

riesgo de educar

año 2 - número 3 - 2007

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

Educación a la razón

Julián Carrón

Educación a la multiculturalidad

Gilberto Bustamante Guerrero

Apuntes para una pedagogía de la comunicación

Magdalena García Toledo

riesgo *de educar*

año 2 - número 3 - 2007

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



www.avsi.org



Fondo
Editorial
UCSS

Diseño y diagramación:
Divino Niño Comunicación

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

© 2007 Fondo Editorial de la
Universidad Católica Sedes Sapientiae

DEPÓSITO LEGAL: 2006-0427
ISSN: 1818-3301

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

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

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

www.ucss.edu.pe

DIRECTOR:

Biagio D'Angelo

EDITOR DE ESTE NÚMERO:

Biagio D'Angelo

COMITÉ EDITORIAL:

Daniela Altini, AVSI

Andrés Aziani, Universidad Católica Sedes Sapientiae

Gian Battista Bolis, Universidad Católica Sedes Sapientiae

Ruby Pérez, Universidad Católica Sedes Sapientiae

Javier Prades, Universidad de San Dámaso de Madrid

CORRECCIÓN DE ESTILO:

Ruby Pérez

DISEÑO GRÁFICO:

www.divino-nino.com

rgarciag@divino-nino.com

FOTOGRAFÍA:

Gabriel Bolívar

Archivo AVSI

Archivo CESED

riesgo
de educar

año 2 - número 3 - 2007

PRESENTACIÓN ON LINE

- 12** *Educar a la razón*
Julián Carrón
- 25** *Educación a la multiculturalidad.
Una aproximación crítica.*
Gilberto Bustamante
- 32** *Apuntes para una pedagogía de la
comunicación*
Magdalena García
- 38** *Cuando Sésamo no se abre.
Literatura, educación, formación.*
Biagio D'Angelo
- 47** *Medios de comunicación y
estereotipos raciales*
Máximo Estupiñán
- 54** *La enseñanza de la lengua
española hoy y el problema de la
jerga*
Luisa Portilla
- 60** *Los derechos del niño desde la
literatura infantil*
Claudia María González
- 70** *Universidad y educación*
Juan de Dios Vial Correa
- 74** *Agentes educativos en el Cuzco
incaico*
Pedro Soto Canales
- 84** *Ciencia y realidad. Conocer,
comprender, explicar el mundo.*
Paolo Musso
- 88** *Las teorías de red en la lectura de
la actualidad*
María Antonieta Pereira

MICRÓFONO ABIERTO

- 100** *Entrevista a Gian Corrado
Peluso*

ESPACIO DEL TUTOR

- 106** *Afectividad y Sexualidad*
Rafael del Busto

RESEÑAS

- 112** *Cómo analizamos relatos
infantiles y juveniles.*
Patricia Vilcapuma
- 115** *Secolarizzazione e nichilismo.
Cristianesimo e cultura
contemporanea.*
Pedro Morandé
- 118** *Magallanes: el hombre y su gesta.*
Angélica Chávez

DENTRO DE LA EXPERIENCIA

- 122** *La práctica personal en la
educación*
Carmen Rosa Villarán
- 125** *Una comunidad de pensamiento
educativo*
Clotilde De Freitas
- 130** *Misión y orientación vocacional*
Giovanna Hernández

