



riesgo de educar

año 4 - número 7-8 2009

Revista del Espíritu
de Ciencias de la Educación de la
Universidad Católica Sedes Sapientiae
www.uca.es/revista

- **Lenguaje y realidad:
«penetrar en el secreto de la lengua»**
Alejandra Meneses
- **El uso de la fotografía para construir
la historia personal y local**
Pedro Soto Canales
- **Carta de don Luigi Giussani a monseñor Lino Panizza
por la inauguración de la Universidad Católica
Sedes Sapientiae**

riesgo *de educar*

año 4 - número 7-8 2009

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



Universidad Católica
Sedes Sapientiae

RIESGO DE EDUCAR

año 4 número 7-8 2009

ISSN 1818-3301

© 2009 Facultad de Ciencias de la Educación de la
Universidad Católica Sedes Sapientiae

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, diciembre 2009

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

DIRECTORA

Giuliana Contini

COMITÉ EDITORIAL

Edith Betty Alfaro Palacios

Javier Morales Mena

Manuel Jesús Vejarano Ingar

DISEÑO DE CUBIERTA E INTERIORES

Daniel Ramos

CORRECCIÓN DE TEXTOS

Paola Arana Vera

Rossina Leceta Gobitz

COORDINACIÓN

Seleni A. Díaz Vargas

FOTOGRAFÍAS Y GRÁFICOS

Archivo personal de César Cortéz, Pedro Soto, José

Antonio Benito Rodríguez y Carmen León Ezcurra

9 EDITORIAL

Giuliana Contini

ON LINE

13 Lenguaje e individuo

Jiménez Borja

15 Comentarios

José Antonio Benito

Martina Vinatea

Carlos Arrizabalaga

19 Relación entre el lenguaje didáctico y la realidad pedagógica del país a través de los manuales de historia del Perú para educación secundaria

César Cortez Mondragón

33 Lenguaje y realidad: «penetrar en el secreto de la lengua»

Alejandra Meneses

39 La muerte de la lectura

Jorge Wiese Rebagliati

47 Lenguaje ¿y? Realidad

Roberto Tejada Rivas

51 Lenguaje y tecnología: aperturas y reducciones en la educación

Manuel Vejarano Ingar

59 Galería. Ricardo Wiese

DENTRO DE LA EXPERIENCIA

65 Tipos de respuestas de los niños frente a álbumes infantiles

Carmen León Ezcurra

79 El uso de la fotografía para construir la historia personal y local

Pedro Soto Canales

91 El dardo de la Belleza que hiere al hombre

José Quezada Macchiavello

MICRÓFONO ABIERTO

99 Daniel Cassany, especialista de la lectura y la escritura

La palabra desafiante

Jorge Eslava

107 Entrevista a Sara Jofree (docente y dramaturga) sobre la educación y el teatro.

Félix Vargas Durán

ESPACIO DEL TUTOR

111 Literatura y Música: experiencias con la verdad interior

Astrid Aguilar

LOS GRANDES DOCUMENTOS

121 Carta de don Luigi Giussani a monseñor Lino Panizza por la inauguración de la Universidad Católica Sedes Sapientiae

123 Respuesta de monseñor Lino Panizza
a don Luigi Giussani

125 Ecos: educación a la verdad y racionalidad
de la fe

Pedro Morandé

Massimo Borghesi

Jorge Wiese Rebagliati

Juan de Dios Vial Correa

Carlos Gatti Murriel

Luis Jaime Cisneros

135 Una lección de literatura
Adolescentes en la ciudad

Fernando Rodríguez

139 Diálogo vital con Luis Jaime Cisneros

Miguel Malpartida

NOTICIA DE LOS AUTORES

RESEÑAS Y COMENTARIOS

133 Abrazar el mundo con el lenguaje.
Pedagogía y lenguaje. A propósito de *The
miracle worker*

Javier Morales

Editorial |





«**I**ntroducir a los jóvenes en la realidad según una hipótesis positiva que permita encontrar, juzgar y valorar todo lo que es propio de la humana experiencia, en un abrazo sin límites». Esta afirmación, fundamental en la concepción de ese gran educador que fue Luigi Giussani, representa el hilo conductor y el interrogante sugerente de este número de la revista.

Afirmar que la tarea del maestro es la de introducir en la realidad según una hipótesis positiva implica dos factores decisivos y —en el contexto de la cultura contemporánea— revolucionarios.

En primer lugar, involucra la certeza de la objetividad de la realidad y, por lo tanto, la posibilidad de encontrarla y conocerla por lo que es. Y ¿qué instrumento se le ha dado al ser humano para poder realizar esta aventura sin igual? El lenguaje. Como planteaba Steiner, el lenguaje existe porque existe el otro; esto quiere decir que, por una parte, existe lo otro, lo distinto al ser humano, la realidad y, por otra parte, que para poder conocer esta realidad necesitamos de la relación con los otros.

En segundo lugar, necesita que esta introducción —este viaje hasta el corazón de lo real— parta de una hipótesis positiva, sin la cual ninguna aventura cognitiva, ninguna investigación tendría sentido, y menos la que tiene como meta la comprensión de la vida y de su destino.

Se trata de una tarea ardua —siempre lo ha sido y hoy lo es más que nunca—, pero posible (como enseña el impresionante documento de Ann Sullivan) y conmovedora, como siempre lo es la vida que se afirma; una tarea ardua porque muchos son los desafíos, los límites y las contradicciones —en la sociedad como en el individuo—, pero sostenida incansablemente por la certeza de que no hay negatividad «que resista a una persona que quiera vivir», como genialmente intuyó F. Kafka. E «introducir a los jóvenes en la realidad según una hipótesis positiva» quiere decir justamente ayudarlos a vivir.

G. C.

On line |





Lenguaje e individuo*

José Jiménez Borja

El lenguaje es una institución social como la familia, las costumbres o las tradiciones y, en ese sentido, se ubica fuera del hablante como una realidad objetiva que lo ha antecedido y que lo sucederá después de su muerte. Pero bajo otra apreciación el lenguaje tiene un comportamiento subjetivo. Esto se produce cuando los seres humanos lo usan como individuos capaces de pensamiento y expresión. En estas circunstancias, lo común lo hacen particular, la propiedad pública la convierten en íntima por pertenencia, y mediante ella se medita y se emite el mensaje al exterior.

El lenguaje tiene, así, un valor psicológico previo a su valor social. No es solamente un ropaje de las ideas, válido en la boca del interlocutor. Suena, con un timbre ideal, en la imaginación de cada persona, antes de su vibración física en las ondas sonoras. Constituye la etapa final, plástica y coherente, de la formación del pensamiento al cual da el toque de gracia de su realidad estética. El espíritu se desdobra entonces, maravillosamente, para escucharse a sí mismo antes de dirigirse a los demás. Hay, por lo tanto, una expresión interna, anterior a la externa, y que puede no terminar en esta, cuando reflexionamos sin compañía de nadie, en el diálogo

secreto que Husserl denomina «el lenguaje de la soledad del alma». Platón, en *El Cratilo*, vislumbra esa función recogida y silenciosa de las palabras. Benedetto Croce anota en estos días: «Se oye con frecuencia decir a algunos que tienen en la mente muchos e importantes pensamientos, pero que no aciertan a expresarlos. En verdad, si realmente los tuvieran, los habrían acuñado en tantas hermosas palabras resonantes, y, por consiguiente, precisas». Con esto quiere explicar que el lenguaje es fundamentalmente expresión callada del espíritu, y que las palabras ciñen el pensamiento imponiéndole su línea escultórica. El pensamiento anterior a la palabra puede ser potente, pero es nebuloso y no alcanza a emerger de una zona oscura de la psiquis a la diafanidad de la contemplación. Corresponde a la Filosofía fijar el grado de intensidad con que la imagen verbal se vincula con la idea y el repertorio de ricas interferencias que hay entre ellas. Por otra parte; es necesario reconocer la soberanía del pensamiento para el cual está hecho el lenguaje y del cual recibe la impronta de sus profundos caracteres. Desde el punto de vista lingüístico, únicamente interesa dejar establecidos que el lenguaje es utensilio mental y que se piensa con el auxilio de las palabras.

El otro valor subjetivo del lenguaje es su carácter esencialmente estético, sin mengua de los elementos lógicos que le corresponde sobrellevar. El hablante no inventa el lenguaje que le es impuesto por la colectividad. Sin embargo, aunque esas palabras son de todos, en el instante de la expresión interna, les infunde vida personal, las anima de acento propio y cadencia inesperada: las vuelve a crear según el ritmo de su espíritu. Este acto semidivino de creación es de naturaleza artística. Entre el más humilde hablante y el poeta de genio habrá un abismo de grado, pero no de naturaleza. La naturaleza es la misma de intuición estética. Las palabras del diccionario son inertes arquetipos porque todavía no son de alguien. En cuanto el espíritu las incorpora las enciende del color y la dulzura de la vida. Como Mefistófeles en el *Fausto*, se puede exclamar cada vez que oímos una palabra: «¡Qué agradable sorpresa me da esta joven creación!».

De los dos principios ya expuestos, el de la función mental del lenguaje y el de su esencia artística, se pueden derivar fecundas consecuencias para apreciar su juego en la psicología individual. Si las palabras están tan íntimamente unidas al pensamiento, un capital mezquino de palabras reducirá las posibilidades de este, mientras que un rico vocabulario ampliará el ámbito de la ideación. El retraso mental se caracteriza por un vocabulario misérrimo; la gran inteligencia o la gran cultura, por un vocabulario opulento. Cada palabra nueva trae a la reflexión una luz nueva. Un ejemplo de ello son los sinónimos. Todo hablante de español conoce el significado del vocablo *distinto*. Algunos saben, además, lo que significa *heterogéneo*. Aparentemente ambos términos expresan el mismo concepto y no es así en el fondo. *Heterogéneo*, viene del griego *hétero*, 'otro', y *géneo*, 'género'; o sea lo que se comprende de elementos de distinta especie, una complejidad de estructura expresiva que facilita la correspondiente complejidad de estructura ideológica. Por eso se ha dicho, con tanta razón, que en rigor no hay sinónimos, y en este caso de *distinto*, saber toda la línea de su parentesco semántico —*diferente, diverso, vario, múltiple, ajeno, surtido, heterogéneo*— es

dominar un amplio frente ideconstructivo. La ambición de vocabulario tiene, sin embargo, graves riesgos cuando es puro afán coleccionista, sin temple cultural.

Lo indicado tan someramente sobre el vocabulario se puede extender a la construcción en su campo más noble, el del lenguaje escrito. Como es sabido, el lenguaje escrito tiene excelencia sobre el lenguaje oral. La razón está en que corresponde a un pensamiento más elaborado. El que redacta medita cuanto quiere, con la responsabilidad del que afronta infinitas ocasiones de censura, ordena sus ideas en jerarquía descendente, calcula las proporciones y los efectos, se somete al castigo de la revisión y autocrítica. El pensamiento del lenguaje oral es por su esencia improvisado, se va desarrollando por integración asociativa con el pensamiento ajeno, es limitadamente responsable y su rapidez y centelleo no alcanzan a compensar la trashumancia de sus larvados bocetos. La oratoria constituye una excepción tanto más sorprendente cuanto más se aproxima a la arquitectura y calidad del lenguaje escrito. Saber redactar, por lo tanto, no es una habilidad más o un adorno más: es una categoría humana, una facultad general desarrollada y alerta, capaz de aplicarse ya no solamente a la redacción, sino a toda tarea intelectual.

Se infiere en consecuencia, que el lenguaje tiene para el individuo, en su más honda raíz, un alto valor espiritual desde que puede dignificar y multiplicar su actividad pensante. Pero no olvidemos su naturaleza estética, gracias a la cual actúa en una esfera de creación, es decir, de amor y libertad. Solamente amando libremente el idioma —la posible redundancia es aquí excusable— a través de las bellas letras y en especial de la poesía, interpretación suprema del alma y del cosmos, se podrá soportar sin pena el esfuerzo que a menudo representa su depuración y su forja incansables.

* Texto publicado en *El Comercio* el 27 de mayo de 1955. Compilado por Carlos Eduardo Zavaleta en *José Jiménez Borja. Crítico y maestro de Lengua* (Lima, Fondo Editorial UCSS/Fondo Editorial de la UNMSM, pp. 305-307).



Comentarios

¡Qué gozo experimentamos cuando alguien formula con claridad lo que apenas podemos intuir! ¡Qué riqueza interior constatamos con tan formidable encuentro! Juan Ramón Jiménez llegó a decir que no hablásemos o escribiésemos si nuestras palabras no son más bellas que el silencio. Escribió San Juan que al principio era el verbo y el verbo se hizo carne; esto mismo que el evangelista aplicó a Cristo se puede aplicar a nuestra vida si seguimos el bello discurso de J. Jiménez Borja.

Frente a la feria hueca de palabras a la que nos convidan los medios de comunicación, el rating de TV, Internet, de un «tú» fuera de mi «yo», se impone un silencio gestor creativo y creador. Así, nuestro lenguaje se convierte en «sangre espiritual» (Unamuno), bien para todos, globalidad. Lo mejor de mi identidad, de mi propio yo, lo dono a los demás para ayudarles a crecer. Como concluye el autor, «amando libremente el idioma...se podrá soportar sin pena el esfuerzo...y su forja incesantes». ¡Qué

bella experiencia para mejorar el mundo, mejorando el individuo!

José Antonio Benito Rodríguez

El artículo de José Jiménez Borja «Lenguaje e individuo», publicado en el año 1955, se inscribe en una tradición de reflexiones acerca de la naturaleza del lenguaje que logra gran vigor en las primeras décadas del siglo XX, a partir de los trabajos de Cassirer, de Saussure y Coseriu.

En el artículo, la relación que se establece entre el lenguaje y el individuo está planteada desde perspectivas diversas que van de lo más abstracto: vínculo entre lenguaje y pensamiento, hasta lo más concreto: importancia del vocabulario amplio para poder crear.

La parte central del artículo gira en torno de la manera como define Jiménez Borja al lenguaje. El lenguaje es una realidad dicotómica: por un lado es una institución social; es decir, una determinación histórica, una concreción que da cuenta de los hábitos lingüísticos de una comunidad que pueden observarse y estudiarse como una realidad objetiva; y al lado de esta dimensión social, existe otra, una dimensión individual que opera bajo un comportamiento subjetivo y que cada individuo posee como un valor psicológico anterior al valor social. Esta consideración individual es la que recoge el autor como la más valiosa, porque le permite al ser humano encontrar en el lenguaje un «alto valor espiritual desde el que se puede dignificar y multiplicar la actividad pensante». De esta manera, a partir del lenguaje y sus posibilidades el ser humano puede ser partícipe del milagro divino de la creación.

Martina Vinatea Recoba

José Jiménez Borja no se reservó nada para sí y será para siempre recordado como un gran maestro de muchas generaciones de peruanos. Sus estudios se ocuparon de asuntos difíciles y nada banales, como la poesía de Góngora o la pertenencia al Perú de Tacna, su querida tierra natal. También aplicó su reflexión a la narrativa de Enrique López Albújar o a la poesía de Eguren o González Prada o Chocano. Honesto con el saber y leal con los amigos, como Jorge Basadre o Pedro Benvenuto Murrieta. Es propicio recordarlo cuando se cumple su centenario.

El breve pero denso trabajo que publicó en *El Comercio* sobre *Lenguaje e individuo* resulta poco frecuente en nuestra tradición cultural, poco inclinada a consideraciones puramente teóricas. Pero aquí se comprueba una vez más qué importante es contar con una buena teoría para seguir una práctica escolar

adecuada. Jiménez Borja revela una lectura atenta de Charles Bally y Karl Vossler, cuyas obras tenían traducción reciente al castellano, nada menos que por Amado Alonso (Buenos Aires, 1943). Comparten ideas fundamentales respecto a que el lenguaje es acto de espíritu, resultado de la intervención individual de cada hablante, y de ahí su distanciamiento con el estructuralismo radical que (tomando al pie de la letra sólo algunas páginas de Saussure) descarta todo lo referente al lado individual, todo lo que es intención, consciencia y voluntad en el manejo de la lengua.

En realidad, el aspecto social y colectivo -tradición heredada- del lenguaje no se opone ni excluye el aspecto creativo e individual del mismo y esta convicción está presente en Jiménez Borja como lo estaba de alguna manera en la tradición gramatical. El lenguaje es evolución pero también creación. Así pues, la enseñanza escolar siempre entendió que el lenguaje no era un mecanismo ciego y que había algo fundamental que era la elaboración individual -la recreación estética- del idioma, con todos los aciertos y errores que ello implica.

Eugenio Coseriu se ha referido a la convicción de Amado Alonso de que lengua y literatura mantienen una estrecha vinculación entre sí y con la historia y la cultura. Y estas intuiciones están perfectamente desarrolladas en el pensamiento de Jiménez Borja. Son escasas las reflexiones lingüísticas en nuestro medio, a excepción del magisterio de Luis Jaime Cisneros. Al contrario, abundan los ecos de posturas herederas de algún modo del positivismo que consideran todos los hechos del lenguaje constitutivamente semejantes por lo que se cae en un igualitarismo absurdo que valora del mismo modo un poema de Rubén Darío que la conversación de un gasfitero. Y la correspondencia entre la adquisición del léxico y el desarrollo del pensamiento, cuestión nada trivial

que a veces se trata de soslayar como si la riqueza del léxico y la formación de un lenguaje literario reflejado en él no tuviera tanta importancia.

Jiménez Borja entiende con toda razón que el lenguaje es estético pero en algunos casos mucho más. «El placer que experimentamos en la forma literaria de una obra -dice Bally- no es más que un vasto fenómeno de evocación que reside en una comparación permanente y manifiesta, por muy inconsciente que sea, entre la lengua de todos y la de algunos». Y la aplicación a la enseñanza es de extraordinaria importancia: no erraban los maestros de lengua que enseñan, como los que nos precedieron durante siglos, gramática y composición con los ejemplos de los grandes escritores y el conocimiento de la buena poesía no es simplemente un capricho sino un requerimiento de primer orden para hacer más satisfactorio nuestro desempeño con el idioma. Así considerado, un poema de Vallejo o Chocano pueden tener mayor trascendencia que muchas reformas educativas. Todos los idiomas son esencialmente semejantes a los ojos de la ciencia lingüística, pero esta no puede soslayar que las que cuentan con ricas tradiciones literarias han podido configurar una norma culta que no se impone por meros prejuicios, sino por un claro interés de mejora y progreso, que se renueva constantemente. No por otra razón todas las culturas preservan con tanto afán su propia literatura.

Jiménez Borja recuerda de alguna manera el pensamiento de Diego Saavedra Fajardo: «Es la lengua un instrumento por quien explica sus conceptos el entendimiento», de modo que «son las palabras el semblante del ánimo; por ellas se ve si el juicio es entero o quebrado», comparando la lengua con la figura de una campana y el emblema: *ex pulsu noscitur*, que «si no es de buenos metales o padece algún defecto se deja luego conocer de todos por su son». Pero igualmente recoge el

pensamiento de Bally, que invierte el razonamiento: «Si el pensamiento actúa sobre la lengua, ésta, a su vez, configura el pensamiento y lo modula a su medida. Tratamos sin cesar de adaptar una lengua a nuestras necesidades; pero ésta nos impele a sujetar nuestro espíritu a unas formas de expresión que el uso inevitablemente nos impone».

Jiménez Borja prima la escritura sobre la oralidad, elogia la poesía por sobre la conversación de cafetería, pero es que su teoría no cae en el reduccionismo materialista igualatorio en el que se encierran muchas corrientes contemporáneas de la lingüística ofuscadas por una apariencia cientificista de sus formalizaciones. Los más recientes estudios sobre gramaticalización o cognitivismo dan cuenta de la insuficiencia de las posturas inmanentistas. Jiménez Borja, desde una intuición profundamente realista, reconocía con claridad en el lenguaje un lado individual y un lado social inseparables que además se necesitan mutuamente y que pueden -y deben- entenderse desde una comprensión estética porque en realidad las manifestaciones del lenguaje no son, aunque lo pretendan, iguales. Unas aciertan a expresar mejor la idea que otras. Algunas ni siquiera tienen una idea clara. Todas son lenguaje y todas merecen la atención de su estudio, pero no el mismo juicio de valor, por la misma subjetividad del lenguaje. Y dicho valor es también un dato lingüístico y no debe soslayarse en la enseñanza de las lenguas.

Carlos Arrizabalaga



Relación entre el lenguaje didáctico y la realidad pedagógica del país a través de los manuales de Historia del Perú para educación secundaria

César S. Cortez Mondragón

INTRODUCCIÓN

La educación siempre se sitúa en el contexto del tiempo y del espacio. Por otro lado, existen formas didácticas que se ponen de moda o se usan en una etapa histórica. Son las teorías producto, también, de una forma de pensar o del desarrollo científico que nos ha tocado vivir. Así, lo que ahora hacemos en las aulas los profesores es producto de una expresión de las manifestaciones culturales vigentes.

Entre esas manifestaciones están las formas como enseñamos y el lenguaje que usamos para expresar las ideas pedagógicas, lo cual revela una realidad histórica.

En el quehacer didáctico un elemento importante para ver la expresión de la realidad educativa son los materiales educativos que usamos, concretamente, son los «textos o manuales escolares». Siempre fueron utilizados

para facilitar el aprendizaje y tratar que el educando pueda fijar su saber dentro y fuera del aula.

En el presente trabajo tratamos que los textos o manuales escolares para la enseñanza de Historia nos manifiesten con su lenguaje pedagógico cómo enfocan la realidad educativa de cada etapa vivida por nuestra educación en el siglo XX.

Para poder precisar el desarrollo de esta hipótesis, la relación entre el lenguaje didáctico usado y la realidad pedagógica del país a través de los manuales de Historia, hemos planteado partes concretas como:

- El desarrollo del proceso histórico con la explicación de la visión educativa que tenía el gobierno de turno. El estudio abarca todo el siglo XX.
- El planteamiento de un marco teórico para explicar el texto escolar y su significado como elemento didáctico. Luego precisar qué autores y qué textos son producto de nuestro análisis. Por último, las tendencias pedagógicas que se desarrollaron en el Perú durante el siglo XX y que tuvieron incidencia en la confección de los textos o manuales escolares.
- El proceso del estudio que analiza cada texto con su época histórica y sus pautas metodológicas relacionando el lenguaje pedagógico con la realidad educativa.
- Los resultados y balances para la educación de nuestro país. Es la explicación de las experiencias y lo que hemos encontrado como producto del estudio, especie de conclusiones del trabajo donde se relacionan las etapas históricas, el autor y lo mostrado en el texto escolar, pero teniendo en cuenta el lenguaje pedagógico y la realidad académica.

Esperamos que con este trabajo tratemos de afianzar el estudio sobre los manuales escolares, que

todavía está pendiente para hacerse. Y que nuestro aporte ayude al estudio de la educación y la pedagogía en el Perú.

I.-El contexto histórico y pedagógico.

El presente estudio se encuentra comprendido entre los años 1900 hasta 2000, el transcurso de un siglo. Comprende las etapas históricas de la República Aristocrática, los años de la crisis económica de post guerra mundial de la década de 1930, la etapa del militarismo desde 1947 hasta 1980, para llegar a los momentos de la fragilidad democrática en los años finales del siglo XX.

En estos tiempos, la realidad pedagógica del país se da en cambios y reformas, a veces con programas venidos de gobiernos, otras por iniciativa de ministros de Educación o leyes que cogen vientos de renovación mundial, venidos de Estados Unidos y Europa y que pretendían dar nuevos giros a la manera de enseñar y aprender. Estas tendencias pedagógicas subsistieron hasta el advenimiento de otra nueva, sin ser anulada. Se mantuvieron por razones de falta de iniciativa en la renovación, por la oposición de un profesorado que se sentía cómodo con lo que hacía o porque los tiempos de cambio eran efímeros.

Por la forma como aparecen, se mantienen y desaparecen estas renovaciones, más que escuelas pedagógicas, son tendencias pedagógicas. Les falta una filosofía, casi siempre se ven formas colaterales a los sistemas, por ejemplo: cambios de programas, uso de técnicas de enseñanza antes que métodos, mejoramiento de locales escolares, capacitación del profesorado, intervención y dirección política, entre otras. Sin embargo, la estructura y el sistema se mantienen. El único caso en el cual hubo grandes expectativas de transformación fue en 1972, pero fue cortado por las características que tomó y los intereses que primaron.

Veamos la secuencia de esas tendencias en el siglo XX:

A.- Desde fines del siglo XIX hasta las dos primeras décadas del siglo XX.

Ante la influencia de los cambios producidos en Europa sobre las nuevas tendencias pedagógicas, los gobiernos de los presidentes Romaña y Pardo pretendieron hacer modificaciones dando leyes orgánicas de instrucción. En algunos casos imitando al Liceo francés, en otro el College norteamericano. Se patrocinó el enciclopedismo, el memorismo, el intelectualismo y la enseñanza de lenguas como el inglés y el alemán. Las reformas, venidas además del gobierno, eran indicadas también por profesores universitarios que clamaban mejoras desde la cátedra y luego lo harían desde el parlamento. El gran cambio de entonces se hizo con la llegada de profesores, contratados por el gobierno para divulgar nuevos métodos, de nacionalidad inglesa, belga, alemana y norteamericana. La influencia se hizo sentir más en la infraestructura, los niveles educativos, la preparación de maestros, en las metodologías. En muchas provincias y lugares de escuelas pequeñas, el profesor hacía repetir la lección como una manera de aprendizaje, la dirección del educador sobre el alumno era mecanicista. El castigo físico tenía un efecto corrector y, para algunos padres y educadores, estimulante para el aprendizaje. Los métodos centrados en la docencia fueron básicos y su vigencia se dio hasta muy entrado el siglo XX. El problema que se verificó durante el gobierno del presidente Leguía, es que había muy pocos profesionales titulados como normalistas, frente a las exigencias de la cobertura de alumnos en las escuelas rurales y las misiones educativas.

B. Desde 1930 hasta la etapa de la Segunda Guerra Mundial.

Los años de crisis económicas no propiciaron grandes cambios. Sin embargo, la llamada «Escuela Nueva», con promotores como José Antonio Encinas, ya sea desde los libros, la escuela, la cátedra y el parlamento, hicieron que poco a poco que se buscara nuevas formas para enseñar, además que había el incremento de educadores titulados que buscaban poner en práctica sus ideas pedagógicas aprendidas en la Escuela de Normalistas. El trabajo

pedagógico busca el interés del niño (paidocentrismo). Fueron importantes el desarrollo, los centros de interés en el ambiente que rodeaba al educando, despertarlo al desarrollo del trabajo escolar, la formación de talleres y proyectos para realizar dentro o fuera del aula, ambientes que hicieran agradable la enseñanza y el aprendizaje. Se hablaba de tests mentales para evaluar y pruebas llamadas de madurez mental. Es verdad que se notaban nuevos aires que son acompañados por leyes magisteriales de protección al maestro y al educando.

C.- Después de 1947 hasta 1969.

Después de la Segunda Guerra Mundial, (1950), el psicologismo llegó con una fuerza ideológica en la educación. Ahora se habla de premios y castigos, reflejos condicionados, ensayo y error, psicología experimental y estudio del niño y del adolescente. La pedagogía se transformó en una ciencia que se enseñaba y se practicaba dentro de un conocimiento conductual del educando. Si todo se explicaba en el estudio psicológico, los educadores, más técnicos y científicos, comenzaron con un nuevo trato al educando, mejoramiento de aulas y centros educativos para hacer agradable el estudio, cambio de planes y programas, empleo de materiales educativos. Hay un control, con inspectores, en los colegios y en las aulas. Es la etapa que se inicia con el gobierno del general Odría y su ministro Mendoza (1947-1956). Los presidentes posteriores seguirán las tendencias de esos cambios.

Con la aparición de las Naciones Unidas y los derechos humanos, la educación se democratizó y se convirtió en un derecho que los estados daban a sus ciudadanos. En nuestro país, la educación se recibe sin distinción de sexo, raza, edad, situación económica o social, incluso se alcanza en lugares rurales y lejanos a las grandes urbes. Ahora la tecnología pedagógica llega a la escuela y el desempeño educativo es defendido en el sindicato como parte de una tarea profesional. Mientras tanto la frágil democracia matiza gobiernos electos democráticamente con gobiernos militares establecidos por golpes de estado.

D. –La etapa de la Reforma de 1972 hasta los nuevos cambios en la década del 80

Es la etapa de la búsqueda de la liberación ideológica. La Reforma Educativa se presenta como parte de un cambio total del Estado. Existe la concepción de que la educación es una función social. Se escucha desde las aulas hasta las oficinas del gobierno las palabras de concientización, ideología, codificación y descodificación, participación, educación y desarrollo económico. La Reforma es un reto para todos los miembros de la comunidad, además de los agentes educativos como profesores, alumnos y padres de familia. Pero el cambio de gobierno (1977) frena lo que se estaba haciendo y se vuelve a experiencias superadas. Los gobiernos posteriores completarán el nuevo giro. Se busca el trabajo en la tecnología educativa que en la ideología social.

E. Los finales del siglo XX y principios del siglo XXI.

Los planes educativos cambian con los presidentes, los gobiernos, hasta los ministros del ramo. Ahora se incide en la calidad educativa con directivas venidas de instituciones con influencia educativa como bancos u organismos internacionales. Y como el terrorismo ha condicionado la enseñanza, la calidad está en la mejora de locales, donar material didáctico y anular un sindicato de trabajadores de la educación politizada por dirigentes que son el apoyo de partidos políticos y luchas sindicales.

La influencia pedagógica ha ganado a mayores formas de técnica y estudio. De lo sistémico se ha pasado a la era del conocimiento cognitivo. La informática abre nuevas expectativas de métodos y técnicas, mientras el constructivismo avanza para uniformar criterios en el trato de maneras de enseñanza y aprendizaje. Los textos escolares sufren grandes cambios y se vuelve sofisticado en la estructura, el diseño, la manera de usar el lenguaje, hasta la distribución y la venta.

El nuevo siglo llegó como una esperanza y una expectativa, como una búsqueda de la calidad en medio de condicionantes, pero las líneas directrices que nacieron con el

siglo XX subsisten. Queremos cambiarlo todo por la técnica sin pensar en la persona y la familia, creemos firmemente que por decretos y leyes podemos cambiar valores, pensamos que la educación y sus cambios son patrimonios de unos y otros deben ser críticos y expectantes, damos más importancias a los esquemas y políticas educativas que a la fe de los hombres.

II. Marco conceptual.

Es importante fijar los conceptos que vamos a manejar en el desarrollo del análisis. Para hacerlo determinamos los siguientes aspectos:

1. Sobre los textos o manuales escolares.

Los textos escolares son los materiales impresos utilizados en el proceso de enseñanza aprendizaje (Arce 1999: 461). En principio eran considerados como el único instrumento de aprendizaje, posteriormente el criterio cambió hasta considerarse al libro como una ayuda, un medio auxiliar, siendo compartido con otros materiales educativos. Entre los criterios de su confección cuenta la parte didáctica y científica. Es por tanto una opción pedagógica fundamental que refleja la función de guía en el proceso de enseñar. Los autores con los textos contribuyen a la creación de un medio educativo muy valorativo, inclusive es decisivo en la tarea de evaluación (Velasco y Pérez 1977: 30).

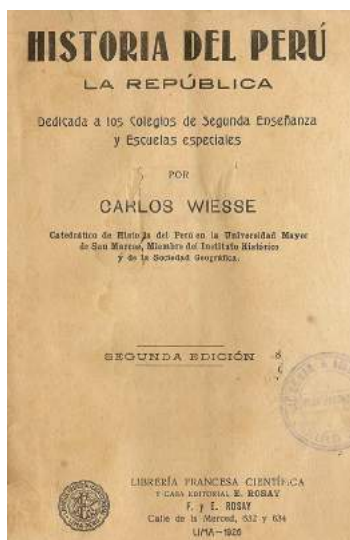
La finalidad del texto se refleja en el uso adecuado en el aula. Es una ayuda por la información que contiene y favorece la comprensión como dirección del interés. Pero para nuestro estudio el texto escolar refleja también una teoría pedagógica aplicada en el tiempo de su uso. Es verdad que los autores ponen mucha creatividad en su confección, partiendo, sin embargo, de una técnica pedagógica existente. El criterio didáctico prima en hacer un trabajo coherente. De esta forma la información científica y actualizada del momento, expresa criterio de opinión que el profesor transforma en formas de exponer conceptos. Por eso hay una relación entre el autor y el profesor que recomienda su uso. La coincidencia es de métodos, conocimientos, hasta de simpatía.

El texto escolar, entonces, es un material de enseñanza para el profesor, un medio de aprendizaje para el alumno, pero representa una carga ideológica y una metodología, en el caso de nuestra hipótesis de la escuela pedagógica vigente.

2. Los autores de los textos que analizaremos.

Queremos presentarlos como los portadores de la carga pedagógica. El reflejo de la convicción de la educación, dentro un momento histórico, cuando confeccionaron su obra y expusieron sus ideas. Todos son autores consagrados con varias investigaciones al respecto. Además son historiadores, educadores con años de experiencia en la enseñanza. Conocerlos en la particularidad para ver sus textos es saber su formación y trabajo, deslumbrar, en algunos casos, su ideología y hacer ver nuestra admiración por ellos. Aunque los datos son sucintos, no dejan de ser importantes para situarlos en su tiempo.

a. Carlos Wiese



Ilustre historiador y maestro, nacido en Tacna en 1859, fallecido en Lima en 1945. Estudió en el Colegio Inglés de Lima y en la Universidad de San Marcos donde culminó su carrera de Derecho. Fue también diplomático y fundó en Chiclayo el Instituto de Chiclayo, lo cual demuestra su labor educativa. Su trabajo bibliográfico es muy interesante y amplio. Tiene obra escritas en Historia del Perú, Geografía, Sociología y Derecho. Fue catedrático de Historia del Perú en San Marcos y miembro del Instituto Histórico, además de la Sociedad Geográfica. Sus textos están clasificados como

clásicos en los inicios del siglo XX. El libro que analizaremos fue editado en 1926 para educación secundaria: *Historia del Perú.- La República*.

b.- Atilio Sivirichi

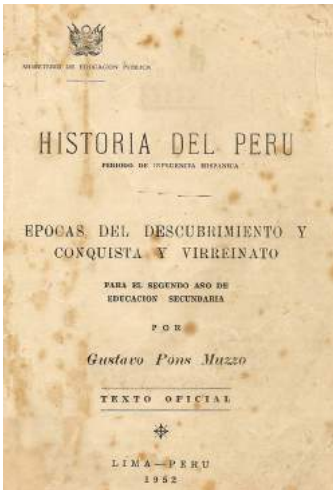
Escritor, profesor, historiador y eminente conferencista. Nació en el Cuzco en 1905. Realizó estudios en la Universidad San Antonio Abad del Cuzco y en San Marcos de Lima. Sus grados académicos fueron en Filosofía, Historia, Letras y Jurisprudencia. Fue catedrático en la Universidad de San Marcos, San Martín de Porras, el Instituto Nacional de Varones y la Escuela de Bellas Artes. Llegó a ser representante al Congreso entre 1956 y 1962. Sus obras son ejemplo de erudición, sobre todo en Derecho e Historia.

El texto que analizaremos es el de *Historia del Perú- Pre Hispánico*, editado en 1938. Su autor era miembro titular de la Sociedad Antropológica y de Americanista de Paris, del Instituto Latino Americano de Filadelfia, correspondiente a la Sociedad de Americanista de Bélgica, de la Academia de Ciencias Naturales de Chile, de la Sociedad Geográfica e Historia de Guatemala y Honduras y de la Sociedad Geográfica de Lima.

c. Manuel Calvo y Pérez

Reconocido como un insigne historiador y educador de inicios del siglo XX. Además de textos de historia para primaria, escribió una enciclopedia escolar, silabarios, textos de Gramática, de Geografía y toda una colección de libros de Historia del Perú. Fue premiado y distinguido con medalla de oro por la Municipalidad de Lima en 1918, por su labor pedagógica. Llegó a ejercer la dirección del Colegio Nacional Nuestra Señora de Guadalupe en 1926. El libro que analizamos es el *Compendio de Historia del Perú*. En el prólogo de dicho texto, el Dr. Horacio Arteaga, ilustre historiador, le indica sobre "la meritoria labor en los trabajos pedagógicos".

d. Gustavo Pons Muzzo



Uno de los más grandes autores de textos de Historia. Sus obras abarcaron toda una época para la enseñanza de la Historia del Perú en el nivel secundario. No hay peruano desde 1950 hasta 1980 cuyos conceptos, formas y relatos no hayan tenido que ver

con el conocimiento del pensamiento histórico en nuestro país.

Gustavo Pons Muzzo nació en Tacna en 1916 y falleció en Lima en el 2008. En su infancia vivió el martirologio de la ocupación chilena, igual que el maestro Basadre. Expulsada su familia en 1926, vino a Lima donde hizo sus estudios en el Colegio Nuestra Señora de Guadalupe y en la Universidad de San Marcos. Se graduó en Letras, Derecho y Educación. Llegó a ser elector parlamentario en 1962 por Tacna.

Su obra pedagógica es amplia y con profunda vocación de servicio a la patria. No podremos tratar en detalle sobre su amplia bibliografía sobre temas de la historia y la soberanía nacional, pero si tocaremos su labor educativa y la rica experiencia que supo volcar en sus textos.

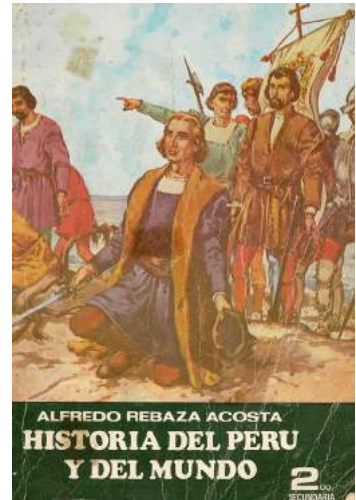
Su experiencia pedagógica se dio tempranamente en el Colegio Dalton, después la continuó en el Colegio Alfonso Ugarte, el Colegio Militar Leoncio Prado y la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. En su alma máter sería catedrático de Historia de América y Metodología de la Enseñanza de la Historia. Contribuyó a la fundación de instituciones educativas y culturales,

tales como la Unidad Escolar Ricardo Bentín, los Altos Militares del Perú, la Sociedad de Historia, el Instituto San Martiniano del Perú, la Benemérita Sociedad Fundadores de la Independencia, El Instituto Libertador Ramón de Castilla, entre muchos. Pons Musso fue reconocido por su labor pedagógica y cultural. Entre esos reconocimientos tenemos: la Orden del Sol, las Palmas Magisteriales, Doctor Honoris causa por la Universidad de Tacna, etc.

De la amplia bibliografía de textos escolares hemos tomado un texto de *Historia del Perú* para segundo de secundaria, de 1952.

e. Alfredo Rebaza Agosta

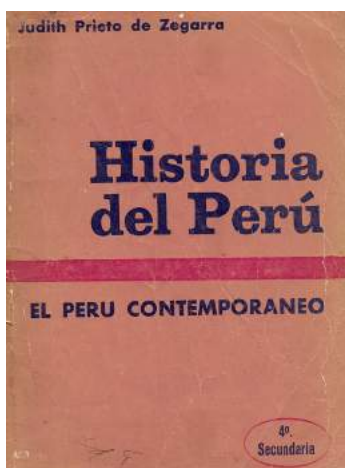
Nació en Huamachuco, La Libertad, en 1903. En la Universidad de Trujillo estudió Historia, Filosofía y Letras. Formó parte del Grupo Norte, de gran valía intelectual en los inicios del siglo XX en Trujillo. Destacado periodista que dedicó muchos años a la colaboración de voceros nacionales



y extranjeros. Trasladado a Lima fue profesor en los colegios Instituto Chalaco, Colegio Modelo, Instituto Lima, Colegio Corazón de Jesús, Lima San Carlos y Felipe Santiago Salaverry. El año 1951 publicó sus primeros textos de historia para escolares, producto de sus experiencias pedagógicas en colegio y academias. Su estilo periodístico y su erudición hicieron de sus libros de texto obras clásicas en la enseñanza secundaria. Sus textos escolares eran claros, amenos, didácticos y contribuyeron a formar en el estudiante el concepto de identidad y patriotismo. En 1938 ingresa a la Universidad de San Marcos y estudia Derecho, que dejaría por su vocación a favor de la enseñanza. Posteriormente sería catedrático en las universidades de

Trujillo y de San Marcos. Fue profesor de Historia en el Colegio Militar Leoncio Prado donde ocupó la dirección de estudios. Murió en 1980 y un colegio de Los Olivos lleva su nombre. Es reconocido como un maestro que hizo mucho por la educación con sus textos escolares de historia y la formación de profesores en la Facultad de Educación de San Marcos en las cátedras de Historia de la Educación y Metodología de la Historia. El libro que hemos tomado para el estudio es un texto de *Historia del Perú y del Mundo*, publicado en 1976, para el tercer año de secundaria.

e. Judit Prieto de Zegarra



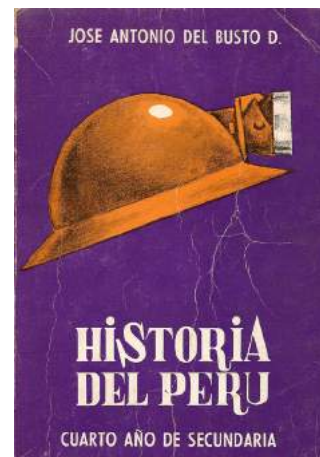
Historiadora, maestra, abogada y legisladora (1956-1962). Nacida en el centro del país, fue líder, al lado de su esposo, de un partido político en el cual se le reconoció su trabajo intelectual y profesional de maestra. Sus obras resaltan la labor

de la mujer peruana en la Historia del Perú. Es una de las pocas autoras de textos escolares que incluye con amplitud la participación femenina en la enseñanza de los acontecimientos histórica. Su bibliografía sigue siendo consultada para ver el trabajo de mujeres peruanas desde la etapa Pre Incaica hasta la República. El texto que hemos escogido para el estudio es de *Historia del Perú* para tercero de secundaria.

f. José Antonio del Busto

Ilustre maestro universitario, investigador e historiador, cuya obra bibliográfica ha trascendido a nuestras fronteras. Nació en Barranco en 1932 y falleció en Lima 2006. Mayormente sus trabajos están centrados en la etapa del Descubrimiento y la Conquista del Perú. Su obra está ligada al magisterio que hizo en la Pontificia Universidad

Católica del Perú. En ella fue decano de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas y Estudios generales y profesor emérito del Departamento de Humanidades. También ejerció docencia en la Escuela Militar de Chorrillos, en la Escuela Naval del Perú

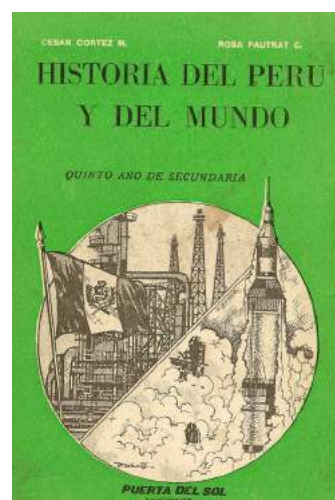


y de la Aviación. Participó en la primera expedición a la Antártica Peruana. Perteneció a instituciones culturales muy importantes tanto nacionales como extranjeras. De su amplio trabajo sobre textos secundarios y universitarios hemos tomado para el estudio el libro de *Historia del Perú para cuarto año de secundaria* publicado en 1976.

g. César Cortez y Rosa Pautrat

Ambos fueron profesores en la especialidad de Historia y Geografía, graduados en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Él nació en Zaña, Lambayeque; ella, en Lima. Ejercieron la docencia en colegios nacionales y particulares, además de tener participación en la formación de instituciones educativas de grado universitario. Su trabajo bibliográfico se inició en 1977, cuando quisieron volcar su experiencia pedagógica para ayudar a los colegas de la especialidad en una nueva visión de poder enseñar historia.

