



Universidad Católica
Sedes Sapientiae

riesgo *de educar*

año 2 - número 4 - 2011

Suplemento de la revista de la
Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades



El hermoso
riesgo de educar:

Luis Jaime Cisneros
en la UCSS

Riesgo de educar

Suplemento de la revista *Riesgo de educar* de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Católica Sedes Sapientiae
año 2 – número 4 – 2011

ISSN: 2073-770X

Hecho el depósito legal en la Biblioteca Nacional del Perú N°: 2009-04680

Directora

Giuliana Contini

Comité Editorial

Manuel Jesús Vejarano Ingar

Edith Betty Alfaro Palacios

Diseño y diagramación

Daniel A. Ramos Romero

Coordinación

Seleni A. Díaz Vargas

Universidad Católica Sedes Sapientiae

Esq. Constelaciones y Sol de Oro s. n. Urb. Sol de Oro. Los Olivos

(511) 533-5744 / 533-6234 anexo: 230 - 261

Los Olivos, febrero 2011

Cualquier comentario o colaboración remitirlo a: sadiaz@ucss.edu.pe

Aquí va mi saludo cordial, y mi abrazo de solidaridad universitaria.

Diez años es un modo de estar caminando hacia el centenario.

Adelanto también ese abrazo.

Luis Jaime Cisneros

Introducción

«Nemo cognoscit nisi per amicitian»

El lema de la medalla con que quisimos expresar nuestra gratitud a Luis Jaime Cisneros, identifica, significativamente, el motivo de nuestra admiración y profunda sintonía: nadie conoce sino a través de esa suprema facilitación que es la amistad; nadie penetra en el misterio de la realidad y de su significado, sin la compañía iluminadora y animadora de un amigo. Ya que ¿quién es el amigo sino el que, habiendo empezado a entender que el supremo valor de la vida es el don de sí, entrega la suya por pasión a la verdad y al bien de los hombres?

Esto es lo que percibimos, desde el primer encuentro, en la intensa, abnegada persona de Luis Jaime Cisneros y esto es lo que ha motivado nuestra inmediata simpatía y profunda gratitud.

Pero ¿y la suya por nosotros?, ¿cómo se explica su cordial apertura y generosa disponibilidad hacia esta joven y pequeña universidad de Lima norte?

A esta pregunta, el mismo Luis Jaime contestó, en una ocasión, públicamente: «Sí, joven y pequeña, pero... ¡no de ficción!»

Lo asumimos como deuda de gratitud por un reconocimiento que nos alegra, pero que indica, al mismo tiempo, la seriedad de nuestro compromiso, si queremos llegar al abrazo del centenario, habiendo permanecidos fieles a nuestra identidad y al generoso augurio del querido maestro.



RIESGO HERMOSO ES EDUCAR

Los años que llevo encima no me dejarán mentir. Sí, riesgo hermoso es educar. Riesgo es una palabra que, de improviso, inspira temor. Pero una breve explicación nos permitirá ofrecerle homenajes de alegría y gratitud. Los léxicos del siglo XVII vinculan a la palabra con el discrimen de los latinos. Y por eso el Tesoro de Covarrubias, ya en 1611, nos alerta vinculando a la palabra con el significado de «rigor y peligro a que uno se expone en las cosas arduas y dificultosas». Y es que ardua y dificultosa tarea es, ciertamente, la educación. El peligro está en no considerarla con el debido rigor y con perseverancia. Una revista que escoge hoy esa afirmación para cobijar los trabajos de su gente anuncia que ha tomado en serio su quehacer. A mí me agrada hoy insistir en la idea de riesgo. Lo haré mostrando cuán problemático resulta enseñar en esta hora en que la globalización preside triunfante el horizonte cultural, y nos vemos obligados a enfrentarnos con un conocimiento realmente interdisciplinario que reclama de nosotros serenidad y perseverancia. La independencia escrupulosa de tanta asignatura que fatigó nuestra vida escolar parece destinada ahora al olvido. Hoy más que nunca la tarea de un docente

no tiene los límites estrictos de ayer. Vivir cerca del conocimiento requiere alerta continua, lectura constantemente renovada y alerta, así como voluntad de diálogo permanente. La duda es hoy arma indispensable para ponerse a trabajar. Enseñar ya no está divorciado de aprender: son dos fases de una misma vocación. Y tratándose de educación, ahora es muy cierto que el sólo hecho de ser ciudadanos nos hace responsables y nos obliga a asumir deberes inherentes a nuestra condición humana. No podemos ser indiferentes ante la ignorancia y ante el analfabetismo, formas ostensibles del terrorismo intelectual.

Riesgo, sí, y riesgo hermoso es educar. Bastaría convocarnos a observar la realidad circundante para confirmarlo y vislumbrar nuestra vinculación con la realidad pedagógica y, por lo tanto, nuestra responsabilidad. Ahora el panorama de la educación se nos ofrece con una perspectiva singular, distante y distinta de la de nuestros años escolares. Y es que vivimos en una sociedad ajena a la que presidió nuestra infancia. No necesitamos evocar guerras para confirmarlo, y nos basta tener presente lo que ocurre en el espacio. Vivimos en la sociedad de la información y el conocimiento. Se trata de una sociedad singularmente tecnológica, urgida, por eso, de una nueva realidad que ahora obligadamente afecta a la política educativa. Por lo tanto ha de afectar a los maestros, y afectará esencialmente a los métodos de enseñanza y, sobre todo, a los métodos de aprendizaje. El riesgo aparece al comprobar que no podemos repetir modelos y costumbres que nos sirvieron ayer para modelar nuestra inicial actividad docente; y el riesgo se acentúa al comprender cuánto debemos aprender para hacer frente a esta realidad. Necesitamos ahora acertar con las nuevas estrategias para ayudar a que los estudiantes aprendan a buscar y a elegir los caminos que les facilitarán el acceso al conocimiento; y a ayudarlos de tal manera que puedan seguir hurgando y descubriendo por sí solos, a fin de que logren acomodarse de modo inteligente y provechoso en este mundo de la información y del conocimiento. Sí, efectivamente, arduo y dificultoso es educar. Al asumir la educación, asumimos operaciones de alto riesgo.