ESPACIO DEL TUTOR
 100

RESEÑAS
 110

DENTRO DE LA EXPERIENCIA
 120

ON LINE
 130

PRESENTACION
 140

150

160

170

180

190

200

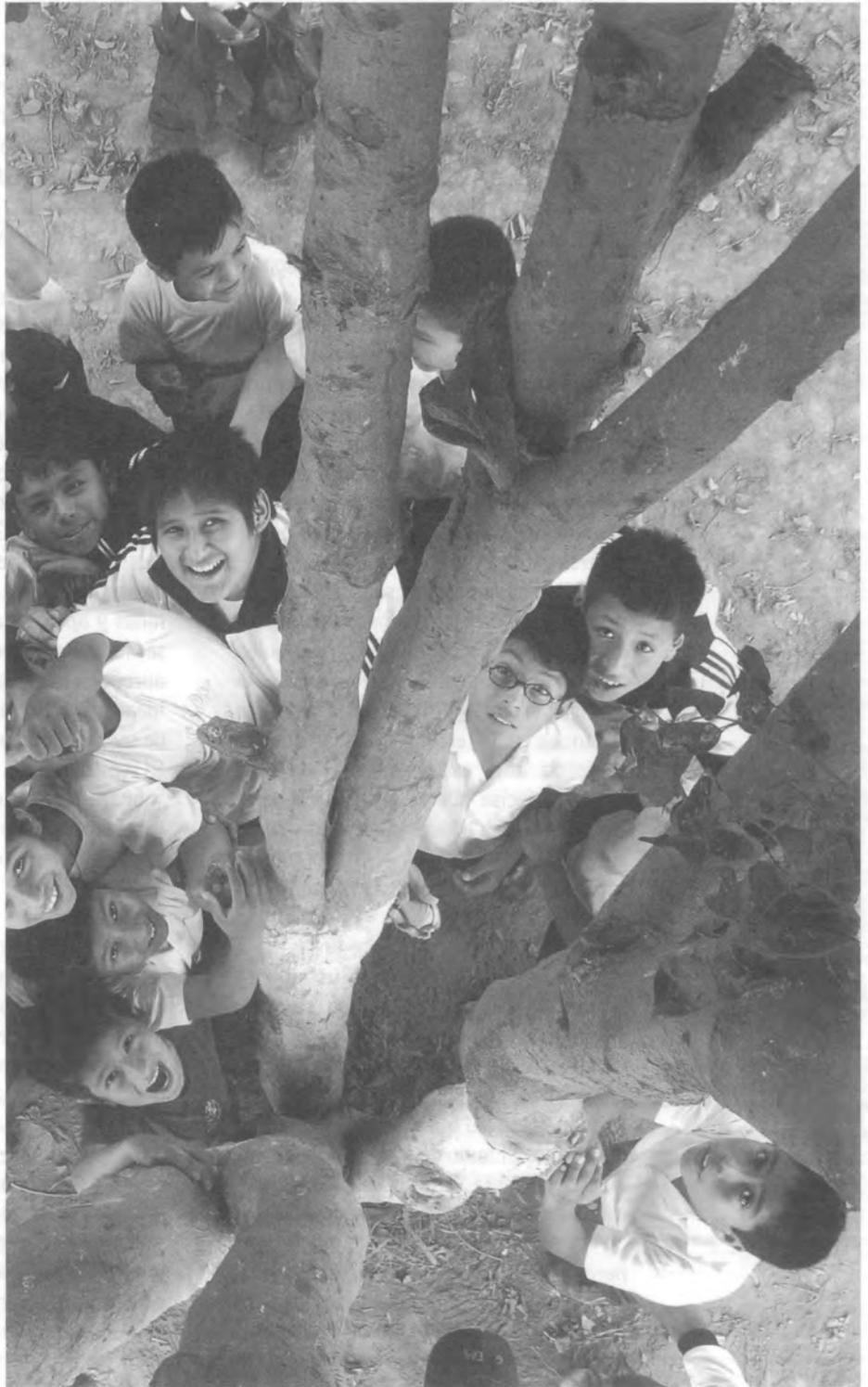
210

220

230

240

Presentación



En estos últimos años se han enfatizado dos columnas primordiales para el mejoramiento de la educación: la primera es la calidad de los aprendizajes, la que implica una movilización de las habilidades y actitudes de toda la comunidad planetaria; y la segunda es la equidad, que pone en la mira las concepciones sociales, las políticas y prácticas vigentes. Reflexionar sobre estos temas es una tarea para *Riesgo de educar*; sin embargo, preocuparse por el destino del hombre, por la respuesta razonada de este hombre a la realidad en la que se introduce y ver qué sentido otorgar al problema educativo resulta ser una verdadera urgencia. Pues, definitivamente, la educación permite mantener viva la memoria y redescubre el valor de la libertad y el respeto por la diversidad.

Estas inquietudes son revisadas en este tercer número de *Riesgo de Educar* desde el artículo de Julián Carrón quien ubica la razón como reveladora de la exigencia de significados, la cual se ensancha más en la medida que es sometida a la experiencia. Con ello, Carrón precisa que la gran tarea de la Universidad es educar a la razón como exigencia de totalidad. A esta lectura se suma la de Gilberto Bustamante, quien aborda la dinámica de «Educar a la multiculturalidad» desde la línea de la antropología filosófica; Bustamante realiza un deslinde entre una serie de términos, como cultura, multiculturalidad, interculturalidad, entre otros, los cuales, en su conjunto, forman parte del marco teórico del tema educativo. El texto de Magdalena García Toledo presenta, de forma sucinta, una reflexión sobre el rol de los educadores en la utilización de los medios que permiten revertir la conducta pasiva y alienada por otra más activa y crítica. El estudio de Biagio D'Angelo revela la importancia que revisten las letras en la

formación de la persona y para ello, apela al sujeto de la formación: el maestro y su experiencia vital y apasionada por la lectura. El emblemático tema de los medios de comunicación y los estereotipos raciales es trabajado por Máximo Estupiñán, quien analiza el discurso sobre la cultura utilizado en los medios masivos en el Perú, el que evidencia un contenido discriminatorio, no concordante con la realidad socio-económica que presenta nuestro país. Luisa Portilla escribe sobre el quehacer del profesor universitario de Lengua, presentando las tendencias asumidas en la cátedra: la lingüístico-teórica y la práctica normativa y ante ello, propone que lo primordial es enriquecer la competencia lingüística. Claudia María González focaliza, a su vez, en la literatura infantil como herramienta de aprendizaje para los niños y apela al apoyo en la lectura que se le debe brindar a éstos para que aprendan a ser agentes constructivos con ideas propias y a convivir con el sentido de ser reconocidos por el otro y en el otro. El epistemólogo italiano Paolo Musso subraya, con acierto, la importancia de las ciencias, de la educación de los jóvenes en un concepto de razón más amplio y del rigor y la precisión metodológica. Finalmente, Maria Antonieta Pereira, aborda el problema de la difusión cultural a través de los actuales conceptos de «redes», que modernizan dinámicamente nuestro modo de pensar en la educación como un diálogo biunívoco y aspiran a una polifonía de sentido.