De los textos confeccionados en *Historia del Perú y del Mundo*, hemos tomado el desarrollado para quinto de secundaria, publicado en 1979.



h. Pablo Macera Dall'Orso



Nació en la provincia de Huacho en 1929. Estudió en los colegios Lasalle e Hipólito Unanue. Los estudios universitarios los realizó en San Marcos, donde se graduó en Letras y Derecho. Ejerció en ese centro superior la jefatura del Departamento de Ciencias Histórico

Sociales y la dirección del Programa Académico de Ciencias Sociales. Tiene una amplia bibliografía entre libros, artículos periodísticos y obras especializadas en historia, economía y aspectos artísticos sobre el Perú. Fue parlamentario en la década del 90. Su reputación de intelectual con ideas muy originales ha dado motivo a nuevas visiones sobre la Historia del Perú. Los textos escolares que analizamos son para primero y segundo año de secundaria.

2. – Sobre las tendencias pedagógicas

Es bueno descubrir someramente los movimientos pedagógicos que se presentaron y que tuvieron que ver con los textos escolares y cómo se enseñaba la Historia. En principio se podría llamar escuelas pedagógicas, pero debido a la forma cómo se aplicaron y la forma de su concepción en nuestro medio, podemos decir que fueron tendencias pedagógicas. Esto quiere decir que todo se debía más a la aplicación que se tuvo en la enseñanza de las técnicas y las metodologías, que a la carga ideológica.

Varias de ellas llegaron con retraso a nuestro país y subsistieron ante las nuevas tendencias que pretendían cambiar su vigencia. Los textos escolares presentan aspectos tanto de una como de otra tendencia, pero primando mayormente una de ellas. Finalmente, al

hacerlo aclaramos la manera como se aplicó, a través de los textos escolares de Historia, esas nuevas ideas pedagógicas. Las más interesantes fueron:

a) La Escuela Tradicional o Clásica

Llamada en nuestro medio lancasteriana, por haber provenido de Inglaterra. Recogía las formas de enseñanza de los movimientos pedagógicos existentes en Europa hasta el siglo XIX. Su característica era que las lecciones que daba el profesor eran tipo magistral, con prioridad en el memorismo, la adquisición de conocimientos y el paporreteo. Era el predominio de la enseñanza frontal, con un maestro dictador en el aula y la escuela, mientras el alumno era receptivo, pasivo y su actitud cognitiva consistía en repetir lo que decía el libro de texto. La clave para aprobar los exámenes era repetir exactamente lo que decía el texto. Esta tendencia muy de moda en el siglo XIX, siguió vigente hasta el siglo XX. Lo acompañaba la rigurosidad física que ejercía el docente sobre el alumno y el padre apoyaba esta metodología como forma de obtener un buen aprendizaje y mantener la disciplina personal en el aula.

b. La Escuela Nueva

Movimiento pedagógico que aparece en las formas de enseñar a principio del siglo XX. Su teoría está basado en las ideas de Rousseau y tuvo repercusiones importantes en el Perú a partir de 1930 con los trabajos de J. A. Encinas (Encinas 1932) Entonces se le denominó Escuela Activa. Comprendía un paidocentrismo que buscaba la uniformidad socio cultural de los niños y donde el educando fuera su propio guía. El alumno actuaba respondiendo cuestionarios, realizando proyectos en clase, resolviendo problemas que eran llevados a la casa y se comenzaban en la escuela. La labor pedagógica derivó en hacer dinámica la participación del alumno y darle oportunidades de buscar su formación. Así, se tuvo la Escuela para el Trabajo (Kerchensteine), la Escuela del Movimiento Liberal (Demolins y Lighthart), la Didáctica del Interés y la Actividad (Dewey, Decroly, Clepapede). Fue el primer gran movimiento estructurado

y pedagógico que tuvo adeptos que buscaban mejorar la calidad educativa.

c.- El Conductismo

La Psicología como ciencia, desde su aparición, influyó en la Educación. Los estudios sobre la relación aprendizaje, formas de comportamiento y reflejos condicionados, los tests mentales, hicieron que la forma de enseñar tomara otro giro. Esta gran influencia fue el conductismo. Se presentó todo este cambio con estudios sobre el comportamiento, uso de métodos subjetivos, observación de centros de interés, en general eran estudios de la vida mental de los individuos. Los trabajos de Watson y Skinner, fueron la base para hacer de la pedagogía una ciencia renovada.

El Conductismo fue una tendencia de larga data, nos atrevemos a decir que todavía permanecen muchas de sus terminologías en nuestro repertorio pedagógico, como por ejemplo reflejos condicionados, ensayo y error, premios y castigos.

d.- La Educación Liberadora

Basada en las ideas del educador y filósofo brasilero Paulo Freyre. Se difundió como parte de un movimiento cultural popular. Sus definiciones pedagógicas humanísticas era una mezcla de lo cristiano y marxista a la vez. Más que un movimiento pedagógico y de renovación didáctica fue antropológico y sociológico. Se fundamentó en la reflexión y el análisis, partiendo de las condiciones concretas que vivían las personas en América Latina. Aunque la labor fue dirigida a la educación de adultos, se extendió a la escuela básica. Entonces, aparecieron terminologías como concientización, pedagogía del oprimido, educación liberadora, entre otras. En todas ellas el motivo era buscar el valor generador de la palabra. Fueron los tiempos de los cambios de programas continuos en el Ministerio de Educación y de las reformas educativas con experimentos radicales en las metodologías.

e. El Constructivismo

Contiene una concepción psicopedagógica muy definida, en la cual se explican procesos de aprendizaje y responden a una hacer y un ser del educando. Su bibliografía es muy amplia, como los autores que la amparan. De tras de esta tendencia están los estudios de Peayet, Vigotsky, Ausubel, Novak, Bruner, Carretero, entre los más notables.

No sustenta una teoría psicoanalítica o psicopedagógica enteramente, pero diagnostica los procesos educativos en general y orienta la forma de llevar la enseñanza – aprendizaje en particular. En síntesis podemos decir que sus ideas principales son: (Arce,1999: 85)

- Se usan los conocimientos previos que tiene el educando, para introducirlo en las nuevas estructuras.
- Asegurar la construcción de un aprendizaje significativo que haga cambiar al educando.
- El propio educando es el responsable de su aprendizaje, porque el profesor es un acompañante, un guía y le sirve de apoyo.
- No se excluye la necesidad de ayuda externa del aprendizaje.

III. Ejes del análisis.

Para poder realizar el estudio debemos establecer los ejes del análisis, es decir en qué nos basaríamos para la especulación con referencia a los «Análisis de la Metodología y la Didáctica que tiene cada texto de Historia».

Primero, sería la descripción y las características del texto y la metodología que se emplea siguiendo las tendencias pedagógicas anotadas. Después se fijarán los tiempos históricos que vive el país y su influencia en la educación del momento. Vendrá luego el análisis de las metodologías, tanto descritas como su aplicación en el aula y la formación del educando. Para fijar la importancia del profesor como el elemento ejecutor de la metodología.

En la parte final se debe situar el texto escolar dentro del contexto pedagógico, lo valorativo para la época y el significado de su uso dentro del momento histórico pedagógico. Sin duda, los aportes y el valor de cada texto, nos darán la visión de práctica docente, el empleo de la ideología pedagógica y las formas de cómo se estudiaba.

IV. Explicación y análisis de los procesos

a). Texto: *Historia del Perú. La República* del Dr. Carlos Wiesse

El libro es de 13 cm. por 20 cm. Contiene 158 páginas. Está dividido en capítulos. La temática abarca desde la Dictadura Bolivariana (1825) hasta la llegada del Nuevo Régimen (1926) del presidente Augusto B. Leguía. El texto es de segunda edición y se rotula para escuelas de segunda enseñanza. Cada capítulo tiene un índice inicial donde se anotan los contenidos distribuidos en ítems numerados. No contiene ilustraciones ni esquemas, menos fotografías, simplemente los contenidos se dan dispuestos en un lenguaje ameno y comprensible.

El texto publicado en 1926, representó en su época un elemento básico para aprender la Historia del Perú. Entonces los colegios secundarios eran pocos, la mayor parte funcionaban en las capitales de los departamentos. Los educadores, que dictaban la asignatura de historia, eran profesionales en un área de letras; historiadores, abogados, etc., muchos de ellos catedráticos universitarios.

El momento histórico es de la República Aristocrática. El presidente Leguía había inaugurado la Patria Nueva y el expansionismo británico era remplazado por el norteamericano.

La enseñanza corresponde a la Escuela Antigua, a pesar de que Manuel Vicente Villarán hablaba de cambios para imitar la educación norteamericana, con estudios técnicos y el uso de laboratorios. Por eso el texto es puramente de exposición de conocimientos y temática de los hechos históricos. La didáctica se encuentra en la repetición del

contenido, la memorización del mismo. Ahora el libro tiene un valor documental.

Los libros del Dr. Wiesse fueron tomados, por los autores de textos posteriores, como una base de datos, ejemplo de amenidad en su escritura y la distribución adecuada de los capítulos (temas) para poder asimilarlos por parte de los educandos.

b. Texto: *Compendio de la Historia del Perú*. Del Dr. Manuel Calvo y Pérez

De un tamaño poco común para textos escolares: 13 cm por 17 cm. Está dividido en cinco partes, cada una de ellas corresponde a una etapa de la Historia del Perú. A su vez cada parte se subdivide en lecciones, las cuales tienen subtítulos en negrita y están ordenadas con numeración cada una. La acompañan también dibujos y las fotos poseen una explicación. Al final de cada lección hay un resumen, que es un compendio de ideas muy breve sobre el tema expuesto y completa varias preguntas sobre los contenidos de la lección. La didáctica que se usaba, para su tiempo, era de la más actualizada, sin duda debido a un autor que era profesor de aula y director de colegio secundario.

La etapa histórica que se vive es de la dictadura del presidente Leguía. Aquí vemos que en algunos colegios ya se veía la Escuela Nueva. Lo demuestra el resumen y el cuestionario. Pero la misión era usarlo como repetición del texto. Todavía los conocimientos son mayoritarios como de 90 %, mientras que lo didáctico es apenas 10 %.

El valor de este texto es haber incorporado en la parte didáctica, dentro del texto, un inicial paidocentrismo, cosa que se repetirá en muchos de los textos posteriores.

c. Texto de *Historia del Perú. Pre Hispánico* del Dr. Atilio Sivirichi

El libro es del mismo tamaño de uno de los anteriores (13 X 20), con 168 páginas y fue editado en 1938. Está dividido en partes y estas en lecciones. Resalta en su contenido el uso

de mapas históricos, fotografías y croquis, que complementan didácticamente al texto escrito. También hay intercalado con los textos, pequeños cuadros sinópticos, que amplían la comprensión de una parte de la lección. Al final presenta, en algunas lecciones, unas conclusiones.

El momento histórico es de crisis económica y política del Perú. Por otro lado la Escuela Nueva aparece muy entusiasta sin todavía tener influencia en el sistema educativo. Sin embargo, se nota que los estudios realizados tienen mucho que ver con los adelantos en Antropología, Historia, Arqueología y Etnología.

El valor del texto está en la forma como se acompaña a los conocimientos. Hay preocupación por el dibujo, la fotografía, los esquemas y mapas, hasta los cuadros sinópticos. Este sistema, desde entonces fue algo cotidiano en todos los textos de Historia. Además de presentar los conocimientos de las Ciencias Sociales de una manera didáctica en su exposición.

d. Texto: *Historia del Perú. Período de influencia hispánica.* Dr. Gustavo Pons Muzzo.

Es un libro editado en 1952. Su tamaño es de 13 por 20 cm con 234 páginas. Comprende las épocas del Descubrimiento, Conquista y Virreinato. Está desarrollado siguiendo las pautas de un programa analítico de Historia del Perú, confeccionado en el Ministerio de Educación, dosificado en partes que corresponde al lapso del año escolar (cuatro bimestres), además de unidades de trabajo y por lecciones. En el prefacio se fijan algunas pautas para el desarrollo de la asignatura, indicaciones que servirían al profesor para hacer fácil y amena su enseñanza. Se pide al alumno su colaboración y se habla de un entero trabajo de paidocentrismo, evitándose el memorismo con las fechas históricas, en todo caso serían para aquellas que son básicas para el aprendizaje. Contiene además mapas históricos y fotografías con textos explicativos que ayudan a complementar muy bien los contenidos. Al final hay cuestionarios con más de diez preguntas. El trabajo práctico completa ese cuestionario, en donde casi siempre es

un dibujo que se debe hacer repitiendo el modelo de la lección. Por último están las lecturas, muy bien seleccionadas de autores de prestigio y libros importantes. En el final del libro hay una cronología del curso y una bibliografía complementaria.

La etapa histórica del Perú es del momento de las democracias débiles y la continua aparición de las dictaduras militares, en las cuales se daban por ley los programas de enseñanza. Todo esto lo notaríamos con sus carátulas en la que figuran los presidentes militares o los personajes relacionados con el militarismo, además que los temas se suceden dentro del programa con continuos conflictos que se solucionan con guerras y luchas militaristas. La educación es más organizada con planes y proyectos de construcción escolar. Es la etapa de preparar al futuro ciudadano para conflictos como los del Ecuador y Chile. Tiempos de educación militarizada con desfiles y parada para fiestas patrias y los uniformes color caqui de hombreras, insignias, cristinas y galones.

Los libros del Dr. Pons Muzzo fueron editados por muchos años, más o menos treinta años, llegando incluso ser únicos en su género. Las escuelas pedagógicas de ese tiempo son el Conductismo y al Final la Tecnología educativa. De allí los cuestionarios de muchas preguntas, los trabajos prácticos con modelos y las lecturas especialmente dirigidas. Las evaluaciones todavía serán la repetición exacta del texto.

El valor del texto estriba en ser una de los más completos para su época. Refleja la metodología vigente pero con experiencias pragmáticas, puesto que el Dr. Pons Muzzo había sido profesor de aula. Otro de los valores fue que formó una conciencia patriótica en un pasado de riqueza histórica. Sin embargo la parte sociológica, cultural muchas veces estuvo condicionada por el desarrollo de guerras y batallas.

e. Texto: *Historia del Perú. 3° de Secundaria.* De la Dra. Judit Prieto de Zegarra

Este texto salió unos años antes de la Reforma Educativa de 1972. El tamaño es de 17 por 24 cm Tiene autorización del

Ministerio de la Educación. Se pide en la introducción que se forje la conciencia histórica juvenil, que debe ser siempre puesta al servicio de la fraternidad, de la justicia y del progreso. Tiene más de 280 páginas y está dividido en capítulos que equivalen al desarrollo de lecciones. Los contenidos son amplios y detallados

Se adjuntan fotografías y mapas históricos con texto explicativo. Al final de cada capítulo tiene un resumen detallado del texto, cuestionario con diez preguntas de promedio, vocabulario histórico y trabajos de aplicación.

El libro ya se da con la programación antigua, pero se sabe de los cambios que vendrían en la educación del país. Por eso el formato del texto es muy parecido al del Dr. Pons Muzzo.

La escuela que se refleja en la metodología es totalmente del conductismo. En los cuestionarios se refleja el estímulo y respuestas y la psicología del interés basado en puntos específicos.

El gran valor del texto, y que es parte de la personalidad de la autora, es darle entrada al estudio de la mujer en la historia del Perú. En muchos temas que trata desliza sus conceptos sociológicos y antropológicos de género. Además de haber sido una de las pocas mujeres que había emprendido el camino de hacer textos escolares.

f.- Texto: *Historia del Perú y del Mundo* del Dr. Alfredo Rebaza Acosta

Los textos del maestro Alfredo Rebaza Acosta pasaron por dos etapas: la primera con los libros de Historia Universal, la segunda cuando se unieron los programas con los de Historia del Perú. El presente texto corresponde a la segunda etapa.

Es un libro de 13 por 20 cm. Confeccionado ya después de la Reforma Educativa de 1972 fue editado en 1975 y tiene una capacidad de 222 páginas. En la exposición didáctica inicial se indica que está dividido en lecciones

dentro del tiempo fijado para el año escolar. Recomienda al profesorado las reglas metódicas. Pide aplicar el método del estudio dirigido, de trabajos por equipos (Cousinet) y sigue diciendo que hay pautas metodológicas, dedicadas al profesor, y cuadros sinópticos y cuadros de actividades, dedicados al alumnos. En efecto, cada lección tiene motivación, forma didáctica, control de aprendizaje y guía bibliográfica. Está trabajado especialmente en cada una de ellas.

A pesar de que los aires de la Tecnología Educativa hacían su aparición, el autor del texto habla de puntos de la Escuela Nueva como el método Cousinet y aspectos del Conductismo con las actividades. Pero esa programación que pone delante de cada lección, así como el programa de la asignatura venida del Ministerio de Educación, es propia de la tecnología educativa.

El valor del texto está en ver como se pueden combinar las diferentes tendencias y sobrevivir en un país que pretende seguir metodologías nuevas. Hasta hoy no se ha dado una guía para el profesor, clase por clase, hasta que se hizo la guía para el maestro ya dentro de la tendencia del constructivismo.

g.- Texto: *Historia del Perú y del Mundo. 5° de Secundaria* de César Cortez y Rosa Pautrat

El texto aparece en plena Reforma Educativa, aunque tuvo que esperarse tres años para su autorización y publicación. Su formato es de 14 por 20 cm Se encuentra dividido en partes y estas en temas. Al inicio de cada una de ellas está una lectura para comentar, la cual a la vez es motivadora para el inicio de la clase. Luego viene el desarrollo del tema. Después están las actividades que conducen al profesor para dar trabajos y ampliar los temas estudiados. Al final se encuentran los cuestionarios de aplicación, que llevan al análisis y la reflexión al educando. También contiene mapas históricos y fotografías, cuadros sinópticos y actividades.

La metodología que se emplea es con mucho contenido de una Tecnología Educativa en la búsqueda de

objetivos y resultados, pero en donde la tónica es muy realista es en los cuestionarios de aplicación, al notarse la carga de la Educación Liberadora. Este cuestionario se divide en tres partes: la primera son las causas, que significa preguntarse el porqué del hecho histórico, por ejemplo: ¿por qué tenemos que estudiar los totalitarismos en políticas?, ¿por qué es peligrosa toda clase de dictadura? La segunda parte son los efectos, es decir qué pasaría si no cambia, por ejemplo: ¿qué pasaría si en el Perú no hay democracia? ¿qué piensas del fanatismo político?. La tercera parte se denomina las implicancias para ver qué consecuencias tiene el hecho histórico estudiado, por ejemplo: ¿con qué acciones podríamos contribuir para solucionar una crisis económica?, ¿qué se podría hacer para que una institución tenga la participación de sus miembros? Después viene un acápite especial llamado *el compromiso*. Se trataba que el aprendizaje histórico no quede en los contenidos, sino que llegue a lo valorativo y actitudinal, por ejemplo: ¿qué puedes hacer para que tus compañeros participen en clase?

El valor del texto fue que se adelantó a los aspectos del Constructivismo con el manejo de las competencias cognitivas, procedimentales y actitudinales y buscar que el educando pueda tener un nuevo enfoque de la Historia. Ahora era estudiar el hecho a través del acontecimiento, la coyuntura y la estructura, dejando el clásico positivismo de causa, desarrollo y consecuencias; buscar que el educando adquiera un conocimiento reflexivo de la materia estudiada.

h.- Texto: *Historia del Perú para Primer grado de Secundaria* del Dr. Pablo Macera.

El tamaño del texto es de una hoja A4. Probablemente haya sido publicado después de 1985. Está dividido en capítulos, los cuales son los temas. Al inicio de los mismos están los puntos de los contenidos. El desarrollo del texto explicativo está matizado con esquemas, cuadros y fotografía, todo a colores, lo que lo hace agradable y ameno. Al final de cada tema hay un resumen que sucintamente coloca lo desarrollado. Lo que llama la atención es el cuaderno de práctica, entonces muy en boga, tanto que algunos textos lo tenían separados. En este caso, esa parte contenía mapas y cuadros por completar,

dibujos por explicar o interpretar, historiogramas por hacer, dibujos y mapas para colorear. Esta parte ocupaba casi el 30% del texto, porque contenía hasta hojas en blanco para que escriba el alumno.

Es el tiempo de los gobiernos posteriores a la reforma educativa que se frustró. Los libros son más vistosos y llenos de colores. Algunas editoriales compiten para vender su producto, hecho por autores y estudiosos, al Ministerio de Educación para poder formar parte de la biblioteca de las escuelas. Al final, las empresas editoriales, dejando de lado a los autores, propiciarán hacer textos que encomiendan a un grupo de personas que venden sus derechos de autor.

El valor de los textos del Dr. Macera fue el enfoque que le daba a la historia, algunos con ideas contrarias a las acostumbradas, como la división de la historia en etapas de Independencia y de Dependencia, además de los contenidos completamente actualizados, sobre todo en Arqueología e Historia y la presentación del texto acompañado de cuadros y esquemas que completan o amplían los contenidos. Pero la aparición de la parte del cuaderno en el texto es la clara indicación del Constructivismo en la enseñanza de la Historia.

V. Resultados y balances

1. Hay una clara relación entre el lenguaje de los contenidos de los textos escolares de Historia y la realidad (tendencias) pedagógica que vive el país a pesar de la supervivencia de algunas de ellas en nuestro sistema educativo. Por lo tanto, los autores por muy doctos que fueren y por más que pongan su sello personal en su obra, al final reflejan, sobre todo en la didáctica, el momento que viven.

2. Los textos escolares son el reflejo de la evolución del desarrollo de uno de los útiles que hemos tenido siempre para enseñar una asignatura. Así hemos visto desde la forma más simple, con puro contenido cognitivo, hasta aquellos que la parte didáctica y trabajo del alumno va ocupando el mayor porcentaje del texto. Tanto que si ahora observamos un libro de historia para escolares en donde el Constructivismo está

vigente, por ejemplo, *Enfoques* del Grupo Norma o *Ciencias Sociales* de Santillana, encontramos que el texto es 10 % y el resto se va en talleres, actividades de evaluación, contenidos transversales, fotografías, actividades de integración, entre otras, pero todo lleno de fotografía y colores que atraen a la vista y el buen gusto publicitario.

3. Nos hemos perfeccionado en las formas didácticas, pero hemos dejado los contenidos. Hoy parece que no interesa saber las ciencias, se necesita saber lo práctico que nos lleva a conseguir lo inmediato, por eso, leer y estudiar es demasiado condicional. Si acaso quisiera saber algo que menciona el texto y que no tiene, enciendo la computadora y lo busco, lo encuentro con la mayor facilidad del mundo. El profesor es el facilitador, es quien me enseña y el conocedor que me da técnicas.

4. Necesitamos revisar los textos en base a doctrinas y tendencias pedagógicas para poder preguntarnos cuál es la realidad y el rumbo que tiene la educación del país, de esta manera podríamos encontrar antes que técnicas, valores; antes que sistemas, lo humano.

BIBLIOGRAFÍA.

ARCE, Aurelio.

1999 *Diccionario Pedagógico*. Lima: Abedul.

CALERO Pérez Mavilo

1999 *Historia de la educación peruana*. Lima: San Marcos.

CALVO y Pérez Manuel.

1928 *Compendio de la Historia del Perú*. Lima: España.

CORTEZ, César y Rosa Pautrat.

1979 *Historia del Perú y del Mundo. 5° de Secundaria*. Lima: Puerta del Sol Ediciones.

ENCINAS, José Antonio.

1932 *Un ensayo de escuela nueva en el Perú*. Lima: Imp. Minerva.

MACERA, Pablo.

S/F *Historia del Perú 1° grado de Secundaria*. Lima: Bruño.

PONS MUZZO, Gustavo.

1952 *Historia del Perú. Épocas del descubrimiento, conquista y virreinato*. Lima

PRIETO, Judith de Zegarra.

1971 *Historia del Perú. 3° de Secundaria*. Lima: Jurídica.

REBAZA ACOSTA, Alfredo.

1975 *Historia del Perú y del Mundo. Para el Segundo año de Educación Secundaria*. Lima: Desa.

RIVERO, José

2007 *Educación, docencia y clase política en el Perú*. Tarea Lima.

SIVIRICHI, Atilio.

1938 *Historia del Perú. Pre Hispánico*. Lima: Librería Peruana.

VELASCO Ortiz, María y Gloria Pérez.

1977 *Evaluación y elaboración de textos*. Edición Nicea España.

WIESSE, Carlos.

1926 *Historia del Perú. Republica*. Lima: Librería Francesa Científica.



Lenguaje y realidad: «penetrar en el secreto de la lengua»

Alejandra Meneses

En primer lugar, agradezco de todo corazón la invitación a esta jornada de reflexión de los profesores de la Universidad Católica Sedes Sapientiae, una comunidad universitaria que reflexiona, que se da tiempo para parar, para «pensar la educación»; es una comunidad viva y sana, es una comunidad universitaria.

Asimismo, agradezco especialmente la invitación y sobre todo la amistad de la doctora Contini. De ella he aprendido que la vida es positiva y que no es sino para darla; solo así se alcanza, verdaderamente, la felicidad. Esta invitación suya, además, ha sido una grandísima ocasión —después de un año intensísimo y copado de tareas administrativas y de distinta índole en la

universidad— para volver a plantearme las preguntas más inquietantes y apremiantes que me animan a trabajar desde ya hace ciertos años en la educación superior.

Leyendo el boletín de la Facultad de Educación, el número dedicado a la enseñanza en la universidad, fui obligada a detenerme a pensar en la relevancia que tiene la investigación para el quehacer universitario. Y me detuve ante todo en mi experiencia de investigación. En los últimos años, es cierto que la universidad se ha tecnificado, prueba de ello es el afán por la acreditación de las carreras universitarias; también es cierto que existe investigación dentro de la universidad, que está muchas veces ligada a la competencia y a la búsqueda del éxito. Sin embargo, quien

¹ Presentación en Las Jornadas de Capacitación Docente Andrés Aziani: «La belleza existe para fascinar el trabajo; el trabajo existe para renacer» (C. Norwid). Lima, 29 de enero de 2009, Universidad Católica Sedes Sapientiae

ha empezado a estudiar sistemáticamente un área de esta compleja realidad sabe que esos motores no son suficientes para sostener una empresa de semejante magnitud.

Al mirar mi experiencia, la investigación se ha dado, primero, ligada ante todo a un maestro que me ha señalado; me ha enseñado a mirar un aspecto de la realidad, de ese aspecto de la realidad al que me dedico y que se llama «lenguaje». Cuando inicié mis años de universidad fue mi profesora de Gramática de la Facultad de Letras de la Pontificia Universidad Católica de Chile, Marcela Oyanedel, quien empezó a suscitar en mí, ante todo, una curiosidad y una maravilla por la experiencia de que el ser humano poseyendo un número limitado de sonidos distintivos y articulados podía construir mensajes infinitos; es más, me ayudó a reflexionar sobre el hecho de que el ser humano puede, busca y está hecho para comunicarse. Sus clases comenzaron a despertar una curiosidad en mí e hicieron surgir un sinfín de preguntas sobre la naturaleza del lenguaje, su relación con la sociedad y con su desarrollo cognitivo. Posteriormente, me adentró en una reflexión sistemática y rigurosa sobre la gramática española. Quienes hemos sido sus alumnos hemos quedado marcados por la relación tan aguda que enfatiza sobre la articulación entre lo social y lo lingüístico, subrayando como a través de la lengua se expresa la subjetividad y la intencionalidad de los sujetos que se comunican.

Segundo, mi maestra, además de enseñarme la realidad o un aspecto de esta, me ha enseñado ante todo a hacerme preguntas sobre el lenguaje y su relación con el ser humano. Se ha caracterizado desde siempre por un entusiasmo por las preguntas sobre el lenguaje que nosotros, sus estudiantes, empezábamos ingenuamente a formularnos. Ha sido la primera que ha vibrado cuando ha emergido confusamente en uno de sus estudiantes un problema o una interrogante para abordar el estudio de la lengua. ¿Cómo no agradecer la posibilidad de establecer una relación permanente que te permite entrar sin miedo en un fenómeno que se desborda por todas partes?

Como planteaba María Zambrano (2007: 118):

No tener maestro es no tener a quien preguntar y más hondamente todavía, no tener ante quien preguntarse. Quedar encerrado dentro del laberinto primario que es la mente de todo hombre originariamente; quedar encerrado como el Minotauro, desbordante de ímpetu sin salida. La presencia del maestro que no ha dimitido —ni contraditido— señala un punto, el único hacia el cual la atención se dispara. El alumno se yergue. Y es ese segundo instante cuando el maestro con su quietud ha de entregarle lo que parece imposible, ha de transmitirle antes que un saber, un tiempo; un espacio de tiempo, un camino de tiempo. El maestro ha de llegar, como el autor, para dar tiempo y luz, los elementos esenciales de toda mediación.

Realmente, mi profesora de Lingüística me enseñó a darme tiempo para mirar, para observar el lenguaje, darme tiempo para aprender a construir las preguntas sobre qué es el lenguaje.

Tercero, en la experiencia de la investigación he descubierto siempre más que las preguntas son muchas y lo que se logra dominar poco. Así he comenzado a pedir y a intuir que investigar permite experimentar un misterio último que está en cada cosa. Giussani nos indicaba: «La investigación es un pedido, tanto es así que en latín se expresa con la misma palabra. El hombre que investiga es un hombre que busca, es decir, un hombre que pide a la realidad desvelar su secreto».

Específicamente, el trabajo que he desarrollado en el campo de la Lingüística está plagado más bien de preguntas que de respuestas: ¿qué es el lenguaje? ¿Qué relación tiene con el pensamiento? ¿Cómo es que los niños comienzan a hablar? ¿De qué manera se aprende a escribir? ¿Qué factores son los que llevan a un niño a comprender lo que lee? ¿Qué rol juega la gramática en el desarrollo del pensamiento?

El discurso del Papa —en el Collège des Bernardins en París el 12 de septiembre de 2008— ha sido el encontrarme con otro para el cual el lenguaje es más

que una herramienta de comunicación, es más que un mero instrumento. El papa Benedicto XVI ha planteado que «hace falta aprender a penetrar en el secreto de la lengua, comprenderla en su estructura y en el modo de expresarse» (Benedicto XVI, 2008:70).

Quisiera compartir solo algunas breves reflexiones sobre qué es el lenguaje y el modo en que he ido descubriendo paulatinamente su relación con el pensamiento y con la identidad del ser humano. De hecho, cuando pensamos en los rasgos distintivos que hacen del hombre un hombre, nos viene la imagen de alguien que piensa y que habla.

Cuando comencé a ser ayudante de gramática española me sorprendió siempre el orden sistemático que existía en una lengua, todas las interrelaciones que podían darse entre los elementos. Y les confesaré que por lo mismo me apasionaba el análisis morfosintáctico. Me inquietaba y me inquieta el porqué las lenguas poseen sintaxis particulares. Sin embargo, esta pregunta no aparecía, no surgía en los gramáticos que leía. Había una última explicación atribuida a aspectos fisiológicos, psicológicos y sociales que no me dejaba conforme.

Estudiando posteriormente los marcadores discursivos —los marcadores son piezas lingüísticas tales como *por lo tanto*, *en cambio*, *pero*— empecé a caer en la cuenta de que las relaciones que se establecía entre dichas piezas lingüísticas no eran solo de orden lingüístico sino que también expresaban, por un lugar, relaciones lógicas entre proposiciones: *Estoy cansado. Por eso, no iré a la fiesta* y, por otro, una actitud frente a lo que se está diciendo: *Desgraciadamente, no iré a la fiesta o felizmente, no iré a la fiesta*. Este estudio de los marcadores discursivos me hizo caer en la cuenta más potentemente del vínculo estrecho entre el lenguaje y los sujetos que se comunican. Estudiar los marcadores del discurso me permitió percibir la existencia de una «incompletitud en el lenguaje». Es decir, las palabras en sí no contienen todos los significados que quieren ser comunicados. Es más las palabras, son, más bien, la punta

de un iceberg de aquello que se comunica. Así empecé a trasladarme de una concepción del lenguaje centrada en el código para dar paso a una concepción que valora a los sujetos que se comunican y a la experiencia que comunican.

Me apasioné, entonces, por lo estudios sobre los usos de la lengua en esferas específicas de comunicación; por las características del lenguaje académico y científico, el análisis de los discursos políticos, históricos, estudié, por ejemplo, las marcas lingüísticas que se vinculaban con las representaciones sociales sobre el 11 de septiembre de 1973, día del golpe militar con el que se inició un gran periodo de dictadura en Chile. Me apasionan estos estudios porque claramente enfatizan la relación entre el hombre y el lenguaje. Como señala Álvarez (2006: 7): «No hay palabra neutra. Sólo en el silencio de las relaciones sistémicas abstractas, las oraciones no comprometen a nada ni a nadie. En la comunicación real, toda palabra es compromiso». Detrás de este tipo de estudios se advierte, por un lado, una concepción funcionalista, es decir, que el lenguaje es ante todo una herramienta, un instrumento que le permite al ser humano comunicarse y, por otro lado, que el lenguaje permea todas las relaciones sociales y construye distintos tipos de prácticas sociales. Pero la pregunta por el qué es el lenguaje y sus orígenes quedaba todavía abierta.

Fue comenzando a dictar en la universidad el curso de Lengua para los estudiantes de Pedagogía Básica cuando empecé a intuir la importancia del lenguaje para el desarrollo del pensamiento en los niños: el vínculo entre lenguaje y razón. Empecé a caer en la cuenta de la relación entre lenguaje y realidad y entre lenguaje y articulación de la conciencia en el ser humano. Así me di cuenta de que me había detenido solo en el aspecto comunicativo de la lengua; es cierto que este sirve para comunicarse pero me preguntaba más hondamente qué gatilla el lenguaje en la conciencia del ser humano. Desde hace algún tiempo que había leído una cita de Steiner que me inquietaba: «El lenguaje existe, el arte existe porque existe el otro» (Steiner, 2001: 169). Y pensaba que ese «otro» eran solo «los otros», es decir, los destinatarios de los mensajes. Pero al empezar a estudiar cómo es que los niños aprenden a hablar,

empecé a caer en la cuenta de que ese “otro” es también la realidad que está fuera del ser humano, que impacta y golpea la conciencia haciendo surgir la pregunta sobre el ser de cada cosa. El niño, como no ha aprendido un lenguaje, se comunica inicialmente mediante gestos y sonidos no articulados. Cuando quiere algo lo indica con su dedo: gesto ostensivo. Es el adulto que le empieza a dar un nombre a las cosas, a esta «otredad»: «mesa», «silla», «árbol». Coseriu (1985: 27) plantea

En efecto, la existencia de las cosas sólo puede comprobarse a partir del lenguaje, al preguntarnos si tales y cuales entes correspondientes a significados ya dados en el lenguaje se encuentran o no se encuentran en el mundo de la experiencia física. De este modo, comprobamos que en el mundo existen «árboles», «ríos», «animales»; pero como «árboles», «ríos», «animales» estos ‘existentes’ son conocidos y delimitados primero en el lenguaje. Y la delimitación podría ser también otra, completamente distinta, como lo advertimos al comparar lenguas diferentes.

Este nombrar hace que el niño comience a establecer un vínculo estrecho con la realidad extralingüística: esta deja de ser algo desconocido y oscuro. Empieza así a relacionarse con ella para luego poder no solo nombrar, sino también afirmar algo sobre esta. He aquí dos de las funciones primordiales en el desarrollo del lenguaje: nombrar y afirmar. El primer gesto de acogida que realiza una comunidad es donar al ser que nace una lengua histórica con la cual interpretar y conocer el mundo. Es en la relación con estos otros seres históricos a través de una lengua que el niño puede dar nombre a esa otredad que es la realidad. De esta manera, como señala Coseriu (1985: 32):

Éstas son las dos dimensiones esenciales del lenguaje: la dimensión sujeto-objeto y la dimensión sujeto-sujeto. Como lenguaje en general, el lenguaje corresponde a la primera dimensión, a relación del hombre con el ser. Como lengua, corresponde al mismo tiempo a la relación con los demás hombres, a los cuales, precisamente mediante el lenguaje mismo, se les atribuye la “humanidad”: la capacidad de preguntarse por el ser e interpretarlo.

Es, entonces, el adulto quien comienza a introducir al niño en este mundo a través de lo verbal, le enseñan así

a habitar este mundo. Es esta actividad la que desarrolla la conciencia del ser humano. «No hay pensamiento sin lenguaje, interior o exterior. No podría tener conciencia moral sin pensamiento articulado. Se deduce que la conciencia del hombre, la conciencia de sí, incluso lo que hace que sea hombre, posee un núcleo lingüístico» (Steiner, 2007: 16).

Para ejemplificar, la relación del lenguaje con el desarrollo de la conciencia humana he escogido algunas escenas de la película *El milagro de Anne Sullivan*, dirigida por Arthur Penn en 1962 y protagonizada por Anne Bancroft y Patty Duke. Esta cinta está basada en la historia real de la profesora Anne Sullivan quien enseña a Helen Keller –una niña ciega, sorda y muda producto de una extraña enfermedad– el lenguaje de señas. La película muestra de manera sorprendente cómo el aprender un lenguaje logra despertar la conciencia de esta niña otorgándole la posibilidad de entrar en relación con esta otredad y despertando en ella las ansias de conocer. Todo el esfuerzo inicial de su maestra estaba en poder enseñarle la relación entre el nombre y la cosa, es decir, la arbitrariedad del signo lingüístico.



Fotografía 1: Escena de la película “El milagro de Anne Sullivan” (Penn, 1962)

Helen Keller en 1925 en una reunión en Ohio se refiere a la experiencia vivida con su maestra en los

siguientes términos: «una pequeña palabra pronunciada con las señales de los dedos de las manos de otra persona, como un rayo de luz nacido en otra alma, llegaron hasta la oscuridad de mi mente y pude hallarme a mí misma, hallar el mundo, hallar a Dios. Y ahora puedo trabajar por mí y por los demás porque mi maestra pudo entenderme y pudo irrumpir a través de la oscuridad, de la prisión, del silencio en que me encontraba» (Keller 1925).

En este último tiempo y a raíz de la lectura de Steiner y del papa Benedicto XVI he comenzado a caer más en la cuenta de que el ser humano no es el dueño del lenguaje, que el ser humano pronuncia lo que ya está ahí, desde siempre. Como se pregunta Heidegger (2002:189): «¿Cuál es el modo de ser que le conviene al lenguaje? ¿Es el lenguaje un útil a la mano dentro del mundo o bien es la morada del ser?» o en palabras del poeta Octavio Paz (1987) en «Hermandad».

Soy hombre: duro poco
Y es enorme la noche.
Pero miro hacia arriba:
Las estrellas escriben.
Sin entender comprendo:
También yo soy escritura
Y en este instante
Alguien me deletrea.

IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS

Estas reflexiones sobre la naturaleza del lenguaje llevan también a comprender la relevancia que tiene, entonces, la enseñanza de la lengua y la comunicación en el ámbito escolar. Es aguda y a la vez tan coincidente con lo que acontece en la realidad educativa chilena lo que afirma el filósofo francés Finkelkraut (2006: 46-47).

Así, con una generosidad estúpida, sucede que la escuela pretende dar la palabra a los alumnos antes de haberles dado la lengua, olvidando que

nadie piensa por sí mismo y sobre uno mismo, sino sólo dentro de un mundo que nos precede y nos trasciende, y sobre todo, dentro de un mundo verbal. Y es de una importancia crucial que todos los hombres puedan habitar este mundo verbal. Porque cuanto más se hace hablar, más se ayuda a mirar. La calidad de nuestra mirada depende de la calidad de nuestra sintaxis. Es necesario dar un nombre a lo que se ve para poderlo ver. Hace falta elaborar y de-construir las sensaciones para tener sensaciones. La calidad de nuestra receptividad depende de la calidad de nuestra lengua. La lógica de la expresividad por encima de todo, por el contrario, lleva a dejar hablar a los que todavía no tienen una lengua.