¿Y por qué el auge y el progreso de las técnicas de información y de conocimiento obligan a modificar la vida pedagógica? Porque ya no vale tanto, como en el siglo pasado, estimular la memoria de los muchachos. La llave está ahora en la inteligencia creadora. Ya no pueden ser receptores del conocimiento. Ahora hay que ayudarlos a ser testigos y protagonistas. Hay que entrenarlos para averiguar; hay que estimularles la curiosidad y proponerles la búsqueda del conocimiento. Ya no debemos presidir la caravana, para que nos sigan. Ahora integramos la

caravana: a todos nos guía y nos mueve la curiosidad: nos inquietan las mismas preguntas, aventuramos entre todas conjeturas y debates. Hoy el conocimiento no es tan firme y absoluto como antes. Estudiar es ahora un obligado *modus vivendi* que no podremos abandonar fácilmente. Para saber qué somos en este mundo, el conocimiento es llave maestra. Vivimos en una sociedad donde vamos construyendo una nueva realidad pedagógica, urgidos por una nueva idea del tiempo cuya raíz de ser es la continuidad, la duración. Lo había dicho Heráclito, pero solamente ahora le asignamos el debido crédito y tomamos conciencia. Estar en el mundo del conocimiento significa, por lo tanto, continuar la búsqueda y contribuir a su recreación y perfeccionamiento constante. Somos en este mundo en la medida en que continuamos persiguiendo la verdad.

En una sociedad como ésta, la labor educativa no puede hallarse reservada exclusivamente al Estado. No es privilegio de las escuelas, ni tarea exclusiva del maestro. Ahora la responsabilidad es de todos los ciudadanos. Nadie puede alegar dispensa. Las empresas, las radiodifusoras y las televisoras, los diarios y las revistas deben asumir su riesgo correspondiente. Cuando se concede exagerado espacio a comentar temas de violencia, se atenta contra la responsabilidad educativa: lo destaca en esta revista Igor Navarro, y lo ilustran con oportunas reflexiones Marco Arias y Jorge Eslava.

La tarea de la escuela también acusará recibo de esta hora singular. Ya no esperaremos que nos ofrezca solamente conocimiento. Deberá cumplir una tarea de formación cívica entrenando a los jóvenes en el ejercicio de las reglas de convivencia y en el aprecio y ejercicio de los valores. Debemos reconocer que deber de la escuela también es formar ciudadanos. Hay que insistir, por eso, en la educación cívica, para que todo estudiante termine su formación escolar entrenado en el conocimiento de las leyes fundamentales que miran a la libertad y a la justicia y a los derechos humanos. La escuela tiene que ayudar a que los alumnos se reconozcan ciudadanos del mundo. Yo evoco siempre y reconozco agradecido mis viejas clases de Educación Cívica: ahí aprendí a estimar, a través del periódico, la vida de otros pueblos y a confirmarnos ciudadanos del mundo. Y me sentí comprometido con la vida cuando leí, conmovido, *La condition humaine*, de André Malraux.

En momentos en que asistimos a una desconcertante realidad, en que las noticias no privilegian la serenidad y cuando el dinero tiene para muchos mayor valor

que la razón, aprovechamos la proximidad de la fiesta nacional para reconocer y proclamar que el proyecto político más interesante, y el más exigente, el más provechoso y duradero, es la escuela. La escuela es nuestra primordial riqueza, porque concentra su trabajo en la juventud, viva cara de nuestro porvenir. Una de sus lecciones sustanciales nos compromete a fortalecerla y a recrearla. La firmeza con que la escuela enseñe nos asegurará claro porvenir para el trabajo inteligente y la salud moral de nuestros estudiantes.

La vida es dura y exigente. No tolera equivocaciones ni desfallecimientos. Exige trabajo serio, profundo, puntual. Y si la escuela prepara para la vida, comprendemos que debe ser solidaria en el rigor y en la puntualidad. Por eso lo primero que necesitamos los maestros es serenidad y tolerancia. La serenidad y la tolerancia refuerzan la inteligencia. Nuestro riesgo mayor es preparar a los muchachos para que puedan hacer frente a la realidad. Agostino Molteni recuerda en este quinto número de la revista unas palabras de Charles Peguy, que nos recuerdan cómo la educación «debe acompañar con un movimiento continuo el movimiento continuo de la realidad, debe doblarse en función de todas las ductilidades de la dinámica realidad». Amigos míos: si logramos esa victoria es porque desde la escuela, que también es *sedes sapientiae*, podemos asumir con entereza el riesgo de educar.



AULA ABIERTA CON LUIS JAIME CISNEROS

Yo pertenecía, me había inscrito en el partido demócrata cristiano y, en la primera asamblea de ese partido, tal vez para justificar la inexperiencia de todos, me proclamaron candidato a diputado por Lima. Me costó un poco convencer a Lucho Bedoya y a Héctor Cornejo Chávez que a mí no me interesaba en absoluto. Mi preocupación política estaba enderezada a la enseñanza y a la educación. Y tenía un argumento en varias lenguas: en griego, latín y en español; era un argumento aristotélico. Para Aristóteles y para los griegos todos, el primer objetivo de la política era la educación; el segundo, la educación, y el tercero, la educación.

No quiero hablar de mí, pero tengo que hablar de mí. Cuando terminé mi bachillerato, en 1938, me presenté a la Facultad de Medicina, en Buenos Aires, y también a la Facultad de Filosofía y Letras, no porque era loco ni ambicioso. Me presenté a la Facultad de Letras, porque era hijo de intelectual, nieto de intelectual y, entonces, las buenas notas y no sé, creo que era tradición familiar, que no tenía nada que ver aparentemente conmigo; y me presenté a medicina, porque por lo menos ya habían muerto varios conejos y gallinas a las que

infructuosamente había operado no sé de qué. Pero eran testimonios vivos de que me interesaba ese mundo. En realidad, yo ingresé a medicina, porque me interesaba el cerebro.

Tuve mala suerte el día que me presenté a examen. Llegaba a la facultad con tres compañeros y vi subir al colectivo en el que viajábamos al profesor César Ameghino, un extraordinario psiquiatra. Era hijo del sabio Florentino Ameghino, que había muerto cuarenta años atrás y por el cual el profesor Ameghino llevaba todavía luto riguroso: medias negras, guantes negros, corbata negra y sombrero borsalino negro. Entonces, sube al colectivo Ameghino y no tiene asiento; nos miramos; yo me levanto y le digo: «Señor, siéntese»; se sienta y nos mira; éramos tres y me hace señas, me dice: «Ven, vos me has cedido el asiento porque vas a dar examen; te voy a aplazar». Yo me sonreí, porque él presidía el jurado y, según la tradición, solo el presidente del jurado tomaba examen a los recomendados. Yo no estaba recomendado; me sonreí, pero Ameghino, apenas me vio bajar hacia la mesa, me dijo: «Vos, aquí». Será que mi balota me toca aldehydos; él se puso a leer un libro y a tomar una limonada; no me miró; al poco rato me dijo: «Puede irse, todo mal». Llegué a mi casa, comenté y el profesor Ivanissevich, que era amigo de la familia, me dijo: «Pero por qué no me dijo que iba a dar examen»; «si le digo, mi padre me deshace, a nadie se le ocurre pedir recomendación»; «no, no, en marzo me avisa». En marzo le avisé; me tocó Ameghino, por supuesto, y me dijo: «De qué quieres hablar»; «de aldehydos», le dije. Volví al tema, tomó su gelatina y me dijo: «Muy bien»; y se acabó. Ingresé.

