceptación de la fe cristiana. Pero, sin duda, el encuentro más extraordinario y significativo en mi decisión de convertirme ha sido el del papa Benedicto XVI, al que he admirado

y defendido como musulmán por su maestría al señalar el ligamen indisoluble entre la fe y la razón, como fundamento de la auténtica religión y de la civilización humana, y al cual me adhiero plenamente como cristiano para llenarme de nueva luz en el cumplimiento de la misión que Dios me ha reservado.

LA ELECCIÓN Y LAS AMENAZAS

Querido Director, me has preguntado si no temo por mi vida, sabiendo que la conversión al cristianismo me acarreará una enésima y muy grave condena a muerte por apostasía. Tienes toda la razón. Sé bien a lo que me expongo, pero me enfrento a ello con la cabeza alta, con la espalda derecha y con la solidez interior del que tiene la certeza de la propia fe. Y lo haré aún más después del gesto histórico y valeroso del Papa, quien desde que conoció mi deseo, enseguida aceptó administrarme él mismo los sacramentos de la iniciación cristiana. Su Santidad

ha lanzado un mensaje explícito y revolucionario a una Iglesia que hasta ahora ha sido demasiado prudente en la conversión de los musulmanes, absteniéndose de hacer proselitismo en los países de mayoría islámica y callando sobre la realidad de los convertidos en los países cristianos. Por miedo. Por el miedo de no poder ayudar a los convertidos, condenados a muerte por apostasía, y por el miedo de las represalias que podrían tener los cristianos que viven en los países islámicos. Benedicto xvi, con su testimonio, está diciendo que es necesario vencer el miedo y no tener ningún temor de afirmar la verdad sobre Jesús, también a los musulmanes.

BASTA DE VIOLENCIA

Por mi parte, yo digo que ya es hora de poner fin a la arbitrariedad y a la violencia de los musulmanes que no respetan la libertad de elección religiosa. En Italia hay millares de convertidos al Islam que viven serenamente su nueva fe. Pero también hay millares de musulmanes convertidos al cristianismo, que son constreñidos a silenciar su nueva fe por miedo de ser asesinados por los extremistas islámicos que están entre nosotros.

Por una de esas «casualidades» en las que se ve la mano discreta del Señor, mi primer artículo escrito en el *Corriere*, el 3 de setiembre de 2003, se titulaba «Las nuevas catacumbas de los islámicos convertidos». Era una investigación sobre algunos neocristianos que denunciaban en Italia su profunda soledad espiritual y humana, debida a la pasividad de las instituciones del estado, que no protegen su seguridad, y al silencio de la propia Iglesia. Por eso espero que del gesto histórico del Papa y de mi testimonio obtengan el convencimiento de que ha llegado el momento de salir de las tinieblas de las catacumbas y de afirmar públicamente su voluntad de ser plenamente ellos mismos.

Si aquí, en Italia, en la cuna del catolicismo, en nuestra casa, no estamos en condiciones de garantizar a todos la plena libertad religiosa, ¿cómo podremos ser creíbles cuando denunciemos la violación de esta libertad en otras partes del mundo? Ruego a Dios que esta Pascua especial lleve a la resurrección espiritual del espíritu a todos los fieles en Cristo que hasta ahora han sido dominados por el miedo.

Conexiones





<www.up.edu.pe/coine/coine/>

Coiné. Boletín del Departamento Académico de Humanidades de la Universidad del Pacífico (Lima-Perú)

Esta publicación contiene temas de lingüística (gramática, redacción, estilo, normativa, didáctica, etc.). Está dirigido al público culto no especializado y, específicamente, a docentes y alumnos de colegios y de universidades.

<www.cidse.itcr.ac.cr/revistamate/>

Revista digital *Matemática, educación e Internet*

ISSN 1659-0643

Publicación semestral del Instituto Tecnológico de Costa Rica. En este espacio, se pueden encontrar propuestas de desarrollo de trabajos de investigación cortos, que pueden ser desarrollados en la escuela, tomando como base la matemática escolar; y otras propuestas muy didácticas para la enseñanza de matemática en general. Ofrece, también, cursos en línea.