Una de las más grandes y desafiantes tareas de la escuela es, entonces, la de enseñar una lengua, pues implica mucho más que enseñar una herramienta de comunicación; se trata de enseñar un modo de habitar el mundo, de entrar en relación con todo y con todos. «Debemos aprender a escuchar, a prestar la mayor atención a lo que, en el habla, hace de ella una "morada para la existencia de los mortales"» (Steiner, 2007:239).

BIBLIOGRAFÍA

ÁLVAREZ, G.

2006 «Un enfoque discursivo/textual para la enseñanza de idiomas». *Onomázein*, 14 (2):163-169.

BENEDICTO XVI

2008 «Las raíces de la cultura europea. Encuentro con el mundo de la cultura en el Collège des Bernadins, París, 12 de septiembre». *Revista Huellas*, 8: 69-73.

COSERIU, E.

1985 *El hombre y su lenguaje. Estudios de teoría y metodología lingüística*. Madrid: Gredos.

FINKELKRAUT, A.

2006 «Lecciones de un realista incurable». *Huellas*, 1, 42-47.

HEIDEGGER, M.

2002 «Da-sein y discurso. El lenguaje». En M. Heidegger, *Ser y tiempo* (Vol. 183-189). Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

KELLER, H.

1925. Discurso en el Club de Leones de Ohio.

PAZ, O.

1987. *Árbol adentro*. Barcelona: Seix Barral.

PENN, A. (director).

1962 *El milagro de Anne Sullivan* [película].

STEINER, G.

2001. *Presencias reales*. Barcelona: Destino.

2007. *Los logócratas*. Madrid: Siruela.

ZAMBRANO, M.

2007. *Filosofía y educación (Manuscritos)*. Málaga: Edición de Ángel Casado y Juana Sánchez-Gey, Editorial Ágora.



La muerte de la lectura

Jorge Wiese Rebagliati

Leo en mi vieja edición Espasa-Calpe el siguiente verso de la *Odisea*, en la traducción de Segalá y Estalella: «Háblame, Musa, de aquel varón de multiforme ingenio...» Leo en la pantalla de la computadora (luego de acceder al texto en www.odisea.com.mx): «Háblame, Musa, de aquel varón de multiforme ingenio...» Aparentemente, son los mismos textos: reconozco en ambos el estilo un poco rancio de la traducción de Segalá, el acierto de un arcaísmo explícito, pero no tan lejano; la resignada derrota de la construcción «de multiforme ingenio», que no llega a captar la riqueza del original «politropon». Obviamente, leo lo mismo, pues se trata de la misma versión en dos soportes: el físico (las hojas de papel corriente, de un amarillo casi marrón) y el electrónico (la lisa y brillante superficie de la computadora). ¿Leo lo mismo? Quizás. Pero, ¿leo de la misma manera?

La pregunta no es completamente retórica: supone que existen diferentes maneras de leer. Y si

existen diferentes maneras de leer, probablemente existan, también, diferentes representaciones (imágenes, figuraciones, metáforas¹) de la lectura. Finalmente, asume que algo pasa conmigo cuando leo y que, por ello, la lectura se vincula con mi yo (y, nuevamente, con las representaciones que puedo hacerme de mi yo).

¿Existe algo así como un «yo contemporáneo»? Y, correspondientemente, ¿existe la lectura «contemporánea»? ¿Cómo se diferencia de otros modos de lectura y de otras representaciones del yo? ¿Podemos identificar estas diferencias mediante diferencias de imágenes o metáforas? En lo que sigue, argumento que sí. Y que, además, el desarrollo de esta afirmación nos llevará tanto a exponer el fenómeno de la lectura contemporánea como a elaborar un juicio sobre él.

¹ Cfr. Garrigós 2009: 147-148..

En *Tras las líneas* (2006), un libro sobre la lectura contemporánea, Daniel Cassany, para presentar el concepto de *literacidad informativa*, describe la siguiente situación:

Me conecto a Internet, a mi buscador favorito. Anoto en el campo de búsqueda la palabra sobre la que quiero obtener datos. Clic. En pocos segundos consigo 25.000 direcciones... Elijo una de las primeras, donde aparece una película que conozco. Clic. Llego a una web aparentemente en inglés... Pero... ¿dónde estoy? ¡Quién lo sabe!, pero es bonita... con fotos, iconos en movimiento, música... Reconozco a un actor de moda. Clic. ¿Una asociación de fans?... Clic. Clic. Aquí está la biografía. Clic. ¡Esto parece el pueblo... donde nació! ¿Esto... es italiano?... Clic. ¿Y esto qué es? *Il purificatore d'acqua della città*... Marcha atrás. Triple clic. Me pasé... Clic. Esto parece una crítica cinematográfica ... en francés. Clic. Número actual de la revista... ¿Qué hora es? ¡YA SON LAS DOCE! Han pasado dos horas. ¡Qué dolor de cabeza! Y... ¿qué andaba buscando? (2006: 221)

Es interesante comprobar cómo la impaciencia que podríamos sentir ante el registro escrito de un proceso como el que Cassany describe (leído, dura menos de un minuto) no ocurre ante la computadora, delante de la cual podrían pasarse dos horas sin fastidio alguno. En verdad, la situación no es propiamente la del que lee. Se parece, más bien, a la del que investiga², a la del que organiza su búsqueda en los ficheros de una biblioteca (tal como la describe animadamente Umberto Eco en *Cómo se hace una tesis*)³. Sin embargo, los ritmos podrían

² Bien dice Cassany de estas nuevas prácticas lectoras, de la *literacidad informativa (informacional literacy)*: «Leer ya no es sólo comprender las líneas o lo que hay detrás, sino poder encontrar lo que interese en el océano enfangado que es la red... Sin duda se trata de una de las habilidades más trascendentales que exige la nueva sociedad de la información». (Cassany 2006: 222)

³ Y aún así, la navegación por Internet no equivale a investigar en una biblioteca. Internet no es una biblioteca o no es solo una biblioteca: es un mercado, un parque de diversiones, una sala cinematográfica ... y tantas cosas más. Si se piensa

ser semejantes a los de la lectura contemporánea (los saltos del «scanning», la ojeada ligera del «skimming», la antisequencialidad –la ilusión de la simultaneidad– del hipertexto, el fragmentarismo de la mirada «en E» de la página).

Otra analogía: el texto no es solo verbal. En una extensión con mayores consecuencias que las aparentes, al texto se le unen imágenes fotográficas o cinematográficas, animaciones, música o meros énfasis sonoros (ruidos, por ejemplo). El producto llega a romper la hegemonía del texto escrito. Como sostienen Helena Aparicio y Josep Castellá:

Leer hoy es enfrentarse a discursos complejos que integran de forma interactiva varios *modos* o sistemas de representación del conocimiento (escritura, imagen estática, habla, sonido, imagen en movimiento, animaciones, vínculos hipertextuales, etc.) *Blogs*, *webs*, foros y *sms* (los mensajes breves de móvil) tienen estas características. Ya no leemos siempre de izquierda a derecha ni de arriba abajo, siguiendo la linealidad de la prosa. Ahora saltamos de un título escrito a una foto, de la música ambiental a un vídeo, o nos fijamos en ambas cosas al mismo tiempo. (Aparicio y Castellá citados en Casany 2009: 218)⁴

como biblioteca, debe figurarse más como una biblioteca desordenada, como un depósito de libros, que como un conjunto de estantes de textos ordenados temática o alfabéticamente.

⁴ Cassany complementa: «Sin duda, la lectura de textos multimodales es más compleja porque el significado no procede sólo de lo que aporta cada modo por separado, sino de la integración que se produce en el conjunto. Por ejemplo, al visitar un sitio web procesamos la imagen, la prosa y el sonido de manera simultánea: el pie de la foto orienta la interpretación de la imagen; un emoticono de risa o tristeza modifica el sentido de una frase; la música que acompaña la web también influye en la interpretación global.» (Cassany. 2008: 70). Si entendemos por *complejo* lo compuesto, Cassany ciertamente tiene razón: lo compuesto (la prosa más la imagen más el sonido, en interacción) es más complejo que lo simple (la prosa). Si entendemos por *complejo* lo difícil, la decisión debe tomarse caso por caso, texto por texto. Por

¿Podría derivarse una idea del yo a partir de una práctica lectora como esta? ¿Qué yo le corresponde a la lectura multimodal, plural, antijerárquica, no secuencial (y en este sentido, ahistórica o permanentemente presentificada)? Paula Sibilia, en *La intimidad como espectáculo* (2008), se plantea la pregunta no a partir de un examen de la lectura, sino de la escritura contemporánea, como las narraciones autobiográficas que pululan en *blogs* y *fotologs*. Concluye que sí, en efecto, las narraciones autobiográficas contemporáneas rezuman un yo fragmentario, desarticulado, plural, proteico, inconsistente, y sobre todo *externo*. A diferencia del mundo analógico y sus diarios *íntimos* (piénsese en la densidad y la monumentalidad de un diario como el de Amiel), *blogs* y *fotologs* generan diarios *éxtimos* (p. 68), correspondientes ya no a personalidades *introducidas*, sino a personalidades *alterdirigidas* (p.127), en una exhibición de la identidad que borra la separación entre la obra y la vida, y entre el autor y el personaje. Se trata, pienso, de la comprobación de un desplazamiento cultural y espiritual de la mayor importancia. Sibilia sostiene que este es

[...] un movimiento de mutación subjetiva, que empuja paulatinamente los ejes del yo hacia otras zonas: desde el interior hacia el exterior, del alma hacia la piel, del cuarto propio a las pantallas de vidrio. (Sibilia 2008: 105)

La referencia de Sibilia al cuarto propio es una alusión al famoso ensayo de Virginia Woolf, en el que la novelista británica argumenta a favor del espacio propio como requisito para fomentar la intimidad —la soledad— que exige el escritor (Cfr. Wolf 1997). Al contrario, la conectividad instantánea de la escritura en la pantalla

ejemplo, habría que comparar la página *web* en la que piensa Cassany con un párrafo de *El ser y el tiempo* de Heidegger para averiguar si, en este caso concreto, el argumento se sostiene.

vuelve virtualmente públicas todas las emisiones del redactor (en cierto sentido, todo se vuelve ventana).

A la imagen «casera» del yo que puede vincularse con estas metáforas —el cuarto propio, las pantallas-ventanas de vidrio— Sibilia agrega otra, más «urbanística». Se trata de la oposición entre Roma y Pompeya, originalmente propuesta por Sigmund Freud:

La metáfora de Roma evoca la ciudad eterna como un territorio en ruinas donde una infinidad de escombros constituyen los añicos del pasado, todos dispersos desordenadamente en diversas capas históricas. Esa imagen ilustra muy bien un famoso postulado del psicoanálisis: nada en la vida psíquica se pierde para siempre, porque todo lo que ha sucedido puede reaparecer y tornarse significativo en el presente. (Sibilia 2008: 135)

Roma evoca, en esta figuración, una subjetividad lenta y densamente construida donde las capas no se sustituyen, sino se superponen y donde los vínculos entre ellas siempre son posibles. A Roma se opone Pompeya:

La alusión a la ciudad petrificada evoca la preservación intacta de una imagen: una instantánea eternizada, genuino recuerdo fotográfico de un momento único e irrepetible. Un bloque de espacio y tiempo congelado de una sola vez y para siempre, como la ciudad momificada bajo la lava del volcán. (Sibilia 2008: 136)

La distinción le sirve a Sibilia para caracterizar las prácticas autobiográficas de la *web* y a otros modos de escritura. Es de notar la condición aditiva del conjunto: un clip de *YouTube*, un *post* de cualquier *blog* o una imagen de un *fotolog* (p. 246) son, para seguir con la distinción freudiana, «pompeyanos», o sea, partes de un «conjunto» formado por

[...] retazos de instantes pegados uno después del otro, pero que no se articulan ni se sedimentan para constituir un pasado a la vieja usanza; nada de Romas eternas, infinitas y fatalmente desordenadas en una estructura narrativa con sueños de coherencia y vocación totalizadora. (Sibilia 2008: 161)

Constituyen, más bien, «una sucesión de Pompeyas instantáneas» (p.142). En síntesis, un yo o una conciencia, figurado o figurada como repositorio informativo, como acumulación casi infinita de información (como la memoria de Funes en el cuento *Funes, el memorioso* de Jorge Luis Borges), pública y permanentemente disponible. Ese es el yo que les corresponde a las prácticas narrativas contemporáneas en la *web*. No me parece que se distinga mucho del que corresponda a las prácticas lectoras contemporáneas.

No es que la literatura no pueda leerse «contemporáneamente». Intentos recientes de considerar al autor como DJ⁵ pueden señalar que, de forma correspondiente, el lector pueda figurarse como «zapper» y la lectura como mero «zapping», en una versión *light* de la intertextualidad. Sin embargo, hasta hace poco el estándar era otro. Quiero recurrir in extenso a la experiencia y a la reflexión de un lector apasionado como Sven Birkerts para ilustrar esta otra forma de leer, que corresponde a una imagen del yo más «romana» que «pompeyana».

Birkerts parte de una pregunta que ya nos hemos hecho para luego pasar a otras:

¿Cuál es la relación entre el proceso de leer y el yo?
¿Se trata de una pregunta que tiene respuesta? No estoy seguro. Pero si no la tiene quizá otras sí la tengan: ¿qué diferencia existe entre el yo cuando lee y el yo cuando no lee? ¿Dónde estoy cuando estoy implicado en un libro? (Birkerts 1999: 107)

Su respuesta: en la lectura, el yo se reubica para ver de manera distinta (p. 109). Hasta cierto punto, podríamos decir que el yo «vive más en sí» al estímulo de las sugerencias de «lo otro» que le proporciona este

«estado de lectura». La lectura crea, en realidad, «un estado alterado», una alteración de la conciencia:

La lectura no forma un continuum con otros actos corporales o cognitivos. Provoca una trasmutación, una variación de nuestro estado análoga, aunque no tan decisiva, al paso de la vigilia al sueño. Quizá el estado de meditación nos proporcione una analogía mayor. (Birkerts 1999: 109)

Al final, la lectura –independientemente de su contenido– nos ubica en un espacio que es, en realidad, un tiempo:

Presidimos los movimientos de un mundo que aparece y luego desaparece, presente en el pasado, como el que habitamos tras cerrar el libro. Este devenir queda condensado y abreviado; comparado con el lento transcurrir de nuestros días, sentimos como si experimentáramos la esencia misma del tiempo. (Birkerts 1999: 112)

En otras palabras, sentimos la esencia de nuestra propia temporalidad, en su belleza y en su tragedia, atisbamos –vivimos– con intensidad sin par la duración, la *durée* bergsoniana. Los lectores «serios» (los que se toman en serio sus lecturas)

[...] fundamentaron su vida interior, la parte más reflexiva de su yo, en el espacio que la lectura les hacía accesible. El espacio va implícito en el acto de leer: está creado por este, y reforzado por él constantemente. (Birkerts 1999: 114)

Como el del dibujo o el de la técnica musical, este ejercicio no es necesariamente «amigable», sino que exige altas dosis de esfuerzo y concentración, para no referirnos al tiempo insumido (piénsese en una lectura intensa de *La Divina Comedia*, o del *Ulises* de Joyce). Ello, ciertamente, no viene sin recompensa: «Hemos escogido los placeres difíciles», dice George Steiner de quienes se miden con el arte, la literatura, la ciencia, la filosofía, la historia.

5 Es como describe Diego Otero a la práctica literaria de Agustín Fernández Mallo, autor de *Nocilla Dream* y *Nocilla Experience* (Diego Otero. «El escritor como DJ» en: *El Dominical*. Suplemento de actualidad cultural de *El Comercio*. Año 56, N° 28. Lima, 11 de octubre de 2009, p. 5).

Se comprende cómo, en un contexto utilitarista o paranoico («Solo los paranoicos sobreviven», sentencia del mundo actual Andrew Grove, director de Intel), actividades como este tipo de lectura puedan ser vistas con recelo. Observa Birkerts:

La ubicación del yo lector no es frecuente en nuestra sociedad. Muchos la ven como desviación, incluso como una desviación amenazadora. Intuyo que los «no lectores» (los que saben leer, pero no leen) suelen considerar la lectura como un juicio de valor sobre ellos, un acto elitista y excluyente. Leer es juzgar. Tilda de insuficientes las interpretaciones y las prioridades que gobiernan la vida cotidiana. La lectura, comprometida con la duración, rechaza la idea del tiempo como una simple sucesión. Argumenta a favor de una concepción más amplia del significado y su mandato implícito, raras veces cumplido incluso por los mismos lectores, [que] es que cambiemos nuestras vidas, que nos esforcemos por vivirlas a la luz de su significado. No es un mensaje que la gente quiera escuchar, pues la responsabilidad que impone es abrumadoramente grande. (Birkerts 1999: 114)

A un yo lector figurado como una Roma de muchos estratos le corresponde una lectura que supone en el texto muchos estratos que deben organizarse, al final, mediante el descubrimiento o la asignación de un sentido. Sostenía Walter Benjamin de la novela, quizás el género paradigmático de este tipo de lectura:

[...] el origen de la novela es el individuo aislado que ya no puede hablar de manera ejemplar sobre sus preocupaciones, y que no recibe consejos ni sabe darlos. (Benjamin citado en Sibilia 2008: 81)

Por ello, los personajes de la novela frecuentemente buscan en sí mismos un sentido que no encuentran fuera de ellos. El proceso de búsqueda de sentido se reproduce en el lector:

Al igual que su personaje, el lector de la novela persigue idéntico objetivo: busca asiduamente en la lectura aquello que ya no encuentra en la sociedad moderna: un sentido explícito y reconocido. (Sibilia 2008: 82)

En conclusión, independientemente de su contenido, este tipo de lectura dice: «hay un texto y, por más ruinoso, fragmentario y lleno de estratos que este sea, tiene un sentido que tú debes encontrar o asignar (y este es tu trabajo como lector)».

Al contrario, ¿qué ocurre con el orden electrónico? Observa Birkerts:

La información y el contenido no se trasladan simplemente de un espacio privado a otro, sino que viajan por una red. La implicación es implícitamente pública y tiene lugar en un circuito de amplia conectividad. Los enormes recursos de la red están siempre ahí, en potencia, incluso si no interfieren en la comunicación inmediata. La comunicación electrónica puede ser pasiva, como ocurre cuando vemos la TV, o interactiva, como es el caso de los ordenadores. Los contenidos, a no ser que se impriman (en cuyo caso pasan a formar parte del orden estático de lo impreso) parecen evanescentes. Pueden ser modificados o eliminados con un golpe de tecla. En el caso de los medios visuales (la televisión, los gráficos, las imágenes de alta definición), la sensación y la imagen predominan sobre la lógica y los conceptos, sacrificándose los detalles y la secuencia lineal. El ritmo es rápido, guiado por saltos y cortes discontinuos; el movimiento fundamental es asociativo y lateral más que acumulativo y vertical. (Birkerts 1999: 162)

El resultado final de todo esto es un texto prescindible, descartable, porque nuestra actitud hacia él es ligera, epidérmica, no comprometida. Resulta obvio que el problema del sentido es irrelevante, puesto que, casi literalmente, «el texto no existe»⁶, existe el intérprete, un intérprete caprichoso, voluble, cambiante (el yo es también un yo descartable, modificable y modelable, como el cuerpo luego de una operación de cirugía estética). Sigue Birkerts:

⁶ Ya la pregunta del título del libro de Stanley Fish plantea la posibilidad de la inexistencia del texto: *Is there a Text in this Classroom?* (Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 2003 [1980])

La página es plana, opaca. La pantalla tiene una profundidad indeterminada; las palabras flotan en la superficie como las hojas en el río. Fenomenológicamente, esta palabra es menos absoluta. La hoja del río no es la que arrancamos y sostenemos con la mano. Las palabras que aparecen y desaparecen en la pantalla se perciben de manera natural no tanto como elementos aislados cuanto como elementos constituyentes de un proceso mayor y más fluido. (Birkerts 1999: 201)

La consecuencia: desaparece el texto como realidad definitiva. Por obra del soporte, el texto se convierte en una mera versión (p. 206). Convendrá sustituir, entonces, la metáfora del texto como tejido (en tanto extensión compuesta por una gran cantidad de hilos unidos en urdimbre y trama, de una complejidad semejante a la imagen de Roma)⁷ por la fugaz, aunque dinámica, fluidez de una red informática con sus pulsiones binarias y su inmaterialidad.

Así, para regresar al verso inicial de la *Odisea* (l,1) visto en el libro o visto en la pantalla, debemos decir que fenomenológicamente no es lo mismo leer una página que leer de una pantalla y que detrás de la diferencia material podrían estar por lo menos dos formas de lectura, las dos formas que he tratado de determinar. No es imposible, por supuesto, leer con atención tensa y sostenida la página en una pantalla, como quiere hacerse con los *e-books*, por ejemplo (también es posible leer de manera rápida y despreocupada cualquier libro). Pero tampoco son irrelevantes las observaciones de Birkerts, sobre todo si consideramos que, hasta cierto punto, leemos con todo el cuerpo y que las circunstancias materiales y sensibles que acompañan a la lectura no son nunca totalmente prescindibles. Como no lo son, ciertamente, las figuraciones imaginativas, simbólicas, que también la determinan.

La manera como nos representamos al hombre y a la lectura puede afectar la manera como leemos. Si, por ejemplo, como ocurre con los desarrollos extremos de los estudios sobre la inteligencia artificial, creo, con Hans Moravec, que dentro de 40 años, todos los rasgos de la vida mental de una determinada persona podrían ser completamente simulados por programas de computación (Sibilia 2009: 50) o si, siguiendo la retórica del Proyecto Genoma Humano, concibo al cuerpo como una suerte de programa de computación que debe ser descifrado (Sibilia 2009: 70) o si, también identificado con nuevos desarrollos, creo que es posible *escanear* el cerebro humano y hacer *download* del contenido de la mente, con la intención de conquistar la inmortalidad encarnada en una computadora (Sibilia 2009: 86-87), la lectura debería representarse con otras metáforas o no representarse, sencillamente. (En efecto, ¿qué sentido tendría recurrir a un proceso que pasa por un incómodo intermediario biológico si la información puede transferirse directamente, pensando que la lectura es *solo* transferencia de información?) ¿Y qué pasa con la *externalización* de los procesos mentales que corresponden a este yo público, a esta intimidad espectacularizada de la que habla Sibilia? Le decimos *memoria* a la de la computadora; hablamos de *lector*; existen programas de *traducción* y de *corrección* en ella. Es posible crear síntesis y resúmenes con la máquina. Pero, ¿estamos hablando de lo mismo? ¿O son metáforas a las que les asignamos valor de realidad?

Así como después de la frase de Nietzsche, Dios goza aún de salud (aunque no sea ni siquiera hipótesis de trabajo en un mundo mercantilizado y tecnificado), la lectura intensa puede que no muera, que sobreviva porque responde, en realidad, a necesidades básicas de nuestra psique. Sin embargo, una aceptación fácil y alegre de todos los presupuestos o las derivaciones que vienen con la tecnología puede matarla precisamente por confusión: nombramos con la palabra *lectura* a prácticas que son, en realidad, diferentes y hasta opuestas.

⁷ Agua, sembrado y músculo son otras metáforas de la lectura (Cfr. Garrigós 2009: 151 ss.)

Sería mezquino no reconocer las inmensas posibilidades que se abren a lo humano mediante la tecnología de la información. Sin embargo, sería ingenuo pensar que la tecnología es simbólicamente inocente: la computadora (o sea la máquina) trae un secreto manual de instrucciones (o sea un tipo especial de lectura). Puedo quedarme sólo con este tipo de lectura. Pero si lo hago, es bueno saber antes qué me estoy perdiendo, sobre todo para decidir si quiero perdmelo.

BIBLIOGRAFÍA

Cassany, Daniel

- 2006 *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea.* Barcelona: Anagrama
- 2008 *Prácticas letradas contemporáneas.* México, D.F.: Ríos de tinta.
- 2009 *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura.* Barcelona: Paidós

Sibilia, Paula

- 2008 *La intimidad como espectáculo.* México, D.F.: Fondo de Cultura Económica

Woolf, Virginia

1997. *Una habitación propia (A room of one's own).* Barcelona: Seix Barral

Otero, Diego

2009. «El escritor como DJ» en: *El Dominical.* Suplemento de actualidad cultural de *El Comercio.* Año 56, N° 28. Lima, 11 de octubre de 2009, p. 5

Birkerts, Sven

1999. *Elegía a Gutenberg. El futuro de la lectura en la era electrónica.* Madrid: Alianza Editorial

Fish, Stanley

- 2003 [1980] *Is there a Text in this Classroom?* Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press



Lenguaje ¿Y? Realidad

Roberto Tejada Rivas

Una confrontación en la raíz de un problema

[...] ya no me siento inclinado por más tiempo a ver «los problemas de la filosofía» como nombrando un género natural -ya no inclinado a pensar en «filosofía» como [...] «una de las actividades humanas identificables». La segunda es que tampoco me siento inclinado a pensar que existe tal cosa como «el lenguaje» en cualquier sentido en que fuera posible hablar de «problemas de lenguaje». [...] El único género natural que pudiera ser designado con utilidad por el término «problemas de la filosofía» es, pienso, el conjunto de problemas interrelacionados planteados por las teorías representativistas del conocimiento. Son problemas sobre la relación entre la mente y la realidad, o el lenguaje y la realidad, vistos como la relación entre un medio de representación y lo supuestamente representado. [...]. Si nos desembarazamos de la idea de que hay representaciones, entonces queda escaso interés en la relación entre la mente y el mundo o el lenguaje y el mundo (Rorty 1990: 161)

El texto de Rorty nos permite tener en cuenta dos premisas muy importantes en esta breve reflexión: en primer lugar que el binomio *lenguaje y realidad* es probablemente uno de los más complejos en el siglo en que vivimos. Podemos citar varios argumentos al respecto y darnos cuenta de que el interés por el lenguaje ocupa hoy un lugar privilegiado sobre todo en la reflexión filosófica. El mismo filósofo norteamericano hablaba de un «giro lingüístico» en la obra titulada con ese nombre *El giro lingüístico* (Rorty 1990) en la cual, el autor hace una crítica al supuesto «giro lingüístico» que habrían provocado algunas corrientes filosóficas contemporáneas, entre ellas la corriente analítica (que citaremos más adelante). Pero en dicha obra no solamente se realiza una crítica, sino también se plantea la imposibilidad de entender el significado del lenguaje como representación, entendiéndose, separado de aquello que representa. Así, también se ha relacionado estrechamente al lenguaje con el problema del conocimiento, es decir, ¿qué nos permite conocer el

lenguaje? Apreciamos, entonces que el lenguaje, como tema de reflexión en la actualidad, no ha sido tomado solamente como un medio de comunicación sino un medio mismo en el que ocurre el conocimiento¹. Esta es la razón por la que Rorty afirma en la cita anterior que no se puede hablar ya de «problemas del lenguaje», ya que la realidad misma nos obliga a excluir esta «dualidad».

La consideración de la primera premisa plantea entonces un problema de fondo: las necesarias relaciones entre el lenguaje y la realidad, hasta el punto de ser imposible una concepción por separado, y, por lo tanto, queda evidenciada la segunda premisa, la cual tiene que ver con la importancia de aquello que consideramos «real» o perteneciente a la realidad, es decir, la *cosa*, el *objeto*, y a cuyo análisis nos debemos remitir entonces a la clásica especificación que al respecto hace Aristóteles: «Hay una ciencia que estudia el ser en tanto que ser y los accidentes propios del ser. Esta ciencia es diferente de todas las ciencias particulares porque ninguna de ellas estudia en general el ser en tanto que ser. Estas ciencias sólo tratan del ser desde cierto punto de vista...» (Aristóteles 1988: 101).

Por lo tanto, la realidad no se refiere únicamente a la manifestación empírica o sensible de la cosa, que J. Locke citaba en su *Ensayo sobre el entendimiento humano*, sino que estamos frente a una consideración decisiva y englobante desde el momento en el que asumimos que «podemos conocerla» y podemos hacer un discurso sobre ella que debe tocar aquello que no es evidente empíricamente (sensiblemente) y, sin embargo, se trata de un discurso que debe corresponder a la cosa en sí misma, es decir, a aquel substrato que en el empirismo podría

incluso ser aceptado, pero de ninguna manera conocido, por lo tanto, no puede ser objeto de nuestra reflexión sobre su sentido y su significado (Cfr. Locke 1980: 434-435).

Llama mucho la atención el observar cómo el planteamiento de este problema ha abierto nuevas formas de apreciar no solamente la realidad del conocimiento, sino que se han encontrado nuevas formas de negarla (la realidad en sí) o simplemente asumir que no es posible acceder a ella (en cuanto realidad sustancial) y, por lo tanto, se pone en cuestión el estatuto mismo de lo «real». En efecto, la negación de la metafísica no trae sino la consecuencia de una gran separación entre la verdad de las cosas y lo que podemos decir de ellas, sin detenernos ahora en el problema de la representación cognoscitiva. El tema se presta a la discusión si especulamos todavía sobre el precedente empirista, por cuanto la realidad no tenga que referirse únicamente a la materialidad de las cosas o a su constitución sensible (la manera en cómo son afectados nuestros sentidos).

Referencia crítica de la filosofía analítica

No es desconocido que un pensador como L. Wittgenstein, a pesar de haber llevado una formación orientada al estudio y a la reflexión filosófica con todo el ingenio que para algunos (entre ellos B. Russell) de su época (L. Wittgenstein murió en 1951) era considerado admirable, haya logrado la superación (en sentido negativo) de la metafísica, y la propuesta analítica sea considerada hoy una abierta consideración de la imposibilidad gnoseológica y real de la metafísica. Citemos solamente un texto para tener en claro lo que se está ventilando: «Cuando los filósofos usan una palabra —“saber”, “ser”, “objeto”, “yo”, “proposición”, “nombre”— y procuran captar

¹ Al respecto me parece interesante el texto de I. Hacking, que afirmaba ya en los años setenta: «Tengo una respuesta a la pregunta de por qué el lenguaje importa hoy a la filosofía. *Importa por la misma razón por la cual importó en la filosofía del siglo diecisiete*. Las ideas, entonces, y las oraciones, hoy, sirven de contacto entre el sujeto cognoscente y lo conocido. La oración importa. La oración importa aún más si comenzamos a desembarazarnos de la ficción del sujeto cognoscente, y consideramos autónomo al discurso. El lenguaje importa a la filosofía por lo que el conocimiento ha llegado a ser [...]. El discurso ya no es una herramienta para compartir experiencias, tampoco es el contacto entre el sujeto cognoscente y lo conocido. Es lo que constituye el conocimiento humano» (Hacking 1975: 230)

la esencia de la cosa, hay que preguntarse siempre: ¿se usa realmente así, en algún caso, en el lenguaje de donde toma origen? » (Wittgenstein 1988: 116).

Está claro que para el analítico Wittgenstein la perspectiva en la que a cada nombre le corresponde un objeto de la realidad y, por lo tanto, las realidades simples o complejas pueden ser expresadas en proposiciones categorizadas en esa clasificación condujeron a una negación de la metafísica y, por lo tanto, negación de la realidad misma de las cosas o de su posibilidad de conocerla². Si esto es así, se entiende entonces el párrafo citado que corresponde a una obra en la que, superando la primera posición de su pensamiento, Wittgenstein había centrado su atención ya no en la verificabilidad del lenguaje, sino en el uso del lenguaje y las formas variadas en las que este puede expresar la realidad.

Los problemas de la separación lenguaje y realidad

A este punto parecerá que nos encontramos, pues, en el centro de un fuerte antagonismo, es decir, en la posibilidad de dudar si el lenguaje tenga o no significado y, lo que es más cuestionante aún, si el lenguaje tenga algo que ver con la realidad.

Por eso, el título de esta reflexión tiene una interrogante en el nexo que une conjuntamente los dos términos en cuestión. Se trata no solamente de expresar el problema lingüístico, es decir, el grado en el que el lenguaje debería expresar la realidad, asumiendo, en todo caso, las premisas puestas sobre lo que esto significa, o sea, el sentido del lenguaje mismo en cuanto a su unidad con la realidad que transmite y, por supuesto, también el requisito metafísico que el discurso sobre las cosas exige.

Abramos todavía más el planteamiento del problema. En *La Genealogía de la Moral*, el intempestivo Nietzsche, siguiendo su formación filológica, busca definir el concepto de «malo», *schlecht* (en alemán) y lo asemeja a «simple», *schlicht* (en alemán); en resumen, se llega a la conclusión de que malo y simple son conceptos idénticos por cuanto tienen como punto de partida una originaria distinción en la vida social³:

La señal del camino *correcto* me la suministró el problema sobre lo que consideran propiamente «bueno» las designaciones establecidas en distintas lenguas desde el punto de vista etimológico. En este sentido, descubrí que todas ellas revelan *un mismo cambio conceptual*, que, en todo lugar, «noble» o «aristocrático» en el aspecto del rango social constituye el concepto fundamental del que derivó después, necesariamente, el concepto de «bueno» en el sentido de «tener un alma noble, aristocrática, de rango elevado, privilegiado». Esta derivación es siempre paralela a otra según la cual «vulgar», «plebeyo» y «bajo», terminan siendo incluidos en el concepto de «malo». [...]

Creo que saber esto resulta *esencial* para la genealogía de la moral. Si se ha tardado tanto en descubrirlo, ello se debe a la influencia obstaculizadora que ejerce en el mundo moderno el prejuicio democrático respecto a todas las cuestiones relativas al origen. Este prejuicio afecta incluso al campo aparente objetivo de las ciencias. (Nietzsche 2007: 55-56)

Claro está que la intención de Nietzsche es tirar abajo todo lo que habrían significado los conceptos paradigmáticos del bien y del mal. Sin embargo, podemos notar cómo la posición de Nietzsche, que tiene como raíz una carga de resentimiento, refleja nuevamente este abismo que dificulta la relación lenguaje y realidad.

² En el entorno filosófico se hace una clara distinción entre el primer Wittgenstein al cual estamos refiriéndonos en este caso y cuyas ideas se reflejan claramente la obra del *Tractatus Logico-Philosophicus*, (Cfr. Wittgenstein 1985: 87) obra que ha definido la posición del autor con respecto a su segunda fase, a la cual pertenece la obra de las *Investigaciones filosóficas*.

³ Se pueden ver a lo largo del texto que Nietzsche tiene varias relaciones del mismo género: la relación malo-miedoso, bueno-noble, malo-negro, bueno-varón o guerrero, etc. para citar algunas que se pueden someter a un análisis acerca de su significado, interpretación y uso. La connotación moral del tema es relevante por cuanto la aplicación de estos términos que reflejarían las costumbres y el modo de pensar del pueblo común y sencillo, lleva indefectiblemente a una interpretación de la vida moral y de los principios éticos que Nietzsche busca criticar, fundamentalmente aquellos que el cristianismo ha establecido en la cultura.

Si entendemos que los conceptos del bien y del mal están sometidos a una interpretación sociológica, probablemente nos sería complicado asumir que los criterios éticos tienen un punto de objetividad y de claridad intrínseca, al margen de las interpretaciones lingüísticas o culturales (prejuiciosas o no). La conclusión de un razonamiento que plantea las cosas de esta manera no solamente llega a confundir los valores auténticos del bien y del mal, sino también a una traslación en la concepción misma del significado de estas realidades en la vida del hombre.

Las pistas de una postura

Reflexionemos ahora sobre algunos puntos que nos permiten acercarnos lo más posible a la relación lenguaje y realidad.

A este paso, la relación necesaria se logra nuevamente en la obligatoriedad racional de la consideración sustancial de las cosas, en cuanto a su esencial bondad ontológica, dejando en claro que la posibilidad del mal moral (al cual evidentemente se refería Nietzsche en el texto citado) se puede atribuir únicamente al hombre que asume como bueno o malo aquello que la recta razón en confrontación con la naturaleza le permite conocer.

En este sentido, reconocemos una íntima relación entre el lenguaje y el pensamiento, atendiendo a la constatación de que las ideas son siempre ideas, entes mentales (ya que están solamente en nuestra mente), las cuales no llegarían nunca a conocerse si no son expresadas en el lenguaje, más aún si se trata de aquello que nos atañe directamente, es decir, la manifestación de aquello que consideramos bueno o malo o las más simples expresiones de nuestro obrar cotidiano:

La razón de que el hombre sea un ser social, más que cualquier abeja y que cualquier otro animal gregario, es clara. La naturaleza, pues, como decimos, no hace nada en vano. Sólo el hombre, entre los animales, posee la palabra. La voz es una indicación del dolor y del placer; por eso la tiene también otros animales [...]. En cambio la palabra existe para manifestar lo conveniente y lo dañino, así como lo justo y lo injusto. Y esto

es propio de los humanos frente a los demás animales: poseer de modo exclusivo, el sentido de lo bueno y lo malo, lo justo y de lo injusto, y las demás apreciaciones. La participación comunitaria en éstas funda la casa familiar y la ciudad (Aristóteles 1991: 43-44)

No vamos a detenernos en el problema del conocimiento en sí, pero es necesario asumir que la relación lenguaje y realidad está marcada por la posibilidad del hombre de conocer las cosas en cuanto son en sí mismas, es decir, en cuanto guardan una «razón de ser» que vamos descubriendo y que posibilita la apertura del hombre a la realidad del mundo junto a un significado profundo de ese SER, perspectiva desde la cual queremos mirar enfocar el tema propuesto:

Es de saber que «ser» (*esse*) tiene dos acepciones. Una es la de la *quiddidad* misma o naturaleza de la cosa; así se dice que la definición es una proposición que significa qué es el ser; la definición, en efecto, significa la *quiddidad* de la cosa. Otra es la del acto de la esencia, como el vivir, que es el ser para los vivientes, es el acto del alma; no el segundo acto que es la operación, sino el acto primero. En la tercera acepción se llama ser al que significa la verdad de la composición a las proposiciones, conforme a lo cual «es» se llama cópula; tomado así, se halla en el entendimiento que compone y divide, en cuanto a su ser completo, pero se funda en el ser de la cosa, que es el acto de la esencia, como se ha dicho más arriba al tratar de la verdad (De Aquino, Tomás 1980: II, 246)

Tal reconocimiento del SER como naturaleza de la cosa o como acto de la esencia nos conducen sin más al problema de la verdad, y consiguientemente, a la raíz de la temática que estamos afrontando. Solamente la verdad es puerto seguro para aclarar el significado del lenguaje mismo y en el mismo sentido, su relación con la realidad, no aquella que aparece solamente a nuestros sentidos, o la que depende una razón subjetiva; sino aquella «razón de ser» de la realidad en cuanto tal, lo cual incluye una razón de identidad: la cosa es cuanto es en sí misma; de causalidad: la cosa en cuanto refiere a una causa de sí misma en otro, y de finalidad: por cuanto todo tiende a un

fin. Santo Tomás de Aquino asume que incluso el término es tiene sentido en cuanto relación al ser la cosa.

Lo conocido es, por lo tanto, aquello que es expresado, el lenguaje es la expresión del pensamiento. Pero en el fondo originario tanto del pensar como del dar un juicio, está la verdad de la cosa en sí, si la negamos, negamos también la posibilidad del conocimiento mismo (escepticismo) y también negamos la posibilidad de un discurso sobre la realidad de las cosas (verdad ontológica) y llegamos a un discurso sin fundamento (discurso por el discurso), a un lenguaje sin significado, aun cuando el lenguaje cuente con una estructura lógica o con un esquema inferencial válido, y pretenda asumir que la verdad deba ser reducida a un esquematismo (que incluso puede ser sometido a verificación) que no dice nada sobre el hombre, sobre sus aspiraciones más profundas y sobre su íntima finalidad ultraterrena.

Si la huella ontológica del hombre no encuentra un camino de manifestación en un lenguaje claro y directo, entonces llegamos a las «interpretaciones» que pueden ser subjetivas, racionalistas o empiristas y, por lo tanto, contingentes. No por nada Nietzsche «descubre» un nuevo significado de lo malo o de lo bueno, precisamente porque se asume que lo bueno o lo malo no tienen un acicate esencial en la explicación del mundo y del actuar del hombre, y por lo tanto podemos trastocarlos o finalmente inventarlos, ser nosotros los creadores de una concepción en donde seamos los autores de los valores al margen de si son o no reflejo de nuestra realidad.

Consiguientemente, si queremos que el lenguaje recupere su esencial naturaleza no podemos sino alimentarlo de aquello que parece haber faltado en su dieta: la verdad, tomando plena consideración de que la falta de verdad ha llegado a ser la causa de su inanición.

El lenguaje se puede convertir en la ventana hacia el «otro», solamente si se abre a él, a la verdad del «otro». En este sentido, *lenguaje* «dice» comunicación, necesaria relación con

otro. Por esta razón, el diálogo es auténtico cuando el lenguaje que se usa expresa realmente la intención de acercarse a la verdad de las cosas y a las consecuencias que se recuperan para los interlocutores. De lo contrario, el mismo diálogo se convierte en fuente de controversia, de ataque, y finalmente de violencia, porque se ha perdido el sustento de la verdad. En este sentido, creo que son imprescindibles las reflexiones al respecto que hace el papa Benedicto XVI, que distingue en su encíclica *Spe Salvi* el sentido de «informativo» y «performativo» (Cfr. Benedicto XVI: 9); lo cual implica que el lenguaje, como manifestación de la verdad, no nos puede llevar solamente a un discurso sobre la realidad, sino a escuchar la realidad y transformar nuestra vida. Las consecuencias éticas al respecto deberían ser evidentes.

Conclusión: La relación lenguaje y realidad en la verdad de la experiencia

Concluyo estas reflexiones citando visión de dos educadores cuyas constataciones son iluminantes al respecto:

Un día nos enseñaron a decir «sustantivo». Y por más que en el libro gordo estaba escrita la explicación, no comprendimos por qué nunca pudimos verlo aquí, dentro de nuestra cabeza, como siempre había ocurrido cuando decíamos «gallina», «cucharita», «plátanos» o «tío Nicolás». Y algo mucho más grave, realmente desolador y que teníamos que aceptarlo y repetirlo hasta corearlo con entusiasmo y alegría: nos porfiaban que «conejo» también era eso que acabábamos de aprender a llamar sustantivo.