No tenía ni idea de que me iba a dedicar a la enseñanza. Tuve mucha suerte; en esa época, en Argentina, la universidad estaba en el paroxismo del éxito. No solamente por los grandes profesores, sino porque, con motivo de la crisis europea y la guerra que se avecinaba, grandes eminencias venían y daban conferencias, cursos.

Ingresé en Medicina e ingresé en Filosofía y Letras. No me puedo olvidar de algunos nombres extraordinarios... las caras que pusimos todos en la primera clase de griego con María Rosa Lida. Nos repartieron unos papeles que tenían unos signos que no sabíamos si eran al revés o al derecho; todos nos mirábamos. María Rosa ingresa en el salón, pálida y escuálida como era, y lee durante quince minutos un texto de Sófocles en griego y todos nosotros nos mirábamos sin saber qué decir; algo pasaba, así nos tuvieron una semana. A la semana, le escuchamos

la verdadera voz a María Rosa Lida. Nos dijo que presumía el desconcierto que nos había convalidado, pero era para que supiéramos aclimatarnos a esa lengua en la que íbamos a trabajar cuatro años: primera sorpresa.

Otra sorpresa fue en medicina, en la cátedra de Anatomía Humana con el profesor Belou, que aparentemente era sordo para algunas cosas. Belou fue para nosotros el cadáver todo un año. Nos asombraba cómo no nos había perturbado ningún cadáver, si hacíamos esas cosas bochornosas...; hasta un día en que veo en la mesa un vecino, un carpintero con quien tropezaba todos los días y lo saludaba, porque era lo que me habían enseñado, a saludar a la gente mayor y yo decía: «Buenos días, buenos días». Entonces me sentí raro y le dije a mi jefe de práctica que no podía trabajar, porque lo conocía. «Y te asustas por eso»; yo le dije: «Pero es que lo conozco»; «y acaso cuando seas médico, el enfermo que se te muera no lo conoces». Allí supe que iba a ser cirujano, y que iba ser neurocirujano. Pero hay algunas cosas que quiero recordar todas para no salir de Medicina por ahora.

En quinto año, el profesor Mariano Castex inauguró su clase con una pregunta: ¿Quiénes de ustedes han elegido especialidad? Todos levantamos la mano, todos íbamos a ser especialistas en Neurocirugía, Obstetricia, todos. Castex nos miró y dijo: «Qué pena»; entonces nos miramos todos asustados, «qué pena», había dicho Castex el primer día de clase y en seguida nos dijo: «Un médico elige su especialidad cinco años después de haberse graduado y ejercido la Medicina General». Ese día, Castex se me hizo muy simpático, porque agregó algo que habíamos escuchado en la Facultad de Letras. La explicación de Castex fue la siguiente: «El hombre no es un aparato circulatorio solamente, no es un aparato respiratorio solamente», y dijo 'solamente' varias veces. Tantos, cuántos aparatos existen y cómo el clínico es el que tiene una idea clara y exacta de lo conectados que están todos los sistemas. «El hombre es un sistema de sistemas», lo mismo que nos habían dicho en la Facultad de Letras: que el lenguaje es un sistema de sistemas. Castex me pareció inteligentísimo: primer acierto; y el segundo gran acierto fue, para mí, el profesor Romano. Él fue mi jefe de clínica, quien dirigía, vigilaba, tutelaba toda la carrera y aconsejaba en qué cursos debía de inscribirse uno, con qué profesor; con él me tropecé a partir del cuarto año en Semiología. ¡Ah, cuánto le debo yo a Romano! Yo era muy soberbio, engreído, me apestaba la gente sucia, me enervaba la gente ignorante. Yo no sé cómo, pero Romano me miraba mientras yo auscultaba al enfermo; «Cisneros –me decía– usted es

un engreído», y otras cosas más que ustedes se imaginarán, pero que yo no repito. Además, sabía que yo estudiaba Filosofía y Letras: «A usted le jode en el hospital la gente sucia, la gente ignorante; no leen el Quijote, Cisneros, acá vienen esos que usted no puede ver; se le nota en la cara, tiene que mejorar su cara». Me costó mejorar la cara. Pero no es eso lo que yo le agradezco a Romano. Él iba más allá: «Déjelos hablar, Cisneros, no los corrija, usted les interrumpe; ellos no tienen un discurso listo para contarle a usted, le dicen los síntomas todo desordenados. Usted es el que tiene que poner orden, pero en silencio; anote en su cabecita o en su cabezota todo lo que falta y cuando él termine de hablar, usted pregunta, pero no lo interrumpa, porque cuando usted lo interrumpe, lo amedrenta, le hace creer que usted es más inteligente».

Romano me enseñó a escuchar y ahí yo siento que nació mi vocación docente: escuchar; y ¿por qué esto lo traigo acá y lo digo hoy?: porque esto se vincula con la Facultad de Letras.



Cuando yo abandono Medicina en el sexto año, Amado Alonso, en la Facultad de Letras, me propone dedicarme a la Fonética y yo me rebelo: no me interesa, nunca me ha interesado, a mí me interesa la relación cerebro-lenguaje, me interesa la sintaxis; no me interesa la frase

que está en la pizarra, que dicta el profesor o lo que está en el libro, me interesa la frase que yo voy a pronunciar desde que la tengo acá antes de pronunciarla, todo esto de adentro es lo que me interesa. Entonces, Alonso agregó esta observación, probablemente tenía miedo de que yo me fuera a descorazonar, me decía: «No dé por perdido todo eso que ha estudiado usted, Cisneros. 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». Me sonreí, claro, tenía veintitantos años. En el año sesenta, en Europa, hago que José María Arguedas me grabe dos cuentos leídos por él. Me sentía interesado por la entonación de Arguedas; acá no había ningún aparato, un xilógrafo para grabar; y en Berlín, en el instituto de la universidad, lo grabamos, lo sometimos a xilógrafos. Y el profesor Vodarč, que era un polaco que dirigía el laboratorio de Fonética, me decía: «Dónde aprendió Fonética usted»; «en Buenos Aires», le decía yo; «Buenos aires... pero algunas observaciones que usted hace no vienen de un laboratorio de Fonética». Entonces, yo tenía que explicarle que