En nuestro apartado *Micrófono abierto*, Gian Corrado Peluso, profesor italiano con larga experiencia en territorio peruano, comenta la paternidad-maternidad como introducción de un hijo en el mundo y cómo esta labor es esencial y nace de la libertad. Para Peluso, educar significa lanzar al joven en la

comparación continua con la vida y despertarlo a la aventura de la construcción del mundo. El *Espacio del tutor* de este número ha sido dedicado a la temática, tan discutida y equivocada, de la afectividad y de la sexualidad en los jóvenes.

Además de las reseñas que concluyen este número, la sección *Dentro de la experiencia* deja memoria escrita de algunas experiencias, vivenciadas en el Centro de Servicios Educativos, dentro del marco de los proyectos de AVSI y CESAL: se trata de una primera experiencia con veintidós instituciones educativas de Lima Norte y seis de Lima Este en relación a la propuesta metodológica para el aprendizaje de la lecto-escritura, lógico-matemática y en valores, dedicada a la «centralidad de la persona»; otra experiencia, en cambio, corresponde al campo de la orientación vocacional, a partir de la aplicación de instrumentos con un constante seguimiento y un monitoreo, tanto de alumnos como de docentes tutores.

Deseamos que la lectura de este número sea la apasionante travesía de lectores que perciben la educación como un riesgo efectivo, y al mismo tiempo, alcanzable, posible, practicable. La estudiosa brasileña Regina Zilberman se ha expresado así en una entrevista: «una buena narrativa encanta a muchas personas, niños o adultos; transportada para el formato del libro, continúa a seducir sus lectores». Esperamos que este número de *Riesgo de educar* seduzca y encante como una buena narrativa y nos empuje a metas educativas siempre más profundas.





riesgo
de educar

...compartir...
...de...
...de...
...de...
...de...



Educar a la razón

Julián Carrón

Traducción de Biagio D'Angelo

DOS PALABRAS DECISIVAS: EDUCACIÓN Y RAZÓN

En el título de nuestro estudio aparecen dos de las palabras de la más decisiva actualidad: educación y razón. Los episodios acontecidos en las escuelas nos han puesto delante de los ojos, «queramos o no», la cuestión educativa: ¿qué quiere decir educar? ¿Puede la educación responder a los problemas con los que nos impactamos? Éstas son preocupaciones universales que ponen en evidencia el hecho de que hasta la UNESCO considera la educación como la emergencia más seria¹.

De hecho, Benedicto XVI meritoriamente ha puesto en la actualidad la otra palabra: razón. En su histórica intervención en la Universidad de Ratisbona, el Papa Benedicto XVI ha desafiado a todos los hombres a un «ensanchamiento de nuestro concepto de razón y de su uso»², convencido que sólo en un verdadero concepto de razón y en su uso correcto puedan encontrar respuesta adecuada las cuestiones candentes de nuestro tiempo. Es justamente por ello que pone en relación ambas palabras, educación y razón.

¿Pero es posible este ensanchamiento de la razón? ¿Y bajo qué condiciones? O, dicho con otras palabras, ¿es posible educar a la razón?

La curiosidad ilimitada del niño documenta que el hombre nace con una estructura originaria que puede ser definida «de inagotable apertura de la razón frente al inagotable reclamo de la realidad»³. Él viene al mundo dentro del contexto histórico de un pueblo que posee una propia cultura, es decir, un propio modo particular de mirar y concebir la realidad y de relacionarse con ella⁴. Con una imagen más potente y más afectivamente constringente, podemos decir que cada uno es introducido a lo real a través de los ojos de su madre. «El corazón de las madres es el primer libro de los hijos»⁵, ha afirmado eficaz y poéticamente Musa Bin Jafar Bin Hassan, presidente de la reciente conferencia de la UNESCO. De esta *maternidad* el hombre es, sin duda, históricamente condicionado.

¿Pero es correcto sostener que este condicionamiento sea en grado de obstruir una relación auténtica entre hombres? ¿Se puede como hoy acontece a menudo acusar este

condicionamiento de ser la causa de una clausura de la razón? O, en cambio, ¿este condicionamiento es un gran trampolín hacia la realidad?