Tardamos mucho en perdonar tamaña deslealtad para con tanta gente que nos había enseñado el nombre de las cosas en casa, y resultaba difícil porque ya antes de ir al colegio todos sabíamos que «conejo» no era «azúcar», ni era «zapato», ni era «cuchara», y sabíamos precisamente que era conejo. Y ahora querían que no solo dijésemos que era sustantivo, sino que también lo dijésemos de «zapato», de «camisa», de «perejil»: nosotros, de quienes nuestros padres estaban orgullosos porque no habíamos aprendido a mentir". (Cisneros 2009: 274)

En el texto de Cisneros salta pues a nuestra máxima consideración la importancia de verdad, el nexos entre lenguaje y realidad no puede ser solamente una cópula, un enlace

lingüístico, la y de nuestro título debe ser expresión de algo que muestra la íntima relación entre lo manifestado y lo real, de lo contrario la unión resulta aparente, fenoménica (en el sentido peyorativo del término, como carente de realidad). Si la 'y' es significativa, no puede no aludir a la verdad.

La misma relación la encontramos a la hora de definir elementos tan importantes para el ser humano como los conceptos del bien y del mal, que no son solamente diferencias lingüísticas o teóricas, sino que refieren lo más íntimo de la experiencia moral humana: «Queremos así aclarar que la cuestión principal que está en juego en todo el debate sobre la ética, moralidad, etc., en el debate actual, es en primer lugar y sin lugar a dudas el problema de la verdad» (Aziani 2008: 45)

¿Qué nos queda entonces? La tarea está servida en cierto modo, pues la integración lenguaje y realidad llama a una permanente profundización sobre la pregunta del sentido de la existencia del hombre en el mundo, y a la sensibilidad de una razón que se abre a entender el lenguaje con el que la realidad nos habla. Igualmente está la tarea de recuperar el sentido humano y profundo del lenguaje como clara expresión de la verdad y con un contenido que pueda ser asumido consecuentemente en la vida de las personas. La posibilidad de la aceptación o no de estos retos en el ámbito de la reflexión filosófica y también en la tarea educativa representan entonces un ejercicio de constante diálogo, de acercamiento y de coherencia. ¿Qué estamos dispuestos a comunicar?

BIBLIOGRAFÍA

ARISTÓTELES

- 1988 *Metafísica*. Madrid: Espasa Calpe.
1991 *Política*. Madrid: Alianza.

AZIANI, Andrés

- 2008 «La emergencia educativa y los desafíos éticos. La Educación de la moralidad». *Riesgo de Educar* N.º 6. Lima: UCCS.

BENEDICTO XVI Papa

- 2007 *Spe Salvi*. Lima: UCSS.

CISNEROS LUÍS

- 2009 *Aula Abierta*. Lima: Grupo Editorial Norma.

DE AQUINO Tomás

- 1980 *Comentario a los cuatro libros de las sentencias*. (En C. Fernández, *Los filósofos medievales*, 2 vols. Madrid: BAC).

HACKING, Ian

- 1975 *¿Por qué el lenguaje importa a la filosofía?*. Buenos Aires: Sudamericana.

LOCKE, John

- 1980 *Ensayo sobre el entendimiento humano*. Madrid: Editora Nacional.

NIETZSCHE, Friedrich

- 2007 *La Genealogía de la Moral*. Madrid: Edimat.

RORTY, Richard

- 1990 «Veinte años» después en *El giro lingüístico*. Barcelona: Paidós ICE-UAB.

WITTGENSTEIN, Ludwig

- 1988 *Investigaciones Filosóficas*, Crítica. (Texto de UNAM, México) Barcelona: Grijalbo.
1985 *Tractatus Logico-Philosophicus*. Madrid: Alianza.



Lenguaje y tecnología: aperturas y reducciones en la educación

Manuel Vejarano

La civilización actual ha quedado marcada por el humanismo técnico, el cual ha permitido al hombre *dominar* la realidad y le ha dado una confianza única en la *techne* como forma práctica de adentrarse en su entorno. Desde la piedra afilada en la punta de una rama hasta el mouse en las computadoras, la técnica ha intervenido tanto para aprender como para comprender e incluso ajustar la realidad según distintos fines, así se ha convertido en la mediación entre el hombre moderno y el ambiente que lo rodea.

La técnica en el siglo XXI ha tomado mayor presencia para el hombre común y sus tareas diarias, más aún con el avance de la tecnología, cuya mayor expresión son las computadoras personales y el surgimiento de Internet. Por un lado, ahora en este nuevo universo o «comunidad virtual», la información sobreabunda y la tendencia se dirige a hacerla accesible y a desarrollarla a base de la colaboración del mayor número de personas. Por el otro, la tecnología en el siglo XXI ha tomado como plataforma preferencial Internet y, en este sentido, los mayores adelantos tecnológicos que involucran la atención del hombre común, y sobre todo su participación, se

llevan a cabo allí. Es así que la tecnología toma dos formas: una física (computadoras más modernas y potentes, teclados iluminados, módems más rápidos) y una «virtual», que surge desde la programación y sus lenguajes, y que da a luz servicios como el correo electrónico, el chat, los mensajeros electrónicos, los blogs, etc.

Cuando la tecnología ha llegado al campo educativo, su aplicación ha sido muchas veces limitada por visiones que consideran lo tecnológico como el simple uso de herramientas, equipos didácticos o Internet para facilitar el aprendizaje y mejorar el rendimiento de los alumnos. Antes que instrumentos que respondan a una forma previa de concebir el proceso educativo, la tecnología muchas veces es concebida como el *modus operandi* del «profesor modemo», reduciéndose la metodología a presentaciones en Powerpoint, el uso de blogs o el empleo de plataformas educativas para gestionar clases virtuales. En este sentido, resalta, por ejemplo, la abreviatura de TICS (Tecnologías de la Información y la Comunicación), ya que en ella la relación de tecnología y comunicación se identifica como la forma básica para entender el proceso que

se da entre la mayoría de usuarios de las nuevas tecnologías, los jóvenes, y su rol en la mecánica (nunca mejor dicho) del aprendizaje.

Hemos mencionado «comunicación» y dentro este proceso tenemos que ubicar al lenguaje (sea oral o escrito) como la forma inmediata que tiene el hombre para comunicarse, pero, de manera más profunda, quisiéramos enfocar la función que posee como forma de acercamiento y descubrimiento frente a la realidad. El lenguaje es una de las formas básicas que posee el hombre frente al descubrimiento paulatino que va alcanzando de su entorno, de su realidad:

Cuenta el poeta catalán Juan Maragall que en cierta ocasión llevó a una niña de algunos años, que no conocía el mar, a la orilla del Mediterráneo, deseoso de ver el efecto que causaba en ella esa primera visión. La niña se quedó con los ojos muy abiertos y, como si el propio mar la enviara, dictado por el aire, su nombre, dijo solamente “¡Mar, el mar!” La voz es pura defensa. (Salinas 1991: 20)

La naturaleza creativa del lenguaje nace precisamente por esta necesidad de «atrapar» la realidad. Podemos percibirla no solo en los niños, sino también en los jóvenes cuando intentan integrarse a grupos de pares: cada uno de ellos maneja un tipo de lenguaje particular que crea pertenencia e identidad. A partir de ese lenguaje comprenden y se adaptan a las situaciones que viven, tan variadas que les obligan a crear nuevas formas para expresarse.

La llegada de Internet cambió no solo la forma de transmitir conocimiento, sino también la forma de comunicarse. Con la ruptura de límites geográficos, el ambiente para la comunicación cambió: la «virtualidad» tomó forma en la misma vida de las personas comunes. En un inicio fueron los servicios de correo electrónico, con ello la comunicación se hizo inmediata; luego fueron las salas de chat, la comunicación ahora tomaba visos emocionalmente prácticos: «conocer gente de otros sitios» y flirteos amorosos; luego surgieron

los blogs, con ellos el usuario común, aquel que no tenía conocimientos de informática, podía dar a conocer su opinión con la posibilidad de recibir comentarios y así entablar un «diálogo» con sus lectores (incluso con otros poseedores de blogs).

El primer grupo atento a participar en todas estas innovaciones fue el de los jóvenes; en un inicio, los que eran cercanos a la tecnología, luego todo joven con interés en socializar empezó a usar estas herramientas. Las motivaciones, intereses y hábitos de estos muchachos fueron estudiados y así surgieron una serie de productos que se centraron en lograr «conectarlos» con otros. La «conexión» se convirtió en sinónimo de «comunicación» y la palabra *red* se unió al adjetivo *social*. Así, enmarcada en una Internet conocida como «Web 2.0»¹, la comunicación (sobre todo la de los jóvenes) ha sufrido cambios dramáticos no solo por lo tecnológico, sino también por el uso del lenguaje que adquiere significados diversos en función de la red en que se usa; todo esto con implicancias educativas que es necesario conocer para enfrentar el reto educativo con los jóvenes del siglo XXI.

Para estudiar más a fondo este fenómeno veremos tres modelos actuales y representativos de la forma de comunicación en Internet y el manejo del lenguaje que en ellos subyace: Facebook, Twitter y Wikipedia.

FACEBOOK

La web
Facebook,
fundada
por Mark
Zuckerberg
en el 2004, ha



surgido como una evolución de otros servicios de redes sociales, como las populares Myspace y Hi5. La idea central de Facebook (y otros servicios similares) es proporcionar una plataforma a cualquier usuario sin conocimientos

¹ El término «Web 2.0» fue creado por Tim O'Reilly (fundador de la editorial *O'Reilly Media*) en 2004 para referirse a la segunda generación de servicios en Internet, todos ellos con base social, desde los blogs hasta las redes sociales. El término contrasta a las páginas estáticas con las que comenzó la Internet, las que vendrían a ser la «Web 1.0»

de computación para que pueda compartir con otros usuarios (usualmente amigos y conocidos) información en múltiples formas: datos personales, fotos, notas, enlaces, etc.; a esto se añade una serie de aplicaciones en las que el usuario puede tanto interactuar como entretenerse con otros según sus gustos afines. La diferencia entre Facebook y otros servicios radica, principalmente, en que este supo acoger las necesidades de los jóvenes universitarios (de hecho, nació primero sólo para uso en Harvard) que incluye incluso la forma de presentar la información, la cual fue siempre más ordenada y de diseño limpio que otros servicios. La popularidad que ha alcanzado la ha convertido —al menos por ahora— en la red social por antonomasia y en el lugar donde se originan y promueven iniciativas que buscan desarrollar la forma de trabajo de las redes sociales.

Aquí, el lenguaje (como forma de comunicación) ha sido sustituido por las aplicaciones. Todo proceso comunicativo se maneja virtualmente en base a intereses comunes; la persona en estos servicios se ha transformado en una serie de datos (fechas, libros favoritos, fotos, series de televisión que prefiere) para poder administrar mejor la forma de contactarse con otros usuarios. Cualquier miembro de Facebook puede agregar «amigos» a su cuenta, categorizarlos y comunicarse con ellos compartiendo notas, videos, enlaces, aplicaciones, etc. La comunicación se produce en estos niveles, entre datos básicos e inmediatos sin profundidad alguna. Debido a esto, podríamos decir que la característica de la comunicación en Facebook es básicamente visual y breve, solo cuando estos datos han superado la intención de algunos usuarios se produce una comunicación más fluida enmarcada en «grupos» (similares a foros) aunque siempre limitados por la brevedad, ya que el diseño del sitio web no está pensado para grandes párrafos. Esta situación contrasta con las pretensiones de algunas personas que desean convertir esta plataforma en un lugar donde se produzca «conversación».

TWITTER

Twitter, servicio creado por Jack Dorsey en 2006, es uno de los más populares servicios web



actuales. El concepto detrás de esta página web es simplemente responder a la pregunta «¿Qué estás haciendo ahora?» en 140 caracteres. Aunque pueda parecer una pérdida de tiempo o un dato inútil, la accesibilidad a la información puntual y al instante ha convertido a Twitter en un preciado medio para que el usuario común se comunique, informe y a la vez informarse. Por sus características, Twitter se ha convertido en una alternativa a los medios de información tradicionales y al mismo tiempo en un sitio *social* que permite comunicación entre usuarios comunes. Actualmente, los principales diarios y empresas tienen cuentas propias y oficiales para poder entablar contacto con sus clientes o personas interesadas.

El uso del lenguaje en este servicio ha sido limitado por el sistema que lo hace funcionar, no por la intención del usuario. El poder expresarse en 140 caracteres, para el *hombre moderno*, se ha convertido en una ventaja antes que en una desventaja: las personas se expresan de forma «precisa», sus lectores no desean leer más de lo que deben y así todo es más ligero e impersonal (una crítica animada a Twitter resalta el hecho de que *twittear es hablar a todos y a nadie al mismo tiempo*). Al final, todo este proceso es una comunicación sin contenido: por ejemplo, la mayor parte de los *twitteos* (mensajes dados en Twitter) son sólo referencias a otras páginas web. Este servicio representa lo que ahora se está llamando «cultura snack» (término acuñado por la revista *Wired* en 2007), una forma de consumo de datos donde la persona solo toma pequeños trozos de información de aquello que le interesa en un momento determinado, forma cultural ya criticada por intelectuales como la novelista china Zhang Jie (Jie 2008). El conocimiento se presenta aquí como una forma de satisfacción inmediata que no invita a la profundización;

la inmediatez de la sociedad moderna reduce el lenguaje a simples referencias sin apertura a ninguna profundización crítica; el usuario se transforma en un simple consumidor que repetirá lo que reciba o, en el mejor de los casos, en un *prosumidor*, aquel que produce algo nuevo a partir de esa información, pero al nacer dentro de este cúmulo de datos (la *nube*²) y producir para alimentar el mismo sistema, lo que da como resultado, en su mayoría, sigue siendo breve e inconsistente.

WIKIPEDIA

La Wikipedia es una enciclopedia virtual, resultado de la evolución de un proyecto fundado por Jimmy Wales en el año 2000. El concepto de trabajo que posee es el de la colaboración de cualquier persona para redactar los artículos: tanto la creación como la edición de los mismos es libre para cualquier "interesado" en colaborar. Esta forma de «aumentar» el contenido de la enciclopedia ya ha sido criticada por muchos expertos, debido a que no ofrece ninguna seriedad científica o académica, aunque muchos de los artículos siguen siendo referencia para blogs y otras páginas web.

En este sistema, la comunicación y el lenguaje tienen espacio en la medida en que sirven para crear nuevos contenidos, pero el manejo y cuidado se ejecuta en un afán de alcanzar una objetividad utópica que limita la expresión de algunos datos. Para más detalle leamos lo que señala uno de sus cinco pilares:

Wikipedia busca el «punto de vista neutral», es decir, intenta conseguir que los artículos no aboguen por un punto de vista en concreto. Esto requiere ofrecer la información desde todos los ángulos posibles, presentar cada punto de vista de forma precisa, dotar de contexto los artículos

para que los lectores comprendan todas las visiones, y no presentar ningún punto de vista como «el verdadero» o «el mejor» (Wikipedia)

Como se ve, la búsqueda de la objetividad ha eliminado el criterio de verdad y, en este sentido, el lenguaje ha perdido su contundencia, su fuerza frente a la realidad a la que se intenta comprender o acercarse. En este sentido es tal como lo señala Pedro Salinas:



[...] cuando los revolucionarios franceses lanzaron desde lo alto de las ruinas de la Bastilla al mundo entero su trino, «libertad, igualdad, fraternidad», estos tres vocablos provocaron no en París, no en Francia, no en Europa, sino en el mundo entero, una deflagración tal en las capas de aire de la historia, que desde entonces millones de hombres vivieron o murieron, por ellos o contra ellos: y ellos siguen haciendo vivir o morir hoy día. (Salinas 1991: 14-15)

De esta forma, el lenguaje pierde no sólo fuerza en su relación con la realidad sino con el mismo hombre que, precisamente, usa el lenguaje para comunicar algo que cree verdadero. En este sentido, comentando la perspectiva pragmática del estudio *lingüístico* de la ética, Pedro Rojas señala que «Se intenta así poner de manifiesto que en el uso intersubjetivo del lenguaje, ya sea en la comunicación, el diálogo, la invocación, la argumentación, o en algún otro juego lingüístico ya está ya vigente, secreta, pero insoslayablemente, una dimensión ética originaria, la cual no puede ser ya ni refutada ni olvidada», por ello, no es posible para un hombre separarse del compromiso de la palabra, del acto mismo de comunicar, mucho más cuando se pretende crear conocimiento a base de la participación de diferentes personas.

La Wikipedia, podemos afirmarlo, es un proyecto útil por su función como centro de colaboración y como

² Término que hace referencia al cúmulo de datos dispersos en Internet que están disponibles en varios servicios (blogs, redes sociales, aplicaciones) y que por ello no dependen de un disco duro personal.

facilitadora del libre acceso a la cultura, todo esto es de alabar, pero los riesgos que corre frente a la neutralidad o a una *democracia cultural* («es válido mientras nos pongamos todos de acuerdo»), llaman la atención de no pocos autores como Yves Garnier que señala que «En Wikipedia, nadie dice lo que es importante y lo que no lo es».

REDUCIENDO EL LENGUAJE

En estas tres formas actuales de comunicación en Internet se puede ver claramente una forma de reducción del lenguaje, sea por motivos prácticos, como por concepciones ideológicas frente al conocimiento. El problema de la comunicación y el uso del lenguaje en Internet nace precisamente de la falta de reflexión de *cómo* y *por qué* nos conectamos. El lenguaje desnaturalizado, tecnicado, forzando la realidad misma, parte de un hecho y un reto anotado por K. Robins:

Es tiempo de recolocar la cultura virtual en el mundo real (ese mundo real que los culturalistas virtuales han pronunciado muerto o muriendo) Mediante el desarrollo de las nuevas tecnologías, estamos, de hecho, más abiertos a la des-realización y a la des-localización. [...] Debemos desmitologizar la cultura virtual si valoramos las serias implicaciones para nuestra vida tanto personal como colectiva. (Robins 1995: 153)

Así, un ambiente virtual que descoloca al usuario de su realidad, que no le permite realizarse, ya que no le brinda una posición sólida como punto de partida (más que un breve, reducido, y manipulado cúmulo de información), sólo puede usar al lenguaje para limitar el horizonte de la experiencia (verdadera forma de conocimiento) y tecnicarla.

ROL DE LA EDUCACIÓN

En este sentido, la educación es la que puede hacer posible la formación de la conciencia en la importancia del lenguaje; esto incluye, incluso, repensar la figura del profesor *moderno*. El uso de la tecnología en las aulas, muchas veces facilita la labor, pero sin criterios claros podemos estar fortaleciendo estas actitudes antes criticadas. Los jóvenes usan y usarán

las formas antes expuestas (y similares) para socializar, incluso para aprender; sin un maestro que amplíe la mirada del alumno sobre su propio lenguaje, aquellas herramientas atraparán a los chicos y los transformarán en personas ajenas o desentendidas de su realidad.

Otro aspecto es hacer al alumno consciente de su situación frente a las innumerables fuentes de información. No es, ni debe ser, un sujeto pasivo. La información es solo eso, no es cultura (que implica la criba del hombre), tampoco el conocimiento es solo «conocer»; se ha fracturado la relación con la «sabiduría» que implicaba experiencia, una actividad ante la realidad antes que una pasividad. La pobreza de experiencia es una de las carencias más graves que puede ahondar el uso sin crítica de estas herramientas y en la falta de responsabilidad con la palabra.

Valorar el lenguaje en este mundo *tecnologizado* es una de las principales tareas que debe enfrentar el maestro del siglo *xxi*. Solo dentro de esta actitud valorativa tanto la comunicación como el conocimiento alcanzarán el nivel de humanidad que se requiere para ampliar el horizonte de cualquier comunidad. De esta forma, las famosas comunidades virtuales solo serán vías, caminos, modos secundarios (no fines en sí mismas) de trabajar con una realidad más concreta, incluso en la distancia; así se construye una comunidad que use herramientas «breves» solo para construir un espacio más grande, crítico y, por ende, más profundo, esto solo se logra si se tiene conciencia de que:

Para que el lenguaje recupere su intimidad perdida o, simplemente, para que el lenguaje por fin hable es necesario primero quebrar ese lenguaje seguro y asegurado de los que saben lo que dicen, de los que hablan arrogantemente, de los que hablan como está mandado y dicen lo que todo el mundo dice, de esos a los que se les puede escuchar y obedecer pero no se les puede amar. (Larrosa 2003 81-82)

La respuesta está en esto, en romper la falsa seguridad de la sola información como algo objetivo y del criterio como algo subjetivo. Si la educación valora

la experiencia en el aula, el uso de tantas herramientas serán realmente métodos y no fines. La información será entonces valorada y no idolatrada. Con ello, el lenguaje tendrá cabida en la misma persona del alumno, el cual sabrá reconocer el camino para la crítica y con ello la fundamentación de sus experiencias. Todo esto implica vencer, tanto la velocidad con la que ahora avanzan las cosas como el exceso de opinión (muchas fabricadas y manipuladas) de los medios. El lenguaje tiene que ayudar a exponerse ante la realidad, a ser nuevamente forma de encontrarse y ubicarse en ella. Solo así la experiencia dará lugar al conocimiento y en este sentido, tal vez nadie supo decirlo de manera tan precisa como la filósofa María Zambrano: «Anterior al método: la experiencia».

BIBLIOGRAFÍA

GARNIER, Yves

2009 «¿Wikipedia una herramienta fiable?». En *Aceprensa* <<http://www.aceprensa.com/articulos/print/2009/mar/31/wikipedia-una-herramienta-fiable/>>. Consulta hecha el 10 de julio de 2009

JIE, Zhang

2008 «Vivimos una época de cultura snack, la calidad literaria ya no importa». En *Palabras más,*

palabras menos <<http://palabrasmas979.blogspot.com/2008/10/vivimos-una-poca-de-cultura-snack-la.html>>. Consulta hecha el 12 de julio de 2009.

LARROSA, Jorge

2003 *La experiencia de la lectura*. Segunda edición. México D.F. : Fondo de Cultura Económica

ROBINS, K.

1995 *Cyberspace and the world we live in*. London: Sage Publications.

ROJAS, Pedro

2000 «La ética del lenguaje: Habermas y Levinas». *Revista de Filosofía (Universidad Complutense)*. Nº 23, pp. 35-60

SALINAS, Pedro

1991 *Defensa del lenguaje*. Madrid: Amigos de la Real Academia.

WIKIPEDIA

s/f «Wikipedia: Los cinco pilares» en *Wikipedia* <http://es.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Los_cinco_pilares>. Consulta hecha el 12 de julio de 2009



Galería. Ricardo Wiese

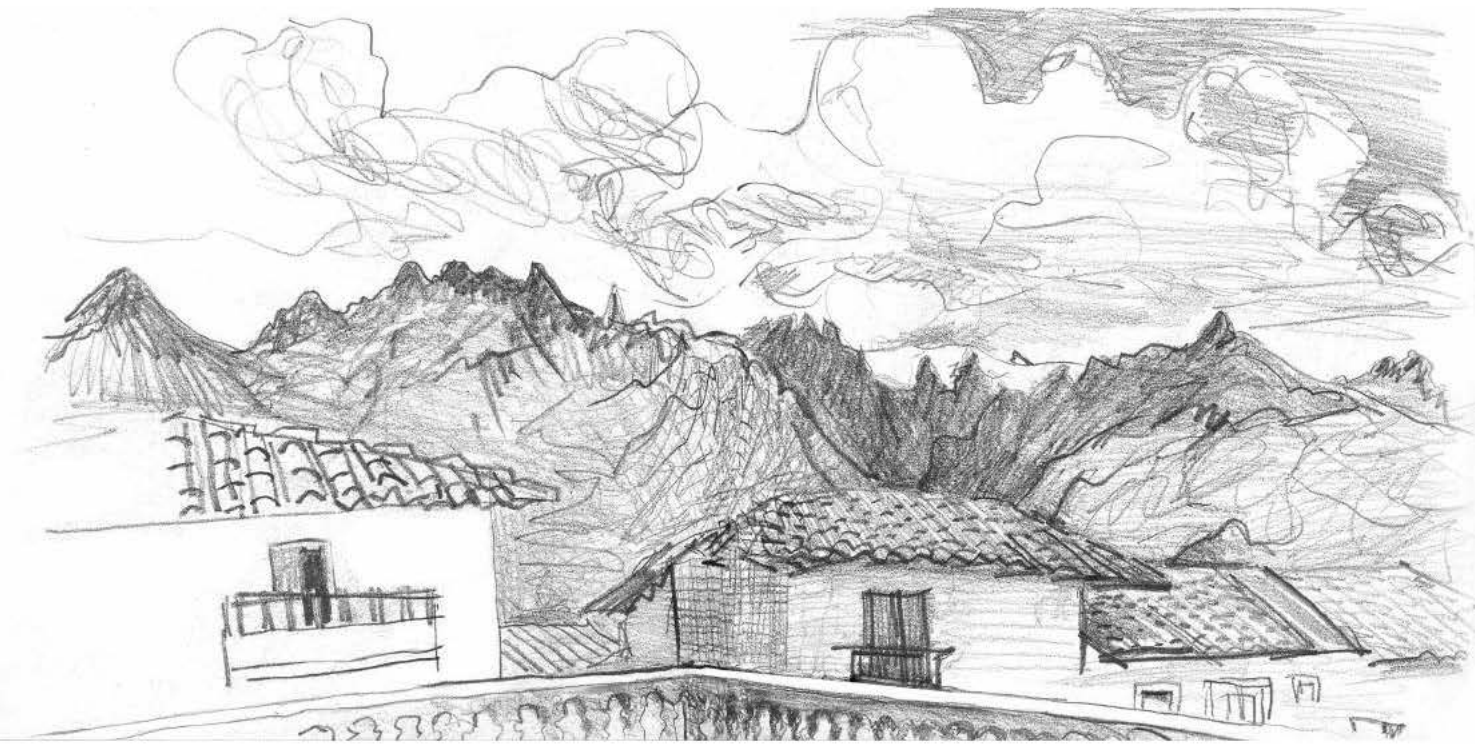
*De una memoria que es polvo de arena,
 Roja ceniza de un cielo de otro año.
 ¿Alguna vez nos juntamos, Ricardo,
 En el suelo soleado de esa tierra?*

*Quiero pensar que sí, y que tus desiertos
 Son las soledades donde los míos
 Se labraron. Ahora, en un encuentro*

«Ricardo», de Jorge Wiese

El arte también es lenguaje
 Machado de Assis

Ricardo Wiese (Lima, 1954) es uno de pintores peruanos contemporáneos más reconocidos por la crítica local e internacional. Sus alusiones al arte precolombino, tanto en el color y en el uso de la línea, así como el lenguaje abstracto y su personal «contemplación» del desierto, son el sello de los espacios que «atraviesa» con su particular mirada, la cual guarda reminiscencias de su niñez, transcurrida en la costa del Perú.







Dentro de la experiencia





Tipos de respuesta de los niños frente a álbumes infantiles

Carmen León Ezcurra

En los últimos años han aparecido en la literatura infantil múltiples álbumes que caracterizan los sentimientos. La Dra. Teresa Colomer, experta en literatura infantil, afirma: «De los 250 libros infantiles y juveniles más destacados por la crítica de entre los publicados en el siglo XXI en España, la mitad son álbumes. De éstos, una tercera parte se dedica a contar a los niños y niñas cómo son los sentimientos y emociones que sienten» (Colomer 2007).

Para presentar el tema de los sentimientos, los autores buscan variedad de recursos para captar el interés y colocarse en el nivel de madurez de los lectores. Así lo enfatizan los expertos en literatura infantil como la doctora Colomer: «Estos temas pueden ser abordados gracias a la distancia que suponen sus enfoques humorísticos, su fantasía y su perspectiva narrativa externa». (Colomer 1999: 167).

En el presente trabajo, a los álbumes que

tocan temas de sentimientos se les denominará *álbumes de educación sentimental*. Estos intentan mostrar que los sentimientos forman parte de la vida, que son parte de la existencia humana y no se pueden evitar: «En el fondo, lo que se busca del lector es que aprenda cómo incrementar su capacidad de enfrentar el conflicto a través de la comunicación y el afecto, de la comprensión y de la compensación entre los distintos aspectos de la vida» (Colomer 1999: 167). Los álbumes de educación sentimental no tienen la finalidad de llegar a conclusiones o certezas morales, sino que dan la oportunidad de percibir que los sentimientos son asumidos de diferentes modos y perspectivas por los personajes. De esta manera, los lectores abren ventanas a nuevos aprendizajes de su mundo interno (*emocional*) y externo (*social y cultural*) de manera inconsciente.

En la revisión bibliográfica, para el presente trabajo, se encontró un estudio denominado *Lectura de imágenes*. Los

niños interpretan imágenes visuales (Arizpe y Styles: 2003), en el que los niños realizaron dibujos para responder a álbumes. Las autoras examinaron la comprensión literal y la estructura interna de los dibujos y concluyeron que los niños realizaron una comprensión más profunda y emotiva del texto por medio de sus exploraciones visuales. Así también, en el ensayo denominado *Los libros-álbum como contextos para comprensiones literarias, estéticas y del mundo real* (Kiefer: 1988), demuestra que los álbumes estimulan el desarrollo de la capacidad emotiva y cognoscitiva, y abren un camino al conocimiento estético y literario del niño. Apoyada en estos valiosos estudios, se procedió, en una escala modesta, a la exploración de las respuestas de los niños a los álbumes de educación sentimental

1. La exploración de las respuestas de los niños

Este artículo pretende analizar cómo un grupo niños de primaria, entre los 7 y 10 años de edad, de una escuela del área rural (6100 Sta. María Reyna) de Pachacamac en Lima, responden a la lectura de tres álbumes:

1. *Gorilón* de Jeanne Willis y Tony Ross. Ediciones Ekaré, Venezuela, 2006. 2. *Fernando Furioso de Hiawyn Oram y Satoshi Kitamura*. Ediciones Ekaré, Venezuela, 2004. 3. *¿Cómo es posible??!* de Peter Schössow. Lóquez ediciones, España, 2006.

El objetivo de este trabajo es el análisis de las respuestas orales, dibujos y comentarios que los niños hacen frente a la narración de los álbumes, identificando el tipo de respuestas, cómo interpretan y qué aprenden a partir de su lectura. El trabajo es del tipo exploratorio y fue guiado por las siguientes preguntas: *¿qué recursos narrativos, textuales y gráficos, del álbum han ayudado a los niños a dar sentido a la narración?, ¿qué tipo de respuestas dan los niños, en sus intervenciones orales y dibujos luego de haber leído el álbum, según las categorías de Kiefer¹?*

Los datos analizados fueron obtenidos por medio de grabación de las sesiones, entrevistas, dibujos y registro anecdótico. En el tratamiento de los datos, se procedió a la transcripción y clasificación de las respuestas orales, los dibujos y los comentarios que se asociaban con los recursos gráficos y textuales, usados en el álbum y captados por los niños. Posteriormente, para identificar el tipo de respuestas y la construcción de las interpretaciones, se han usado las categorías de Bárbara Kiefer que, basadas en las ideas del desarrollo lingüístico de Halliday², describen las construcciones interpretativas a partir de la observación y lectura de los álbumes.

¹ Las categorías de Bárbara Kiefer están basadas, en las ideas del desarrollo lingüístico de Halliday y describen cómo los niños construyen interpretaciones a partir de sus respuestas orales, escritas y gráficas en la observación de imágenes de los álbumes. Las categorías de Kiefer son las siguientes: **Informativa**: Los niños dan respuestas que describen o dan información. Por ejemplo, describen o dan información sobre la técnica o sobre lo que narran las imágenes. **Heurística**: Los niños resuelven problemas o se plantean interrogantes. Por ejemplo, hacen referencias sobre la técnica, la trama o los personajes. **Imaginativa**: Los niños participan en el mundo de la narración. Por ejemplo, se colocan en la posición de uno de los personajes o hacen comparaciones imaginativas. **Personales**: Los niños conectan la obra con su experiencia personal. Por ejemplo, se relacionan con lo que pasa, expresan sus sentimientos y sus opiniones.

² La teoría de Halliday se basa en que el significado es un factor determinante de los inicios del lenguaje infantil, en que los procesos interactivos son quienes explican este lenguaje. El significado y el proceso netamente interactivo constituyen los dos pilares en que se sustenta esta teoría, por lo que Halliday concluye que las condiciones en que aprendemos la lengua, en gran medida están determinados culturalmente.

Lo realmente importante no es que el niño haya adquirido esta o aquella función sino que haya internalizado el hecho de que el lenguaje sirve para múltiples propósitos y que sepa que es bueno hablar.

1.2 Elementos narrativos y respuestas de los niños al álbum *Gorilón*

El álbum *Gorilón* se inserta entre los álbumes actuales que se dirigen a la exploración de las emociones, en él se desarrolla el sentimiento del miedo³. *Gorilón* cuenta cómo una ratoncita reacciona ante el miedo: primero por haber extraviado a su bebé y luego por la persecución del gorila, a quien por su tamaño, aspecto y aparente ferocidad ve como una presencia amenazante e intimidadora, generando en la mente de la ratona pensamientos que la impulsan a huir. A continuación, se señalan los elementos

narrativos que ayudaron a los niños a dar sentido al relato y los tipos de respuestas que se obtuvieron luego de su lectura.

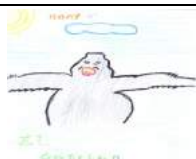
1.1.1 Los recursos gráficos

1.2.1.1 En los personajes: indudablemente los colores intensos, el uso de una gran ilustración para representar al gorila, la expresión feroz presentándolo con el hocico abierto y rojo, el color oscuro de su enorme cuerpo, así como el uso del texto en diferentes tamaños, sedujo a los niños, motivándolos para saber más de la historia.

Cuando se mostró a los niños la portada del álbum expresaron: (a) «un gorila malo y fuerte» (b) «grande y monstruoso» (c) «es feo y da miedo» (d) «es como si estuviera gritando, porque tiene la boca abierta»,.

Las respuestas (a), (b) y (c) estarían dentro de la **categoria informativa**, describen lo que narra la imagen y la emoción que les suscita. La respuesta (d) está dentro de la **categoria heurística**: el niño deduce, por los elementos gráficos usados en la imagen, que el gorila está gritando.

Rony
4.º grado



Zamir
3.º grado



El dibujo de los niños en respuesta a la carátula del álbum estaría dentro del tipo de la **categoria informativa**: muestran al gorilón en primer plano, destacando su hocico abierto y rojo; lo muestran con los brazos extendidos, enfatizando así, su enorme tamaño y ferocidad.

³ El miedo está definido como «una reacción emocional ante un peligro específico. Este rasgo de especificidad es lo que lo diferencia de unos estados de ansiedad que el ser humano en general y el niño en particular experimentan en ocasiones sin que pueda precisarse el objeto o situación que los provoca» (Centro de documentación e investigación de Literatura Infantil y Juvenil, FGRS 2006: 10).

Una técnica usada tanto a nivel gráfico como textual son los contrastes que han ayudado al lector a percibir las dimensiones, a crear atmósferas, a caracterizar a los personajes y a identificarse con ellos: uno feroz y el otro aterrado, uno enorme y el otro muy pequeño, uno oscuro y peludo, y el otro claro y suave, uno perseguidor

y el otro perseguido. Ayuda, a este contraste, el recurso textual: «Subió la montaña». «Bajó la montaña». «La selva era muy, muy grande, y su bebé era muy, muy pequeño».

1.2.1.2 En los ambientes: el álbum presenta escenarios geográficos diversos, cada uno con sus características propias, contribuyendo a ampliar el mundo del lector.

Moisés
2.º grado



Paulina
4.º grado

Moisés y Paulina han destacado a la ratona. Moisés la ha dibujado en tamaño grande, tanto como su perseguidor; como infundiéndole valor, y esta pueda enfrentar «de igual a igual» al gorilón. El dibujo muestra que él ha participado en el mundo de la narración y su respuesta estaría dentro de la **categoría imaginativa** , colocándose en la posición del personaje.

Kiara
2.º grado



En el registro anecdótico se lee que Kiara observa con detenimiento al koala. Esta respuesta estaría dentro de la **categoría informativa** , pues en su dibujo destaca a un personaje nuevo, para ella.

Cuando se les preguntó a los niños, por qué creen que la ratona no le tiene miedo al oso panda si es tan grande como el gorila, los entrevistados respondieron que: «el oso panda no le grita en cambio el gorilón sí, y a la ratona le da miedo». Esta respuesta está en la **categoría heurística** , han efectuado relaciones entre los personajes buscando el porqué de esa reacción. Otra respuesta: «el oso no se parece al gorilón, su pecho y su cara son blancos y es de tamaño más chico que el gorilón». Esta respuesta está en la **categoría personal** , evidencia una forma de prejuicio: lo blanco y pequeño es bueno; lo negro y feo, no.

1.2.1.3 En el final de la historia: el recurso del contraste gráfico tiene un efecto en las percepciones y sentimientos de los niños. Se percibe un cambio de expresión del gorilón, de uno feroz a otro de mirada tierna, ofreciendo

una mano protectora. Además, se usan colores pastel de tonos suaves, que contribuyen a acunar la escena aliviando la tensión del lector.

1.2.1.5 El recurso textual que gustó a los niños, es la

Las escenas que les llamó la atención a los niños es la expresión del gorilón, cuando éste le entrega el bebé a la ratona: (a) «parece que estuviera contento y feliz», (b) «el gorilón parece que está triste porque la ratona le tiene miedo», (c) «ahora (el gorilón) ya no tiene la cara de malo, ahora es bueno». La respuesta (b) corresponde a la **categoria heurística**, explica la razón por la que el gorila cambia la expresión del rostro. Las respuestas (a) y (c) corresponden a la **categoria informativa**, enuncian un cambio en el estado del ánimo del personaje a través de lo que expresa su rostro.

María
3.º grado



María ha captado al gorilón con el rostro sereno, con un brazo extendido; destaca el rostro bondadoso que muestra el gorila cuando le entrega el bebé a la ratona. Esta respuesta es de **categoria personal**, que ve el cambio en la expresión y sentimiento del gorila y lo enfatiza.

Al finalizar, se les preguntó los niños si la ratona tenía razón de tenerle miedo al gorilón; ellos responden: (a) «no tenía razón de temer, ella al último se da cuenta de que le quería devolver a su hijo», (b) «la ratona ya no le tiene miedo porque le devolvió a su hijo», (c) «(la ratona) ya no le teme porque la va a llevar a su casa», (d) «sí tiene razón de temer porque está pensando que la va a comer». Las respuestas de los niños (a), (b), (c) y (d) se ubican dentro de la **categoria heurística**: las inferencias realizadas les permiten obtener explicaciones. Es interesante analizar la respuesta (d), pues el niño dice: está «pensando» que la va a comer y, por eso, la ratona tiene miedo. Intuitivamente, el niño deduce que el miedo se origina en la forma de pensar.

repetición de la frase: « ¡Auxilio! ¡Socorro! ¡Me atraparé! Me machacará y me molerá, me despachurrará y me destripará. ¡Y me zampará para el almuerzo! » por su musicalidad y rima.

Algunos niños repitieron la frase aun después de varios días de leído el álbum. Este recurso de repetición provocó una respuesta que estaría dentro de la **categoría personal**, pues para memorizar las frases, antes han pasado por su comprensión literal y goce sonoro. Uno de los niños preguntó «qué es zampará». La monitora trasladó la pregunta a los otros niños: ¿qué creen que significa esa frase? y entre diferentes respuestas, lograron deducir que «se la quería comer» porque la frase estaba seguida de otra: «para el almuerzo». Esta respuesta es, definitivamente, de la **categoría heurística**.

1.3 Elementos narrativos y respuestas de los niños al álbum *Fernando Furioso*

Fernando Furioso es un álbum que explora el sentimiento de furia⁴ a partir de un conflicto entre un niño y su madre. Una noche, Fernando quiere quedarse a ver la televisión, pero su mamá lo manda a dormir. Fernando replica que se pondrá furioso, a lo que la mamá responde que si quiere ponerse furioso, que lo haga. A partir de ahí, se desata la furia del niño, porque su deseo no es satisfecho y la realidad (las normas representadas en su madre) no se lo da. La furia está representada por fenómenos atmosféricos que destrozan todo; luego el personaje ya no recuerda el porqué de su furia y se queda dormido. A continuación, se señalan los elementos narrativos que ayudaron a dar sentido al relato y los tipos de respuestas que se obtuvieron.

1.3.1 Los recursos gráficos

1.3.1.1 En los personajes: en la carátula, la actitud y ubicación del personaje, el uso de colores fríos como el violeta y el gris y los colores tierra, así como la perspectiva de unos rayos en el fondo de la imagen, anuncian una historia de tensión.

En las páginas aparece la sombra de la madre sobre el piso, nítidamente contrastada por la luz, con las manos en la cintura casi enfrentando a un Fernando que entra en conflicto porque sus deseos se ven contrariados.

1.3.1.2 En los ambientes: para representar la furia, el álbum hace alusión gráfica y textual a los fenómenos naturales: «su furia se convirtió en una nube tormentosa que explotó con truenos, relámpagos y granizo», «huracán»,

⁴ Según las definiciones en psicología, la furia o violencia es el choque entre un deseo y la realidad, y se produce por la frustración de no obtener lo que se necesita o desea. Conducta emocional. www.rena.edu.ve/psicologia/Tema4.html RENA. Gobierno Bolivariano de Venezuela.

Los niños comentan: (a) «tiene la cara de que está muy enojado», (b) «sus brazos están cruzados», (c) «está amargo». Las respuestas (a), (b) y (c) corresponden a la **categoria heurística**, pues los niños realizan inferencias sobre el estado emocional del personaje por las actitudes y gestos que observan.



Gian Franco
(2.º grado)

Gian Franco colorea las manos y la cara sumamente roja, para expresar el enojo de Fernando. La respuesta de este niño es de la **categoria imaginativa**, debido a que participa en el mundo de la narración y se coloca en la posición del personaje para representarlo.