había estudiado Medicina y él me repitió, con las mismas palabras de Alonso: «Pero es claro –me dice– a usted le han enseñado a auscultar, usted tiene el oído preparado para oír más allá, ¿por qué no se ha dedicado a Fonética?»; «porque no me interesa». Treinta años después no me interesa. Bien, hace tres años, mi amigo, un profesor venezolano, escribe un libro: *La entonación en español*; me lo manda y yo le digo: «Hombre, te felicito, voy a hacer una reseña». En el 2002, un libro sobre entonación en español significaba mucho; el anterior era del año 1947. A los dos meses, le escribo y le digo: «Fíjese, eso es treinta páginas, probablemente acabe una nota». Seis meses después, le dije que había dejado de escribir, porque estaba muy ocupado: tenía 250 páginas: estaba preparando un libro. Un libro sobre entonación, ¿por qué?; porque me llamaba la atención que, en el 2002, un libro sobre entonación no tuviera una página sobre la pausa, no tuviera una página sobre la melodía, no tuviera una página sobre el ritmo y no tuviera una página sobre los signos de puntuación y la lectura en alta voz; y por qué me llamaba la atención, ah, porque mi amigo era generativista y muchos investigadores generativistas tienen un defecto: solo leen lo publicado en inglés sobre generativismo; no leen nada que no haya sido escrito por un generativista y, entonces, desconocía lo que en los últimos doce años habían escrito alemanes, holandeses, japoneses, franceses, italianos y españoles sobre pausa, ritmo y, sobre todo, lo que habían escrito los neurólogos. Tenía razón Amado Alonso, me vino un instante en que a mí me iba a llamar la atención algo para lo que en Medicina me habían preparado, algo relacionado con Fonética, eso que a mí no me interesaba y que tanto Alonso como Vodarč me habían propuesto como camino. ¿Qué tiene este libro? Tiene una serie de capítulos sobre estos asuntos, pero tiene tres discos: uno en el que lee un estudiante de cuarto año de media del Colegio Markham, elegido por mi hija, que enseña Fonética en CEPAL, es lingüista y enseña en el Markham, en la sección de Lengua; otro disco, leído por un estudiante de CEPAL, que es una institución dedicada solamente a chicos con problemas de lenguaje, disléxicos la mayoría, y un tercero, en que los textos, yo les explicare cuáles, son leídos por un chico autista que está en tratamiento neurológico desde hace ya dos años. Esos discos, de qué son, son dos textos: uno, teatral, de García Lorca, ¿por qué de García Lorca?, porque a la generación de García Lorca se le distinguía por su teatro, porque está lleno de advertencias sobre actitudes que debe tener el actor: «Levanta la voz», «levanta los brazos», que son signos alertas para las pausas, para los grados tonales. Y el otro texto, que es un fragmento de un libro de Ciencias Naturales, ¿por qué de Ciencias Naturales?; porque, en la mayoría de las escuelas, se frecuenta con persistencia

un defecto: cada vez que se propone lectura, piensan que lo que debe leerse es un texto literario: novela, cuento o poesía. Claro que los profesores no han leído nunca una sentencia judicial, nunca han leído un informe judicial en que la justicia va por su lado y la sintaxis va por el otro; hemos elegido entonces un texto en prosa por supuesto, es de Ciencias Naturales. Y me acuerdo mucho que Alonso, sobre todo en la época de elecciones, nos decía esto, nos recomendaba escuchar los discursos de los candidatos y lo teníamos que hacer. Este ejercicio aparentemente idiota era ver si descubríamos si el orador era el autor de lo que leía, ¡ah, buen ejercicio, buen ejercicio! Ahí confirmábamos que cuando no es el autor y no sabe lo que lee, la entonación lo denuncia y los competentes nos damos cuenta.

Bien, y el último dato de Medicina, para pasar. En el año 1942, el general Perón, Presidente de la República, destituye como profesor de Fisiología al doctor Bernardo Houssay; cuatro días después, recibe el Premio Nobel de Medicina. Cuando ocurre eso, nosotros, inspirados por los chicos de Arquitectura, que eran los que manejaban el movimiento, resolvimos ir a casa de Houssay, para sacarlo en hombros y llevarlo hasta la Facultad de Medicina. Convencimos primero a sus dos hijos, que eran estudiantes de Medicina, el menor de ellos, compañero nuestro; y nos comprometimos a no decir nada contra el gobierno, sino llevarlo al grito de «¡maestro!»; lo llevamos hasta la puerta de la Facultad, pero nos esperaba la caballería; de ahí todos regresamos a pie.

Letras me enseñó algo muy importante, ya que aprendí a investigar y agregué a ese saber escuchar, para el que me había adiestrado Medicina, el saber esperar: el trabajar, la perseverancia, fue algo que herede de la Facultad de Letras. Los dos primeros trabajos fueron muy curiosos, con Amado Alonso tuvimos que corregir las pruebas de la traducción que había hecho del *Curso de Lingüística* de Saussure, para la editorial Losada, y en el libro de *La langage et la vie*, de Charles Bally.

Amado Alonso nos enseñó algo fundamental. La mayoría de los chicos elegía Filosofía y Letras. Los que iban por el lado de Letras, a Literatura; cuando Alonso dijo: «Primero, Fonética», todos pusieron cara larga. «Qué tiene que ver Fonética», le preguntamos. Entonces Alonso dijo: «Sin Fonética, no hay Lingüística», entonces Fonética, Fonética y Fonología, después. Luego Alonso, Bergson: *Matière et Mémoire*, Delacroix... Entonces, yo decía: «Si voy a Literatura, ¿qué

tiene que ver Filosofía?», y Alonso decía: «Sin Filosofía, no hay Filología». Y no había manera hasta llegar a Heidegger; ¿por qué?, porque todos escribían sobre el lenguaje, así queda explicado por qué mis mejores amigos son neurólogos y psiquiatras, aparte de filólogos.

Tengo un gran amigo mío psiquiatra con el que vivimos empeñados hacia largas discusiones, porque yo le pregunto: «**¿A ustedes les interesa el lenguaje, no?**»; «claro que sí»; «**¿creen todo lo que dice el paciente y anotan el qué o el cómo?**»; «¿cómo me dices?, ¿qué es eso?»; «**es decir, si anotan lo que dice o cómo lo dice, ¿anotan la entonación?**»; «(el paciente) lo dice simplemente»; «**no, no, es decir, ¿anotan la entonación; si hace gestos o no?**»; «bueno, qué fregado eres ¡ah!» Y entonces, más allá, le pregunto: «**Oye, ¿anotan lo que dice o lo que quieren decir?**»; «¿cómo lo que quiere decir?: (el paciente) dice lo que dice»; «**no, no, alguna vez tú no has dicho: “¿qué me quieres decir con eso?”**»; «sí»; «**entonces, quiere decir que te das cuenta que eso es lo que te dicen, pero no es lo que te quieren decir**». Ya no me dicen fregado, sino algo peor; pero esas son mis discusiones en que otra vez ahí está Alonso, por un lado, y la Medicina, por el otro.

Cuando yo estudiaba Medicina, el hemisferio izquierdo era el responsable del lenguaje y el derecho no servía para nada, por lo menos no tenía nada que ver; salgo de medicina con el cerebro izquierdo. Desde hace veinte años, ingleses y japoneses han llamado la atención sobre lo importante que es, en materia de lenguaje, el cerebro derecho. Toda la entonación, toda la melodía, todas las metáforas y todo lo relacionado con los chistes dependen del cerebro derecho. ¡Lo que me he perdido durante tantos años!