<<http://news.bbc.co.uk/hi/spanish/news/>>

BBC World News (en español)

El sitio web de la BBC (British Broadcasting Corporation), además de la información que ofrece a los lectores, contiene importantes espacios como «A fondo», en el que se desarrollan ampliamente temas como Amazonia («El dilema amazónico»), educación («Tiempo de aprender: la educación en América Latina»), ciencia y tecnología («Mundo digital», «Ciudad ecológica», etc.), refugiados («¿Hay lugar para el optimismo?», economía («Vida ambulante»), etc. Además, hay prácticas secciones para aprender inglés o español usando como materiales las noticias que publica a diario la página.

<<http://www.cpl.org.pe/>>

Cámara Peruana del Libro

Sitio Web de la Cámara Peruana del Libro de Perú que contiene información acerca de las actividades culturales en torno a la promoción de la lectura que realiza, como las Ferias del Libro, con apoyo de instituciones académicas (entre ellas la Universidad Católica Sedes Sapientiae).



Noticias de los Autores





GIULIANA CONTINI

Se tituló en Letras Modernas en la Universidad Católica del Sacro Cuore de Milán, donde fue alumna de Mario Apollonio. De 1997 a 1999, fue profesora visitante en la Pontificia Universidad Católica de Chile y, desde 1999, profesora auxiliar asociada de Literatura Italiana. Dictó, también, cursos de Literatura Italiana en la Facultad de Derecho de la Universidad de Chile. Durante su estadia en Chile, promovió, junto con otros docentes y estudiantes, iniciativas de extensión, como la publicación del folleto universitario *Ícaro* y el «Happening», actividad cultural-recreativa que se realiza una vez al año en los ambientes universitarios chilenos. Desde el 2007, es profesora de Literatura en la Universidad Católica Sedes Sapientiae (UCSS) de Lima y Decana de la Facultad de Ciencias de la Educación del mencionado centro de estudios. Contemporáneamente, y sin interrupción, desarrolla una intensa actividad educativa con los jóvenes del movimiento católico *Comunión y Liberación*. Sus campos de interés son la Educación y la Literatura Italiana y, dentro de esta última, las figuras señeras de Dante Alighieri, Miguel Ángel y Giacomo Leopardi.

**PAULO ROBERTO
DE ANDRADA PACHECO**

Es Doctor en Psicología por la Universidad de São Paulo. Realizó su estudios de psicología en la

Universidad Federal de Minas Gerais. Comprometido, desde el 2006, con psicología y educación, dicta actualmente en la Universidad de São Paulo; además, coordina un grupo de educación de jóvenes y adultos (refuerzo escolar para universitarios) y realiza atención clínica (seguimiento psicológico) en el Centro Universitario Sant'Anna.

JUAN DE DIOS VIAL

Realizó estudios en Humanidades y es Licenciado en Ciencias Jurídicas y Sociales. Actualmente, es Decano de la Facultad de Filosofía de la Pontificia Universidad Católica de Chile. También es profesor titular de Filosofía y Director del Departamento de Estudios Humanísticos de la Universidad de Chile. Es Miembro del Comité Interamericano de Cultura (CIDEC) y del Consejo Asesor del Canciller de Chile. Es Presidente de la Academia Chilena de Ciencias Sociales, Políticas y Morales del Instituto de Chile. Es Director de la Federación Internacional de Sociedades de Filosofía (FISP). Asimismo, Vicepresidente del Consejo Nacional de Televisión. Es director de DILEMAS, miembro del Consejo Editorial de la *Revista Chilena de Filosofía* y de *Societas*. En 1997, ganó el Premio Nacional de Humanidades y Ciencias Sociales. Entre sus publicaciones podemos mencionar *Filosofía Moral* (1998) y *Estructura Metafísica de la Filosofía* (1997).

GIORGIO ISRAEL

Es profesor ordinario de Matemática Complementaria y Director del Centro de Investigación de Metodología de las Ciencias en la Universidad de Roma La Sapienza. Es miembro de la Academia Internacional de Historia de las Ciencias y del Comité Ejecutivo de la Comisión Internacional de Historia de las Matemáticas. Ha sido Director de estudios asociado en la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales de París.