En referencia a la sombra de la madre en el piso, el comentario de uno de los niños fue: «parece un fantasma». Este tipo de respuesta está dentro de la **categoria imaginativa**, ya que recrea una imagen mental que posee acerca de los fantasmas y hace una comparación imaginativa.

«tifón», «mar», «temblor», «terremoto». Tanto el texto como las imágenes con sus colores fuertes y oscuros y la distorsión de las formas de las cosas contribuyen a crear ese ambiente conflictivo.

Las imágenes finales dan al lector tranquilidad; el personaje se va reconciliando consigo mismo, retorna física y emocionalmente a un estado de calma; para ello,

se han usado matices claros de celestes, blancos rosados y amarillos. Las secuencias finales presentan al personaje con un rostro menos congestionado, que poco a poco se va acercando a su cama, en donde finalmente se queda dormido.

Las respuestas a la pregunta: *qué sucede en estas imágenes* fueron: (a) «es como si estuviéramos viendo sobre un vidrio rajado», (b) «la cólera de Fernando hace que las cosas se rompan y se caigan», (c) «tiemblan de cólera (Fernando y su gato) », (d) «está más molesto», (e) «ahora está muy molesto», (f) « todas las cosas se van por el agua», (g) «sí, el agua se lo lleva todo». Las diferentes respuestas corresponden a categorías variadas. La respuesta (a) corresponde a la **categoria imaginativa**, pues compara su percepción de la ilustración con una imagen mental: «es como si estuviéramos...». Las respuestas (b) y (c) corresponden a la **categoria heurística**, ya que han percibido el conflicto, la lucha interna del personaje a partir de evaluar las ilustraciones y deducen que «tiembla de cólera» . Las respuestas (d), (e), (f) y (g) corresponden a la **categoria informativa** porque enuncian lo que observan en la imagen.

Rony (4.º grado)
"Había una vez un niño que se puso furioso"



Kiara (2.º grado)
"Fernando está furioso"

El conflicto interno del personaje es reafirmado en los dibujos y escritos realizados por los niños. Han dibujado la escena en la que los árboles, los postes y las casas se inclinan por la fuerza del huracán, provocado a su vez por la furia del protagonista. Esta es una respuesta de la **categoria heurística**, ya que infieren que todo ese desastre sucede a causa de la furia desatada por Fernando.

Los niños comentan sobre el personaje: (a) «Parece que tiene sueño», (b) «Está solito sobre su cama, pensando», (c) «Se ha quedado dormido», (d) «Ya está tranquilo». Las respuestas (a) y (d) están dentro de la **categoria heurística**, porque infieren que el protagonista tiene sueño y está tranquilo. Las respuestas (b) y (c) están dentro de la **categoria informativa**, pues enuncian lo que observan. El dibujo y texto de Kevin está en la **categoria imaginativa**, debido a que «está cayendo del espacio», lo cual se interpreta como un regreso al equilibrio.



Kevin (4.º grado)
"Un día Fernando está cayendo del espacio y se sentó en su cama y se puso a pensar".







1.3.2 Los recursos textuales

El álbum emplea las onomatopeyas que llevan a imaginar sonidos estridentes de ruptura. Los niños se quedaron muy atentos en la parte en donde el álbum dice:

«La furia de Fernando se convirtió en un terrible temblor que resquebrajó la superficie de la Tierra. ¡¡¡CRAAAAC!!! sonó, como un gigante rompiendo un huevo», «La furia de Fernando se convirtió en un terremoto universal».

Cuando se les mostró la imagen, uno de los niños pidió que la detuviera por más tiempo para continuar mirándola y expresó espontáneamente: «mira, mira, manya»⁵. La expresión del niño, asociada con su pedido de que detenga la imagen para observarla, es una respuesta que estaría dentro de la **categoria personal**, pues revela la impresión que le produce y la traduce en esa expresión.

⁵ Expresión coloquial que se traduce como: «mira qué sorprendente».

		
<p>Celia (4.º grado) "El planeta se ha destrozado y Fernando está muy furioso. Todos le decían que pare pero no le hizo caso a nadie."</p>	<p>Paulina (4.º grado) "El planeta se partió a pedazos por la culpa de Fernando."</p>	<p>Juan (3.º grado) "El planeta se rajó."</p>
<p>María (3.º grado) "Fernando ha destrozado el planeta."</p>	<p>Rosa (3.º grado) "Fernando era muy travieso."</p>	<p>Moisés (2.º grado)</p>
		

Seis niños representaron, en sus dibujos, el momento en que la Tierra hace "Craaaac". Los textos de Celia, Paulina y María atribuyen a Fernando el destrozado del planeta, por eso, estamos ante una respuesta de **categoria heurística**, pues han inferido que la furia del protagonista es la causa de la destrucción del planeta. Juan dice: «el planeta se rajó», lo cual describe lo que ha observado en la ilustración, propio de la **categoria informativa**. Rosa califica como «travieso» al protagonista, y su respuesta estaría dentro de la **categoria personal**, ya que expresa su opinión sobre el personaje con un adjetivo. Moisés coloca al personaje y a su gato en la parte superior de la página, sobre la tierra; es un dibujo de un niño robusto y fuerte. Su respuesta es de **categoria imaginativa**, porque se ha colocado en la posición del personaje haciéndolo poderoso, participando así en la narración. Por otro lado, se especula que la observación de estas imágenes movilizó experiencias vividas, ya que en Perú son frecuentes los temblores, por lo que los niños han visto proyectadas sus fantasías frente a este fenómeno.

1.4 Elementos narrativos y respuestas de los niños al álbum *¿Cómo es posible??!*

El álbum *¿Cómo es posible??!* es una historia que abre expectativas desde un principio, crea y mantiene la intriga y trata el tema de la tristeza ante la muerte⁶ con delicadeza, con un poco de humor, ternura e ingenio. Para ello, se hace uso de colores suaves que calman la tensión. El álbum muestra el proceso de duelo que enfrenta una niña por la muerte de su canario y la acción saludable de compartir la tristeza con personas que la pueden contener. Sus amigos son sensibles y flexibles ante su comportamiento. Comparten el dolor, el asombro y las dudas, creándole así un espacio de calidez y seguridad. Una vez que la niña enfrenta la realidad, expresa su dolor y recuerda las

cosas buenas y divertidas que vivió con su canario, es decir, procesa la realidad y su pena, siente alivio y así lo percibe el lector. A continuación, se señalan los elementos narrativos que ayudaron a los niños a dar sentido al relato y los tipos de respuestas que se obtuvieron luego de su lectura.

1.4.1 Los recursos gráficos

1.4.1.1 En los personajes

En la portada aparece una niña arrastrando un bolso rojo, con la mirada en el suelo y la expresión de mal humor. La carátula no permite al lector precisar sobre qué va a tratar el álbum, solo invita a seguir a la niña en su camino al interior de éste.

Kevin / 4.º grado
"Fernanda lleva a su pájaro Elvis en el bolso rojo para enterrarlo con sus amigos".



Rony / 4.º grado
"La niña estaba llevando un maletín rojo. Está muy triste porque su amigo Elvis murió".



Los dibujos destacan el bolso rojo que lleva la niña; estas respuestas están dentro de la **categoría heurística**, porque han inferido que dentro del bolso está el motivo de tristeza de la niña, y lo destacan como elemento central.

Kiara / 2.º grado
"La niña dice como es posible. La niña estaba muy triste por Elvis".



Kevin Frey / 2.º grado
"La muerte de Elvis".



El dibujo de Kevin muestra a los amigos diferenciados: la mujer alta, el hombre del maletín, el hombre gordo, el hombrecito con alas. Kiara los dibuja semejantes. Estas respuestas son de la **categoría informativa**, debido a que describen en sus dibujos lo que captaron de las imágenes.

⁶ La muerte es un tema del que los adultos, normalmente evitan hablar con los niños; sin embargo, «los niños son capaces de enfrentar la realidad cuando se maneja en forma simple, cuando se les explican las cosas de tal manera que puedan entenderlas, aclarando sus dudas y temores y permitiendo, así, el reconocimiento de sentimientos dolorosos como algo que forma parte natural de la vida». Duelo infantil ante la muerte. Rocío López Orozco. www.escoladepadres.com/neiya/comunicaciones

En el álbum, los amigos de la niña, un perro, un oso de peluche, una mujer larga, un señor gordito, un señor pequeño con un maletín y un señor con alas cumplen la función de observar, preguntar y acompañar a la niña, y son estos amigos los que van relatando el proceso de duelo. En un inicio, los niños no asumieron que los personajes que aparecen en grupo eran los amigos de la protagonista, luego, cuando se avanzó más en la lectura lo entendieron.

1.4.1.2 En el ambiente

En el álbum, los personajes son destacados con colores nítidos, mientras que el fondo se aprecia difuminado. Este efecto da la idea de continuidad de la vida, aun cuando alguien se sienta triste el mundo sigue, no se detiene. Las técnicas de las ilustraciones tienen efectos cinematográficos, es como si una cámara acompañara al lector, y lo privilegia a ver detalles desde diversas tomas.

1.4.2 Los recursos textuales

El recurso literario es la repetición de la frase: «¿Cómo es posible?!!»; se emplea la letra más grande que el resto del texto, crea expectativa en el lector, ya que se pregunta qué es lo que le sucede a la niña y provoca en el avance de la lectura.

2. Presentación de las respuestas de los niños

Los tres álbumes *Gorilón* (1), *Fernando Furioso* (2) y *¿Cómo es posible?!!!* (3) generaron mayor cantidad de respuestas de **categoría heurística** sobre las demás. Es importante señalar que gran parte de las inferencias que realizaron los niños fueron a partir de las observaciones y relaciones que hicieron entre las imágenes, las imágenes y el texto, y en su comprensión global. Aquí algunos ejemplos:

- **Hacen comparaciones y deducciones:** «el oso panda no le grita, en cambio, el gorilón sí, y a la ratona le da miedo». (1)

Los comentarios de los niños, al ver las escenas, fueron: (a) «está echadito», (b) «pobrecito», (c) «huyyy»

Estos comentarios pertenecen a la **categoría personal**, porque a los niños les conmueve la escena en donde se muestra al pajarito muerto y lo expresan en su tono de voz y en sus palabras, sus sentimientos.

<p>Celia / 4.º grado "Yo he dibujado a Elvis enterrado y la niña triste. Es la lápida de Elvis".</p>	<p>Geraldín / .º grado "Elvis" "La muerte de Elvis".</p>	<p>M. Fernanda / 3er grado "Yo he dibujado a Elvis enterrado y a la niña triste".</p>
--	--	---



Geraldín destaca a la niña junto a la lápida de Elvis, así como a la maleta roja; esta es una respuesta de **categoría informativa**, ya que refleja lo que narran las imágenes. Celia y María Fernanda revelan una respuesta de **categoría imaginativa**, puesto que asumen el sentimiento de la niña y le dibujan lágrimas representadas por una línea que cae desde el ojo izquierdo, lo cual destaca su tristeza.

Juan Carlos / 3^{er} grado
 “La niña de la maleta roja se sentía triste porque Elvis se fue al cielo y ella recordaba cuando se paseaba en su cabeza, en su mano”.



Juan Carlos revela una respuesta de **categoría personal**, dado que destaca el momento de humor en el que los personajes rememoran lo que hacía Elvis en vida. El niño ha captado el lado positivo y feliz de la historia.

- Determinan causas y efectos: «la cólera de Fernando hace que las cosas se rompan y se caigan» (2)

Las respuestas de **categoría informativa** ocuparon el segundo lugar. Aquí, los niños describen en su propio lenguaje lo que más les ha impresionado de la observación de las imágenes y el texto. Aquí algunos ejemplos de respuestas:

- Expresan en su propio lenguaje lo que observan en las imágenes: «el planeta se rajó» (2)
- Destacan a los personajes novedosos o desconocidos para ellos: Una niña dibuja al koala (1)

Las respuestas de **categoría personal** ocuparon el tercer lugar. Los niños señalan sus formas de pensar y juzgar a los personajes, evocan experiencias personales y expresan sus emociones. Aquí algunos ejemplos de respuestas:

- Expresaron sus esquemas mentales al juzgar al personaje: «el oso no se parece al gorilón, su pecho y su cara son blancos y es más chico que el gorilón». (1)
- Movilizan experiencias personales: Seis niños dibujan el momento en el que la Tierra se quiebra. (2)
- Expresan abiertamente sus emociones: «pobrecito» (3), «¿se la comerá?» (1), «te extraño, Elvis» (3).

Las respuestas de **categoría imaginativa** ocuparon el cuarto lugar. Los niños se colocaron en la posición y en el sentimiento de los personajes y realizaron comparaciones imaginativas. Aquí algunos ejemplos de respuestas:

- Se colocan en la posición del personaje: uno de los niños dibuja al personaje robusto y lo ubica en la parte superior, además le otorga poder. (2)

- Hacen comparaciones imaginativas: «es como si estuviéramos viendo sobre un vidrio rajado». (2)

Conclusiones:

A continuación se intentará responder a las preguntas planteadas al inicio:

1. Los recursos narrativos, gráficos y textuales que han influido en los niños a dar sentido a la narración, a movilizar experiencias y emociones han sido los siguientes:

- Los *colores intensos*, fueron percibidos como agresión, y *los suaves* como calma y quietud (1, 2 y 3).
- El *gran formato* en las ilustraciones estimularon la imaginación y la observación detenida (1, 2 y 3).
- Los *contrastes de las imágenes*: grandes vs. pequeñas, ferocidad vs. ternura; nítidas vs. difusas (3); el uso de sombras estimuló la imaginación de los niños (2).
- Las *líneas quebradas y distorsión de las formas* dieron lugar a respuestas imaginativas (2).
- El *uso del texto como imagen* fue percibido como gritos del personaje y motivo de suspenso (1).
- Las *frases sonoras y rimas* las memorizaron después de varios días de leído el álbum (1 y 2).
- La *carátula de los álbumes* influenciaron para predisponer el ánimo y despertar la curiosidad.

Podemos afirmar que los recursos textuales, y principalmente los gráficos utilizados en los álbumes, movilizaron habilidades de observación, de percepción de indicios que condujeron a la elaboración de inferencias,

de activación de experiencias y saberes, que activaron mecanismos de interpretación.

2. El tipo de respuestas obtenidas evidencian que los niños:

- Activan con mayor productividad su pensamiento llevándolos a producir deducciones importantes (**categoria heurística**): «sí tiene razón de temer porque está pensando que le va a comer» (1)
- Captan al detalle elementos de las ilustraciones (**categoria informativa**) y lo reproducen: una línea para representar las lágrimas (3), el bolso rojo como motivo de misterio (3).
- Realizan proyecciones imaginativas, “es como si estuviéramos viendo sobre un vidrio rajado” (2).
- Evocan sus particulares formas de pensar (**categoria personal**): «el oso no se parece al gorilón, su pecho y su cara son blancos y es de tamaño más chico que el gorilón» (1). Estas son respuestas libres que no deben ser juzgadas, pero dan la oportunidad de abrir y profundizar el diálogo con los niños.

En este trabajo se han demostrado las múltiples ventajas que tiene sobre los niños el que lean, hablen y dibujen sobre los álbumes y, a través de ellos, informen sobre sus sentimientos o sobre los sentimientos que provoca su lectura, en la medida en que los niños pueden expresar, en diferentes lenguajes, sus juicios de valor, experiencias e ideas sobre sus contenidos, sin juzgar sus respuestas.

BIBLIOGRAFÍA

ARIZPE, Evelyn y STYLES, Morag

2004: *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales*. México: Fondo de Cultura Económica. Espacios para la lectura.

CENTRO DE DOCUMENTACIÓN E INVESTIGACIÓN DE LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL, FGSR,

2006: *Los miedos infantiles en la literatura para niños*. Salamanca

COLOMER, Teresa

2007: «Álbumes ilustrados y cambio de valores en cambio de siglo». Ponencia del simposio sobre el álbum. Barcelona (Setiembre de 2007)

1999 *Introducción a la Literatura Infantil y Juvenil*. Editorial Síntesis.

FUNDACIÓN GERMÁN SÁNCHEZ RUIPÉREZ

2005 *Siete llaves para valorar las historias infantiles*. Obra dirigida por Teresa Colomer. Madrid

KIEFER, Bárbara

1988 «Los libros-álbum como contextos para comprensiones literarias, estéticas y del mundo real». *Language Arts*, Nº 3; marzo.

1993: *Children's Response to Picture Books: A Developmental Perspective. Journeyling: Children Respondig to Literature*. Londres: Ed. Holland K

LÓPEZ OROZCO, Rocío

S/F «Duelo infantil ante la muerte» En www.escueladepadres.com/neya/comunicaciones

RENA. Gobierno Bolivariano de Venezuela

S/F «Conducta emocional» En www.rena.edu.ve/psicologia/Tema4.html

(Footnotes)

1 Expresión coloquial que se traduce como: «mira qué sorprendente».



El uso de la fotografía para construir la historia personal y local

Pedro P. Soto Canales

El alumno universitario y la foto familiar

Desde que me inicié en la docencia (1992) y hasta el día de hoy, he tenido la oportunidad de haber ejercido mi labor docente en los niveles de secundaria, preuniversitario y actualmente universitario. Durante este tiempo he podido constatar e identificar diversas dificultades a las que se enfrentan, tanto el alumno al aprender, como el docente, al enseñar la asignatura de Historia.

Me permito utilizar el término «Historia», pues como es de conocimiento general, dicha asignatura ha pasado por diversos cambios dentro del sistema educativo nacional —especialmente en el nivel secundaria— y

esto a consecuencia de las diversas políticas educativas (nueva secundaria, bachillerato, etc.). Así, por ejemplo, recordemos que hace más de dos décadas, la currícula presentaba las asignaturas de Historia del Perú e Historia Universal; posteriormente, ambas se integraron denominándose a la nueva asignatura: *Historia del Perú en el proceso americano y mundial*, para finalmente unirse a otras asignaturas, apareciendo actualmente el Área de Historia, Geografía y Económica.

Estas modificaciones que se realizan en la currícula escolar son unas de las varias razones que traen como consecuencia que el alumno que egresa de dicho nivel básico conciba los contenidos obtenidos mediante la asignatura de Historia, como simples «datos» obligatorios

de memorizar con el fin de obtener una vacante en una institución universitaria, sin considerarlos de mucha importancia en su formación como persona, ciudadano e inclusive futuro profesional.

Al respecto, Gladys Calderón (2000) nos presenta una lista de características que obtiene el joven egresado de la secundaria —con respecto a la asignatura de Historia— al ingresar a la universidad, así por ejemplo en lo concerniente al propio aprendizaje: la dificultad de comprender algunas nociones básicas, comprender los cambios que se producen en la sociedad, el sentido de la historia nacional e internacional, poco interés por el pasado, al cual no se siente vinculado y mucho menos aporta algo a su presente inmediato; con respecto al sistema educativo: los estudios muchas veces son los mismos año tras año, el estudio gira alrededor de la memorización de datos, los cuales muchas veces son deformados e incompletos, finalizando en simples relatos —y de manera especial— el concepto parcial del tiempo histórico. Los textos escolares solamente describen personajes que muchas veces no tienen nada que ver con el hombre común que a él le rodea.

Esto trae como consecuencia —según Calderón— que ya en su condición de alumno universitario, la asignatura de Historia, impartida en la universidad, no le es atrayente, pues no le encuentra una utilidad práctica.

Considero —al igual que Calderón— la necesidad de proponer una “estrategia de aprendizaje”, para presentar la asignatura de Historia más interesante, provocadora y creativa al alumno, y esto se da “cuando existe la posibilidad de un *conocimiento más significativo, experimental* [...] este acercamiento suscita entre ellos el deseo por conocer algo más allá del dato” (Calderón 2000:27)

Este saber histórico (conocimiento) que obtiene el alumno universitario de su entorno —según

mi propuesta— sea personal y/o local, será de mucha importancia y valoración (significativo) si él lo logra descubrir por su propio trabajo académico a partir de la investigación (experimental). En conclusión, se debe lograr que el alumno universitario pueda recrear su historia personal, local y así poder relacionarla con la historia nacional, aquella que ha recibido en el nivel básico —inclusive— en el nivel universitario.

¿Cómo incentivar al alumno universitario a investigar desde la asignatura de Historia del Perú?

La respuesta a esta pregunta la he ido desarrollando desde el año 2002 y mediante la experiencia que he obtenido —unido a mis alumnos—; no dudo en confirmar que es a partir de incluir como una evaluación continua de la asignatura, el uso y manejo de *fotografías* (estrategia de aprendizaje).

Para ello es necesario presentar y demostrar a los alumnos las características científicas que hacen de la fotografía un material primordial para iniciar una investigación, buscando así que el alumno maneje el principio de considerar a la fotografía como *fuentes*, *archivo* y *recurso didáctico*, siendo este último de mucha importancia para aquellos que provienen de las diversas especialidades de la carrera de Educación.

Considerar a la fotografía como fuente significa reconocerla como evidencia de un pasado lejano o cercano, mediante el cual se trasmite una información, que ayudará a la reconstrucción histórica de la misma o de lo que representa (personas, acontecimientos, etc.); a ello hay que añadir que por su naturaleza es visual y cualitativa y por su temporalidad puede ser primaria (fotografía original) o secundaria (copia).

Siendo fuente de información, la fotografía obtiene un «valor documental por ser *testigo* y *memoria* de los grandes y pequeños acontecimientos, de lo público y de buena parte de lo privado» (Casajús 2005: 217),

por tal razón será de mucha importancia su cuidado, mantenimiento y preservación, convirtiéndola en un tipo de archivo documental (fotografía documental).

Finalmente, al considerarla como recurso didáctico dentro del aula, la fotografía:

Cumple una doble función: ser un *material*, es decir un instrumento [...] que mediante su observación ofrezca nuevas oportunidades de *aprender* algo sobre el entorno o contexto situacional en que se desenvuelve el alumno. Y ser un *medio*, un “*canal*” a través del cual se desea comunicar un mensaje del pasado o del presente. (Soto 2007: 156)

¿Con qué tipo de fotografía se iniciará el alumno para investigar y hacer historia?

La elección del material de trabajo, para la investigación, debe ser un momento importante y motivador en el alumno, ya que descubrirá que dicho material se encuentra en su propio entorno personal (me refiero a la *fotografía familiar*) sustituyendo así —para nuestro caso— la concepción de investigación científica como labor solamente realizada en ambientes especializados (laboratorios, bibliotecas, archivos, etc.), los cuales no quedan totalmente excluidos, sino propuestos como centros de referencia en donde se puede encontrar datos adicionales (fuentes escritas) a la labor investigadora.

Al respecto, John Mraz (1999) aclara que, desde sus orígenes, la fotografía ha cumplido primordialmente una «función familiar», convirtiéndose indirectamente así en un documento doméstico que predomina, cuando se busca especialmente construir la historia de la familia y unido a ella otras historias alternativas.

La propuesta de John Mraz no hace otra cosa que afirmar la importancia de investigar y hacer historia a partir de una fotografía doméstica, en donde el término «historias

alternativas» concuerda con la relación existente entre el acontecimiento familiar que ha quedado «congelado» y la historia local, nacional e inclusive internacional que se dio en el tiempo cronológico en que fue tomada (véase *fotografía n.º 3*).

¿Al investigar su fotografía familiar, que tipo de historia(s) realizará el alumno?

No cabe duda de que la fotografía es un tipo de lenguaje visual que ha aparecido en la historia contemporánea del hombre, y que su importancia —tanto para sociólogos, antropólogos, historiadores, fotógrafos, etc.— radica en que mediante la misma, hemos logrado conocer «las distintas formas de vida y pensamiento» (Casajús 2005:217), que el hombre ha desarrollado en toda su existencia.

Mediante la anterior premisa, se puede elaborar una base científica (marco teórico) para poder justificar la construcción del conocimiento histórico a partir de la fotografía familiar, la cual ayudará al alumno a identificar qué tipo de historia o historias pueden darse a partir del uso y manejo de la fotografía familiar; marco teórico que se basará en la propuesta científica de la escuela histórica de los *Annales*.

Aparecido en 1929, los *Annales* es la reflexión historiográfica inicialmente realizada por dos historiadores franceses medievalistas (Bloch y Febvre), quienes modificaron la forma de hacer historia integrando a la misma el aporte de diversas ciencias sociales. Esto trajo como consecuencia que la historia se «especializara», es decir, aparecieran «historias» que se limitaran a estudiar un segmento del actuar humano.

Son principalmente tres corrientes historiográficas surgidas en los *Annales* que serán de mucha importancia para el trabajo de investigación del alumno: *la Historia Social*, *la Historia de las Mentalidades* y *la Historia de lo Inmediato*. Cabe señalar que las tres pueden ser ubicadas conjuntamente a partir de la observación de la fotografía familiar o, caso contrario, de manera independiente.

Así, por ejemplo, si a partir de la observación de la fotografía familiar el alumno lograra identificar un segmento de la forma de vivir, amar, casarse, vestir, morir, bailar, comer, etc. de la sociedad en que fue tomada, estaremos recurriendo a la *Historia Social*; si identifica la manera de entender el mundo, la concepción del más allá, las visiones del cielo y el infierno, los temores y alegrías, etc. estaremos recurriendo a la *Historia de las Mentalidades*.

Cabe aclarar que la antigüedad de una pieza fotográfica no es problema para que sea utilizada como material de investigación; para ello, la justificación la encontramos en la corriente historiográfica denominada *Historia de lo Inmediato*. Según el historiador Fernando Moscoso (1992), la historia también está compuesta de hechos o acontecimientos que se han dado durante los últimos cinco minutos. Esto significa que para construir un conocimiento histórico se puede partir de hechos actuales.

Construyendo la historia personal y local del alumno de la UCSS

La construcción —a partir del uso y manejo de la fotografía— de la historia personal (familiar) y local (calle, urbanización, avenida, distrito, etc.) de los alumnos de las secciones 110 y 210, del ciclo regular 2009-I (marzo - julio) de la facultad de Ciencias de la Educación serán las muestras y ejemplos que presentaré a continuación, para poder verificar todo lo anteriormente mencionado.

¿Puede el alumno construir su historia personal y local? La respuesta es afirmativa y esta se basa en que toda historia, sea universal, nacional (macrodimensiones), regional, local, familiar o personal (microdimensiones), descansa en “conocimientos históricos”, los cuales son de carácter «relativo»; en palabras del historiador Arnold J. Toynbee, esto significa que «ninguna historia, en el sentido subjetivo del término, podrá ser nunca un relato

permanente que narre, de una vez y para siempre, todo de una manera tal que sea aceptable para los lectores de todas las épocas» (1985: 26).

De aquí surge la invitación al alumno que pueda construir su propia historia, la misma que se va desarrollando primero en la familia y luego en la sociedad, una historia en donde el alumno sea creador de una nueva interpretación de los acontecimientos grabados en la fotografía, y de los que él, directa o indirectamente, forma parte. Pues «al mirar el pasado, no podemos prescindir de nuestras propias experiencias, acciones, pasiones y prejuicios» (Toynbee 1985: 25).

Por lo tanto, el alumno universitario puede elaborar su propio «conocimiento histórico», pues no existe una verdad o conocimiento absoluto, ya que todo está en proceso de cambio y mucho más dentro de la historia que son «experiencias y acciones de las personas humanas [...] que se mueven siguiendo la corriente de dirección única del tiempo» (Toynbee 1985: 25).

Me ha parecido interesante la explicación que da Mario Carretero sobre las etapas o niveles que se dan en la persona, para que pueda comprender y elaborar un conocimiento histórico. Este especialista en el estudio del desarrollo cognitivo y su relación con la enseñanza de las Ciencias Sociales demuestra que en el tercer y último nivel al que denomina «epistemología evaluadora» la persona construye su conocimiento basándose en «la elaboración de una determinada interpretación [...] la emisión de juicios, la evaluación de evidencias a favor y en contra de una determinada explicación, y la construcción de argumentos. Aunque cada persona tiene derecho a elaborar su versión de los acontecimientos, algunas explicaciones son más correctas que otras» (2000: 40).

Lamentablemente, no todos los jóvenes y adultos han logrado alcanzar este nivel; de ahí la necesidad de la orientación del profesor de la asignatura, quien proporcionará

en el plano metodológico de la investigación, los pasos a seguir por parte de los alumnos (Método de investigación).

¿Qué métodos utilizará el alumno, para construir su historia a partir de la fotografía familiar?

Toda actividad investigadora, requiere para su realización, de un tiempo cronológico, y la construcción de la historia del alumno a partir de su fotografía, tiene que cumplir la misma regla temporal. Es así que siendo una «estrategia de aprendizaje» correspondiente al semestre académico 2009-I, se fija cuatro meses como tiempo de trabajo.

Durante estos cuatro meses (marzo – junio), las actividades realizadas por el alumno —con orientación del

profesor— se dividen en dos etapas. La primera corresponde al trabajo de investigación en sí, las actividades, tendrán como base el *método iconográfico* propuesto por la profesora de teoría y técnica de la fotografía, Concha Casajús (2005). La segunda etapa, corresponde a la presentación y exposición final correspondiente a la historia elaborada por el alumno; para ello el segundo método propuesto es del especialista en didáctica de las Ciencias Sociales, Cristófol Trepát (1995).

Primera etapa:

Durante los tres primeros meses (marzo - mayo), el alumno realizará las siguientes actividades:

Meses	Método Iconográfico (Casajús)	Actividades
Marzo	<ul style="list-style-type: none"> • Selección de imagen(es) 	<ul style="list-style-type: none"> • Elección de la <i>fotografía</i>
Abril	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer un marco de referencial general 	<ul style="list-style-type: none"> • Elección de las <i>fuentes</i>
Mayo	<ul style="list-style-type: none"> • Inmersión en el tema. • Analizar el contenido de la(s) imagen(es) 	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración del <i>análisis</i> de la fotografía

Para la *selección de la imagen* o fotografía, el alumno debe considerar ciertos criterios como la capacidad comunicativa y documental, el lenguaje visual y la originalidad de la misma, si es posible que sea algo fuera de lo común.

El *marco de referencia general* comprende aquellos datos que podemos obtener de la misma fotografía

(fuente visual) y además de otras fuentes (orales y escritas) correspondientes al contexto situacional, local, nacional e internacional que se daba cuando fue realizada la «toma» fotográfica. Las fuentes orales corresponden a las entrevistas que el alumno realiza a todas aquellas personas que directa o indirectamente han tenido que ver con la fotografía (abuelos, padres, tíos, hermanos, vecinos, fotógrafo, etc.). Por otro

lado, las fuentes escritas corresponden a documentos familiares, como lo son cartas, documentos notariales, carta poder, etc.; en el caso de ser documentos oficiales tenemos títulos de propiedad, documentos municipales, etc.

En lo concerniente a la relación con el contexto situacional, sea local, nacional e internacional, encontraremos la fuente escrita de información en instituciones públicas gubernamentales, bibliotecas, archivos, medios de comunicación, etc.

La *inmersión en el tema* comprende en sí «conocer las formas de vida y pensamiento que han coexistido, los usos y costumbres de la vida pública y privada» (Casajús 2005:225), a partir de la observación de las personas que han quedado grabadas en la fotografía.

Finalmente, el *análisis del contenido de la imagen* comprende el identificar «la autoría o el contexto en que fueron realizadas o transmitidas y las reacciones que produjeron en los receptores» (pp. 225).

Segunda etapa:

En el cuarto y último mes de trabajo (junio), el alumno concluye su investigación presentando y exponiendo los conocimientos históricos adquiridos a partir de su fotografía; dicha presentación debe tener un orden (véase *fotografías 1 y 2*). Para ello, sugiero seguir los pasos o acciones propuestos por Cristofol Trepal:

Pasos o acciones	Preguntas claves
<ul style="list-style-type: none"> Identificación del vehículo 	<ul style="list-style-type: none"> ¿Qué es?
<ul style="list-style-type: none"> Descripción de lo que se observa 	<ul style="list-style-type: none"> ¿Cómo es?
<ul style="list-style-type: none"> Identificación hipotética de los aspectos a que se puede referir 	<ul style="list-style-type: none"> ¿A qué se puede referir? ¿Por qué?
<ul style="list-style-type: none"> Evocación de lo que se sabe o búsqueda de la información complementaria (otras fuentes) 	<ul style="list-style-type: none"> ¿Dónde puedo encontrar información para verificar mis argumentos sobre la fotografía?
<ul style="list-style-type: none"> Establecimiento de relaciones entre las distintas fuentes 	<ul style="list-style-type: none"> ¿Qué de las otras fuentes puede constituir una relación con la fotografía? ¿Confirma ello mis hipótesis?
<ul style="list-style-type: none"> Anotaciones o registro escrito argumentado de la información obtenida 	<ul style="list-style-type: none"> ¿Cómo esquematizo o resumo lo que he verificado?

Después de que el alumno ha obtenido la información, corresponde apuntar y registrar de una manera ordenada toda la información obtenida de las fotografías trabajadas, como también una lista de las mismas. Nos referimos a la realización de fichajes para «catalogar» las fotografías, en donde se debe tener en cuenta los siguientes datos: nombres y datos del propietario (alumno), año de la toma fotográfica, tema (razón por la que fue tomada), lugar de realización (espacio geográfico), identificación de las personas, descripción de la foto (postura, situación, moda, etc.) y, por último, interés de la fotografía como fuente histórica (véase fotografías 3 y 4).

Finalmente se invita al alumno a que «exponga» y explique las fotografías trabajadas, la cual a su vez es la razón de todo el trabajo en sí; no podemos dejar la fotografía simplemente como un archivo o un documento a guardar, sino que es necesario «hacerla hablar» en nuestro presente.

Conclusiones

Casi al llegar al final de esta breve explicación sobre el uso de la fotografía en la construcción de la historia personal y local del alumno, no he podido dejar atrás las palabras del Dr. Manuel Burga, quien refiere que la importancia de historiar (original del griego: *investigar*) es: «para apreciarnos mejor a nosotros mismos [...] para conocer mejor el presente [...]» (2005: 52).

Al final del trabajo, la labor investigadora del alumno no descansa solamente en el reconocimiento aprobatorio del mismo, sino cómo él inserta su propia historia (personal y local) en la historia del país, cómo valora el actuar de los personajes representados en la fotografía, con los cambios ocurridos a nivel nacional e internacional, como los valores, las formas de vivir, de pensar, etc. se han ido transmitiendo de generación en generación y han quedado como testimonio de los mismos grabados en la fotografía.

Toynbee proponía que «el sujeto de una investigación histórica, es al mismo tiempo uña y carne del objeto que esta estudiando; porque el mismo historiador, lo mismo que las personas o que las cosas que está observando, flota en la corriente del tiempo y está siendo arrastrado continuamente» (1985: 26). Este es el principio que el alumno universitario debe hacer propio: que la historia no es solamente el reconocimiento y memorización de hechos oficialmente reconocidos, sino que también su familia y su localidad forman parte de una historia que se va desarrollando paralelamente a la anterior, en donde «la población o el barrio sea el escenario y su generación o la de sus padres, los protagonistas [...] pero recordando siempre que son historia para consumo interno, del mismo autor y de su propia comunidad» (Soto 2007: 162).

Descripción de las fotografías familiares⁵



(Fotografía n.º 1)



(Fotografía n.º 2)

⁵ Fotografías presentadas por el alumno: GÓMEZ ROMO, Miguel Ángel (código 20091511)

Preguntas claves	Respuesta
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué es? 	Se trata de una fotografía familiar.
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo es? 	Se observa a la señora Zoila Luisa Ramos Carrillo (<i>mi abuela</i>), con su menor hijo Ángel Ernesto Gómez Ramos (<i>mi padre</i>) en los inicios del distrito de San Martín de Porres.
<ul style="list-style-type: none"> • ¿A qué se puede referir? • ¿Por qué? 	<ul style="list-style-type: none"> • Se trata de una salida familiar • Se observa la Av. Perú, cdra. 30 (SMP). • Cerca de la parroquia «Todos los Santos» • Actual cruce de la Av. Perú y la Av. Universitaria
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Dónde puedo encontrar información para verificar mis argumentos sobre la fotografía? 	<ul style="list-style-type: none"> • Documentos municipales (<i>fuentes escrita</i>) • Entrevista a la señora Zoila Ramos y al señor Ángel Gómez (<i>fuentes oral</i>).
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué de las otras fuentes puede constituir una relación con la fotografía? • ¿Confirma ello mis hipótesis? 	<p>En 1964:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las casas eran aún sin tarrajear y sin un segundo nivel. • Algunas estaban construidas de adobe y otras de esteras. • La pista de la Av. Perú era de una sola dirección (Lima – Callao). <p>Actualmente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las casas son de material noble y de varios niveles o pisos. • La Av. Perú tiene dos vías de pista y un puente auxiliar entre las avenidas Perú y Universitaria.

<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo esquematizo o resumo lo que he verificado? 	<p>La foto se remonta al año 1967, cuando la señora Zoila L. Ramos Carillo (mi abuela) estaba caminando con su primogénito llamado Ángel E. Gómez de tres años de edad (mi padre), dirigiéndose al cine «Junín»; a su vez, la señora se encontraba gestando a su segundo hijo (Jesús E. Gómez Ramos).</p> <p>El niño Ángel salía corriendo hacia la pista; la señora Zoila le pide rápidamente que se detenga; al ver esto, un señor desconocido, con una cámara en manos, decide ayudarla gritándole al niño: ¡hey, niño, detente!, donde a su vez aprovecha tomarles una foto, saliendo en la misma la señora Zoila asustada. Al final, el desconocido le pide su dirección para entregarle posteriormente la foto.</p>
--	---

Fichaje de las fotografías familiares

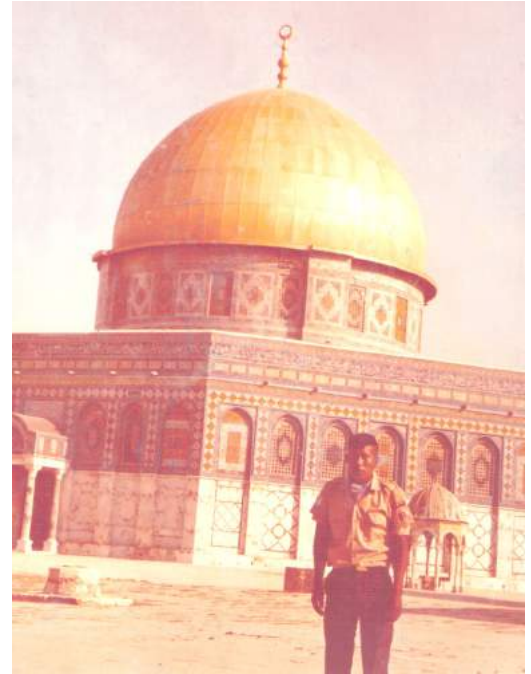
- SALAZAR GONZALES, Jesús Martín (Código 20081085).
- 1942
- Cuartel «Barbones», Cercado de Lima.
- Mi señor abuelo
- Recuerdo del alistamiento militar, por parte de mi abuelo, durante el gobierno de Manuel Prado Ugarteche
- La vestimenta corresponde a la Caballería.
- Mi abuelo realizó su servicio militar durante el gobierno de Prado, quien a su vez se alineó a los aliados durante la Segunda Guerra Mundial. Además durante dicho gobierno, el Perú entró en conflicto con el hermano país del Ecuador. por la soberanía de 200 000 km cuadrados de la selva amazónica.



(Fotografía n.º 3)

Fichaje de las fotografías familiares

- LAMA BARRIAL, Cynthia (Código 20082599)
- 5 de agosto de 1970
- Recuerdo de Israel
- Jerusalén Vieja (Mezquita de Omar)
- Recuerdo de mi padre de cuando viajó a Israel, en su condición de militar, formando parte de las Naciones Unidas por la paz mundial en las zonas de conflicto y de guerra.
- Se le identifica a partir del uniforme correspondiente a la ONU.
- Se puede observar como fondo de la foto la Mezquita de Omar, con su cúpula de oro, en donde se encuentra la piedra que, según la tradición, fue donde Abraham e iba a sacrificar a su hijo Isaac. Actualmente es centro de oración y para ingresar se debe quitar los zapatos.



(Fotografía n.º 4)

Aspecto valorativo de la fotografía para la construcción de la historia personal⁶



⁶ Por motivos de legibilidad del documento y el tipo de escritura utilizado, se ha omitido el original por la presente versión (formato de Word).

Aprendí mucho a raíz de esta fotografía comencé a preguntar acerca de mi abuelo (Don Salustio Vásquez), el lugar y las personas que lo acompañaban; qué sensación tenía mi abuelo al tomarse esta foto. Ahora me siento más identificada y orgullosa de mis ancestros y del lugar que vivieron en esa época, que fue en el Cuzco (calle San Martín y Bolívar cdra. 5, distrito de Huarcocondo, provincia de Anta).

Valoro mucho el aspecto familiar, la unión y el respeto que se tienen, algo que siempre inculcó mi abuelo, era estar unidos y salir adelante. En todo momento él era muy feliz al tener a toda su familia reunida un día domingo (diciembre del años 1956), almorzar y luego bailar, divertirse amenamente entre bailes y tocar su guitarra. Y lo más importante no tenían buena solvencia económica pero compartían lo poco que tenían.

La historia es muy importante; tiene un rol interesante, porque te puedes transportar del presente al pasado, cuando comienzas a indagar e investigar acontecimientos que sucedieron, muchas veces te sientes parte de esa historia, a pesar que no estabas presente.

VÁSQUEZ ÁLVAREZ, Gabriela (código 20082458).
Alumna de la facultad de ciencias de la Educación
Sección 210 / 2009-I

BIBLIOGRAFÍA

BURGA DIAZ, Manuel

2005 *La historia y los historiadores en el Perú*. Lima: UNMSM.

CALDERÓN ANDREU, Gladys

2000 «Pautas para una didáctica del tiempo histórico». En ROJAS, Carlos (coord.). *Didáctica de las ciencias históricas-sociales*. Lima: Editora Magisterial, pp.55-70.