No debe huir de nosotros lo que conlleva esta cuestión por la situación histórica hodierna, caracterizada por la inusitada posibilidad de múltiples intercambios entre culturas, hasta las más diversas. Y para el pensamiento dominante parece que no existan otros caminos que no sean la violencia (el choque entre usos y civilización) y la indiferencia (el multiculturalismo abstracto y fingidamente tolerante). Al mismo tiempo, otro desafío nos llama a la urgencia de educar a la razón: la dificultad de interesar a alguien a la realidad. La habituación y el tedio⁶ tan típicas en la sociedad hodierna han sido a menudo combatidos con refinadas dialécticas y con técnicas específicas; pero todos estos antidotos se revelan antes o después fracasados, ya que parten de un plan ético que no fascina.

Es la preeminencia de la estética sobre la ética, es decir de un hecho que nos impacta sobre un esfuerzo devoto, a constituir el camino recorrible⁷.

EL ENCUENTRO ENTRE PERSONAS COMO EL ORIGEN DE UNA NOVEDAD CULTURAL

Un hecho en su aparente pequeñez me ha obligado a reflexionar: ¿qué sucede cuando, por circunstancias de la vida, dos personas de culturas distintas se vuelven amigas? Pueden pertenecer a mundos culturalmente lejanos: un católico italiano y un bonso japonés o un egipcio musulmán. Sin embargo, las diferencias no pueden impedir que surja una amistad entre ellos y cada uno sea obligado a ensanchar la razón para buscar entrar en el mundo cultural del amigo, en su modo de percibir las cosas y de relacionarse con lo real.

Todos nosotros lo hemos podido ver delante de los ojos, en la pantalla de la televisión recientemente. Estoy hablando del viaje de Benedicto XVI a Turquía. Precedido por muchas polémicas, fomentadas por extremistas turcos y *opinion leader* occidentales, este viaje se ha revelado un encuentro histórico. Las personas que han acogido al Papa, autoridades religiosas y civiles han hecho una experiencia imprevista: la de una impensable cordialidad y simpatía recíproca. Todos los prejuicios contruidos sobre posiciones abstractas e ideológicas se derrumbaron en pocas horas. Este encuentro personal y directo entre hombres ha obligado a todos los presentes protagonistas, testigos, comentaristas a abrir su propia razón más allá de la medida utilizada en mirarse hasta ese momento. Es decir, se trata de una relación humana como hecho real que fuerza la razón a ensancharse, para ensimismarse en el otro, para aprender su modo de percibir, para descubrirlo en su auténtica identidad como una profundidad antes inimaginable.

Esta experiencia es paradigmática, y a pesar de la importancia de las personas involucradas, no es absolutamente aislada⁸. El hecho de que seres humanos pertenecientes a mundos extraños se encuentren y se vuelven amigos, y que esto sea el inicio de un camino que lleva a un conocimiento recíproco gracias a la común disponibilidad a ensanchar la razón, nunca es un acontecimiento *particular* aunque edificante. Constituye, por lo contrario, una verdadera novedad cultural. Quiero detenerme, entonces, a tomar plena conciencia del hecho. ¿Qué permite un encuentro, una cordialidad y una amistad entre personas fuertemente marcadas por las propias tradiciones de pertenencia? Es la presencia en cada uno de nosotros en cualquier latitud del planeta de que hemos nacido de la misma

experiencia elemental, «un conjunto de exigencias y de evidencias, y hasta tal punto originales que todo lo que el hombre dice o hace depende de éstas»⁹. En la cultura religiosa judío-cristiano, este nivel profundo del yo se expresa con el término bíblico «corazón»:

«La exigencia de verdad, de amor, de justicia, de felicidad son las demandas que constituyen el corazón del hombre, la esencia de su razón, es decir, de la conciencia que el hombre tiene de la realidad en la totalidad de sus factores»¹⁰.

LA RACIONABILIDAD COMO SUMISIÓN A LOS HECHOS Y LA EXPERIENCIA

Tuve ya oportunidad de citar en otra ocasión¹¹ un fragmento muy explicativo del filósofo francés Alain Finklekraut, que en el libro *Nosotros los modernos* afirma la primacía de los hechos sobre la comprensión de cuestiones más complejas, incluidas las metafísicas. El volumen inicia con una larga digresión en la que él presta atención a una anécdota:

«El tres de agosto del 1977 Roland Barthes anota en su diario: "de improviso, el hecho de no ser moderno se me ha vuelto indiferente". Frase asombrosa. [comenta FJ]. En esa época, de hecho, ser modernos era fuertemente recomendado, cuando no vital, y en el campo estético era el mismo Barthes que distribuía la preciosa etiqueta. En aquel entonces, de hecho, el autor del *grado cero* de la escritura era entre aquéllos, rarísimos y seleccionados, que dictaban ley en cuanto a la modernidad. Era uno de los seleccionadores del equipo. Entre lo viejo y lo nuevo, Barthes era categórico. Separaba en continuación lo actual de lo caduco, lo contemporáneo de lo difunto. Y de improviso, solo consigo mismo, reconocía que la línea de división pasaba a través de su propio corazón. Era el juez y al mismo tiempo el acusado. Ejercía sobre su piel un derecho de vida y muerte sobre las

cosas del espíritu. Excluía lo que él mismo amaba; sus valores proclamados condenaban algunas de sus inclinaciones profundas. Su gusto sufría por sus veredictos, pero él no osaba confesarlos por miedo de no ser moderno. Un extraño tenaz temor lo transformaba en el disidente clandestino de su misma doctrina. Pero de improviso, la intimidación decae. Barthes acaba de tener miedo. Su otro yo sale del escondrijo y se pone, finalmente, a respirar al aire libre»¹².