GIOVANNI PACCOSI CARRAI

Es Coordinador del Área de Teología en la Universidad Católica Sedes Sapientiae. Es Magíster en Sagrada Escritura por la Facultad de Teología Pontificia y Civil de Lima. Licenciado en Educación, especialidad Filosofía y Religión, por la Universidad Católica Sedes Sapientiae.

ANDRÉS ARTEAGA MANIEU

Obispo Auxiliar de Santiago y Titular de Baliana (Chile). Se doctoró en Teología en la Pontificia Universidad Católica de Chile. Asimismo, es teólogo asesor de la Comisión Doctrinal de la Conferencia Episcopal chilena. Desarrolla variadas actividades en los diferentes campos del apostolado laical. Ejerce labores teológicas en diálogos académicos interdisciplinarios.

AGOSTINO MOLteni

Desde 1993, es profesor de Literatura y de Teología en la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Es doctor en Literatura Italiana moderna por la Universidad de Trieste (Italia). Se licenció en Teología en la Universidad Lateranense (Italia). Es autor de varios artículos en revistas de filosofía y teología. Ha publicado recientemente en Italia el libro *Il sorriso di Beatrice. Introduzione alla lettura della Divina Commedia*, (Edizioni Biblioteca dell'Immagine, 2007).

**MARÍA TERESA
BRIOZZO PEREYRA**

Es profesora de Filosofía por el Instituto Nacional de Profesores Artigas de Uruguay. Ha obtenido la Licenciatura en Cristología, con orientación Moral, en la Pontificia Universidad Lateranense de Roma. Actualmente, es docente de Teología Moral y Doctrina Social en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Católica Sedes Sapientiae.

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

JURACY SARAIVA

Doctora en Teoría Literaria por la Pontificia Universidad Católica do Rio Grande do Sul (Brasil), y reconocida especialista de la obra del escritor J. M. Machado de Assis. Ha realizado estudios de posdoctorado en la Universidad Estatal de Campinas (Brasil). Ha sido profesora visitante en la Facultad de Filología de la Universidad de Santiago de Compostela (España) y profesora de los programas de posgraduados del Curso de Letras de la Universidad de Vale do Rio dos Sinos (Brasil). Actualmente, trabaja en la FEEVALE (São Leopoldo). Ha publicado ensayos y artículos en revistas de diferentes países.

ALEJANDRA MENESES ARÉVALO

Es Doctora en Lingüística por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile). Actualmente, es profesora de la Pontificia Universidad Católica de Chile y de la Universidad Diego Portales (Chile). Sus áreas de especialización son el análisis del discurso, la lectura y escritura desde la perspectiva sociocultural, la didáctica de la lengua con especial énfasis en la enseñanza de la gramática.

BIAGIO D'ANGELO

Es Doctor en Letras por la Universidad Rusa de Estudios Humanísticos y Magister en Lenguas y Literaturas Extranjeras por la Universidad de Venecia Ca' Foscari. Realizó estudios de posdoctorado en la Katholieke

Universiteit Leuven (Bélgica), donde desarrolló una investigación sobre el neobarroco en la literatura latinoamericana y donde trabajó con Nadia Lie. Es especialista en Letras, principalmente en Literatura Comparada. Su línea de investigación se orienta a la literatura de viaje, mitologías, teoría literaria y literatura en relación con otros medios de comunicación. Es miembro fundador de la Asociación Peruana de Literatura Comparada (ASPLIC). Es miembro de la Asociación Brasileña de Literatura Comparada (ABRALIC) y de la Asociación Internacional de Literatura Comparada (AILC), en la que trabaja como Presidente del Comité Internacional de Estudios Latinoamericanos (2007-2010). Actualmente, es profesor doctor de la Pontificia Universidad Católica de São Paulo y director de la revista *Cuadernos Literarios*. Es profesor visitante en varias universidades en el exterior (UCA Buenos Aires, Nacional de Bogotá, Sorbona de París, Universidade Aberta de Lisboa, etc.). Dentro de sus publicaciones destacan *Borges en el centro del infinito* (Lima: Fondo Editorial UNMSM, 2005), *Nuevas cartografías literarias en América Latina. Entre la voz y la letra* (Lima: Fondo Editorial UCSS, 2007) y *Un río de palabras. Ensayos sobre literatura y cultura de la Amazonia* (organizada con Maria Antonieta Pereira, Lima/Belo Horizonte: Fondo Editorial UCSS/UFMG, 2007).