CARRETERO, Mario y Margarita LIMÓN

2000 «La construcción del conocimiento histórico». *Didáctica de las ciencias históricas-sociales*. Lima: Editora Magisterial, pp. 37-43.

CASAJÜS, Concha

2005 «Una propuesta para el estudio de la fotohistoria: el método iconográfico». *Doxa*, Revista de la Universidad CEU San Pablo. Madrid. nº 3, pp. 215-229.

MONROY NARS, Rebeca

2007 «Apreciación histórica y estética de la fotografía: un gran reto entre lo analógico y lo digital». *Història*, Revista de la Universidad Estatal de Sao Paulo. Vol.26, no.2, pp.4-18.

MRAZ, John

1999 «Fotografía y familia». *Desacatos*, Revista de Antropología Social – CIESAS, México. nº 2, s.p.

2003 «Qué tiene de nuevo la historia gráfica». *Diálogos*,
Revista de la Universidad Estatal de
Maríngá, Brasil. Vol. 7, nº 1, pp. 201-217.

PRATS CUEVAS, Joaquín

2001 *Enseñar Historia: notas para una didáctica
renovadora*. Mérida: CECT.

RODRÍGUEZ TORRES, Alfredo

2007 *Didáctica en las Ciencias Históricas Sociales:
¿Qué, cómo y para qué enseñar?* Lima: IPP.

SOTO CANALES, Pedro Pascual

2007 La fotografía como recurso para reconstruir la
historial local. En *Actas del I Congreso de Historia
de Lima Norte: memoria, identidad y proyección*.
Lima: UCSS, pp. 155-173.

TREPAT CARBONELL, Cristofol

1995 *Procedimientos en historia: un punto de vista
didáctico*. Barcelona: Grao.

TOYNBEE, Arnold Joseph

1985 *La Europa de Hitler*. Serie Biblioteca de la Historia
nº 2. Madrid: Sarpe.



El dardo de la Belleza que hiere al hombre

José Quezada Macchiavello¹

Hace pocos meses presentamos públicamente el primer fruto del trabajo de la Schola Cantorum de la Universidad Católica Sedes Sapientiae². Fue el Réquiem en re menor KV 626 de Wolfgang Amadeus Mozart (1756-1791). La magnificencia de esta obra, una de las expresiones más bellas de la música coral orquestal, nos envolvió a todos los miembros de la *Schola Cantorum*, coreutas, profesores y director, durante varios meses de arduo trabajo, con el notable respaldo de los miembros de LIMA TRIUMPHANTE, agrupación incorporada como base y coro de cámara de nuestra Schola Cantorum.

Es cierto que varios coros de nuestro país han puesto en no pocas ocasiones el Réquiem de Mozart, pero en la *Schola Cantorum* quisimos que nuestra puesta fuera el fruto de un trabajo de estudio y capacitación de todos

los alumnos del Diploma de Canto y Coros. El trabajo se realizó en cuatro áreas: técnica vocal, lenguaje musical (solfeo, entrenamiento auditivo y teoría de la música), apreciación musical, práctica coral.

Desde las primeras sesiones de práctica coral, empezamos a trabajar el Réquiem de Mozart, además de un conjunto de piezas breves del repertorio sacro y profano del Renacimiento español e italiano. Al principio, algunos se sentían perdidos en el mar de la partitura mozartiana, pero poco a poco fueron comprendiéndola y manejándola. Las intensivas clases de lenguaje musical y de técnica vocal les fueron dando una mayor solvencia. Teníamos todos en claro que si bien queríamos llegar a la meta, era nuestra obligación brindar una versión correcta y respetuosa de la imponente partitura que habíamos elegido.

¹ Director de orquesta y coros, musicólogo y compositor. Director de la Schola Cantorum de la Universidad Católica Sedes Sapientiae y de LIMA TRIUMPHANTE, coro y orquesta de cámara.

² El concierto fue el 26 de marzo de 2009 en la Iglesia de San Felipe Apóstol en San Isidro, Lima. La Schola Cantorum de la UCSS se presentó bajo la dirección de José Quezada Macchiavello con Lola Márquez, soprano; Caridad Herrera, mezzo-soprano; Freddy Oblitas, tenor y Carlos Martínez, bajo como solistas. Las dos primeras son además profesoras de la Schola Cantorum.

Y no fue una osadía, el respaldo profesional de nuestros profesores, la dedicación que pusimos en los ensayos nos permitieron llegar a buen puerto.



Contamos además con cuatro excelentes solistas que aportaron una

alta cuota de profesionalismo y una orquesta conformada *ad hoc* de acuerdo con lo exigido por la partitura.

Esta experiencia reafirma nuestra certeza en el valor educativo que tiene el canto coral, cuya fuerza es además excepcional y conmovedora. Es comprobado el hecho de que aprendemos más cuando nuestro interés en algo es mayor, que la mejor manera para que crezca nuestro interés es la emoción por el canto coral.

Cuando en las clases de apreciación musical escuchábamos los ejemplos de música coral de la Edad Media, el Renacimiento y el Barroco, que presentamos en gran medida como antecedentes de la magna obra que estábamos abordando, nuestro interés en aprender crecía sustentado en la experiencia que estábamos viviendo en los ensayos con un Mozart totalmente vivo. Cuando constataban nuestros alumnos que la técnica vocal les servía para superar las exigencias del Réquiem, cuando la lectura musical les permitía aprender mejor la partitura, cuando todo el trabajo nos hacía interpretar mejor el Réquiem, nuestro interés en aprender crecía y este círculo virtuoso era cada vez más eficiente.

Pensamos que esta experiencia que juntos hemos tenido es fundamental que se pudiera dar, de manera sistemática, con los maestros de música de las escuelas. La práctica coral de los maestros enriquecería sus perspectivas y capacidades para lograr, a su vez, darles a los estudiantes la técnica suficiente que les permitiera alcanzar resultados de los más altos estándares

artísticos en pocos años. La experiencia de los maestros se podría proyectar con fuerza hacia el desarrollo de los coros infantiles, como también de las bandas y las orquestas. Los maestros capacitados en la apreciación musical e historia de la música, con una vivencia intensa de la experiencia coral, pueden contribuir mejor al acercamiento de la música clásica a los niños y lograr que esta sea valorada por ellos. Los maestros pueden mejorar su autoestima y la estima de sus alumnos y su imagen de líderes, practicando adecuadamente la música coral, tanto como coreutas como directores de coros infantiles y juveniles.

En general, todos los métodos de mayor difusión mundial desarrollados a lo largo del siglo XX privilegian el canto y la práctica coral. Por ejemplo, para el ilustre compositor y pedagogo húngaro Zoltan Kodaly, la práctica colectiva del canto es la principal actividad y herramienta de su sistema de educación. De esta práctica se derivan todas las demás actividades, conocimientos y experiencias musicales que forman parte del currículum de educación musical.

Manifiesta Kodaly que «el coro o la orquesta de cualquier escuela pueden alcanzar el nivel en el cual este se hace conveniente para un papel educativo dentro de la escuela. Y un paso más lejos: puede ser de valor significativo en la vida pública musical del país entero también. No está en la técnica la esencia de arte, sino en el alma. En cuanto el alma puede comunicarse libremente, sin obstáculos, se crea un efecto musical completo». (Díaz y Giráldez 2007).

A principios del siglo XX se inicia un importante movimiento en el campo de la educación musical, con figuras tan relevantes como Carl Orff, Eugene Emil J. Dalcroze, Zoltan Kodaly, Shinichi Suzuki y Edgar Willems. Avanzado ese siglo, también en América Latina, particularmente en Argentina, se dan aportes muy significativos como los de Guillermo Graetzer o Violeta Hemsy de Gainza. Todas las más importantes propuestas metodológicas se orientan además a una pedagogía musical más moderna, basada en las relaciones psicológicas existentes entre la música, el ser humano y el mundo creado.

Edgar Willems, por ejemplo, presenta un sistema pedagógico en el que destaca «...el concepto de educación musical y no el de instrucción o de enseñanza musical, por entender que la educación musical es, en su naturaleza, esencialmente humana y sirve para despertar y desarrollar las facultades humanas» (Willems 1981).

La educación musical contribuye así a una mejor armonía del hombre consigo mismo con su medio, con la sociedad y con la naturaleza, ya que se unen los elementos esenciales de la música con los propios de la mentalidad humana. Para ello, Willems muestra la música como un lenguaje, como una progresión, desarrollando el oído o «inteligencia auditiva» y el sentido rítmico, que sientan las bases para la práctica del solfeo (Willems 1981).

Es un hecho que la técnica suficiente para una manifestación libre del niño puede ser dominada gracias al trabajo de un líder, un maestro en cualquier escuela. Los niños con preparación técnica pueden alcanzar resultados de los más altos estándares artísticos en pocos años.

En ese mismo sentido, afirma el director de coros chileno Waldo Araguiz, cantar es una actividad que representa al hombre en su totalidad, en su cuerpo y alma. Además, el hecho de hacerlo en grupo, tiene una dimensión social muy importante, porque inserta al individuo en su comunidad. El niño trabaja en equipo y así desarrolla la fraternidad, las metas comunes, la generosidad y la modestia, porque muchas veces no hay un solista, lo que hace que todos participen por igual, sin lucirse. (Araguiz 2005)

Además del significado artístico inherente a su naturaleza, en la sociedad contemporánea, los coros cumplen funciones sociales de integración, de conexión viva con la historia y la cultura y de fortalecimiento del valor del trabajo de equipo.

Afirma el maestro argentino Héctor Nardi que «el coro puede constituir un instrumento de educación musical y desarrollo cultural de notable trascendencia y eficacia, en tanto y en cuanto ajuste su repertorio y programación

de trabajo a las necesidades y características del grupo social en el que desarrolla su acción» (Nardi 1984).

Si el coro nos aproxima a los adultos de manera real al mundo de la música clásica, puede hacerlo también con los niños y jóvenes, acercándolos a los valores que esto conlleva y al enriquecimiento estético y espiritual que deriva de su cultivo. Pero ello requiere de maestros de música líderes, capaces de llevar a los niños a una experiencia de alta calidad. Particularmente y gracias a la reconocida importancia de la práctica coral, estos maestros deben tener la formación para llevar adelante un coro vocacional infantil o juvenil y conducirlos de manera positiva al mundo de la música clásica.

Se pregunta la maestra Noemí Aguilar Fernández: «¿por qué los adolescentes eligen la música popular antes que la culta, a la que, de hecho, suelen rechazar?» (Aguilar Fernández 2007). Coincidimos por nuestra experiencia en que la respuesta es sencilla: Los adolescentes no se sienten espontáneamente identificados con esa música, ya que tienen una imagen o concepto que parte de unas denominaciones selectivas y excluyentes, sin duda inconvenientes, que habría que superar: música culta, música selecta, música seria. Se tiene la idea de que esta música, a diferencia de la denominada popular, excluye la participación del oyente y que es producto de sensibilidades geniales y creativas superiores, quedando, por lo tanto, fuera del alcance de la comprensión de la mayoría de las personas.

Añade Noemí Aguilar Fernández: «Esta visión de la música culta hace que los jóvenes la vean como algo hermético y distante y propio de un grupo muy alejado de sus intereses: las personas “mayores” (desde su punto de vista, claro); un grupo al que, además, suelen oponerse» (Aguilar Fernández 2007).

Los adolescentes en pleno proceso de construcción de su identidad encuentran en la música popular algo que no posee, por lo general, la música clásica: ídolos o íconos que vienen del mundo del espectáculo a los cuales intentan imitar para con ello lograr una mayor

aceptación en el grupo social. Prefieren la imagen de un cantante famoso, que generalmente impone o al menos expresa una moda en el vestir o en el comportamiento, antes que la de un gran intérprete de música clásica, más aún si no se sabe tocar ningún instrumento musical.

Sin ánimo por supuesto de excluir o siquiera limitar la música que los jóvenes practican y disfrutan, que además actúa como un fuerte elemento de cohesión social, cabe destacar que es un hecho que la difusión de la música clásica, con los valores que posee e induce, puede, sin embargo, ampliar más los horizontes culturales de los educandos, hacerlos acceder a un mundo de mayor riqueza estética y espiritual. Igualmente, la música clásica, gracias a su sentido y valor permanente o aspiración hacia lo universal, posee un poder de cohesión entre pueblos distintos y distantes.

Estamos seguros de que al concurrir a conciertos, especialmente cuando cantan en coros sus maestros, y más al compartir con ellos y con otros niños la experiencia de la puesta y ejecución de obras de mayor envergadura, ha de tener mayor sustento y crecer en los niños y jóvenes el interés por la música, el arte, la historia y las humanidades, el interés y el amor a la belleza.

Es por todo lo expuesto que ha nacido nuestra *Schola Cantorum*, como una experiencia donde se conjuga la educación con la interpretación artística; como una agrupación-escuela, retomando una tradición de siglos, que partiendo de la alta Edad Media carolingia, donde el nombre aparece, se extiende a lo largo de los siglos de la historia occidental, en una tradición de excepcional valor.

Es conocido el valor que confiere S.S. el papa Benedicto XVI a la tradición musical, manifestado inclusive antes de ser papa y expresado en diversos documentos, así como el amor que profesa a la música clásica, cuyos fundamentos están, en un concepto de la belleza, profundamente ligado a la tradición agustiniana y tomista.

En el Meeting de Rimini de 2002, por ejemplo, el cardenal Ratzinger afirmó:

El verdadero conocimiento se produce al ser alcanzados por el dardo de la Belleza que hiere

al hombre, al vernos tocados por la realidad, por la presencia personal del mismo Cristo, quien de manera inefable conforma el alma del hombre [...]despreciar o rechazar el impacto que la Belleza provoca en el corazón suscitando una correspondencia como una verdadera forma de conocimiento empobrece y hace tanto más árida la fe como la teología (Bardazzi 2006).

Nosotros debemos volver a encontrar esta forma de conocimiento. Se trata de una exigencia apremiante de nuestro tiempo. También en Rimini, contaba el cardenal Ratzinger una anécdota —varias veces citada y ya famosa— que ocurrió cuando, en compañía del obispo luterano Hanselman, asistió a un concierto con la Misa en si menor de Bach. El cardenal Ratzinger le dijo al concluir la obra al obispo Hanselman: «Los que hayan escuchado esta música saben que la fe es verdadera».

El cardenal Ratzinger compartía con el gran teólogo germano Urs von Balthazar —nombrado en 1988 cardenal, apenas dos días antes de su muerte— una pasión por Mozart. Refería monseñor Ratzinger que, cuando von Balthazar recibió en 1987 el premio Mozart en Innsbruck manifestó: «Mi juventud estuvo definida por la música; como estudiante en Viena, me deleitaba con los últimos románticos-Wagner, Strauss y sobre todo Mahler-. Pero eso acabó cuando Mozart llegó a mis oídos. Hasta ahora no los ha dejado» (Bardazzi 2006).

Abundando sobre los compositores citados por von Balthazar, podríamos afirmar que quizá hasta en la confusa concepción racional de la religión de Wagner, expresión de una ideología marcada por el mito y el ultra nacionalismo romántico, se percibe una enorme y vehemente necesidad de respuestas ante el drama del sentido de la vida. Ocurre en música que proviniendo a veces de creadores con una aparente indiferencia agnóstica como en Richard Strauss, inclusive en «ateos» como Shostakovich, se revela en muchas oportunidades, más allá de la voluntad o de lo que cree el compositor, una tensión, una presencia del misterio y de lo religioso.

Y qué decir del caso emblemático de Mahler, exponente de una religiosidad muy peculiar y frecuente en los artistas contemporáneos; hombre cuya vida y toda su genial creación testimonia su búsqueda de respuestas y una actitud religiosa muy profunda ante el misterio, ante la vida y la muerte, que son precisamente los grandes temas del arte como de la filosofía.

Que von Balthasar o S. S. el papa Benedicto XVI prefieran finalmente a Mozart y que el genio de Salzburgo nunca dejara sus oídos, siendo un asunto de preferencias y gustos, es sin embargo explicable, en tanto Mozart plasmó en la perfección de su música una singular manifestación de la Belleza permanente, esa a la que San Agustín alude como antigua y nueva y por cierto, en los años finales de su corta vida, una tensión hacia el misterio que se escucha y se vive de manera impresionante y evidente en obras como la Gran Misa en do menor o el Réquiem —que el presentía que sería su propio Réquiem— sin dejar de citar grandes momentos en sus últimas sinfonías, conciertos y cuartetos.

La experiencia de la *Schola Cantorum* de la UCSS nos debe llevar a reencontrar esta forma de conocimiento a la que alude S. S. el papa Benedicto XVI. A lograr que los que escuchen la música, sea esta abiertamente religiosa, o no, sepan que la Fe es verdadera, «un conocimiento más real y profundo que la mera deducción racional» (Bardazzi 2006); lograr que todos accedamos a una dimensión y una vivencia donde seamos alcanzados por el dardo de la Belleza que hiere al hombre.

BIBLIOGRAFÍA

AGUILAR FERNÁNDEZ, Noemí

2007 «Los adolescentes y la música clásica». *FILOMUSICA*: Revista mensual de publicación Internet Número 86º - Diciembre 2007. Consulta hecha el 15 de mayo de 2009.

ARAGUIZ, Waldo.

2005 «Quien canta, descubre la música por dentro». En *El Mercurio*, 5 de junio de 2005 Consulta hecha el 20 de agosto de 2005

BARDAZZI, Marco

2006 *De Joseph Ratzinger a Benedicto XVI*. Madrid: Encuentro.

DÍAZ, Maravillas y GIRÁLDEZ, Andrea.

2007 *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical: una selección de autores relevantes*. Barcelona: Grao.

NARDI, Héctor.

1984 *El Director Coral (con Graetzer, Gallo y Russo)*. Buenos Aires: Ricordi.

WILLEMS, Edgar.

1981 *El valor humano en la educación musical*. Barcelona. Paidós.

Micrófono abierto |





Daniel Cassany, especialista de la lectura y la escritura

La palabra desafiante

Jorge Eslava

Último día de julio 2009. Ha venido invitado al X Congreso Latinoamericano de Lectura y Escritura y tan pronto supe de su presencia corrí a buscarlo por las amplias instalaciones de la Universidad Champagnat. Buen chasco me he llevado: a quien he leído con admiración desde hace unos años, al teórico más importante de la didáctica de la lengua, lo imaginaba un profesor mayor y distante. Es por el contrario un hombre joven, de cabello y barba al rape, anteojos de diseño y conversación chispeante. Lo noto ensimismado ante cada pregunta y enseguida despliega un discurso sapiente y renovador, impregnado de intereses marginales. La conferencia que dará en una hora: “Prácticas literarias vernáculas de adolescentes y jóvenes, del canon a la calle.” Terminamos la entrevista y vuela al Aula Magna, sólo con

su USB en el bolsillo. Es la tercera ocasión que viene al Perú, siempre con una agenda recargada de charlas que lo llevará esta vez a Trujillo y Piura. A mi curiosidad sobre su secreto para mantener el buen talante —entre tantos compromisos de viajes y encuentros pedagógicos—, me contesta que practicaba yoga y que ahora nada con frecuencia hasta quedar exhausto.

Muchos padres consideran que la lectura de sus hijos concluye con el primer aprendizaje y dan por acabada su responsabilidad, casi no se preocupan por el ejercicio posterior. ¿Es que tiene fin el aprendizaje de la lectura?

No y de algún modo la pregunta lo presupone. Mi punto de vista es que todos somos parcialmente analfabetos,

no hay nadie que sepa leerlo todo. Leer no es solamente una actividad funcional o lingüística sino que varía de un momento a otro, de un lugar a otro. No tiene nada que ver leer un soneto o un artículo de biología o una sentencia judicial o una columna de periódico o un blog. Son actividades totalmente distintas, además la lectura es dinámica y nunca se agota porque ofrece un campo inmenso...

Me he acordado de una declaración de George Steiner: “No hemos sabido darles a los jóvenes el error de la esperanza, la ilusión del sueño”. Creo que esta idea traduce el derecho a la curiosidad, que es el motor de la lectura.

Así es. Vivimos en una comunidad letrada que está construida por textos escritos, entonces es posible también odiar la lectura y sin embargo tener que leer, y además continuar aprendiendo a leer nuevas formas de lectura. Ahora en muchos lugares para comprar un billete de autobús necesita leer una máquina que te ofrece varios boletos y debes elegir y escribir con botones, cuando antes tenías una persona con la que podías dialogar. También interactuamos por escrito con los cajeros del banco, con las máquinas expendedoras de bebidas, con los servicios de información en el aeropuerto... pero sí, evidentemente, para la gente que le gusta leer, también es cierto que está constantemente aprendiendo, precisamente porque le gusta y le interesa aprender más. Por eso no se acaba nunca.

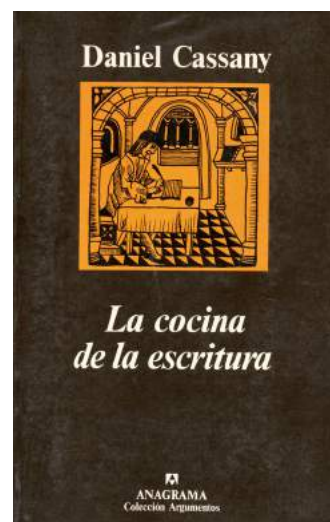
Los eslóganes utilizados en la promoción de la lectura aluden básicamente al placer. Se insiste tanto con esta idea que profesores y profesoras terminan por creer que sólo debe buscarse el gozo de la lectura. ¿Dónde queda el esfuerzo y la constancia que exige leer?

Creo que la concepción que tenemos de la lectura está excesivamente vinculada a la literatura y, por lo tanto, al goce estético. Es cierto que la lectura genera estas emociones en muchas personas y es bueno que la escuela intente fomentarlas, pero no estoy tan seguro de que sea siempre una empresa factible, porque las personas podemos elegir lo que nos gusta y es lícito preferir otras formas de ocio.

Además, la lectura sirve para muchas cosas. A medida que avanza la sociedad cada vez es más importante leer, pues todo funciona a partir de textos: leemos para buscar información periodística, farmacológica o comercial, para hacer gestiones administrativas, para aprender, para mantener el contacto con nuestros amigos que viven en el extranjero, para organizar un viaje... también utilizamos la escritura para elaborar intervenciones orales, para planificar entrevistas o acciones. A partir de aquí, leer es forzosamente un instrumento fundamental y el gozo es una variable importante, pero no la única. Es inaceptable, por ejemplo, que alguien diga: “Puesto que odio leer, no voy a aprender”, porque está descartando muchas más cosas que el goce estético.

Borges admitía consultar diccionarios de sinónimos, no para elegir palabras exquisitas sino las más sencillas. En su libro *La cocina de la escritura* usted recomienda el uso de palabras concretas y sencillas a contrapelo de un imaginario social que reclama un lenguaje rebuscado.

Yo diría que estamos hablando de valores que consideramos útiles e importantes en la escritura en la comunidad. Aquí y hoy el lenguaje escrito tiene que ser claro y asequible; debe poder escribirse cualquier cosa para que la entienda de manera fácil todo lector que esté interesado o afectado por lo dicho. Que se crea que un escrito ampuloso o barroco es mejor que uno sencillo y claro, es algo culturalmente construido, elaborado a lo largo de la historia de la comunidad; es muy probable una herencia de una organización social autoritaria, que



La cocina de la escritura.
Barcelona: Editorial Anagrama,
1993.

no favorece la expresión de todos los ciudadanos y que se interesa más por ocultar que por mostrar. Por suerte, estamos en un momento de cambio y esos valores están evolucionando hacia concepciones más democráticas y transparentes. Yo creo que Perú ha heredado muchas cosas de España —lamentablemente no siempre las mejores— y una puede ser esta idea de que un texto difícil y complejo es mejor que uno sencillo.

Ese mismo libro ofrece distintos modelos de escritor: espontáneo, programado, maniático corrector, distendido, gran lector, obsesivo... ¿cómo se calificaría usted?

Soy muy metódico como escritor, muy trabajador y doy mucho valor a la creatividad y al humor. Estas son líneas que hay que potenciar en un escritor. Quizá vengo de una tradición más seria y estoy evolucionando hacia una línea más humanística y sarcástica. Por otra parte, me siento mucho más científico que literato, aceptando que todos llevamos dentro algo de ambos. No me gusta mostrar mi ego ni hablar de mi vida privada; lo que me interesa son los hechos empíricos y los argumentos que fundamentan las opiniones.

En su libro *Reparar la escritura*, más que tachar y desapropiar las composiciones de los alumnos, usted sugiere el diálogo en el aula sobre el significado de cada texto. ¿Cuáles son los beneficios de dicho procedimiento?

En primer lugar: explicarle a alguien una cosa que está mal es muy complicado si tienes que hacerlo por escrito; escribir explicando los errores que tiene un texto, supondría hacer otro texto más extenso que el que estás corrigiendo. En segundo lugar: los errores son muy discutibles. Es fácil señalar la falta de una tilde o una palabra equivocada, pero es bastante complicado indicar un error de puntuación o una idea confusa, incoherente, inadecuada. Dialogar con los aprendices es una bonita idea para entender que reparar o mejorar un texto no es sólo enmendar un error, sino que es cuestión de intercambiar voces respecto a

cómo produce un significado el mismo texto a distintas personas. Es también abrir una puerta para constatar las limitaciones y las ambigüedades que tiene el lenguaje escrito.

Algo que me gustó muchísimo es su recomendación de no efectuar correcciones exhaustivas de los textos que terminen por desalentar al estudiante. La corrección debe entenderse como un proceso gradual...

Hay un cantante catalán muy interesante llamado Jaume Sisa, que decía que vivimos en el país de las faltas de ortografía. Y sigue siendo cierto. Tú realmente puedes decir una barbaridad absoluta o escribir un texto totalmente incoherente, un párrafo que no tiene ni pies ni cabeza y nadie se fija. ¡Pero cuidado con la ortografía! También está la idea psicológica conductista, que si dejas al alumno con una falta errónea, el alumno ya no podrá enmendarla nunca más porque se va a acostumbrar a ella. Eso no tiene ningún sentido, creo que lo más sensato es corregir solo lo que el alumno pueda aprender. No hay razón de corregir un texto de un alumno como si fuera un original de editorial para publicar.

En su “Decálogo didáctico de la enseñanza de la composición” usted propone un trabajo de taller, con mucho diálogo y cooperación entre maestro y alumnos. ¿Cómo conseguirlo en aulas numerosas y con postulados pedagógicos que buscan resultados inmediatos?

Muy difícil. Los americanos, que son muy amigos de las estadísticas y las cifras, consideran que una persona calificada para ser un buen profesor de redacción en un curso no debería tener más de quince alumnos. Sólo de este modo vas a poder hablar con ellos y corregir los textos que estén haciendo. Si nosotros tenemos cuarenta alumnos en clase y una hora o dos, es muy complicado, pero hay algunas recomendaciones: dos alumnos pueden escribir por pareja, no es perfecto pero escribir por parejas un solo texto es algo que se considera muy positivo,

porque al tener que escribir con otra persona tienes que enunciar con el otro lo que quieres decir, entonces tienes que verbalizarlo, eso es positivo, eso también es escribir. Y luego aprendes también de ver cómo el otro lo hace.



¿Usted cree que es posible conocer a los alumnos y sus secretos a través de la escritura? ¿No cree que sea mejor plantear las tareas de composición

como un trabajo personal, ilusoriamente fuera del curso y del registro de notas?

Buena pregunta, ¡no lo había pensado! Puedo decir cosas ambivalentes o paradójicas: por un lado yo creo que ser escritor inevitablemente requiere construir una identidad de escritor. Incluso tomando la palabra escritor como redactor, como redactor de informes o como periodista; incluso como periodista de notas de prensa sin firma personal. Tú tienes que construir de algún modo una identidad, tienes que visualizarte a ti mismo como el autor de esos textos y las personas que leen tienen también que saber que ahí hay alguien, independientemente que lo sepan de ti. Entonces hablar de cuestiones personales en la escritura —me refiero a cómo te sientes, si estás contento de ese texto, si te gusta— es aprender a decir: “lo he escrito, te lo he presentado, no tiene mala nota pero me parece espantoso” o decir: “he sufrido un horror o me lo he pasado bien”, es tomar conciencia de estas cosas y eso me parece relevante.

Pero como profesor, desde una perspectiva más didáctica, más pedagógica...

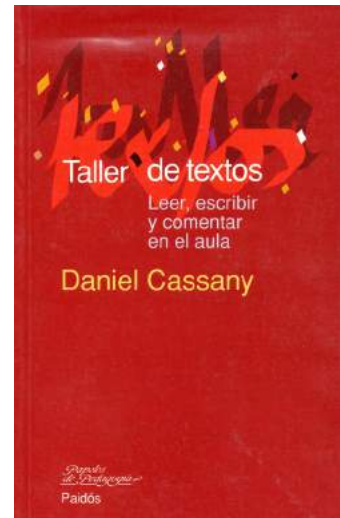
Pues tampoco me imagino psicoanalizando a los estudiantes a partir de la escritura que han hecho y

profundizando a partir de allí, cuando sabes que existe una tradición psicológica y terapéutica que utiliza la escritura como un instrumento. Porque la escritura es un instrumento sistémico que genera aprendizaje; sólo tener a alguien que te hace preguntas ya te permite elaborar un pensamiento, decir cosas que nunca antes habías dicho, entonces estás aprendiendo. A partir de aquí es que podemos utilizar la escritura para explorar nuestra identidad, para explorar la identidad de nuestros lectores e incluso para (re)construir esas identidades; pues sí, la escritura es el espejo del alma. Pero te imaginas tener que profundizar en veinte almas... ¡me parece terrible!

Un cuello de botella de todo programa de lectura es la evaluación. A veces porque los profesores no leen el libro que evalúan y otras porque proponen cuestionarios con preguntas previsibles o inútiles. En su Taller de textos usted plantea ejercicios en el aula mucho más eficaces...

Yo creo que la clave

aquí es entender qué significa evaluar y qué significa evaluar la lectura. Mucha gente, cuando pronuncias la palabra evaluar, piensa inmediatamente en una cifra fría, matemática... hay que entender evaluar como intercambiar puntos de vista, como comprobar si realmente entendiste del mismo modo un texto. Estoy pensando en una evaluación más cualitativa, más verbal y menos numérica, más formativa y dialogada, más procesal y no final. Estoy pensando en pedirle a los lectores que piensen lo que puedan encontrar en un texto que van a leer, que intercambien sus sensaciones, que hagan un diario de



Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula. Barcelona: Editorial Paidós, 2006.

lectura, que compartan sus “apropiaciones” de un escrito, que caminen cooperativamente hacia un “interpretación social”.

Suenabien hacer “un diario de lectura”. ¿Significa llevar un registro de sus títulos leídos y sus impresiones? ¿Lo has experimentado en clase?

Consiste en escribir las impresiones que te provoca la lectura de un libro, alternando la lectura de un apartado o capítulo, con la escritura de esas sensaciones, la lectura del capítulo siguiente, con otro fragmento de diario. Se puede encabezar cada fragmento del diario con la fecha y la idea es que el lector escriba las sensaciones que le provoca una lectura, desde las expectativas iniciales, la portada, el resumen, el anuncio hecho en clase de que se va a leer un libro, su búsqueda en la biblioteca o su adquisición en la librería, hasta las sensaciones que provocan los hechos narrados, los recuerdos que provocan en el lector los personajes, las emociones que se suscitan en cada momento: sonrisa, tristeza, alegría, aburrimiento...

Esos diarios los pueden compartir también los lectores-alumnos y de esta manera unos se enriquecen con los diarios escritos por otros. Y sí es un ejercicio habitual en mis clases con los libros que leemos. Suelen escribirse buenos diarios cuando leemos literatura de ficción o ensayo muy abierto; en cambio, es más difícil cuando leemos libros sesudos de lingüística o de información, porque a los lectores les resulta más difícil personalizar la lectura y apropiarse de sus ideas y palabras.

El año 82 Vargas Llosa cubrió el Mundial de Fútbol en España y escribió buenas crónicas. En una de ellas sugiere a los profesores leer los suplementos deportivos en la escuela, los lunes, con los resultados recientes. ¿Cuáles son las múltiples lecturas que no se exploran en la escuela?

Muchas. La escuela hace una selección muy estricta de lo que es legítimo y deja fuera una infinidad de cosas. En la clase no se lee nada de lo que los chicos escriben en sus casas, no se lee nada del mundo judicial, se lee muy poco

de lo que es estrictamente ciencia para científicos o para la divulgación popular. Se leen libros de textos, algo de periodismo y literatura, nada más; ese sería mi diagnóstico. Entonces el chico se va quedando inevitablemente con la idea de que leer es una cosa muy restringida.

Las crónicas de fútbol son muy interesantes por distintos motivos. Es un buen ejemplo de texto que la escuela rechaza por intolerante y por falta de calidad, cuando en realidad suele ser muy creativo; es como la publicidad. Un partido de fútbol es muy previsible y muy limitado, entonces, ¿cómo vendes eso a alguien que además ha visto el partido? Sin embargo todos van y compran el *Sport* y el *Marca* y las revistas deportivas porque tienen muchas fotografías, los titulares suelen ser muy creativos, con metáforas, comparaciones, juegos de palabras y las crónicas son absolutamente subjetivas, y la gente las compra para identificarse con ellas y crear y recrear opinión: eso acaba siendo incluso más relevante que el acceso a la información nueva, que es escasa.

Cuéntenos algún ejercicio de lectura crítica que usted propone...

Digamos, después de un clásico Barça - Madrid leer una crónica de *As* o *Marca* (periódicos del Real Madrid) y de *Sport* o *El Mundo Deportivo* (rotativos del Barça), para que los chicos precisamente aprendan cómo se construye la manipulación. Ellos han visto el partido, leen una crónica, leen otra —incluso si a algunos no les interesa nada el fútbol—, y a partir de aquí pueden ver cómo cada periodista “construye” un discurso particular, ideológico, con sus palabras y sus textos, dirigido a un tipo de lectores, de unos colores determinados, que no tiene nada que ver con el discurso del medio de comunicación opuesto. Es un buen ejercicio para descubrir “el mercado de los textos”; es muy instructivo. Es más difícil hacerlo con la política, tiene más problemas, por la necesidad de disponer de muchos conocimientos previos, por la lejanía del tema para muchos chicos (e incluso adultos). El fútbol u otro deporte es mucho más limpio o menos trascendente que la política para enseñar lectura crítica: ¿cómo utilizamos los textos para convencer al otro?, ¿cómo funcionan determinados

mecanismos de identificación, de pertenencia a un club o a unos colores?, etc.

Hay otros espectáculos gozosos para los chicos como el cine o la moda, ¿por qué no incorporar en las lecturas de aula comentarios de películas o comentarios de moda, que son tan cercanos a su mundo?

Yo creo que una de las cosas en las que tiene que avanzar la escuela es en ampliar el tipo de lecturas. Luego, una idea que me parece fundamental es la de no presentar textos aislados. En la realidad los textos siempre están conectados. Hay paratextos, hay ecos bajtinianos: los textos se citan unos a otros, reaprovechan palabras e ideas de textos previos, se copian y repiten de manera continuada. Podemos decirlo de muchos modos y podemos poner el acento en muchas cosas, pero cuando tú lees la editorial de un periódico, una noticia o una novela, mentalmente tú estás conectando esos textos con una representación que viste en el teatro de esa novela, con una crítica, con una conversación que tuviste. En la vida real leer un documento es establecer rápidamente las interconexiones. En cambio en la escuela se presenta muchas veces un texto aislado, sin conexión alguna con otros discursos, y se dice: "Esto es la guerra" y dejas al niño desconcertado. Lo importante es mostrarle cómo ese texto está conectado, enraizado con muchos otros textos en la comunidad. Cómo uno replica a otro, cómo está tomando las ideas y está callando otras, cómo funciona todo el entramado.

¿Usted cree que la escritura es un procedimiento para mejorar la lectura?

Claro. Escribir es más difícil que leer y no estoy diciendo que leer sea fácil. Escribir incluye leer: el autor es el primer lector de su escrito. No puede escribir bien si no se lee bien lo que se escribe. Para tomar las ideas del otro y apoderarte de ellas, es preciso entender esas ideas del otro, entenderlas también del modo que te conviene a ti, y saber reutilizarlas en tus escritos; y sólo es posible con una buena lectura.

¿Y escribir exigiría, además, la operación inversa de la lectura: no descubrir las relaciones del tejido sino generarlas y articularlas?

De algún modo leer y escribir no son tan diferentes. Si prescindes del hecho de que en la lectura ya está el texto escrito y que en la escritura debes rellenar un papel o una pantalla, en ambos casos hay que "construir" un significado en tu mente, hay que elaborar unas ideas a partir de unas palabras, para crear un entramado de conceptos, hechos o sensaciones que sean relevantes para los lectores-autores.

En su libro *Tras las líneas* usted pone en su real medida los beneficios y perjuicios de leer en la pantalla. ¿Cuál puede ser la amenaza si no enfrentamos este fenómeno actual sin formación crítica?

Leer internet es infinitamente más difícil que leer en papel. Tampoco estoy diciendo que sea fácil leer en papel. Pero

el internet está lleno de basura, nunca antes habíamos tenido tanta basura escrita a nuestro alrededor. Con internet cambia radicalmente la forma de leer. Yo nací en Vic, en el interior de Cataluña, y cuando yo tenía veinte años, podía leer cosas escritas por personas del régimen franquista, escritas en español, por hombres blancos, católicos, adultos. Había una censura, un control muy estricto de lo que se producía e interpretar aquellos textos era relativamente sencillo, porque era un mundo muy restringido y además todos pertenecían de algún modo a mi comunidad. En cambio ahora nos encontramos en un



Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. Barcelona: Editorial Anagrama, 2006.

mundo absolutamente abierto y expansivo. Puedes leer cualquier tipo de texto escrito por cualquier persona de este planeta, en cualquier época, hombre o mujer, adulto y joven, de cualquier etnia, religión, ideología, etc. y además en español, que es una lengua franca y muy diseminada. Leer e interpretar estos textos resulta mucho más difícil.

¿Cómo discriminar en ese mar de información? ¿Estamos condenados a naufragar?

En internet no hay controles de calidad, lo cual es fantástico porque significa que cualquiera puede decir lo que piensa, pero, por otro lado, es terrible, porque significa que tenemos una gran cantidad de basura a nuestro alrededor, entendiendo por basura a muchos textos que exageran, ocultan, mienten, engañan, manipulan, etc. Lo importante

es posicionarte de una forma totalmente distinta. No puedes leer en internet como si estuvieras leyendo en una biblioteca, pensando ingenuamente que todo lo que hay allí es cierto. No, ya se acabó la época en la que los textos decían verdades. Ahora los textos también son falsos, exagerados, ocultadores, manipuladores, porque ha cambiado totalmente la naturaleza de la escritura. Estamos haciendo una cosa que seguimos denominando “leer” y “lectura”, pero que tiene unas características totalmente distintas. Por todo ello, debemos acomodarnos a estos nuevos desafíos de la lectura, debemos aprender a leer estas formas de textos, de autores diferentes, que vienen de otros lugares; en fin, debemos continuar ese camino inagotable, sin meta final.

DECÁLOGO DIDÁCTICO DE LA ENSEÑANZA DE LA COMPOSICIÓN

Daniel Cassany (Universitat Pompeu Fabra)

1. El aprendiz escribe en clase.
2. El aprendiz escribe cooperativamente: colabora con otros.
3. El aprendiz habla de lo que escribe con compañeros y docentes.
4. El aprendiz lee lo que escribe, con objetivos y procedimientos diversos.
5. El aprendiz toma responsabilidades discursivas sobre su escrito: se autorregula.
6. El aprendiz usa materiales y recursos contemporáneos.
7. El docente escribe en el aula: en público, ante la clase, con el aprendiz...
8. El docente actúa como lector, colaborador, asesor, no como árbitro, juez o jefe.
9. Queda prohibido tirar o destruir productos intermedios.
10. Escribimos sobre todos los temas para hacer y conseguir cosas que nos interesen.



Entrevista a la dramaturga peruana Sara Joffré

Felix Vargas Durán

Con su manera muy amena, simpática y directa de ser, la destacada dramaturga peruana Sara Joffré nos concedió un espacio de su tiempo para hacerle esta entrevista sobre el teatro y la importancia en la educación peruana

Sara, ¿qué significa el teatro para ti?

El teatro es una forma de vida

¿Cómo miras la relación del teatro con nuestro país?

El teatro en la vida peruana desde las épocas remotas estuvo siempre presente en las fiestas de celebración de la siembra, el agua, entre otros. El teatro es muy ceremonial, todo tiene un significado, está hecho de signos, de símbolos; todo se trata de representar. Es por eso que el teatro es el arte de representar, no es que sólo sea el arte de la palabra con determinados movimientos, no, no, todo lo que se representa para mí es teatro.

Siendo el teatro un arte de representación «básicamente», ¿sientes que ha perdido algo de acogida por el público en la actualidad?

No, por el contrario, hay una serie de supuestos, pero en la actualidad se hacen otras formas de teatro porque las costumbres han variado. Cuando haces teatro te das cuenta de que la gente sí va, por ejemplo, los festivales que están haciendo en Villa del Salvador o en Comas. Tú te das cuenta de que ahí va todo el mundo, las mamás con sus hijos, incluso cuando es chico el espacio hacen colas para entrar. Yo creo que el momento del teatro es ahora, pero muchos eventos no son promocionados por los medios de comunicación, ya que se hacen de manera más privada.

Sabemos también de tu participación constante en promover el movimiento del teatro universitario peruano, ¿cómo lo ves en la actualidad?

En octubre va a haber el décimo primer Encuentro de Teatro Universitario. Marco Rodríguez, en Huaraz, ha conseguido que la universidad de ahí, a través de años y años de trabajar con su gente, ya tenga, un teatro, al cual van a estrenar en esta oportunidad. A mí me parece que varias universidades se han dado cuenta del rol que el teatro juega. Hace tiempo cuando yo hice el libro que titulé *El Teatro Universitario un camino para la frustración* había en ese tiempo 35 universidades de las cuales me traté de comunicar y sólo 9 me contestaron. En la actualidad, las que más se están preocupando por el teatro son las universidades jóvenes, que están promoviendo el teatro de diferentes formas, con publicaciones de obras y libros de teatro.