Este episodio es particularmente significativo: ni siquiera un moderno como Barthes, acostumbrado a usar la razón como medida absoluta de la realidad, puede evitar, en un cierto momento, ajustar cuentas con su propia humanidad, hasta el punto que el juez se vuelve el acusado frente de su corazón, comenzando así una lucha interior entre los valores ideológicamente proclamados y las inclinaciones profundas del propio ánimo. Lo que emerge con claridad en este instante es que hay algo en nosotros que resiste a toda interpretación y al mismo tiempo la desenmascara, cuando se revela injustificada, violenta, asfixiante. Barthes ha podido observar en su propia experiencia que su gusto sufría por sus veredictos. Él se encuentra así de frente a la verdadera elección: seguir la experiencia, las inclinaciones profundas que emergen de la experiencia y que se manifiestan en sus gustos, o quedarse vinculado a sus prejuicios, que se expresan en sus veredictos. Y Barthes gana esta batalla en el único modo posible: cediendo a la evidencia de la experiencia. Y acaba de tener miedo.

¿Qué puede provocar un cambio tan radical? Finkelkraut prosigue su narración: «Algunas semanas antes de despedir sin preaviso el Súper-Yo moderno, Barthes anota en su diario: "Veo la muerte del ser querido, me desespero, etc.". El ser querido es la madre agonizante. Y hay una relación entre esta desesperación y esta despedida. Barthes acabó de





proclamarse moderno y de pasar entre sus criterios y sus gustos cuando vio morir a su madre. "De repente, no ser moderno se me ha vuelto indiferente". La distinta actitud en él no nace de una reflexión doctrinal, sino, de un simple acontecimiento. Un acontecimiento íntimo e ínfimo respecto de los valores no sólo artísticos sino políticos que están en juego en su adhesión a la modernidad. Es un luto privado que ha empujado Barthes a denunciar su imagen pública»¹³.

El acontecimiento de la muerte de la madre ino una reflexión doctrinal! a literalmente obligado a Barthes a ensanchar la razón. Un acontecimiento íntimo e ínfimo, hasta lo que se quiera respecto de los valores en juego en su adhesión a la modernidad, pero decisivo para el desvelamiento de la verdad. Es la naturaleza del acontecimiento, propia de la verdad, que exige el acontecimiento en su mismo desvelarse. Por ello, el acontecimiento es el método supremo del conocimiento y si en ello no hay conocimiento, nos quedamos atrapados en los engranajes de lo ya sabido. En cambio, es el acontecimiento que hace saltar la medida, que obliga a la razón un ensanchamiento, colocándola en movimiento. Análogamente, puede ser sólo un acontecimiento el método que educa a la razón.

Si ser moderno significa como dice Barthes «separarse», es decir, significa usar la razón separada (*absoluta*) de su relación con lo real, el cambio consiste en la victoria sobre esta separación. Prosigue Finkelkraut:

«En una conferencia de 1978 en el Collage de France, Barthes confiesa su deseo de romper "con la naturaleza uniformemente intelectual" de sus escritos precedentes, de iniciar una nueva vida, es decir una práctica de la escritura que le permita salir de sí mismo, llevándolo ya no más a la "arrogancia de la generalización", sino a la simpatía con el Otro»¹⁴. He aquí el cambio que inicia a hacer emerger un yo nuevo: salir de sí

mismos para abrirse a otro. Es la victoria de la simpatía sobre la separación. Barthes entonces tuvo la audacia de ser realmente razonable, según la afirmación fundamental Jean Guilton: "Razonable" designa a aquél que somete su propia razón a la experiencia»¹⁵.

DE LA RAZÓN

La relevancia temporalmente enorme de la victoria sobre la separación se capta si se entiende la auténtica naturaleza de la crisis en la que estamos sumergidos. María Zambrano ha identificado muy bien el meollo del asunto por eso, amo citarla a menudo cuando afirma que lo que está en crisis es justamente el nexo misterioso que une nuestro ser con la realidad, que es tan profundo y sentimental que es nuestro más íntimo fundamento¹⁶. Esta ruptura del nexo con la realidad no es indiferente para comprender la naturaleza de la razón y el uso de ella. Como hemos visto en el episodio de Barthes, es suficiente dejarse impactar realmente por lo real para que la razón explote y desvele su verdadera naturaleza. Sin embargo, la existencia cotidiana atestigua que la razón, aunque parta de datos objetivos tiende a separarse de la experiencia de la realidad para interpretarla y manipularla según principios que ella no revela y que no está dispuesta a poner en discusión.