ROSSANA POZZI

Es Licenciada en Literatura Clásica y Antigua por la Facultad de Literatura y Filosofía de Génova (Italia). Se ha especializado en didáctica del idioma italiano en FOR.COM (Roma). En el 2007, fue profesora visitante de Literatura Universal en la Universidad Católica Sedes Sapientiae. Entre sus publicaciones podemos mencionar el estudio «La poesía de Gabriello Chiabrera», publicado en la *Revista Universitaria de Literatura Italiana Universidad de Génova*.

JULIÁN CARRÓN

Es Doctor en Teología. Realizó estudios en l'École Biblique de Jerusalén. Fue profesor de Sagrada Escritura en el Centro de Estudios Teológicos San Damaso de Madrid. Actualmente, es director de la edición española de la revista católica internacional *Communio*. Desde 2005, es Presidente de la Fraternidad de Comunión y Liberación.

SAMUEL FERNÁNDEZ

Es Doctor por el Instituto Patrístico Agustinianum de Roma (1997). Actualmente, es Decano en la Facultad de Teología de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Tiene a su cargo la cátedra de Trinidad y de Cristología. Dirige, asimismo, la investigación y publicación de los manuscritos inéditos de San Alberto Hurtado, de la Facultad de Teología de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

**CARLOS ERNESTO
ASTETE VINCES**

Licenciado en Filosofía por la Pontificia Università della Santa Croce (Roma, Italia). Realizó sus estudios en la Facultad de Teología Pontificia y Civil de Lima. En el 2007, se desempeñó como profesor en la Facultad de Teología «Redemptoris Mater» (La Punta, Callao), así como en el Estudiantado Filosófico y Teológico «Marellianum» (Santa Eulalia-Chosica, Lima). Actualmente, es docente de Ética y Redacción Académica de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Católica Sedes Sapientiae.

IGOR NAVARRO VILCHEZ

Es Licenciado en Ciencias de la Comunicación (Universidad de San Martín de Porres, Lima). Realizó un Diplomado en Bibliotecología en Ciencias de la Información (PUCP). Director del Centro de Información UCSS.

MARCO ARIAS

Es Licenciado en Comunicación Social por la Universidad San Martín de Porres (Lima-Perú). Ha sido profesor de Investigación y Teoría de la Comunicación en la Universidad San Martín de Porres. Actualmente es Coordinador de Proyectos Educativos de la ONG CESAL y Coordinador General del Centro de Servicios Educativos (CESED) de la Universidad Católica Sedes Sapientiae.

JORGE ESLAVA

Es el escritor más importante de literatura infantil y juvenil peruana, ampliamente reconocido y estudiado. Es doctor en Literatura por la Universidad Mayor de San Marcos y ha seguido estudios de posgrado en la Universidad de Lisboa (Portugal) y la Universidad Complutense de Madrid. Ha sido miembro de la Comisión de Lenguaje y Literatura del Ministerio de Educación. Fundó la Editorial Colmillo Blanco, de la cual fue su director desde 1987 hasta el 2007. En 1987, dirigió *Cuadernos de Oropéndola*, del Instituto Nacional de Cultura. Tiene una larga experiencia como investigador, en la docencia escolar y universitaria, en medios de comunicación, y como editor ha publicado en los sellos más importantes de Latinoamérica.



Universidad Católica
Sedes Sapientiae

Impreso en el área de Producción Gráfica
de la Universidad Católica Sedes Sapientiae - Perú
Lima, junio de 2008
imagen@ucss.edu.pe

Esq. Constelaciones
y Sol de Oro. Urb. Sol de Oro.
Los Olivos. Lima - Perú
Teléfonos: 533-5744 / 533-6234
533-0079 / 533-2555 / 533-0008
correo electrónico:
facedu@ucss.edu.pe



Universidad Católica
Sedes Sapientiae