¿Y en qué medida sirve para la formación del estudiante?

Lo bueno es que se está viendo que en una universidad se pueden formar todo tipo de profesionales, y el teatro no te hace daño, al contrario, vas a mejorar tu forma de hablar y sobretodo si llegas a ocupar un cargo, vas a saber que hay algo importante que se llama «teatro». Sabiendo que no hay apoyo del Estado a la cultura ni de la mayoría de empresas privadas, las universidades pueden tomar ese rol y no es mal negocio tampoco. La PUCP, por ejemplo, lo está haciendo. Nadie quién duda de su mérito porque se lo han ganado a pulso: tienen un centro cultural donde hay un buen auditorium y hacen producciones importantes que compiten con los otros teatros protegidos por otras instituciones.

Para practicar el teatro, ¿por qué es importante seleccionar obras de teatro de autores peruanos?

Porque el tema «te toca»: son los grupos jóvenes los que más se interesan en el autor peruano, por ejemplo la revista de teatro peruano *Muestra*. Se podría decir que está muy sostenida por los grupos chicos. Acabamos de editar la obra *Paralelos Secantes* de Juan Manuel Sánchez y esta obra ya se ha puesto en escena muchas veces por su

facilidad. También me parece que Juan Manuel es un buen escritor, tiene un tipo de texto muy ágil, muy del aspecto cotidiano de la gente joven.

¿Tú crees que la creación de un Ministerio de Cultura ayudaría al teatro peruano?

Seguramente hay países en donde funcionan no sólo el Ministerio de Cultura, sino también el Ministerio de Defensa, del Interior, de Educación, el de Transportes, etc. Entonces yo digo ¿por qué si copiamos tantas cosas, no podemos copiar el sistema de funcionamiento de un ministerio de algún país más o menos civilizado?... Yo no empezaría ahora en nuestro país por hacer un Ministerio de Cultura.

Sara, nos querías comentar sobre lo que es Iberoescena

Iberoescena ha conseguido lo que no ha conseguido tanta gente. El Perú da 75 mil dólares y estos 75 mil dólares no se van a ir en tinta, papel y lápiz, sino que estos 75 mil junto con los otros aportes de dinero de los países iberoamericanos se junta un pozo común y después se reparte el dinero entre los que han postulado para obtener este beneficio. Por ejemplo este año se aportó a tres dramaturgos peruanos con 6 mil dólares, no por entregar la obra, sino por comprometerse a escribirla.

Hay premios muy bonitos, entra al buscador google y pon "Iberoescena 2009". Ahí saldrá toda la información. Eso se lo digo a los muchachos que empiezan, que quieren escribir, que quieren hacer algún proyecto y no saben dónde ir, pues Iberoescena abre una puerta.

Sara, gracias por la entrevista y dinos por favor tus palabras finales para la revista Riesgo de Educar

Bueno, que una revista siempre es un camino que sirve a los que leen para que así puedan encontrar oportunidades para opinar.

Espacio del Tutor |





Literatura y Música: experiencias con la verdad interior

Astrid Aguilar Laguna

Hace unas semanas, en una clase de apreciación Musical, una de mis alumnas de 12 años se enredaba en sus propias palabras tratando de explicarme sus impresiones respecto a lo que acabábamos de oír: el Preludio de Parsifal de Wagner. Era una de las primeras veces en su vida que ella entraba en contacto con la música clásica y todas, por supuesto, habían sido en mi curso. Las primeras sesiones suscitaron miles de comentarios negativos. Las alumnas abundaban en argumentos para defenderse de lo que ellas consideraban una injusticia. ¿A quién se le había ocurrido poner en su plan de estudios un curso como apreciación Musical? Si fuera música de los Jonas Brothers, habría sido genial, pero esa música aburrida, ¿a quién le servía? Sin embargo, a medida de que se desarrollaban las clases y ante el reto de analizar las obras y discutir sobre sus impresiones, me fui dando cuenta de que no eran «inmunes» al impacto de la música clásica. Ante el entusiasmo creciente, esperaba escuchar comentarios interesantes, hasta llegué a abrigar

la esperanza de proponerles un debate, pero ¿cómo podía ser esto posible si la mayoría de ellas solo podía calificar las obras como «bonitas» o «relajantes»? En el mejor de los casos se aventuraban a «el tempo no varía», «la intensidad va de un pianissimo a un forte», o «el tema se repite». Comentarios que eran posibles porque previamente habíamos trabajado sobre estos aspectos. Ahora, esta alumna, a quien veía profundamente conmovida con lo que acababa de escuchar, no encontraba palabras para describir o compartir la experiencia estética que acababa de vivir. O su vocabulario era muy pobre o se estaba confirmando aquello de que no siempre pensamos con palabras. Lo cierto es que a partir de este hecho empecé a reflexionar sobre mis intentos de verbalizar mi experiencia con el arte, en mi caso con la Literatura y la Música y de cómo mi mirada de la realidad se fue configurando a partir de ellas.

Partiré desde mis primeros encuentros con los libros, de aquellos en que no existía ningún interés utilitario,

sólo el placer por la lectura. Ir a mi habitación con un libro entre mis manos para devorarlo con los ojos sin importarme el tiempo ni la escasa iluminación del atardecer ni el hambre constituía no sólo mi pasatiempo favorito, sino el



encuentro conmigo misma, con el mundo que creaba para mí a partir de lo que leía. Pero mi experiencia, descubriría luego, no era un hecho aislado. Otros jóvenes en otros lugares, en otras situaciones económicas y sociales, en otros tiempos habían pasado por los mismos procesos para encontrarse con ellos mismos, para reconstruirse, para modificar y enriquecer su visión de la realidad. Es un hecho que la capacidad de *volverse sobre sí mismo* es un rasgo característico y privativo de la persona y esta vuelta a sí mismo tiene implicancias también en la realidad con la cual se relaciona, pues ya no se es el mismo o la misma luego de haberse encontrado con un mundo posible que te abre a nuevas perspectivas. Ese espacio íntimo que instaura la lectura no es sólo una huida, un engaño, un escape o un refugio. Ese espacio íntimo nos hace ser, nos «da lugar». A partir de esta otra manera de habitar el tiempo que surge cuando leemos, tenemos otra percepción de lo que nos rodea (Petit 1999:39).

Siendo la juventud el período de la vida en el que hay una mayor actividad de lecturas, así sean esporádicas, el joven se va a encontrar mejor equipado para resistir cantidad de procesos de marginación, de sumisión, de presión de grupo, de violencia, de inseguridad. La lectura

se convertirá, entonces, en un gesto de afirmación de su singularidad (Petit 1999: 27). Pero tal vez alguien podría plantear el peligro de que la lectura pueda aislar a las personas del mundo, que al constituirse en su refugio la haga más vulnerable porque vive ajena a la realidad. Muchos casos demuestran, sin embargo, que leer no aísla del mundo (Petit 1999:43). Leer nos introduce en el mundo de forma diferente. Lo más íntimo y considerado exclusivo puede alcanzar en este acto lo más universal ya que es por medio de la intersubjetividad como se constituyen los seres humanos. Leer es tener un encuentro con la experiencia de hombres y mujeres de distintas partes y épocas, representa la apertura hacia círculos de pertenencia más amplios, más allá del parentesco, de la localidad, de la etnicidad. La lectura es el lugar donde algunos encuentran armas que les dan seguridad en una afirmación de sí mismos, en donde se distinguen de lo que habían conocido hasta entonces.

¿Cómo dar cuenta de estos procesos que se dan internamente? Aquí es donde el lenguaje responde a nuestra interrogante. En el proceso de lectura, el lector no es una página en blanco donde se imprime el texto. El lector tiene una participación activa: introduce su fantasía entre líneas, las entrelaza con el autor y lo más importante, *las palabras del autor hacen surgir sus propias palabras*, su propio texto. De esta manera nos hacemos un poco más aptos para enunciar nuestras propias palabras, nuestro propio texto, volvemos más los autores de nuestra propia vida. Citando a Michéle Petit:

El lenguaje no es reductible a un instrumento, tiene que ver con la construcción de nosotros como sujetos parlantes... Lo que determina la vida del ser humano es en gran medida el peso de las palabras, o el peso de su ausencia, Cuanto más es capaz uno de nombrar lo que vive, más apto será para vivirlo, y para transformarlo. Mientras que en el caso contrario, la dificultad de simbolizar puede ir acompañado de agresividad incontrolable. Cuando carece uno de palabras para pensarse a sí mismo, para expresar su angustia, su coraje, sus esperanzas, no queda más que el cuerpo para hablar: ya sea el cuerpo que grita

con todos sus síntomas, ya sea el enfrentamiento violento de su cuerpo con otro, la traducción en actos violentos. (Petit 1999: 74)

Testigos somos de cómo en nuestra sociedad la agresividad está desplazando al diálogo, de que para expresarnos tenemos que recurrir a la violencia, o aún peor, permanecer sordos antes las palabras del otro ya sea porque hemos perdido la capacidad de dialogar o porque nos estamos quedando sin palabras porque no podemos simbolizar nuestra relación con el otro y mucho menos el momento que nos toca vivir. Nos hemos quedado desvalidos de palabras y nos hemos vuelto presas de nuestra angustia y desesperanza.

En situaciones extremas como la de los campos de concentración, por ejemplo, ni siquiera el dolor extremo pudo callar la voz de esos hombres y mujeres que sabían que su destino cierto era la muerte. Las celdas se plagaron de inscripciones, se hicieron testigos y vehículos a la vez de los gritos de dolor y de venganza, pero una de ellas en particular conmueve al gran músico polaco Henryk Górecki, quien la musicaliza magistralmente en su Sinfonía N° 3 o Sinfonía de las canciones dolientes. Diría el compositor: «Admito que siempre me han irritado las grandes palabras, los gritos de venganza. Quizás si me viera frente a frente con la muerte yo también gritase así; pero esta frase que encontré era diferente, casi una disculpa o una explicación por haberse metido en este lío; busca consuelo con palabras sencillas, pero significativas». Más tarde explica: «En la prisión, toda la pared estaba cubierta de inscripciones que clamaban: “Soy inocente”, “Asesinos”, “Ejecutores”, “Liberadme”, “Salvadme”, etc. Todo era chillón y banal. Los adultos escribían este tipo de mensajes, pero he aquí una chica de dieciocho años, casi una niña. Ella es diferente. No desespera, no llora, no exige venganza. No piensa en sí misma, en si merece o no este destino. En cambio, piensa en su madre, que es quien experimenta la verdadera desesperación». El texto que conmovió al compositor fue «O Mamo nie płacz nie—Niebios Przechyżta Królówo Ty

zawsze wspieraj mnie» («Oh mamá, no llores - Inmaculada Reina Celestial, socórreme siempre») (Wikipedia). Esto es un ejemplo de que las palabras no solo vehiculan nuestro mundo interior sino también la replantean y la ubican en la realidad con un nuevo sentido, que puede ser liberador. Privar a un niño o a un joven de la lectura, es privarlo de encontrar «su habitación propia» (Woolf en en Petit 1999: 26), donde pueda construir su yo, fortalecerlo, dotarlo de palabras que le permitirán no solo describir la realidad, sino también adueñarse de ella y modificarla.

Mi encuentro con los libros significó eso, realizar el hallazgo en un texto, de palabras que me alteraron, de palabras que me transformaron, a veces mucho tiempo después de haberlas leído. En mi familia el uso de la lengua era muy limitado, pero ante todo utilitario: se hablaba de situaciones inmediatas, de hechos cotidianos, el placer de jugar con la lengua, de narrar el mundo, de dar cabida a la inventiva no se daba. Fue gracias a la lectura, al encuentro amoroso con un libro que encontré herramientas para darme seguridad, para afirmarme a mí misma, para distinguir aspectos de la vida que me eran desconocidos porque no los podía nombrar, para ampliar lo que me era conocido. Corrobora Michelle Petit (1999): «La lectura puede ayudar al acceso al saber, a la apropiación de la lengua, a la construcción de sí mismo, al ensanchamiento del horizonte de referencia, al desarrollo de nuevas formas de sensibilidad». Este ensanchamiento a los horizontes de referencia nos ubica en una realidad más rica, más promisoría, más compleja, más retadora; pero sobre todo nos compromete con ella y va a ser el lenguaje el que nos permita establecer sus límites y potencialidades.

He empezado por lectura, por la capacidad que tiene esta de desconectarnos y volver a conectarnos a la realidad, a esta realidad que puede ser horrorosa en un instante y en otro estar plagado de belleza, dependiendo de cómo nosotros encajamos en ella o de cómo nos hacemos uno con ella. De hecho la realidad llega a nosotros a través de nuestros sentidos, pero es el intelecto el que la

procesa, le da forma, le da sentido, la define, la ordena. Si analizamos los actos de las personas trascendiendo el mundo netamente sensorial, vemos que estos son intencionales y que van orientados a un fin que los unifica, consistente en la aspiración a la verdad, a la belleza y al bien, es decir a la perfección. El bien es una realidad, un ser, que se apetece (Cfr. Carrasco et al. 2007: 31). Si hablamos de que el ser humano busca un fin, apetece un bien, estamos diciendo que el ser humano aspira a salir de sí mismo en busca de la realidad; en esta relación con lo real es que el hombre encuentra la perfección. Aquí me quiero detener un momento, para traer a nuestra alumna atrapada en sus palabras, de la cual no sabemos nada sobre su experiencia literaria pero sí sabemos un poquito sobre su experiencia con la música. Tenemos a esta adolescente de doce años enfrentándose a la belleza a través de un acto que no es intencional sino más bien de algún modo forzado. Si se dice que el ser humano en cuanto persona tiene vocación de realidad que se manifiesta en la tendencia a la verdad, al bien, a la belleza y, finalmente a la felicidad como complacencia de todas ellas (Cfr. Carrasco et al 2007: 31), entonces nuestra joven en cuestión debería estar satisfaciendo a su tendencia a la belleza. Tal vez este enfrentamiento esté creando conflictos y cuestionamientos que no logra comprender y mucho menos simbolizar, porque desconocemos si ha experimentado un encuentro reconstructivo con la palabra. La situación se torna más compleja aún si resaltamos el hecho de que la música se caracteriza por ser asemántica y si en algún caso el compositor decide asignarle un referente, este no va a ser resultado del consenso de un colectivo, pues al desconocer el referente asignado, cada individuo que lo escuche le asignará una interpretación completamente personal. Entonces veo a mi alumna hurgando en su banco de palabras expresiones que le ayuden a describir, a expresar su encuentro con este pasaje de Parsifal, pero qué difícil se le ha de hacer, si además de que la música no le dice nada literalmente, ella no tiene las palabras para comunicar lo que sucede en su mundo interno. Lo que sucede es que la música puede

producirnos un goce estético y experiencias de gran fuerza espiritual que no se pueden traducir en palabras por ser la música, precisamente, asemántica. De lo que sí podemos dar cuenta es que el mundo interno de esta niña ha sido trastocado, ha sido remecido, eso lo podía vislumbrar en su mirada, en su intento desesperado por querer hacérmelo entender. Estoy segura de que la realidad para ella tomó en ese momento otro matiz.

Lo dicho hasta aquí nos va dando pistas para presentar lo que dentro del marco de la educación personalizada (Carrasco et al. 2007:31) se plantea en relación al hombre y la realidad. Se nos dice desde esta perspectiva que el hombre se desenvuelve en tres contextos o en tres espacios de la realidad.

- a) El mundo exterior: conformado por las cosas sensibles que nos rodean, por lo exterior al hombre, por lo que es directamente perceptible. En este nivel el bien objetivo se halla en la existencia de cosas que cubran nuestras necesidades. Por eso no es raro ver que dentro de este espacio una gran parte de la humanidad orienta su vida al dinero, al poder, a la fama o al placer.
- b) El mundo interior: la vida interior es el ámbito más puro y específicamente humano. El conocimiento se hace absolutamente interior cuando toma como objeto de la actividad cognitiva al sujeto mismo. El ser humano es capaz de valorar la realidad, los actos y los objetos, descubriendo o creando valores objetivos de las cosas y valores normativos para su propia vida. Dentro de este espacio interior un bien o valor será la capacidad estética, pues la belleza es algo inmaterial en la que resplandece la perfección de las cosas.
- c) El espacio de la realidad trascendente: el sentido de la vida viene a constituir un tercer nivel de existencia en el cual se fundan los anteriores y en el que se intenta resolver el

problema fundamental de la vida humana en general y de la vida concreta de cada persona en particular. Una de las manifestaciones de la grandeza del hombre es conocer el sentido de su vida. Equilibrio y tensión son aspectos de la realidad dinámica propia de la existencia humana, que se realiza mediante el esfuerzo por una meta que merezca la pena (tensión), y el reposo (equilibrio) que deviene al conseguirla. El sentido de la vida no se construye sino que se descubre y se descubre precisamente en los valores que existen o se pueden promover en el ser y las circunstancias de cada vida personal.

A lo largo de su existencia y en la cotidianidad diaria el hombre se mueve dentro de estos tres ámbitos. La satisfacción de sus necesidades, la valoración que hace de las cosas y su búsqueda del sentido de su vida, tendrán como mediador importante al lenguaje. El lenguaje le servirá para pedir, para ofrecer, para expresar sus afectos, sus temores, para replantear su existencia si partimos de que pensamiento y lenguaje son las dos caras de un mismo proceso simbólico. Sin embargo, la experiencia de lo bello, según Wittgenstein (Cfr Esposito et al. 2005: 26) escapa a esta potencialidad del lenguaje ya que esta experiencia es similar a la experiencia mística, experiencia que no se puede conocer ni comunicar.

Pero no soy tan escéptica al respecto, porque creo que así como en la lectura, en la experiencia estética el hombre se constituye así mismo. Va a ser G. Gadamer quien confirme esta sospecha: «... en la construcción hermenéutica de la obra de arte es, al mismo tiempo, “construida” la identidad de aquel que mira: ambos la obra de arte y el que la comprende se instituyen y se restituyen así mismos en el gran tejido cultural del lenguaje». (Cfr. Esposito et al. 2005: 30, 33, 36) Y dice aún más: «Lo bello... en la obra de arte emerge a través del juego de

la interpretación... la función ontológica de lo bello es, precisamente, la de colmar el abismo que se abre entre lo ideal y lo real... la dimensión ontológica de la belleza se configura aquí como el vínculo lingüístico que nos condiciona» (Cfr. Esposito et al. 2005). Parfraseando



a Gadamer diríamos que la belleza de la música no comunica, sino que es un fenómeno que evoca y convoca la interpretación (Cfr. Esposito et al. 2005:34). Pero si tradujéramos a palabras la música, o lo que la música nos produce, quizá estaríamos componiendo una obra literaria de semejante valor al que la música tiene; o más seguro, estaríamos reduciendo la obra. La música nos lleva a la verdad más allá de las palabras; o por otro camino distinto, precisamente como lenguaje asemántico¹.

Todo lo dicho hasta aquí me lleva a plantearme muchas interrogantes respecto a la labor que como maestros venimos realizando. ¿Cuántas oportunidades estamos brindando a nuestros alumnos para encontrarse con ellos mismos, para enriquecer su perspectiva de la realidad a través de la lectura? ¿Estamos conscientes de que la experiencia estética no solo permanece en la esfera de los sentidos sino que interpretándola colaboramos en

¹ Conclusión a la que se llegó en conversación con José Quezada Machiavello, musicólogo y crítico.

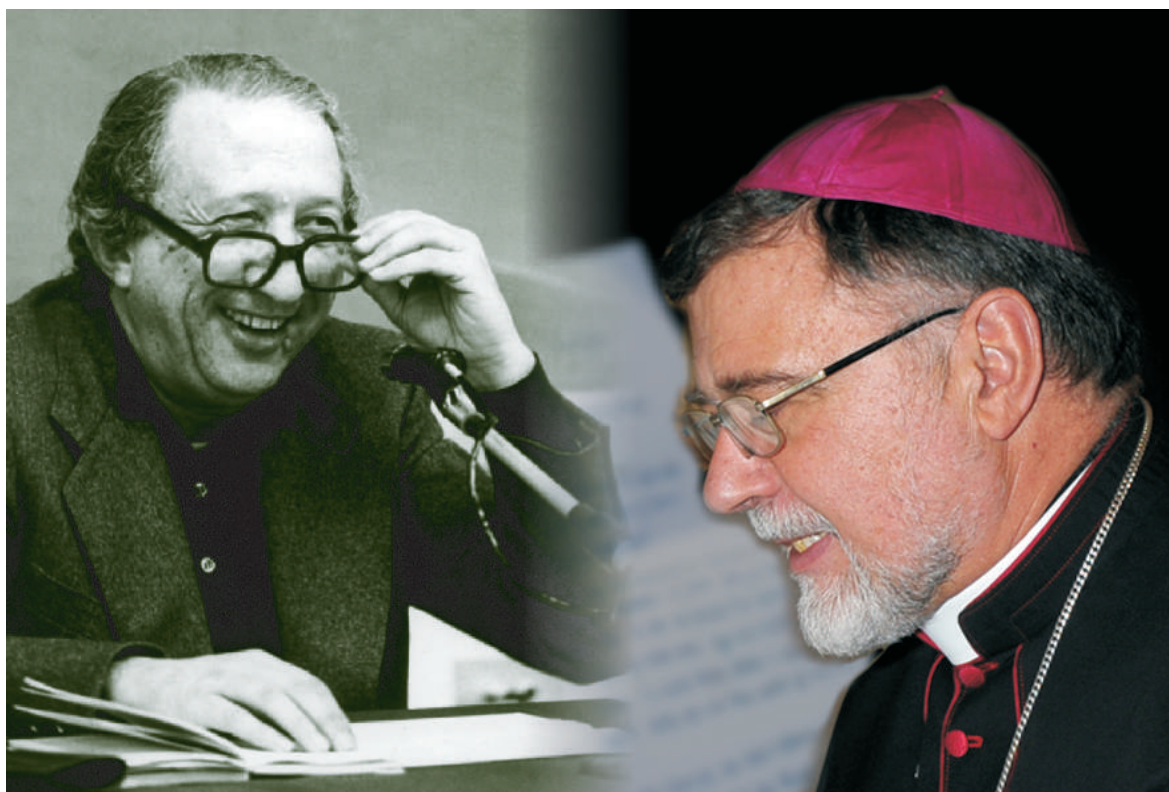
la construcción trascendental del yo? Responsabilidad y riesgo por parte nuestra, pero necesaria, porque tal vez en esta búsqueda de situaciones nos demos cuenta de que también nosotros y de manera urgente, necesitamos redefinimos, reconstruimos, encontrarnos con nuestro yo para poder mirar de frente la realidad e interpretarla. La belleza así se manifieste en palabras (Literatura), o se manifieste con sonidos (Música) nos ofrece una experiencia de la verdad.

BIBLIOGRAFÍA

- CARRASCO, Bernardo et al.
2007 *Cómo personalizar la educación: Una solución de futuro*. Madrid: Nancea, S.A. De Ediciones, 2007.
- ESPOSITO, Magdalena et al.
2005 *Belleza y realidad*. Lecturas de filosofía. Primera edición. Lima: Fondo Editorial UCSS
- PETIT, Michèle
1999 *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.

Grandes documentos





La carta con que mons. Giussani, en el año 2000, celebra la inauguración de la UCSS, es un hito en la historia de nuestra universidad y, al mismo tiempo, el punto al que constantemente debemos mirar para llegar a la meta. «Si tú sigues tu estrella, no fallarás hasta glorioso puerto»¹ como Dante recuerda por boca de su antiguo maestro, y es, por lo tanto, radical provocación en el presente como documentan las significativas «reacciones» de esta sección.

G.C.

¹ Alighieri Dante. *Divina Comedia*. Buenos Aires: Asociación Dante Alighieri, 2003, p. 231.



Carta de don Luigi Giussani a monseñor Lino Panizza por la inauguración de la Universidad Católica Sedes Sapientiae

Exmo. monseñor Lino Panizza:

Permítame expresarle toda mi alegría por el inicio de las actividades de la Universidad Católica Sedes Sapientiae de Lima, que usted quiso intensamente y realizó con mucho sacrificio.

Recuerdo nuestro encuentro en Milán en el que usted me habló del proyecto de promover una realidad universitaria para la formación de los jóvenes de su diócesis, con el fin de responder a esa grave carencia educativa que es motivo de su fuerte preocupación. Sus palabras encontraron de inmediato, en mí, una disponibilidad llena de entusiasmo.

Así, volví a recordar el encuentro que tuve hace cincuenta años, en un tren, con un grupo de bachilleres tan profundamente ignorantes del cristianismo y de las razones de la fe, que me impulsó a pedir a las autoridades del seminario poderme entregar a la educación de los jóvenes en un colegio de Milán.

En usted, Excelencia, he visto nuestra misma pasión por la educación de los jóvenes, quienes constituyen el futuro y la esperanza de un país. Sabemos cuán grave

desafío es, hoy, introducir a los jóvenes en la realidad según una hipótesis positiva que permita encontrar, juzgar y valorar todo lo que es propio de la humana experiencia, en un abrazo sin límites. Sin embargo, esto es tan urgente en el momento actual en el que el «yo» se ha vuelto tan frágil y atormentado por las tempestades de un mundo desesperado.

Han decidido llamarse Sedes Sapientiae, pienso, para subrayar que la nueva universidad, quiere ser, según el modelo de las universidades medievales, el lugar donde se busca la verdad, como afirmó el cardenal Ratzinger en una charla sobre la encíclica *Fides et Ratio*, organizada por la Facultad de Teología San Dámaso de Madrid el pasado febrero: «La pregunta sobre la verdad es exactamente la pregunta decisiva de la fe cristiana. Si tuviera que identificar brevemente el objeto fundamental de la encíclica, diría que: pretende valorar el interrogante respecto a la verdad en un mundo caracterizado por el relativismo; pretende destacarla como tarea racional y científica. La encíclica quiere simplemente volver a comunicar el valor de la aventura de la verdad» (16 febrero 2000). Esta aventura compromete, en un

trabajo común, a docentes y estudiantes, así que los unos puedan comunicar una experiencia atractiva a los otros que dan un nuevo paso de su camino dentro de la realidad y no podrían hacerlo con seguridad sin la fuerza de una relación con quien ya ha recorrido un tramo del mismo camino. El nacimiento de una universidad católica, para quien tiene fe en Jesús, es un desafío hermoso y entusiastamente: demostrar al mundo a través de la enseñanza y del estudio, la razonabilidad de la fe, una fe que tiene que ver con la vida y que pone a la persona en las mejores condiciones para enfrentar toda circunstancia y todo problema que nace del fatigoso camino humano. En este sentido, no me parece casual que vuestra actividad empiece con dos facultades: Ciencias de la Educación y Ciencias Económicas y Comerciales. Lo recordó usted, en el momento de la inauguración: «Nuestro país necesita de hombres libres, que sepan educar las nuevas generaciones en la tarea atractiva de formar personas e introducir las en la realidad de forma responsable. Además, es necesario que sean profesionales creativos y capaces de promover nuevas ocasiones de trabajo para que todos puedan tener la oportunidad de crecer». Por otro lado, es lo que nos enseña Juan Pablo II: «El compromiso cultural de un creyente sería fundamentalmente incompleto si la humanización del hombre no estuviera conscientemente orientada y dirigida hacia su cumplimiento en la fe. Una fe que no se vuelve cultura sería una fe no plenamente acogida, no enteramente pensada, no fielmente vivida» (1992). Afirmación iluminada por la de San Pablo que, para nosotros, es decisiva: «Averigüen todo, quédense con lo que vale». Esta es nuestra cultura. ¿Qué podemos desear, sino que la nueva universidad sea un factor para el crecimiento de adultos educados cristianamente y, por lo tanto, capaces de intervención en la realidad, de tal forma que se vuelva más humana? Así, esta obra suscitará

otras obras, signos concretos de esa humanización del hombre, tan ausente y, sin embargo, tan anhelada.

De esta forma, la Universidad Católica Sedes Sapientiae podrá ser un ejemplo también para otros países de Latinoamérica, un continente tan prometedor para la presencia de la Iglesia. ¡Qué el camino que aquí se inicia pueda dejar huellas para el camino de todos, en una época en la que, lo que resulta persuasivo, no sean los discursos y las teorías, sino el testimonio de hombres y mujeres para los cuales la fe en Jesús de Nazareth, presente aquí y ahora a través de los que Él ha elegido en la Iglesia, es la única esperanza!

Así, que no se tengan que repetir las palabras trágicas del escritor francés André Malraux con respecto a nuestro tiempo: «No hay ideal para el cual podamos sacrificarnos, porque de todos conocemos la mentira, nosotros que no sabemos qué es la verdad».

Nosotros, en cambio, sí sabemos qué es la verdad y se lo decimos a todos sin presunción y con humilde certeza, seguros de que la hemos visto, escuchado, tocado, pero que no nos pertenece. Por lo tanto, nos comprometemos con seguridad, incluso entre límites y dificultades, en buscar apasionadamente lo verdadero, lo bello, lo bueno, lo justo. Por todo esto, estamos muy agradecidos de que haya querido a algunos de nuestros amigos como colaboradores de la Universidad Católica Sedes Sapientiae. Tengo seguridad de que tendrá, en mis amigos, amigos suyos, dispuestos a poner todo de sí para dar la vida por la obra de Otro, de otro.

Luigi Giussani
Milán, 12 de abril de 2000



Respuesta de monseñor Lino Panizza a don Luigi Giussani

Estimado Don Giussani:

Gracias por todas sus palabras, por su apoyo y sus oraciones.

La primera vez que leí su carta, me sentí profundamente conmovido, porque a través de ella compartimos el mismo ideal y la misma pasión: «la educación de los jóvenes». Cada vez que releo su carta encuentro más cosas en común, y es para mí una de mis fuentes de motivación para continuar con este «sacrificio», palabra tan fuerte pero a la vez con mucho significado, «esfuerzo para alcanzar un beneficio mayor», vale la pena todo el esfuerzo que se ha hecho hasta este momento, y en ello quiero involucrar a todos aquellos que como usted se interesaron por este proyecto, que ahora es una realidad y que también se «sacrificaron».

Fue siempre mi deseo, desde mis tiempos de fraile capuchino, el ayudar a todos los jóvenes a involucrarse con su realidad de manera libre, activa, justa y comprometedor, es así que nuestra universidad desea formar jóvenes libres, capaces de introducirse en la realidad con responsabilidad.

El que nuestra universidad sea un ejemplo para todos los países de Latinoamérica es un gran desafío y responsabilidad que nos han dado, estoy seguro que lo lograremos, paso a paso y con la protección y guía de la *Sedes Sapientiae*, primero buscando ser un ejemplo para nuestro país y luego para nuestros países hermanos.



ECOS: Educación a la verdad y racionalidad de la fe

La carta de don Luigi Giussani a monseñor Lino Panizza del 12 de abril de 2000, en ocasión de la inauguración de la Universidad Católica Sedes Sapientiae, resume, en forma perfecta, la perspectiva de uno de los más grandes educadores católicos del siglo XX. Perspectiva consignada, entre los muchos trabajos del autor, en dos textos fundamentales: *El riesgo educativo. Como creación de personalidad y de historia* (SEI, Torino 1995) y *Realidad y juventud. El reto* (SEI, Torino 1995). De la carta a monseñor Lino Panizza dos aspectos ameritan ser subrayados.

El primero concierne a la figura del educador. Como es notorio la pedagogía contemporánea, toda dirigida al problema de las técnicas educativas, ha olvidado totalmente la figura del maestro, identificado más con el técnico, competente sólo a proporcionar determinada información. En realidad su presencia podría ser sustituida por un computador, por una máquina impersonal. Para Giussani, al contrario, la aventura del conocimiento compromete en un trabajo común a profesores y alumnos, de modo que los primeros puedan comunicar una experiencia humana fascinante a los segundos. El factor humano es esencial para determinar la relación entre conocimiento e interés. El saber no es neutro. Lleva consigo juicios, evaluaciones y orientaciones. Un docente apático, aséptico no solo favorece una posición a-crítica, sino que envuelve en su letargo a los propios oyentes.

Diversamente allá donde un ideal está presente en la vida, allí la comunicación del saber pasa a ser un testimonio a la verdad, una lucha por mostrar evidente lo verdadero, una aventura que implica existencialmente a maestros y discípulos en una ideal *communio* de búsqueda de la vida.

De esta búsqueda, apasionada e inteligente, nace el segundo aspecto relevante subrayado por Giussani: aquello de «introducir a los jóvenes en la realidad según una hipótesis positiva, que todo de la humana experiencia haga encontrar, juzgar y valorizar en un abrazo sin límites». En el caso de una universidad católica esta hipótesis coincide con la fe. «El nacimiento de una universidad católica representa un bello y entusiasmante reto para quien tiene fe en Jesús: Demostrar al mundo, a través de la enseñanza y el estudio, la racionalidad de la fe». Quien conoce la reflexión de Giussani sabe bien que importancia el autor atribuye a esta afirmación.

Como escribía en *El riesgo educativo*: «Mostrar la pertinencia de la fe a la exigencias de la vida y, por lo tanto, demostrar la racionalidad de la fe, implica un concepto preciso de racionalidad.

Decir que la fe exalta la racionalidad, quiere decir que la fe corresponde a las exigencias fundamentales y originales del corazón del hombre igual en todos: exigencia de lo verdadero, de bello, de lo bueno, de lo justo (¡del justo!), de amor, de satisfacción total de sí. La fe

es razonable porque cor-responde, responde de manera adecuada a las exigencias universales del yo constituyendo la sustancia de la naturaleza humana. Este es la tarea a la cual está llamada una *Universitas* «católica»: manifestar y comprender a Cristo como la verdad universal del mundo. «Un hermoso y entusiasmante reto» al cual, en la carta, era llamada La Sedes Sapientiae, en modo tal de convertirse en un ejemplo para otros en América Latina.

Massimo Borghesi

Sabemos cuán grave desafío es, hoy, introducir a los jóvenes en la realidad según una hipótesis positiva que permita encontrar, juzgar y valorar todo lo que es propio de la humana experiencia, en un abrazo sin límites.

He escogido comentar esta frase de la carta puesto que resume, por una parte, el núcleo de la sabiduría pedagógica de don Giussani y, por otra, la urgencia de recuperar en la actualidad la tradición sapiencial de la Iglesia, en un contexto de industrialización mundial de la enseñanza y de reducción de lo racional al cálculo de la eficiencia.

En efecto, si no se considera la positividad de todo lo real, la conciencia humana no podría descubrir que la realidad, en su conjunto y su propia realidad dentro de ella, es un proyecto de Otro, que el misterio que envuelve todo lo que existe es misericordia. En su lugar, aparece la nada, la muerte de Dios, o si todavía se quiere voluntaristamente creer en Él, se debe admitir, sin embargo, que parece ausente. De ello se sigue también, por lógica consecuencia, la muerte del hombre, la desvaloración de su experiencia, la pérdida del sentido, el vacío existencial. Como la sociedad por sí misma no puede dar respuesta a este vacío, solo puede ofrecer sucedáneos a través de los medios de comunicación de masas que distraen la conciencia humana de su propia experiencia, difuminándola en la ensoñación, en el conformismo, en la resignación.

La inteligencia se desarrolla, en cambio, cuando descubre que cada ser humano, como también cada objeto de la realidad es un signo de una realidad más grande que los trasciende y envuelve. Por ello, toda realidad tiene la capacidad de asombrarnos, no solo lo desconocido, sino también lo que nos resulta familiar. Pero este asombro inicial que pone en movimiento nuestra capacidad de preguntar, puede malgastarse si no se acompaña de la guía de un maestro que nos ha precedido en el camino de observar y

preguntar. La educación acontece siempre en el seno de una cultura y de una historia a las que pertenecemos, cuyo patrimonio sapiencial ha dado a muchísimas generaciones la capacidad de descubrir la positividad de lo real. Así, se nos ofrece en el presente para que cada persona pueda verificar y comparar su propia experiencia y encontrar lo que corresponde a su vocación y designio.

Vivimos actualmente un proceso mundial de industrialización de la educación que quiere acreditar su calidad para hacerla comparable entre los distintos países y regiones. Para ello recurre a una definición de parámetros medibles y cuantificables, tales como habilidades y competencias, resultados de pruebas de evaluación, rentabilidad y costos. El ser humano educado es visto como el producto de la puesta en marcha de tales parámetros. En principio, la idea subyacente es que resulte equivalente estudiar en cualquier sitio y con cualquier profesor, puesto que todos están ajustados al control de las mismas variables. Inevitablemente, este proceso traerá consigo la pérdida de la tradición sapiencial del saber, como también la de su personalización en la experiencia educativa de una comunidad de maestros y discípulos.

Es en este contexto donde resulta tan urgente que las universidades, aunque deban adaptarse por fuerza a los nuevos contextos, tengan sin embargo, la inteligencia de mantener viva su tradición sapiencial para educar a los jóvenes en una hipótesis positiva acerca del significado de todo lo real, es decir —como dice hermosamente la carta— en un abrazo sin límites.

Pedro Morandé

No es tarea modesta la que imagina Mons. Giussani para toda institución educativa: «introducir a los jóvenes a la realidad según una hipótesis positiva que permita encontrar, juzgar y valorar todo lo que es propio de la humana experiencia, en un abrazo sin límites».

Para un cristiano, ¿qué es «todo lo que es propio de la humana experiencia»? Ciertamente, la apertura a lo Absoluto, en su dimensión espiritual, pero también a la naturaleza, en su variedad polimórfica y a la historia, en tanto despliegue de la libertad el hombre, y por lo tanto, circunstancia de acción y espacio ético. Como en la *Comedia* de Dante Alighieri, lo trascendente, el macrocosmos y el microcosmos se entrelazan en la experiencia cognoscitiva del hombre.

Y lo hacen según «una hipótesis positiva». Para nosotros, los cristianos, esta hipótesis no puede ser otra

que Cristo. En efecto, los cristianos no creemos en una idea ni en un amuleto: creemos en una persona, una persona cuya acción se desplegó en la historia y cuyo cuerpo ocupó un espacio y sufrió y gozó de su condición material, si es que aceptamos todas las consecuencias del misterio de la Encarnación. Y que resucitó de entre los muertos con ese cuerpo con el que actuó en la historia.

Consecuentemente, la «hipótesis positiva», si entiendo bien a Giussani, es que la historia termina bien, que la historia del hombre, tal como lo demuestra nuevamente Dante, es una comedia y no una tragedia. Si Cristo vivió, gozó y sufrió como nosotros, y luego resucitó, entonces existen razones para la esperanza. Sí, existe la pasión, el Viernes Santo, pero solo para que surja de ella la resurrección, el Domingo de Pascua. Por un lado, esto se opone a la idea del cristiano triste: hay un entusiasmo esencial en el cristiano, que es el que, por rebose, se comunica a los otros (cuánto más si el cristiano es un educador). Por el otro, se opone también a las falsas resurrecciones, a los paraísos artificiales e instantáneos, al optimismo fácil de los libros de autoayuda o de la vida concebida como parque de diversiones. Así, aunque para el cristiano todo sea gracia, también es cierto que cada acción de su historia tiene consecuencias en el otro mundo, lo que debe moverlo a la actividad y al dinamismo.

Por último, el «abrazo sin límites» se refiere, como se deduce del sentido de la carta de Mons. Giussani, a la totalidad de la experiencia humana, tal como intenté precisarla al principio. Sin embargo, me ilusiona pensar que este abrazo se refiere no sólo a la experiencia del hombre en general, sino a la experiencia de hombres y mujeres concretos, a estas y aquellas personas que, juntas, tratan de comprenderse intentando comprender a Dios, a la historia y a la naturaleza. Es un proyecto hermoso y esforzado. Me alegro con la Universidad Católica Sedes Sapientiae por estos 9 años de fecundo empeño en cumplirlo.

Jorge Wiese Rebagliati

El 12 de abril del año 2000, un apóstol de Cristo del mundo contemporáneo escribió un emocionado mensaje a monseñor Lino Panizza, obispo de Carabayllo, con motivo del inicio de las actividades de la Universidad Católica Sedes Sapientiae, nueva institución de educación superior que aspiraba a llenar un vacío en un entorno necesitado de un mensaje esperanzador y comprometido con los ideales del cristianismo.

En efecto, desde su lejana y próspera Milán, monseñor Luigi Giussani se dirigía a monseñor Panizza, titular de una nueva diócesis establecida en un lugar especialmente activo de la nueva y emergente Lima. El momento en el que escribía el mensaje estaba cargado de simbolismo puesto que, en el hemisferio norte, monseñor Giussani vivía los inicios de la primavera, estación que señala el renacimiento de la vida y de la esperanza. Además, corría el año 2000, el cual marcaba el paso del segundo al tercer milenio después del nacimiento de Jesús. Eran, pues, momentos muy significativos. Los cristianos vivíamos el Jubileo y el Año Santo. En tal situación plena de sentido, imaginamos a monseñor Giussani invadido por un espíritu tan pleno de entusiasmo renovador, que remitió a Lima un mensaje que es un testimonio de fe, esperanza y amor proyectado a este hemisferio austral, en el que una nueva institución, en el umbral del tercer milenio, se aprestaba a iniciar sus actividades. Y ella lo hacía en el marco de la austeridad y la pobreza; pero cargada de la ilusión propia de quien, consciente de su menesterosidad, se decide a crecer y busca la luz de los valores del cristianismo, el cual el año 2000 celebraba con júbilo la Encarnación, el advenimiento del Logos a la historia. En Él, el Logos, la nueva institución encontraba el motivo inspirador para su acción: ella quiso convertirse en sede de sapiencia para buscar la Verdad propia del Logos, y, con Él, servir a una sociedad ansiosa de encontrar el camino hacia la felicidad.

La Universidad Católica Sedes Sapientiae no surgía en la primavera de la rica Milán, desde donde escribía monseñor Giussani, sino en el otoño de la caótica y necesitada Lima. A pesar de ello, era el tiempo de júbilo del año 2000, momento propicio para establecer e iniciar la ruta de la Sedes Sapientiae. Y lo hizo con dos carreras fundamentales para servir y revalorar lo humano: Ciencias de la Educación y Ciencias Económicas y Comerciales, instrumentos de formación de la persona y de construcción del desarrollo social.