Así de la realidad se acaba por conocer sólo una parte, es decir, aquélla que entra en la explicación de la interpretación que se puede dar. El fenómeno en este sentido más típico es aquél de las ideologías.

«La ideología es una construcción teórico-práctica desarrollada sobre la base de un prejuicio. Más precisamente, es una construcción teórico-práctica basada en un aspecto de la realidad que puede ser verdadero, pero que es tomado de algún modo unilateralmente y tendencialmente absolutizado por una filosofía o un proyecto político.

La ideología está construida sobre algún punto de partida que ofrece realmente la experiencia, de modo que ésta misma se toma como pretexto para una operación determinada por preocupaciones extrañas a ella o desorbitadas»¹⁷.

Como dice sapientemente Hannah Arendt:

«Una vez establecida la premisa, el punto de partida, el pensamiento ideológico rechaza las enseñanzas de la vida»¹⁸.

Por lo contrario: la realidad se hace transparente en la experiencia. Dice Giussani

«La existencia misma de las cosas, antes que nada, despierta la conciencia a aquel primera fundamental sentido del ser, del ser que no depende de mí, mientras que yo dependo de él, implacable presencia que se me impone. El hecho de que una cosa existe supera siempre la expectativa así como la capacidad de creación del hombre»¹⁹.

La razón es exactamente aquella facultad humana que encuentra esta presencia implacable y la hace presente a la conciencia, la deja entrar en mi horizonte, la deja interferir conmigo.

En esta experiencia del encuentro con la realidad la razón se desvela como exigencia de significados, pero no de un significado cualquiera, sino de un significado total. Todavía me acuerdo después de muchos años la impresión de cuando llevé a mis estudiantes a visitar el Planetario de Madrid. Después de la visita regresamos al colegio y ya que casualmente era yo quien tenía que dictar clase en esa hora comencé a preguntar qué les había impresionado entre todas las cosas que habíamos visto. Escribí las respuestas en el cuadro, pero me quedé muy impactado por el hecho de que ningún muchacho se declaró estupefacto por el número de la estrellas, ni preguntaba cuántas galaxias existen. Todos, impactados por lo que habían visto, llenaron el cuadro de preguntas cómo las siguientes:

«¿quién ha hecho eso?», «¿somos nosotros dueños de todo eso?», «¿cuál es el sentido del universo?», «¿cuál es su objetivo?». En mis jóvenes estudiantes se habían despertado las mismas preguntas del gran Giacomo Leopardi: «Y cuando miro en el cielo arder las estrellas, / me digo pensativo: / "¿Para qué tantas luces? / ¿Qué hace el aire sin fin, y esa profunda / infinita serenidad? ¿Qué significa esta / soledad inmensa? ¿Y yo, qué soy?»²⁰.

Es una experiencia de este tipo que desvela la verdadera naturaleza de la razón, su ser exigencia de significado total. Es la misma postura humana que Fiodor Dostoievsky pone en boca a un personaje de una novela:

«lo desmesurado y lo infinito son indispensables al hombre así como aquel pequeño planeta en el cual habita»²¹.

La razón, por su naturaleza, tiende a establecer nexos, sostenida siempre por la indomable interrogante «¿por qué?». Y ni por conveniencia ni por cálculo logra contentarse de soluciones parciales o provisionales, porque el significado pleno de una cosa se da por la relación de ella con todos los factores que la conciernen y de su funcionalidad a ellos²². La razón es una urgencia existencial, quiere captar el sentido último, y es entonces siempre abierta a la realidad y continuamente a la obra. Saltar esta evidencia es no sólo errado, sino imposible, como explica John Henry Newman:

«O soy lo que soy o soy nada (...) No puedo no creerme suficiente a la necesidad que tengo de mí, porque no puedo hacer de mí nada de distinto: para cambiarme puedo solo destruirme. Si no me uso, no tengo ningún otro por usar»²³.

Por ello es deshumano pretender separar la actividad intelectual de la totalidad del yo (como si la exigencia de universalidad inherente a la razón pidiera necesariamente la eliminación del sujeto):

«hay una *unidad profunda*, hay una relación orgánica entre el instrumento de la razón y el resto de nuestra



persona. El hombre es uno, y la razón no es una máquina que se puede separar del resto de la personalidad y hacerla funcionar por sí sola como el mecanismo de cuerda de un juguete. La razón es immanente a la unidad de todo nuestro yo»²⁴.

Esta unidad es la condición del actuarse sano de la razón. «La condición para que la razón sea "razón" es que la afectividad la invista y mueva así todo el hombre»²⁵. Por eso, la razón no existe sin afección, como ha recordado recientemente el filósofo francés Jean-Luc Marion:

«De Descartes a Hegel, el amor ha sido relegado a un papel secundario, mínimo respeto a la racionalidad, a la conciencia. Se lo considera pasión, enfermedad. [...] En cambio, el amor es una parte central de la racionalidad»²⁶.