Ustedes dirán qué tiene que ver todo esto con *Aula abierta*. Los dos últimos libros míos relacionados con estos temas han nacido de una manera curiosa; el primero de ellos nació, porque un día vino Alonso Cueto, que fue un antiguo alumno mío, y me dijo: «Hemos pensado que deberías reunir los trabajos, las cosas que escribes en el correo»; «estás chiflado —le dije yo—, qué importante van a ser esas cosas, uno qué va estar pensando en tonterías». Cuatro meses después, vino a mi casa el machote; y Alonso decía: «Suprime lo que quieras, elige lo que quieras».

Hace seis meses, Rubén Silva, gerente de la editorial Norma, antiguo alumno mío

(todos son ex alumnos míos), viene y me dice algo parecido, y me dice: «Oye, toda esta cosa, qué te parece»; entonces, le dije: «No me interesa; es un artículo de periódico, todo esto tiene una vigencia de una semana, un mes o un año y se acabó». En ese lapso, dejó de verme seis meses; y le llega al Consejo Nacional de Educación una consulta del Ministerio sobre un libro de Ciencias Sociales editado por Norma. El libro recibió acusaciones de todo el mundo, lo tildaban de comunista, de prosenderista, de antigubernista y el Consejo de Educación me encarga a mí el informe; se publica el informe con mi firma, dándole la razón al libro y explicando qué cosas se esperan de un libro de texto en el siglo XXI, en qué medida un libro de texto debe pedir al alumno opiniones, que se acostumbre a debatir, a concertar con sus compañeros, a poner en duda. Y unos veinte días después llega la gente de Norma con el libro listo y entonces, yo les digo: «Si yo acepto esto, no faltará alguien que diga: "¡Ah!, lo compraron, lo compraron"»; entonces, me dieron una respuesta curiosa. Me dijeron: «No es de Norma, ni tampoco es tuyo, de manera que déjelos que hablen». Hasta ahora no han hablado.

¿Por qué siempre he confiado en el periódico?, porque todos los países en los que yo he vivido, crecido, educado me han mostrado el valor que este tenía. Yo siempre pongo de relieve mis clases de educación cívica en el colegio, ya que se dividieron en dos partes. Una semana, aprender el preámbulo de la constitución Argentina: «Los representantes del pueblo de la Nación Argentina, reunidos en Congreso General Constituyente por voluntad y elección de las provincias que lo componen, ordenamos, decretamos y establecemos la presente Constitución para la Nación Argentina». Eso lo aprendimos en veinte días y durante dos meses nos pasamos explicando qué significaba todo eso, es todo lo que aprendimos. Después, las clases, en qué consistían, en haber leído los periódicos, ya que era obligación de todo estudiante leer los periódicos por las siguientes razones: primero, porque necesitamos saber qué pasa en los países limítrofes, en Uruguay, Chile, Bolivia y en Argentina. Y después, necesitamos saber qué pasa en Europa, porque de ahí nos vino la lengua, religión y la cultura; y nos lo tomábamos en serio: yo he recibido buenos golpes junto a varios alumnos en la guerra de Manchuria; yo he sido paraguayo en la guerra con Bolivia, y llegué a conocer al general Estigarribia y le dije que yo había sido paraguayo durante la guerra; y fui enemigo de Mussolini cuando invadió Abisinia; y fuimos, por supuesto, contrarios a Perón y al gobierno, porque eran partidarios de los alemanes en la guerra; y esperamos así fervorosamente que el general Leclerc entrara en París y resolvimos con los chicos de Arquitectura y Derecho, el día

que los periódicos anunciaran la entrada en París de los aliados... entonces nos compramos canicas para tirarle a la policía montada, a ver si se caían los caballos y resolvimos ir ese día a las seis de la tarde a la plaza Francia, a cantar la Marsellesa; terminamos presos, pero la cantamos.

Eso, aparte de lo que significaba el periodismo; en mi casa, mi padre, siempre que tenía que dar las generales de ley, no decía que era diplomático, sino periodista. Sí, el colegio me enseñó a leer el periódico y a darle al periódico la importancia de educador que tenía. Yo creo que el periódico ahora es un auxiliar extraordinario de la escuela y es un auxiliar importante, si es que nos hacemos cargo de en qué medida la escuela tiene que trabajar sola.

Cuando yo era muchacho se decía que la familia y la escuela estaban tan unidas que se podía decir que la escuela era el segundo hogar y era verdad, por lo menos en mi caso, mi escuela era el segundo hogar. Pero, si nos preguntamos ¿qué pasa hoy con la familia? El año pasado hubo un informe en Francia, el cual decía que trescientos mil estudiantes habían abandonado los estudios, y en el informe de la UNESCO se decía que el 40% de esos estudiantes eran hijos de padres divorciados o de padres que trabajaban. La escuela trabaja sola, y si la escuela trabaja sola y el Magisterio en todas partes está tan maltratado, tenemos que comprender lo que significa estudiar y enseñar, que es compartir.



Yo he sido testigo, en los últimos veinte años, de cómo se ha deteriorado la escuela, con solo conversar y tratar con los estudiantes que llegan a la universidad. No están, como treinta años atrás, respaldados, no solamente digo por lecturas, sino por la convicción de lo que la lectura significa; alimentados solo por cuánto van a ganar y haciendo qué; pero corregir a las escuelas aquí y en muchas partes no les interesa.

La escuela tiene para mí un grave defecto: prepara, creyendo que solo tiene que preparar para la universidad; ¡error grandísimo!, porque en un país que esta necesitado de técnicos, la escuela no prepara para técnicos, ¡no prepara para trabajo! A un chico lo que le preguntan es si sabe inglés, y el inglés de Al Capone y el de Eliot Ness, no el de Bertrand Russell. Cuando uno descubre por

el periódico los avisos; algunos avisos de instituciones universitarias dan pena, parece que estuvieran compitiendo con Saga Falabella, con Tottus.

Entonces, es claro que uno tiene que decir: «Dónde doy la batalla»; es en el periódico que hay que dar la batalla, porque es difícil estudiar y enseñar en el Perú. A la escuela le cuesta todavía entender que somos un país pluricultural, le cuesta; todavía hay mucha gente de las clases altas que se siente un poco perturbada cuando mueve al tema de lo pluricultural; es claro que uno dice: por qué no me enseñaron esto en el colegio; ni siquiera protesto porque no le enseñaron la lengua indígena, una de las tantas, protesto porque no le dijeron que éramos un pueblo pluricultural, que éramos un pueblo plurilingüe y que el serlo comportaba todas estas situaciones a las que nos vemos convocados; y cuando la gente habla de los veinte años de terror que tuvimos, no toman en cuenta algo importante: ¿en qué medida los que alentaron ese sentimiento fueron los terroristas? Eso lo hemos vivido muy de cerca muchos de nosotros. A Sendero nunca le interesó la educación bilingüe, la tesis de Sendero siempre fue que esta es una idea de los blancos, que quieren que aprendamos esta lengua para que nunca aprendamos el español y nunca tengamos el poder. Y de verdad se lo creyeron, comentábamos el otro día en el Consejo de Educación.