La referida carta dirigida a monseñor Panizza por monseñor Giussani transparenta a su autor como un hombre bueno, un hombre de fe enamorado de la vida y de la Verdad que la anima, un hombre que cree y sabe por experiencia que la educación es un instrumento de gran valor para asumir el reto de «introducir a los jóvenes en la realidad según una hipótesis positiva que permita encontrar, juzgar y valorar todo lo que es propio de la humana experiencia, en un abrazo sin límites».

Don Giussani, quien había vivido personalmente la pasión de educar a los jóvenes, en los que veía «el

futuro y la esperanza de un país», y, desde años atrás, se había entregado a la acción de educar movido por su espíritu cristiano, era consciente en el año 2000 de la urgencia y la importancia de la tarea pedagógica destinada a rescatar al ser humano del naufragio y la desesperanza, y a orientarlo a un ideal.

Hoy, en el año 2009, la Universidad Católica Sedes Sapientiae ha completado con felicidad y éxito su noveno año de vida y ya recorre con paso seguro el décimo. Este es momento oportuno para celebrar y para recordar. Ella sigue su camino movida por la fe y la esperanza. Y en ese camino, como amor inspirador, han quedado estampadas las huellas de monseñor Giussani, quien, si bien ya no está físicamente en este mundo, sigue vivo en la obra que han asumido sus seguidores.

Carlos Gatti Murriel

El breve escrito dirigido por don Giussani a monseñor Lino Panizza en el año 2000, nos introduce en el sentido de la universidad católica: «[que] la nueva Universidad sea un factor para el crecimiento de adultos educados cristianamente y por lo tanto capaces de intervención en la realidad de tal modo que se vuelva más humana».

La mejor tradición de la universidad está expresada aquí: ella está «construida de hombres» (*batie en hommes*) y su consistencia no depende del dinero ni de los aparatos ni de los edificios, sino de los seres humanos que la forman y, por eso, no es principalmente una organización, una oficina ni una empresa, sino solo una *universitas*, una corporación o agrupación de maestros y discípulos (*magistorum et scholarium*), convocados a la tarea de la formación recíproca, de la educación que es el crecimiento de los adultos y que, marcada por la fe cristiana, los hace capaces de actuar para que nuestra realidad se haga más humana.

Dice don Giussani: «El nacimiento de una universidad católica, para quien tiene fe en Jesús, es un desafío entusiasmante: demostrar al mundo, a través de la enseñanza y el estudio, la razonabilidad de la fe, una fe que tiene que ver con la vida, y que pone a la persona en las mejores condiciones para enfrentar toda circunstancia y todo problema que nace del fatigoso camino humano». La puesta en su valor de todo lo que es auténticamente humano es una llamada que resuena en el corazón de los cristianos. No podemos aceptar que

se renuncie al esfuerzo de la razón ni que se la deforme apartándola de su nexa con el Creador. Sabemos más bien que la razón alcanza su mejor despliegue cuando el hombre reconoce su condición de criatura llamada a hacer presente la fuerza de Dios en sus obras. Como dice Juan Pablo II: «Una fe que no se vuelve cultura sería una fe no plenamente acogida, no enteramente pensada, no fielmente vivida». La triste proclamación de la «muerte de Dios» ha traído por doquiera la degradación del hombre y de sus actividades, y eso impone la necesidad urgente de mostrar el verdadero sentido de la cultura humana.

Esto significa, apropiándose de las palabras de don Giussani: «introducir a los jóvenes en la realidad según una hipótesis positiva, que permita encontrar, juzgar y valorar todo lo que es propio de la humana experiencia en un abrazo sin límites». Relata Alcuino de York en el siglo VIII de nuestra era, en una época de destrucción y sufrimiento, que un maestro de Gramática se dirigía a sus alumnos preguntándoles: «¿Qué buscáis?» y ellos le daban una respuesta que debería ser como un campanazo en la conciencia de nuestro propio siglo: «Buscamos la felicidad». Creían entonces en la felicidad y en que los hombres estamos llamados a encontrarla. Esa es tal vez la «hipótesis positiva» de que habla don Giussani, que permite abrazar la existencia humana entera, que anima y hace vibrar este «lugar donde se busca la verdad», porque hasta las más pequeñas de las verdades que honradamente penetramos son como ventanitas que se abren sobre la grandeza de la condición humana de la que decía Ireneo de Lyon, que «el hombre viviente es gloria de Dios».

Así se puede servir a los hombres y mujeres de esta época, que han visto surgir y morir tantas hinchadas opiniones de sí mismos y que ahora cargan con un «yo» (que) se ha hecho [...] frágil y atormentado». La universidad que sea fiel a su tarea de humanizar la cultura, y lo haga en la educación y en el cultivo de las ciencias, estará mostrando el camino que necesitan hoy día las comunidades humanas; pero estas han conocido tantos desengaños que no es raro que «lo que resulta persuasivo no sean los discursos y las teorías sino el testimonio» y el testimonio que se espera de las comunidades universitarias es que se empeñen en un trabajo educativo y científico, que abra perspectivas hacia la humanización de la realidad.

Juan de Dios Vial Correa

Bien conviene aprovechar las líneas con que Don Luigi Giussani, en carta a Monseñor Lino Panizza, celebró el proyecto de crear –diez años atrás– la Universidad Sedes Sapientiae. Muchas otras instituciones se han creado en este tiempo, y varias han alardeado el calificativo que las distingue. Para celebrar las líneas aludidas, bueno es precisar cuál es el objetivo más inmediato de una universidad.

Casa del saber, donde se genera la sabiduría, mediante la cual aseguramos la vigencia del conocimiento. Lugar donde se aprende a buscar la verdad: a buscarla, reconocerla y difundirla. Casa donde nos esforzamos por rechazar la oscuridad y el caos.

Cuando hablamos de la verdad, estamos aludiendo –lo queramos o no– a la fe cristiana. En esa casa nos vemos convocados para empeñar un denodado esfuerzo de la razón y asegurarle un triunfo a la fe del hombre. Cuando Monseñor Panizza tiene por no casual iniciar la Universidad Sedes Sapientiae con el estudio de todo lo relacionado a Educación y las Ciencias Económico-comerciales, sabe que hay una esencial responsabilidad de toda universidad con la polis, que exhibe sus urgencias precisamente para que las instituciones acudan a servirla. Y dos son hoy las grandes necesidades de la sociedad peruana: la educación y la economía, celosos respaldos de la salud y el trabajo.

La persona humana se va modelando en la escuela para asegurar su futuro. Cuando aseguramos el estudio de los hijos estamos dando respaldo a su porvenir. Pero no cumplimos con nuestro deber con solo asegurar que nuestros hijos sean creadores. Hay que prepararlos también para que sean renovadores de la sociedad. El sentido de la tradición necesita ver asegurados y transmitidos valores como la verdad y la justicia. Y necesitan, sobre todo, asegurar el valor fundamental de la fe, que levanta montañas.

Una casa de estudio es una casa de voluntades unidas para salvar al prójimo del abandono intelectual, de la miseria moral, y el descreimiento. Es casa donde estudiamos con la certidumbre de que el saber nos hace mejores para eficaz servicio de la polis. La fe fortalece ese estudio y acentúa el perfil humanista. Cuando más perfeccionamos nuestro saber, mejor atendido se halla el hombre, nuestro prójimo esencial. A más verdad, saber más sólido y fe más duradera. Aprender y enseñar son tareas a las que vivimos convocados por la verdad. Enseñamos y luchamos para compartir conocimiento y virtud.

Luis Jaime Cisneros

Reseñas y comentarios





Abrazar el mundo con el lenguaje. Pedagogía y lenguaje. A propósito de *The miracle worker*

Javier Morales Mena

El filme *The miracle worker* (1962) narra la historia de las vicisitudes que atraviesa la maestra Anne Sullivan para lograr enseñar a comunicarse a la niña ciega y algo muda Helen Keller. Del desencuentro o encuentro de ambos personajes se desprenden dos tópicos que merecen comentario: la representación de la práctica pedagógica y la concepción que se tiene del lenguaje.

Helen es tratada compasiva y prejuiciosamente por su familia. Para ellos, la niña es un ser imposibilitado de reflexión y razonamiento. Una pequeña mascota violenta, caprichosa y salvaje a quien se le permite hacer lo que quiere. Para los padres, la práctica pedagógica debe domesticar esta vorágine comportamental. El quehacer de la maestra Anne Sullivan deberá ser una especie de fármaco que calme la furia y que produzca la obediencia de la niña rebelde que no respeta a los demás. En perspectiva de los padres, la educación consiste en un simple adiestramiento. Como cuando se adiestra a un cachorro para que dé la mano al amo, la niña debe ser adiestrada para repetir y conservar las formas. Vuelta a la otra margen,

Anne Sullivan no subestima completamente a la que no puede ver; por el contrario, ella asume una pedagogía que parte del reconocimiento de la particularidad de la niña, y que por lo mismo demanda y exige en ella el sacrificio y la perseverancia. Para la maestra el trabajo pedagógico se convertirá en todo un desafío a los modos de encarar la educación especial. El quehacer educativo no se reducirá al adiestramiento y la domesticación. El derrotero será otro: la práctica pedagógica deberá ser herramienta que posibilite la comprensión y el entendimiento del mundo a través del desarrollo de la razón comunicativa. El quehacer pedagógico resulta ser la aurora que despierta la sensibilidad de Helen, la luz que le permite aprender a ver sin los ojos de carne, sino con los ojos del espíritu; en pocas palabras, la educación se representa como una sacrificada práctica liberadora. La pedagogía así concebida logrará liberar a Helen —después de muchas batallas— del ostracismo y de la noche que la aprisiona en manías, gestos y golpes. La liberará para que se encuentre con el mundo, para que se comunique y para que pueda comprenderlo.

Pero esta práctica educativa ¿cómo logra despertar el mundo para que la pueda percibir la sensibilidad de Helen? El aliado definitivo de la pedagogía liberadora es el lenguaje. Para los padres el lenguaje es insignificante. Desde un inicio ellos presuponen que la niña es como un animalito salvaje que hay que adiestrar. El presupuesto según el cual subestiman completamente las potencialidades de su hija termina por condenarla al ostracismo absoluto. La monológica concepción del lenguaje que tienen los hace desconocer otros registros comunicativos para acercarse al solitario, silencioso y oscuro mundo de Helen. Solo la madre aprende —después de ser exigida por la maestra— algunas palabras gestuales para comunicarse con su hija. Ciertamente padre, madre y hermano no comprenden que el problema de Helen es comunicativo. No se trata de adiestrarla para que repita monótonamente las reglas del buen comportamiento. No se trata de domesticarla o apaciguarla. El problema que tiene es el de no poder comunicarse. Cuando su cuerpo se retuerce violentamente o cuando implosiona y se da contra todas las cosas, Helen comunica su resistencia al silencio y la oscuridad. La maestra tratará, en tal sentido, no solo de enseñarle palabras para nominar el mundo, buscará también despertar su racionalidad comunicativa para encontrarla con el mundo y para encontrarla con ella misma.

El lenguaje gestual que le enseña Anne Sullivan será el que le posibilite el contacto con el mundo. Le acercará a la realidad para que nomine gestualmente las cosas. Helen aprenderá a palpar la semántica de las cosas hechas palabras. Sus manos atravesarán o nominarán el mundo. La base fundamentalmente sensible de su lenguaje instalará su cuerpo y sus sentidos en el centro del aprendizaje. Ella aprenderá con todos los sentidos. Cuando la porfiada resistencia que ofrece Helen al aprendizaje impartido y cuando la perjudiciosa subestima de los padres a la formación de su hija, parecen hacer fracasar el proyecto pedagógico liberador, el contacto con el agua que sale de un pozo profundo, el palpar el agua no solo con las manos sino también con el cuerpo y la mentalidad entera, revela la conquista definitiva: Helen logra engarzar la simbolización de los gestos con la semántica de las cosas. Logra engarzar lenguaje gestual y realidad. Se anuncia el acontecimiento liberador: ella sale

de su encierro comprensivo, despierta para aprehender el mundo en sus manos. Busca nuevas palabras que se hagan gesto, quiere abrazar todo el mundo con el lenguaje de sus manos. El mundo despierta sentido para ella. El relámpago del lenguaje atraviesa la noche oscura de su entendimiento. Helen comienza a comprender y habitar el mundo. Este con todas sus cosas infinitas ya no está callado, ya dejó de no decirle nada, ya no le es extraño. El mundo le revela más bien su inconmensurabilidad. Las manos significantes le enuncian el espesor semántico de la realidad: el lenguaje es figuradamente la llave que le permite entrar a la realidad, y por lo mismo, la realidad parece ser construcción de su lenguaje. Los límites de su lenguaje serán los límites de su mundo.

En síntesis, los dos tópicos que nos inquietaban: la representación de la práctica pedagógica y la concepción del lenguaje quedan definidos. A través de la actuación de la maestra Sullivan, la práctica pedagógica se representa no como instrumento para el adiestramiento mecánico e irreflexivo, sino más bien como herramienta que despierta y libera la razón y transforma el conocimiento. En su práctica pedagógica confrontacional y exigente percibimos que el otro no es un ser inferior a quien debe compadecerse en sus limitaciones, por el contrario, el otro a pesar de sus limitaciones físicas, a pesar de la finitud de sus posibilidades, no está restringido a sentir o experimentar lo inconmensurable del aprendizaje. La lucha constante con Helen para que aprenda los modales y para que engarce los gestos-palabras con la semántica comunicativa, hacen de la práctica pedagógica una suerte de estrategia para conquistar los aprendizajes máximos. Por otra parte, el lenguaje se anuncia como la herramienta pedagógica que socializa. Aunque la familia le resta significancia, el rol que cumple es determinante. Mediante aquel la niña logra librarse del silencioso y oscuro mundo en el cual estaba aprisionada. El lenguaje gestual le permite contactarse e integrarse al mundo. Socializa sus sentimientos y exterioriza sus pensamientos. Una vez que ha aprendido a comunicar lo interno y lo externo mediante gestos, su cuerpo no aprisionará más su mirar y su decir. La educación y el lenguaje la liberan, ambas transforman completamente su condición inicial de salvaje, ambas le hacen conocerse así misma, comprender el mundo y venir al lenguaje.

JORGE ESLAVA

JORGE
ESLAVA

Colección Literatura y Formación

A CIUDAD
ana del siglo xx

ADOLESCENTES EN LA CIUDAD

Una visión de la narrativa peruana del siglo xx

Una lección de literatura

Fernando Rodríguez Mansilla
University of North Carolina at Chapel Hill

Eslava, Jorge. *Adolescentes en la ciudad. Una visión de la narrativa peruana del siglo XX*. Lima: Fondo Editorial de la Universidad Católica Sedes Sapientiae, 2008. 344 pp.

Jorge Eslava se define a sí mismo, ante todo, como un docente, noble vocación que hace falta reivindicar en nuestro país. De allí que el libro del cual nos ocupamos aquí exude en cada página un propósito didáctico y una limpieza expositiva ejemplares. *Adolescentes en la ciudad* viene a cubrir en vacío en la historia de la literatura peruana. Se echaba en falta una investigación que, dejando de lado la perspectiva historiográfica tradicional (que tiene importantes exponentes en Tamayo Vargas o Tauro del Pino), ofreciera una perspectiva refrescante del fenómeno literario partiendo ya no de períodos, escuelas o generaciones, sino temática. Eslava se ocupa en este libro de rastrear, compilar y analizar los textos que se han ocupado sobre la figura del adolescente en nuestra

narrativa urbana del siglo XX. La trayectoria del autor es su mejor aval para cumplir este objetivo: profesor de secundaria de larga experiencia, un comprometido con la educación y talentoso escritor de literatura juvenil, le debemos ese magnífico y a la vez desgarrador libro testimonial que es *Navajas en el paladar* (1995).

El libro está organizado de una forma sumamente eficaz para las metas que se traza la investigación. El primer capítulo se ocupa de explorar la figura del adolescente considerado como «El héroe moderno». Se observa el hecho de que la adolescencia es un concepto que no aparece hasta el siglo XIX y que recién adopta carta de ciudadanía científica a mediados del XX, gracias al impulso de la psicología (especialmente de la mano del psicoanálisis), el cine y la literatura. Eslava justifica su interés en el adolescente varón partiendo del hecho de este construye su identidad de género en base a la transgresión de las normas. En un contexto de anomia social como el que se vive en distintos períodos de la historia contemporánea peruana, resulta urgente

detenerse a reflexionar en torno a la representación de los conflictos y problemas del adolescente en la narrativa que se ocupa de la violenta y desigual Lima. El capítulo se cierra con un interesante repaso de la evolución del personaje del adolescente en la literatura moderna, desde sus manifestaciones más incipientes en el Renacimiento hasta el siglo XX, pasando por el gran aporte del romanticismo. De esta revisión, Eslava extrae una idea bastante acertada: el carácter autobiográfico que adopta la mayoría de los textos a partir del siglo XVIII, empezando por el paradigmático *Werther* de Goethe, pasando por *El guardián entre el centeno* de Salinger.

El capítulo siguiente presenta el panorama de la narrativa sobre adolescentes del siglo XX peruano. Siguiendo una estricta diacronía, Eslava rastrea antecedentes en obras de autores decimonónicos como Palma o González Prada, para establecer la pareja de textos fundadores de la narrativa de formación en el Perú: *La casa de cartón* de Martín Adán y *El gaviota* de José Diez Canseco, obras aparecidas, con unos pocos meses de diferencia entre sí, en 1929 y 1930, respectivamente: «Ambas obras representan a través de su desarrollo –de aliento esencialmente autobiográfico– la imagen del hombre en proceso. Es decir, sus protagonistas adolescentes maduran y son testigos de las mudanzas de sus destinos» (90). En la segunda parte del capítulo, el autor considera la década 1950-1960 los años de afirmación de este tipo de narrativa, con textos como «Día domingo» de Vargas Llosa, «El niño de junto al cielo» de Congrains o *Crónica de San Gabriel* de Ribeyro. Eslava reconoce una nueva etapa entre los años 1960-1975, lapso en que aparece el estupendo libro *Los inocentes* de Oswaldo Reynoso, el gran experimento formal que es *Los cachorros* de Vargas Llosa, los primeros cuentos de Bryce en su orgánico volumen *Huerto cerrado*, además de los relatos de un jovencísimo Fernando Ampuero, en *Paren el mundo que acá me bajo*, que introduce un ambiente de delirio y drogas que tendrá relativo éxito en las décadas siguientes. La última parte del capítulo repasa las diferentes vertientes que ha tomado la narrativa en torno a la adolescencia hasta el año 2000, un

lapso que Eslava caracteriza como «tiempos de violencia y nihilismo». Se reconoce el aporte del grupo *Narración*, se reivindica una novela como *Elogio de la madrastra* de Vargas Llosa y se trata de incluir en esta síntesis casi todos los textos que versan sobre el mundo juvenil publicados en los últimos veinte años del siglo XX. La conclusión de este repaso es definitiva: «Estamos convencidos de que existe, con calidad considerable, una fuerza narrativa del siglo XX que ha perseverado en atestiguar el mundo juvenil urbano –con variedad de recursos y sensibilidad– y que ha forjado además una expresión artística reveladora de los desajustes de una sociedad en permanente transformación» (180-181).

Los siguientes tres capítulos del estudio se encargan del análisis en detalle de los textos más revelantes de la criba realizada en el capítulo segundo. En el tercero («Fundadores y tendencias») se estudian *La casa de cartón* y *El gaviota*, como representantes de corrientes hasta cierto punto antagónicas. La obra de Martín Adán se ocupa de recrear la experiencia juvenil de sectores más bien acomodados, con un estilo refinado y subjetivo, con énfasis en la introspección; mientras que Diez Canseco se ocupa del joven de clase baja, utiliza un lenguaje que introduce la replana y asume una perspectiva más bien behaviorista en el relato. El cuarto capítulo («Epígonos ejemplares») analiza a los continuadores de las vertientes instauradas por Adán y Diez Canseco durante los años sesenta: Bryce y Reynoso, respectivamente. En *Los inocentes* se percibe una búsqueda de la imagen paterna semejante a la que existe en *El gaviota*, así como una notable exploración en el mundo marginal y prácticamente delictivo; en tanto en los relatos de *Huerto cerrado*, cuyo hilo conductor es el joven protagonista Manolo, se percibe una voz, similar a la del texto de Adán, que asume una introspección permanente. El último capítulo («Epígonos finiseculares») se ocupa de *Al final de calle* de Óscar Malca y *No se lo digas a nadie* de Jaime Bayly, como muestras de la herencia, aunque ya algo enrarecida, de Diez Canseco y Martín Adán. Malca y Bayly comparten una actitud antiacadémica y no han desarrollado carreras

literarias siguiendo los patrones tradicionales (como el del escritor intelectual y militante): el primero se ha dedicado al periodismo escrito y no ha publicado otra novela; el segundo es un personaje de la televisión internacional cuya obra es considerada mayormente como *light* o compuesta para escandalizar y vender. En el balance final, Eslava reconoce muchos más méritos a la novela de Malca, en tanto revela en su análisis ciertas inconsistencias de construcción en la obra de Bayly.

Como señalamos al principio, *Adolescentes en la ciudad* esboza otra visión del proceso de la narrativa peruana contemporánea y lo hace de una forma didáctica y sumamente coherente. Sin apelar al lenguaje a veces crítico y autotético que ha puesto de moda cierta crítica actual, el estudio de Eslava logra sus objetivos

mediante un método de análisis de base formal, que incorpora oportunamente conceptos provenientes de la psicología y aportes como los de Bachelard o Bakhtin para estudiar ideológicamente los textos. *Adolescentes en la ciudad* consigue el doble propósito de trazar una visión panorámica, que se orienta a la elaboración de un canon de la narrativa sobre adolescentes, y de llevar a cabo, a la vez, el análisis de cada obra discutida. El epílogo del libro, titulado «Consideraciones finales», que narra los orígenes del trabajo y de la faceta investigadora del propio autor, resume bien la particular teoría literaria de Eslava, la cual fusiona pedagogía con estética. A nuestro parecer, la investigación es sólida y sus resultados sin duda constituyen una contribución a la historia de la literatura peruana que habrá de componerse en este nuevo siglo.



Diálogo vital con Luis Jaime Cisneros

Miguel Ángel Malpartida

«¿Qué es el diálogo?» es la pregunta múltiple que muchos profesores de Lenguaje nos proponemos debatir durante los primeros días del curso: ¿qué vínculos tan estrechos establecen las expresiones producidas por los interlocutores?, ¿cómo, luego del cómplice acto creativo, los hablantes se despiden mutuamente influidos, transformados y, quizá, radicalmente otros?

Las respuestas podríamos encontrarlas en los libros, aunque un relato pletórico de diálogos, como el que ofreció el Dr. Luis Jaime Cisneros, en su reciente visita a nuestro campus, podría esclarecer lo que los textos reciben de sus autores y lectores: la vida.

El Dr. Cisneros se esforzó en recordarnos que en la labor del maestro persiste una clara alegoría: la vida es la escuela; los estudiantes son los hombres; y el diálogo entre ellos, la clase a la que estamos todos convocados.

Por ello, no nos fue difícil imaginar, a través de las palabras del maestro, a un delgado y joven alumno, el cual va estableciendo lazos de experiencia tanto con las grandes eminencias como con las personas más sencillas. Los relatos de encuentros se inician con escenas de aparente incomunicación: la infructuosa conversación de tranvía con César Ameghino, la primera clase de Griego con María Rosa Lida y la impotencia frente al cadáver en

la clase del profesor Belou son los primeros atisbos de quien se inicia en el diálogo académico. Los maestros del joven Cisneros requieren mostrarle ese primer elemento seductor del ritual de aprendizaje: la fascinación, el interés por iniciarse en los secretos de la ciencia y el arte, ya que parecen entender muy bien su afinidad: el aprendizaje, en ambos, es una constante y cotidiana sorpresa.

Luego de la iniciación, los profesores le proponen evolucionar hacia la plena horizontalidad entre el cognoscente y lo conocido. Medicina parece ser una vocación que el joven pretende inquirir, en un primer momento, en la erudición de los libros. Sus maestros se encargarán de encaminarlo al verdadero diálogo con el paciente, una especie de libro espontáneo en el que tendrá que ocupar su habilidad de auscultador. Deberá encontrar la verdad en el lenguaje de las personas, más que en los tratados de Semiología, y para ello, el consejo del profesor Romano será fundamental: «déjelos hablar, Cisneros, no los corrija, (...) porque cuando usted lo interrumpe, lo amedrenta, le hace creer que usted es más inteligente». El profesor Cisneros le agradece, frente a nosotros, que retornamos momentáneamente a nuestro campus, el nacimiento de su vocación docente. Dicha vocación, ahora lo sabemos, estriba en el laborioso trabajo de escuchar. El alumno Cisneros comprendió que el

«otro» lo complementa; transformó su carácter y completó su diálogo formador: se colocó en el lugar del otro para comprenderlo.

La Facultad de Letras y la clase de Amado Alonso, en el testimonio del Dr. Cisneros, conforman una experiencia que traspasa los años formativos hasta llegar a la producción de un libro sobre entonación, ya en la madurez intelectual. El consejo del ilustre filólogo al alumno inconforme con el estudio de la Fonética, en tono profético, había sido: «Usted verá cómo, en el momento menos pensado, usted va caminando y de repente una lucecita chiquitita trae a la memoria algo que pertenece a Medicina». Las palabras de Amado Alonso nos permiten extender la alegoría entre «vida» y «escuela» hacia la de «vida» y «camino». El camino vital, recorrido por el intelectual atento y abierto a las ideas, permite que estudios en apariencia disociados, hallen armonía. Cisneros logrará percibir esa lucecita o chispazo sorpresivo treinta años después, casi sin proponérselo. El diálogo con Amado Alonso, como un códice empolvado y poderoso, se completa cuando el maduro Cisneros es convocado a comentar el manuscrito de un colega. La experiencia lo enfrenta, lo seduce y le

permite recobrar la original fascinación por un tema que parecía perdido. El escueto comentario se convierte en un libro.

Asimismo, nuestras preguntas le permitieron reintegrarse al liceo francés de sus primeros años. Luego de un primer encuentro inquietante con el profesor Chapuisse, descubre la importancia de la opinión en la actitud filosófica. Finalmente, toma conciencia del elemento que le permite hacer confluir su experiencia infantil y la de sus nietos pequeños; el último de sus libros, *Aula abierta*; y su opinión sobre los textos escolares. Estos, para desautomatizar la enseñanza, deben huir del método estático que no contempla la lengua viva como asidero y, además, mantener la extraordinaria vigencia de lo efímero, tal como hacían los periódicos, que antaño brindaban información, avivaban la crítica, educaban y comprometían a los jóvenes con el mundo.

El Dr. Luis Jaime Cisneros cierra el aula como maestro y, también, como un alumno más. El diálogo palpitante queda en nosotros, dispuesto a ser volcado nuevamente, al igual que la gratitud.

Noticias de los autores

CÉSAR CORTEZ MONDRAGÓN

Graduado en la Universidad Nacional de San Marcos en la especialidad de Historia y Geografía. Tiene en su autoría textos escolares de Historia del Perú, Historia Universal, Geografía (Geopolítica), Economía, Psicología, Educación Familiar e Historia de la Cultura del Perú. Ha sido desde profesor de aula, Director de instituciones educativas, hasta Director General de la Educación Secundaria del Perú. Actualmente es docente de la Universidad Católica Sedes Sapientiae en las Cátedras de Historia de la Educación y Geografía General.

ALEJANDRA MENESES ARÉVALO

Profesora de Castellano. Doctora en Lingüística por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile). Actualmente se desempeña como docente en la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de 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.

ROBERTO TEJADA RIVAS

Profesor en la especialidad de Filosofía y Religión en el Instituto Salesiano de Humanidades de Lima. Realizó estudios de grado y licenciatura en la Universidad Peruana Cayetano Heredia. Estudios de la especialidad en la Pontificia Universidad Salesiana de Roma - Italia. Realizó estudios de Maestría en la Escuela de Posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú en la especialidad de Filosofía. Actualmente se desempeña como docente de Filosofía y Ética en la Universidad Católica Sedes Sapientiae.

MANUEL JESÚS VEJARANO INGAR

Licenciado en Educación en la especialidad de Lengua y Literatura y Religión por la Universidad Marcelino

Champagnat. Profesor de Metodología del Estudio Universitario en la Universidad Sedes Sapientiae. Cursa actualmente una Maestría en Literatura Infantil y Juvenil y Animación a la Lectura, programa conjunto de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas (UNMSM) y la Universidad Católica Sedes Sapientiae.

CARMEN LEÓN EZCURRA

Pedagoga, máster en Literatura Infantil y Juvenil. Inició su labor académica como profesora de educación primaria en el colegio Los Reyes Rojos y los colegios Fe y Alegría N° 1 de San Martín de Porras y N° 4 de San Juan de Lurigancho. En el campo de la investigación y proyectos educativos ha laborado en el Instituto Nacional de Investigación y Desarrollo de la Educación (INIDE), en el Ministerio de Educación, UNICEF y para las editoriales Peisa, Biblos, Bruño, Santillana y El Comercio.

PEDRO PASCUAL SOTO CANALES

Licenciado en Educación, en las especialidades de Ciencias Históricas Sociales y Ciencias Religiosas, por la Universidad Marcelino Champagnat. Maestría en Historia con Mención en Historia Económica por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos; Diplomados en «Docencia Universitaria» por la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle y el Instituto de Desarrollo Gerencial; en «Seguridad y Defensa Nacional» por el Ministerio de Defensa y la Universidad Católica Sedes Sapientiae y Legionario de la Orden Mariscal Cáceres. Ejerce la docencia desde el año 1992, en los diversos niveles educativos. Desde el año 2000 se desempeña como docente en la Universidad Católica Sedes Sapientiae, impartiendo las asignaturas de Historia General del Perú; Historia de la Iglesia Antigua, Medieval, Moderna y Contemporánea; Geografía General y Metodología de la Investigación. Además, ha participado en diversos cursos, talleres y capacitaciones en el área de Educación, Ciencias Religiosas e Historia.

JOSÉ QUEZADA MACCHIAVELLO

Director de orquesta y coro, musicólogo, compositor. Es docente universitario de la Pontificia Universidad Católica del Perú y de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas. Dirige la Schola Cantorum de la UCSS y el Coro y Orquesta de Cámara Lima Triumphant, con quienes ha presentado conciertos en diversas ciudades del Perú y los EEUU. Es crítico de música en el diario *El Comercio*. Entre sus libros publicados tenemos *El legado musical del Cuzco Barroco*, editado por el Fondo Editorial del Congreso. Ha publicado una serie de artículos en revistas especializadas nacionales e internacionales. Ha participado como conferencista en diversos eventos nacionales y extranjeros.

FÉLIX DORIAN VARGAS ZEGARRA

Licenciado en Comunicación por la Universidad Católica de Santa María de Arequipa. Egresado de la carrera de Comunicación Escénica del Instituto Charles Chaplin. Es docente universitario de teatro y oratoria, músico, actor profesional, productor y conductor de medios de comunicación. Actualmente se desempeña como docente del Taller de teatro de la Universidad Católica Sedes Sapientiae y es fundador del elenco de teatro de la misma universidad.

ASTRID AGUILAR LAGUNA

Estudió música desde los trece años en el Instituto Superior de Música Daniel Alomía Robles, se ha especializado en Guitarra y Educación Musical. Realizó estudios de Canto Lírico en el Conservatorio Nacional de Música. Es bachiller en Lingüística y Educación por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Se ha desempeñado como profesora de Música, Inglés, Lenguaje y Comunicación en diversas instituciones educativas. Actualmente es profesora del Taller de Coro en la Universidad Católica Sedes Sapientiae y tiene a su cargo la dirección musical del coro de este centro de estudios. Forma parte del Coro y Ensamble Instrumental «Lima Triumphant», donde también es solista y directora asistente.

MASSIMO BORGHESI

Es profesor ordinario de Filosofía Moral en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Perugia (Italia). Es

profesor de Estética, Ética Filosófica y Teología Filosófica en la Pontificia Facultad San Bonaventura (Roma-Italia). Es miembro del Consejo Científico de las Ediciones Studium en Roma. Es miembro del Consejo de Cultores y Colaboradores de la revista *Humanitas* en Santiago de Chile. Entre sus publicaciones se pueden mencionar *Secolarizzazione e nichilismo. Cristianesimo e cultura contemporanea* (Siena: Cantagalli, 2005; traducción española: *Secularización y nihilismo. Cristianismo y cultura contemporánea* [Madrid: Encuentro, 2007]); *L'era dello Spirito. Secolarizzazione ed escatología moderna* (Roma: Studium, 2007).

JORGE WIESSE REBAGLIATI

Estudió Lingüística y Literatura en la Pontificia Universidad Católica del Perú. Tiene una larga trayectoria docente en el nivel universitario y, actualmente, es Jefe del Departamento de Humanidades de la Universidad del Pacífico. Es coautor de un libro clásico para los estudiantes de Redacción, *Técnicas de lectura y redacción. Lenguaje científico y académico*. Es coautor, también, del boletín *Coiné*, en el que ha publicado artículos sobre las cuestiones de corrección idiomática y sobre competencia discursiva. Ha participado como conferencista en diversos eventos extranjeros y locales; entre ellos la UCSS recuerda las Jornadas Internacionales de Literatura Comparada, dedicadas al *Quijote*. Ha publicado el artículo «Lima o la poesía de lo cotidiano» en *Cuadernos Literarios*, revista de literatura de la Universidad Católica Sedes Sapientiae. Fue editor del libro *La Divina Comedia. Voces y ecos* (Lima: Universidad del Pacífico, 2008). En el citado texto apareció su artículo «Variaciones sobre el tema de Pía (Purg. V, 130-136)».

CARLOS GATTI MURRIEL

Estudió Literatura en la Pontificia Universidad Católica del Perú. Es profesor ordinario en la Universidad del Pacífico, donde dicta Literatura Universal, es también, profesor ordinario de la Pontificia Universidad Católica, donde dicta Literatura Italiana. Ha ocupado cargos administrativos en la Universidad del Pacífico y en la Pontificia Universidad Católica del Perú. Actualmente se desempeña como Secretario General de la Universidad del Pacífico. Es miembro de la Sociedad Filarmónica de Lima, miembro ordinario del Instituto del Instituto Riva-Agüero, miembro fundador de la Sociedad Peruana de Estudios Clásicos

y miembro vitalicio de la Dante Society of America. Ha recibido distinciones como el Premio Procter and Gamble «Honor al Éxito Docente» de 1999. Ha escrito diversos artículos tanto para revistas especializadas: *Boletín del Instituto Riva-Agüero*, *Lexis* y *Coiné*, como para revistas periódicas: *El Dominical* de *El Comercio*. Con Jorge Wiesse Rebagliati, es codirector de *Coiné* y coautor de los libros *El lenguaje. Dos aproximaciones*, *Elementos de gramática española* y *Técnicas de lectura y redacción*. El año 2008 publicó el artículo «Ecos musicales de la Divina Comedia: la Sinfonía de Dante, de Franz Liszt» en el libro *La Divina Comedia. Voces y ecos* editado por la Universidad del Pacífico.

PEDRO MORANDÉ COURT

Sociólogo chileno y decano de la Facultad de Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Doctor (Dr.Phil) en Sociología por la Universidad de Erlangen-Nürnberg (Alemania). Es consultor del Pontificio Consejo de la Cultura. Su área de especialización es la Sociología de la Cultura y de la Religión, y ha realizado numerosos trabajos de investigación sobre estas materias en el ámbito de la realidad latinoamericana. Es miembro de la Academia Pontificia de Ciencias Sociales y miembro del Comité Editorial de la Revista *Humanitas*. Entre sus publicaciones destacan: *Cultura y Modernización en América Latina* (1984); *Iglesia y Cultura en América Latina* (1989); *Persona, Matrimonio y Familia* (1994); *Familia y Sociedad* (1999) y un centenar de artículos sobre el tema de identidad cultural latinoamericana.

JUAN DE DIOS VIAL CORREA

Es médico chileno. Fue Rector de la Universidad Católica de Chile entre los años 1984 y 2000. Presidente de la Pontificia Academia para la Vida (desde 1994). Integra la Academia de Ciencias del Instituto de Chile y la Academia Latinoamericana de Ciencias. Forma Parte de la Sociedad de Biología de Chile, de la cual fue Presidente entre los años 1975 y 1977, integra también la Sociedad Latinoamericana de Microscopía Electrónica. Ha publicado una serie de trabajos científicos en revistas extranjeras especializadas y dos libros: *Historia de la Célula* (1998) y *Palabras a la Universidad* (2000). Debido a su trayectoria intelectual, la Pontificia Universidad Católica de Chile le otorgó el grado académico honorífico de Doctor Scientiae et Honoris Causa.

JOSÉ ANTONIO BENITO RODRÍGUEZ

Doctor en Historia de América por la Universidad de Valladolid (España). Es Miembro Ordinario de la Asociación Española de Americanistas, de la sección de Historia del Instituto Riva-Agüero y de la Academia Peruana de Historia de la Iglesia. Coordinador del área de Historia de la Universidad Católica Sedes Sapientiae. Ha publicado varios libros y artículos de tema americanista

MARTINA VINATEA RECOBA

Estudió Literatura en la Pontificia Universidad Católica del Perú. Ha realizado estudios doctorales de Filología hispánica. Es profesora principal de la Universidad del Pacífico, donde desarrolla principalmente su labor docente y de investigación. También es profesora del curso *Poesía de la Edad de oro* en la PUCP y es miembro ordinario del Instituto Riva Agüero. Es autora de la edición anotada de la *Epístola de Amarilis a Belardo* que saldrá publicada en setiembre de este año dentro de la colección Biblioteca indiana del Grupo de Investigación Siglo de Oro de la Universidad de Navarra, en la editorial Iberoamericana Vervuert. Además, es colaboradora del *Boletín Coiné* y de otras revistas especializadas.

CARLOS ARRIZABALAGA LIZARRAGA

Doctor en Filología Hispánica por la Universidad de Navarra, lugar donde realizó también sus estudios de pregrado. Profesor de Lingüística de la Universidad de Piura. Reside en Perú desde 1996. Su tesis doctoral (2004) se ocupó de un fenómeno emergente de la sintaxis del español norperuano: la aparición de la perífrasis concomitante «está que estudia» en español americano. Además investiga algunos aspectos de la historia del español, especialmente del léxico americano y un poco de toponimia norperuana. También realizó un estudio de la fonética piurana titulado: *El dejo piurano* (2008).

MIGUEL ÁNGEL MALPARTIDA QUISPE

Estudió Literatura en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. El año 2002 publicó *Galería* (Dedo Crítico), poemario con el que obtuvo el primer premio en el concurso de poesía César Calvo, organizado por el centro de estudiantes y la escuela de literatura de la Facultad de Letras de San Marcos. En el 2007, apareció su segundo poemario, titulado *Arte de nariz* (Editora Mesa Redonda).

Ha publicado, además, poemas, entrevistas y artículos de crítica literaria en diversas revistas nacionales e internacionales. Actualmente, ejerce la docencia en la Universidad Católica Sedes Sapientiae, y estudia la Maestría en Literatura Peruana y Latinoamericana en la UNMSM.

FERNANDO RODRÍGUEZ MANSILLA

Licenciado en Literatura Hispánica (2004) por la Pontificia Universidad Católica del Perú y doctor en Literatura Española (2008) por la Universidad de Navarra. Ha sido profesor en la Pontificia Universidad Católica del Perú, en la Universidad Católica Sedes Sapientiae y en la Universidad de Navarra. Actualmente es profesor en el departamento de lenguas románicas de la Universidad de Carolina del Norte en Chapel Hill. Ha investigado primordialmente literatura del Siglo de Oro español, narrativa rioplatense del siglo XX y literatura peruana contemporánea.

JAVIER MORALES MENA

Es docente de Literatura en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y en la Universidad Católica Sedes Sapientiae. Licenciado en Literatura por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, cursa estudios de Maestría en Literatura Peruana y Latinoamericana en la escuela de postgrado de la misma universidad. Ha publicado artículos sobre literatura y teoría literaria en revistas especializadas. Es co-director de la revista de

literatura y cultura *Lhymen*. También es editor del periódico cultural *Mnemósine*. Ha publicado el poemario *Grabado ceniza* (2004).

LUIS JAIME CISNEROS VIZQUERRA

Es un distinguido Lingüista y docente de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Viajó muy joven a Argentina, donde estudió Filología y Medicina, hasta que en 1947 regresó al Perú y comenzó una fructífera labor académica, primero en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, luego en la Pontificia Universidad Católica del Perú. Además, es miembro vitalicio de la Academia Peruana de la Lengua desde 1965, y fue Presidente de esta institución entre 1991 y el 2005. Es Miembro Correspondiente de la Real Academia Española, y desde el 2008 forma parte del Consejo Nacional de Educación (CNE). Su larga trayectoria como investigador y educador lo ha hecho merecedor de diversos reconocimientos y premios: obtuvo en tres ocasiones el Premio Nacional de Cultura. En 1992 le fueron otorgadas las Palmas Magisteriales en el grado de Amauta, en el 2006 recibió la Orden de El Sol del Perú en el grado de Gran Cruz. En julio de 2009, la Universidad Católica Sedes Sapientiae le otorgó la medalla de distinción *Reconocimiento al maestro*, y en octubre del mismo año recibió la Medalla de Honor del Congreso de la República por su contribución a las letras peruanas. Es columnista del diario *La República*. Ha publicado, en el 2009, el libro *Aula abierta*. Actualmente, es uno de los principales referentes de opinión en temas de educación y cultura.



Universidad Católica
Sedes Sapientiae

Impreso en el área de Producción Gráfica
de la Universidad Católica Sedes Sapientiae - Perú
Lima, noviembre de 2009
imagen@ucss.edu.pe