La relación cortada con la realidad, debido a una razón entendida como separada, conduce a aquel nihilismo hoy de moda, que se presenta bajo la forma de un vaciamiento de una destitución de la realidad. Esta última acaba por no contener nada más que lo que puede cuantificar, calcular, y se reduce a algo sólo para usar: es la negación de lo real como signo, es decir como repleto de ser y de promesa por sí. El nihilismo afirma Martin Heidegger es la historia en la que no existe más nada del ser mismo y de su misterio²⁷. Esta eliminación de profundidad se ha vuelto hoy patrimonio común, al punto

que es vivida en aparente tranquilidad. El nihilismo hoy ya no es una teoría, es la práctica de una vida apática y dispersa. No hay que maravillarse, luego, si una realidad vaciada no logra interesar a la persona. La razón pide incesantemente, pero ¿cuánto puede durar esta postura si quien tiene la tarea de educar hace todo lo posible para mortificar esta característica? Comenta tristemente Kazimierz Brandys en un cuento:

«El alcohol [pero hoy deberíamos añadir cosas mucho peores] contiene la garantía para reconciliarse con el presente, una botella de medio litro contiene el porcentaje deseado de irracional»²⁸.

Por la persona, los costos de esta situación son enormes, así lo ha afirmado Benedicto XVI en Verona:

«una radical reducción del hombre, considerado un simple producto de la naturaleza, como tal no realmente libre y de por sí, susceptible de ser tratado como cualquier otro animal»²⁹.

A este miserable fin, sin embargo, una humanidad viva puede siempre rebelarse, siendo la realidad el primer e inexorable dato, es decir, un don que precede cada pensamiento y reflexión³⁰. Cito a menudo, por su claridad solar, un fragmento del filósofo español Xavier Zubiri:

«Lo que es propio de la razón no son sus presumidas evidencias, ni su rigor



Hannah Arendt



empírico o lógico, sino, antes que nada, la fuerza de la impresión de la realidad, según la cual la realidad profunda se impone coercitivamente en el intelecto consciente. El rigor de un razonamiento no cesa de ser la expresión noética de la fuerza de la realidad, de la fuerza con la que se nos está imponiendo la realidad en la que estamos ya "impresivamente". Por lo tanto, el problema de la razón no consiste en verificar si es posible que la razón alcance la realidad, sino justamente lo contrario: en qué modo ocurre mantenerse en la realidad en la que ya estamos. No se trata de llegar a ser en la realidad, sino de no salir de ella»³¹.

Se delinea así la principal tarea de la libertad, ya que dice sintéticamente Sofia Vanni Rovighi «la "raíz" de la libertad es la razón»³². La primera condición de la comprensión es la aceptación del dato así como se da, dejar ser lo que se muestra sin tener la brama de adueñarse de ello a través de presuntuosas categorías subjetivas, y más bien poniéndose al servicio del objeto, adorándolo³³. «Es una pasividad que constituye mi actividad original, que es precisamente recibir, constatar, reconocer»³⁴.

Sin embargo, la impotencia de la realidad no deja indiferente la razón, como documentan los ejemplos citados. Bloquear la dinámica de la energía de la razón es como arrestar el conocimiento.

«El modo en que la realidad se me presenta es una sollicitación a descubrir otra cosa distinta. [...] Lo real me sollicita [...] a buscar otra cosa distinta, que está más allá de lo que aparece inmediatamente. La realidad aferra nuestra conciencia de tal modo que ésta pre-siente y percibe algo distinto, otra cosa. Ante el mar, la tierra, el cielo y todas las cosas que se mueven en ellos, yo no me quedo impasible; me siento animado, movido, conmovido por lo que veo, y esto me pone en marcha para buscar otra cosa que es diferente de ello»³⁵.

Esta concepción —«que el universo mismo sea estructurado de manera inteligente, de modo que exista una correspondencia profunda entre nuestra razón subjetiva y la razón objetivada en la naturaleza»³⁶ —se puede encontrar como intuición en algunas de las expresiones literarias y poéticas más altas. Me limito aquí a la imagen de Eugenio Montale: «Bajo el denso azul/ del cielo un ave marina vuela;/ nunca descansa, porque todas las imágenes llevan escrito:/ "más allá"»³⁷. El poeta nos indica, entonces, que esta dinámica del signo no se cumple totalmente si no llega hasta su punto máximo, es decir hasta la nostalgia llena de asombro por la existencia de Alguien que está en el origen del ser, y que la humanidad ha designado con los términos «Misterio» o «Dios».

«La cumbre que la razón puede conquistar es la percepción de que algo desconocido, inalcanzable, existe, y que hacia ello se dirigen todos los movimientos humanos, porque el propio hombre depende de ello. Es la idea de misterio»³⁸. «El mundo es un signo. La realidad reclama otra Realidad. La razón, para ser fiel a su naturaleza y a este reclamo, está obligada a admitir la existencia de otra cosa distinta, que subyace en todo y que lo explica todo»³⁹.