Yo, hace muchos años, tuve que hacer un informe reservado para el servicio secreto de la Marina sobre los libros de texto de Sendero; los libros de texto de Sendero nunca los recogió la policía, eran inocentes, no tenían la foto del Che ni Abimael Guzmán ni hablaban de la Tercera Espada: eran textos escolares. ¿Qué decían esos textos?; primero, los libros dicen la verdad; estos libros dicen la verdad; hay otros libros que no dicen la verdad; los maestros dicen la verdad: «Si te guías por el libro y por el maestro estas en camino de la verdad». Y ¿qué decían esos libros? Yo he leído los tres tomos: hablan de la casa, como todos los libros, cuando los libros esos que dicen mentiras dicen: mi casa es linda; estos libros dicen mi casa de verdad, la mía, ¡sucia, fea!, esa es mi casa, que es efectivamente la casa en que yo vivo, la casa en que estoy: el libro dice la verdad y me enseña a reconocer todas las cosas de mi casa, dónde se compran, cuánto cuesta; y lo que como, dónde se compra, cuánto cuesta. Y después que el libro me ha enseñado a conocer, a valorar mi casa, todo lo que ella significa como realidad y como porvenir: mi barrio, la casa de los otros, las comidas de los otros y después del barrio: mi provincia, qué se hace, qué se funda, qué se cobija, qué se produce, cómo, cuándo; así durante tres años: la casa, el barrio y la provincia.

Y en el tercer año, cuando yo ya tengo trece y catorce, los otros libros hablan de la providencia y estos libros hablan: «Tengo que aprender a defender mi casa»; ¿qué significa todo eso?: los objetos, mi familia, mi barrio, mi provincia y para eso tengo que defender, tengo que aprender a disparar. Y después todos decían: «Estos hijos de mala madre que se llevan a estas criaturas».

Abimael sabía lo que quería: sus soldados no eran los del cuartel, sus soldados eran los maestros, y la revolución que él esperaba no era para pasado mañana, era para cuando estos chicos tuvieran ventiún años, es decir, él sabía como maestro que era, porque era, es; él sabía que una promoción se educa en veinte años, ahí están. Eso se ha descuidado totalmente.

El segundo error de la escuela es que enseña muy bien Matemáticas, Física y no sé si Filosofía; el curso más aburrido para las criaturas siempre resulta Lenguaje y no solamente aquí, sino en muchos países de América, ¿por qué? Si ustedes hacen un poco de memoria, ustedes recuerdan que cuando uno llega a la escuela, la criatura que llega a la escuela no es que ignore el lenguaje; ha aprendido a hablar; se mueve bien. Todos mis nietos pequeños hablan como personas mayores, son expertos en lengua oral; saben algo importantísimo, saben eso que aprendemos en la universidad: que el lenguaje está relacionado con la situación. Yo siempre recuerdo, en clase, un episodio familiar: uno de mis nietos, un día, oigo que lo resonbran mucho y él llora, y yo pregunto qué es lo que pasa y me dicen: «Ha dicho puta madre». Entonces yo dije: «Pero cómo, a ver, cuéntame por qué»; y lo que pasaba era que quería levantar su triciclo y entonces algo le falló y yo digo a mi hija: «Él ha oído en la casa y, en casa, cuando algo sale mal se dice eso; él no lo ha inventado, bien lo ha oído en casa o en el nido»; es que el lenguaje se aprende en situación y la escuela ignora eso, además, ignora que el alumno es un experto en lengua oral.

Llega a la escuela y todo lo que él sabe: nada, nada: solo se preocupan en enseñar sujeto, predicado; pero ignora que el alumno ha aprendido que hay una gran diferencia entre «no quiero», «¡noo quieeroo!», «... no quiero» y «¡nooo quiero!», así con los puños. La escuela ignora, pero ese «no quiero» no lo sabe y el lenguaje es eso para el alumno. En cambio, lo convoca a una serie de ejercicios, pónganse en la cabeza de la criatura, despiadados, las manos que habían servido para expresar el enojo, ahora son para: «palito arriba: t; palito en el medio: f; sin palito: l; barriguita arriba, a la derecha: p; a la izquierda: q;

barriguita abajo: b; a la derecha: d»; pero si soy disléxico y no tengo claro lo de adelante y arriba, se acabó, llego a confundir las letras. Además, la escuela me hace esto: /a/ en la pizarra, me pone un libro que hace /a/ así, y, en casa, mi mamá hace /a/ de esta otra. En cambio, en la lengua oral todos hablan de la misma manera: «sopa» es para mí, para mi papá, para mi hermano Antonio, para mi tío Alberto.



Y en seguida, reflexiones sobre la oración, sobre la que escribe el maestro en la pizarra y sobre la que está en el libro; en ningún instante, la escuela se preocupa por ejercitarlo para que reflexione sobre eso que va a decir y eso que quiere decir, que reflexione sobre esas cosas de las que los chicos son protagonistas. La criatura sabe sin conocer los términos técnicos que es más fácil que le compren la bicicleta, si en vez de pedir la bicicleta con todas sus letras: «quiero una bicicleta», dice: «Papá, puedo hablarte»; «sí»; «¿no te vas a molestar?»; «no, no»; «quiero... una bici». Si digo una bicicleta, mi papá se sorprende y se altera: «¡Cómo, una bicicleta!, ¡qué barbaridad!»; «no, una bici». Entonces, él sabe cuándo, a qué hora pedir; como cuando entregábamos la libreta el lunes, porque no la habíamos entregado el sábado, para que no vieran el rojo, y la entregábamos: «Ya, apúrate, ya me tengo que ir».

Todas esas cosas que son asuntos de comunicación no le interesan a la escuela en las clases de Lenguaje, y entonces yo no me asombro cuando, en los exámenes finales, los alumnos salen mal en ortografía –¡hay que ver la de los diputados!– para mí todo lo que pasa en la lengua escrita es fruto de gran desacuerdo en la lengua oral. Ustedes me dirán: «En qué medida los periódicos contribuyen a ver en claro las cosas». Los periódicos contribuyen: yo tengo una idea muy clara de mis ignorancias cuando hago geniogramas todos los días y de todos los periódicos y de todas las cosas que tengan geniogramas, y me doy cuenta de cómo ha crecido mi ignorancia, porque mientras el geniograma hablaba de Pasteur, de Corneille, de Racine, todo perfecto; pero después de Los Beatles, ocurre que tengo que recurrir a mis nietos; y tengo una nieta de nueve años que me causó mucha gracia cuando le pregunté: «¿Quién era la novia de Tarzán?». «Ay, abuelo, –me dice– yo no sé cómo tú puedes ser profesor»; y no me asombro, si el último de mis nietos tiene tres años y conoce dinosaurios y no sé cuántos saurios, para mí todos son dinosaurios y él me corrige, y me dice:

«No, abuelo, este es un brontosaurio». Bueno, y ahora creo que cierro el aula. No sé si alguien quiere preguntar alguna cosa, yo quedé en que no iba a dar conferencia de nada, sino que íbamos a conversar.

¿Cuál era la importancia que tenían para usted los textos escolares?

Les contaré una anécdota. Yo hice mi bachillerato en un liceo francés. Allí tuve un profesor de Filosofía, *monsieur* Chapuisse; era un muchacho de treinta y cinco años, estoy hablando de un montón de años atrás. Él estaba con una melena de *african look* y con una corbata, plastrón; llegaba al salón, se sacaba el saco, la corbata y se remangaba las mangas; luego a todos nos repartieron un texto de Descartes, *Règles pour la direction de l'esprit*, 'Reglas para la dirección del espíritu'. El primer día de clase, llegó el profesor, se sacó el saco, la corbata, llamó al primero de la lista que era un chico libanés, Chekri Abisaab: «Monsieur Abisaab, s'il vous plaît»; y le hizo leer la primera página, «ça suffit, bien, monsieur»; entonces Chapuisse nos miró y todos nosotros nos miramos, cinco minutos después se puso el saco, la corbata y se fue. Todos ustedes se imaginarán los adjetivos que usamos enseguida: chiflado, loco, para decir lo más decente. Esto fue el martes; el viernes cada uno se mordía las uñas... el segundo de la lista y qué iba a pasar con este; total no fue el segundo, sino fue el cuarto o el quinto, que era un muchacho uruguayo. Le hizo leer como dos páginas y, después de largo rato, el muchacho nos mira y le dice: «Monsieur, ça me semble que...». «¡Ah!», dijo Chapuisse, se levantó, lo palmeó y dijo: «Monsieur, ou a commencé le cours»; entonces, nos dimos cuenta de que había que opinar, que no había que repetir, había que decir lo que nos parecía y descubrimos que a todos no les parecía lo mismo y que cada uno tenía que decir «no creo, no me parece», y todo en francés, además. Así estuvimos cinco meses. A los cinco meses, Chapuisse dijo que había que hacer un índice. Éramos dieciséis e hizo tres grupos de cuatro y nos dejó para hacer índice de temas, entonces había que leer el libro. Luego, nos enseñó a hacer fichas, «ya no hay que traer el libro, trabajaremos con las fichas». Entonces dijo: «De qué hablamos hoy... por votación», y sacábamos las fichas. Al mes siguiente, Chapuisse dijo: «Ya no hay que traer nada; de qué hablamos hoy, por votación», y de repente, cuando uno opinaba, el profesor decía que eso ya lo dijo el otro día, entonces nos mirábamos. Cuando terminábamos el curso, el profesor dijo: «Messieurs, vous avez devenues philosophes». Nos dijo: «Nadie sabe si Descartes era soltero o casado. Descartes es esto, así se leen los libros y para saber si uno los ha aprovechado, se discuten»; y yo aprendí

a leer libros de Filosofía así. Por eso Alonso nos propuso Gilson y así, uno tras otro, hasta Merleau-Ponty, ya que «todo el que hace filología ha aprendido a seguir leyendo filosofía». Por qué; porque el filólogo trabaja con las ideas de un pueblo, de una comunidad, de una generación y las reconstruye, las estudia en los textos y a través de los textos descubre y analiza las influencias, qué autores persisten, qué autores han sido reemplazados.

Un libro de texto, para centrarme en su pregunta, hoy es bien distinto. Yo siempre recuerdo con mucha simpatía mis libros de Malet. Cuando visité por primera vez el Museo Británico en Londres, reconstruí todo lo que sabía, porque ahí estaba todo lo que me había enseñado Malet, ahí estaba.

En la universidad, descubrí que los libros había que discutirlos; y no concibo y no se puede concebir ahora en el siglo en que estamos que le hagan creer al alumno –y aunque le hagan creer al profesor– que se deben memorizar, por que ahí no esta toda la verdad: es lo primero que uno necesita aprender, los textos nos ayudan a emprender la batalla para buscar la verdad y no la tienen, no la tienen los libros ni las tenemos los profesores; lo que tenemos es la voluntad de buscar, buscar y buscar. Hace dos días, leía, yo sigo leyendo esta revista de Medicina, leía los progresos en los sistemas de cirugía y, entonces, me acordaba de mis primeras clases de Técnica Quirúrgica con el profesor Atilio Costa. Los primeros cinco meses, traqueotomía, es decir, las cosas de urgencia o emergencia como la uña encarnada y el panadizo. Yo siempre esperé eso, en emergencia nunca me tocó eso, me tocaron borrachitos.

Sí, un libro de texto hoy tiene que dar la información necesaria, pero tiene que proponer preguntas. Las preguntas que espera que el lector se haga: ¿por qué?, ¿cómo? Si hay otro libro que dice una cosa distinta a este libro, debe consignarlo también para proponer la discusión. Yo he comprobado que a todos los maestros no les gusta que los discutan. Si uno no anima a los muchachos a dudar, ya que la duda es el primer camino hacia el conocimiento; si un chico duda para mí es ventaja, si duda quiere decir que está en el camino del interés; si no duda, le importa un pepino todo; en cambio, si duda es porque se ha puesto a pensar y tengo que estimularlo, como cuando alguien quiere hacer una investigación.

Un libro de texto hoy tiene que tener todo eso a la mano, porque hoy los chicos hacen preguntas en la universidad que no hacían treinta años antes. Primero,

porque los chicos hoy se enteran de las cosas por Internet; entonces saben cosas que yo no sé y tengo que anotar en el libro de mis ignorancias para saber por dónde las busco, pero lo que ellos no saben es por dónde las puedo buscar yo. Así como he aprendido de música contemporánea lo que nunca pensé: yo tuve un buen amigo, en la universidad, que me enseñó a apreciar la música de Gershwind en adelante, yo me había quedado en Berlioz y mi hijo mayor me entrenó en los Beatles, y a mí me parecían una cosa horrible y que hoy me parece extraordinario frente a todas estas aglomeraciones caóticas que aparecen en el estadio.

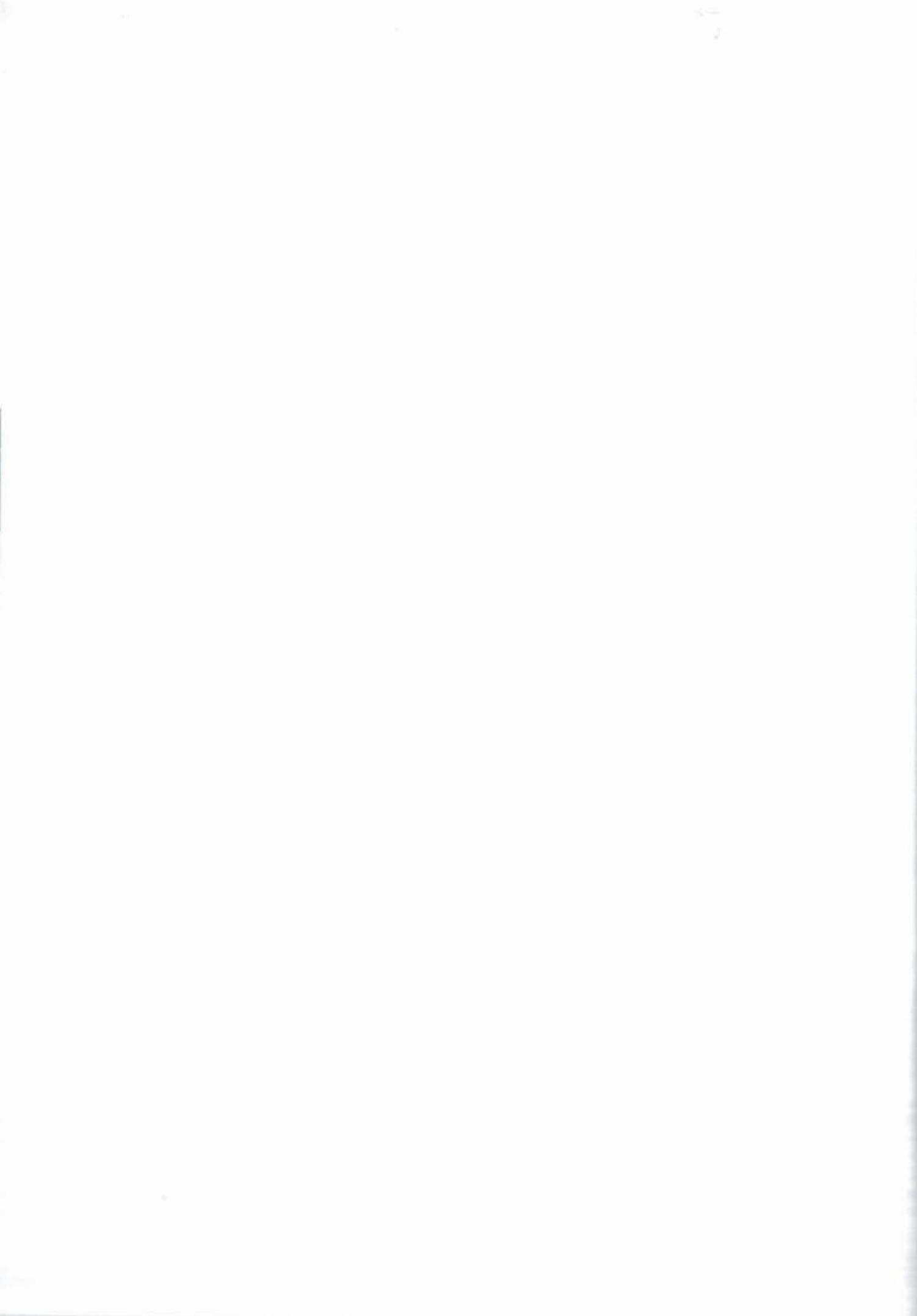
Les cuento una última anécdota; yo estaba en el quinto año de Medicina, en el servicio de cirugía del profesor Ivanissevich y vivía a tres cuadras de la clínica. Un día, a las dos de la mañana, mi madre se siente mal, yo la examino, diagnostico "apendicitis aguda" y llamo al profesor Ivanissevich, y le digo si la llevo a la clínica. «No –me dice– Cisneros, usted vive a dos cuadras, yo paso por allí y la recogemos». Llega el profesor y desde la puerta oye gritar a mi madre y me dice: «Esos gritos son de su madre»; «sí», le digo yo, y entonces me da palmazos en la frente y me dice: «Diagnóstico equivocado, Cisneros». Entonces, yo recurrí a todo mi saber libresco. «No puede ser» –le dije yo; «cálculo clavado en el uréter, ¿le ha examinado el riñón?»; «No –le dije– si era muy claro»; me dice: «Vamos a examinarle el riñón»; se la llevó a la clínica, le hizo una radiografía: "cálculo clavado en el uréter", operación. Y entonces, en el quirófano, me dice: «No se haga mala sangre, Cisneros, no está en los libros, está en los enfermos: ese grito nunca es de apendicitis, nunca, ese grito es por cálculo»; yo le pregunté: «Y ¿cómo sabe?»; «Ah, treintaicinco años de cirujano».



Bien, eso es lo que tienen ahora los chicos de ventaja, existen otras vías de conocimiento, de información, a veces de información barata sobre los cuales ellos montan toda una significación que nos aturde, nos espanta. Pero hay que hacerle frente, yo he aprendido a frecuentar Internet, de cuando en cuando, para poderme explicar un problema que hemos tenido en la universidad durante mucho tiempo: los plagios. Los chicos que plagian de Internet, claro, si yo no consulto el Internet, no me puedo hasta dar cuenta ni me puedo proponer «ahora voy a leer nada mas lo que hay en Internet», tengo muchas cosas de qué leer. Pero,

entonces, no hay que confiar que los textos escolares que manejen les lleven el amén, no son textos que se escriben para chicos estáticos, son inconformes, quieren saber más el porqué, el cómo. Ahora les interesa a los chicos no solamente el qué, el porqué y el cómo. Y hay que confesar que no siempre sabemos el porqué y casi nunca sabemos el cómo, pero hay que felicitarse que haya ese tipo de alumnos, porque descubren todo aquello que me falta y no me puedo morir sin que, por lo menos en el Perú, lo tengan en cuenta. Sí, tengo que aprender muchas cosas.

Decana: Muchas gracias por habernos enseñado—para parafrasear a su profesor—lo que no está en los libros de Didáctica y de Pedagogía, sino en los verdaderos maestros. Así que esperamos, realmente, aprovecharlo. ¡Gracias de corazón! Queremos entregarle, a nombre de los profesores de la UCSS, algo bonito que hizo nuestra universidad en su Schola Cantorum: es la ejecución del Réquiem de Mozart y pensamos que le va a gustar. ¡Muchas gracias!



LLAMKAY

Impreso en los talleres
Gráficos de LLamkay S.A.C.
Ciudad de Lima, Perú, febrero 2011



Universidad Católica
Sedes Sapientiae