Si por un instante nos volvemos verdaderamente razonables y aceptamos de someter la razón a la experiencia descrita, podemos decir que educar a la razón es educar a esta lealtad con la realidad, que me hace nacer unas preguntas, a las que no me puedo sustraer si quiero estar a la altura de la exigencia de la razón así como aparece en la experiencia. Si ella, por propia naturaleza, no se detiene hasta el misterio, educar a la razón quiere decir educar a una relación tan verdadera con la realidad que me impida de bloquear la dinámica hacia la totalidad. Y es esta relación simple y leal la única garantía de un verdadero e inagotable interés

hacia la realidad: «Es por este ímpetu ilimitado hacia el infinito que empuja la razón a interesarse de todos los factores de la realidad»⁴⁰. Por ello, tiene razón Albert Einstein cuando dice: «Quien no admite el insondable misterio no puede ser ni siquiera un científico»⁴¹.

LA EDUCACIÓN A LA RAZÓN COMO TAREA DE LA UNIVERSIDAD

Si existe un lugar eminentemente llamado a educar la razón, éste es la universidad. Se trata de su auténtica razón de ser. Sin un uso verdadero de la razón, ella no podrá realizar su tarea. Mientras que, educando a la razón, la universidad cumple una verdadera misión educativa. Y, siguiendo la gran definición de Josef Andreas Jungmann, educar es «introducir a la realidad, en definitiva a la realidad total»⁴². Todos nosotros somos conscientes hasta qué punto es necesario, para introducir a la realidad en su integridad, recuperar la pasión por la razón como exigencia de totalidad.

¿Cómo puede la universidad cumplir una educación a la razón?

Permítanme, una vez más, que me refiera a la conferencia de Ratisbona. Recordando los tiempos de su vida universitaria, el Papa ha descrito la experiencia de *universitas*,

«es decir, del hecho de que nosotros, a pesar de todas las especializaciones, que a veces nos dejan incapaces de comunicarnos entre nosotros, formamos un todo y trabajamos en el todo de la única razón con sus varias dimensiones, estando así juntos también en la común responsabilidad por el correcto uso de la razón este hecho se volvía experiencia viva».

El primer elemento que quiero subrayar que es también el más delicado y decisivo es esta tensión entre las especializaciones y el todo de la única razón.

La universidad por como hoy está estructurada contribuye a educar a la razón a través del estudio de las

distintas ramas del conocimiento, las distintas especializaciones. El hombre es capturado por una preferencia, que lo lleva a desarrollar una pasión y un compromiso con un aspecto particular del conocimiento. Toca a quien educa la tarea de no cerrar, gastándolas, todas las energías sólo sobre este aspecto, sino de relanzar el proceso cognoscitivo como apertura a la totalidad a partir de aquel particular: «la moderna razón, típica de las ciencias naturales, [...] lleva en sí [...] un interrogante que la trasciende junto con sus posibilidades metódicas»⁴⁵.

La única razón se ha vuelto hoy aquella científica y su ámbito de acción es identificado exclusivamente con aquella realidad que puede ser transcrita en términos matemáticos y sometida al protocolo de la experimentación. Todo lo que no es traducible en lenguaje matemático y no puede ser sometido a la demostración experimental, en definitiva, no es cognoscible, es el campo de lo meramente subjetivo, donde cada cual puede decir lo que quiere: *tot capita tot sententiae*. Esto es el dogma del racionalismo científico:

«Sólo el tipo de certeza que deriva de la sinergia de matemática y empirismo nos permite hablar de científicidad. Lo que pretende ser ciencia debe confrontarse con este criterio»⁴⁶.

Lo denunciaba también Giussani:

«Sólo en el campo científico y matemático puede percibirse y afirmarse la verdad sobre el objeto. En cualquier otro tipo de conocimiento concluiría [una posición de este tipo] en el problema del destino, en el problema afectivo o en el problema político, no se podrá llegar jamás a una certeza objetiva, a un conocimiento verdadero del objeto»⁴⁷.

Se puede hablar, entonces, según el preconcepto de moda, de conocimiento y de conocimiento certero sólo cuando se puede proceder según el método científico, es decir cuando se puede «matematizar» el objeto de la

investigación y aplicarle la razón calculadora (el ideal de la ciencia moderna es la cartesiana *mathesis universalis*⁴⁸). La matematización (cuantificación) de la realidad está a la base de la «cientificidad»: todo lo que no es cuantificable-calculable, reducible matemáticamente, no puede, por lo tanto, ser conocido con certeza, no pertenece al círculo de los fenómenos que se puedan enfrentar racionalmente. El único uso de la razón culturalmente admitido y reconocido es el matemático-experimental. Para nosotros, en conclusión, «cierto» («racionalmente cierto») equivale a: «demostrado a través del cálculo y confirmado por la experimentación».

La esfera del «auténtico» conocimiento se reduce así a un pequeño campo de verdades abstractas y formales, con las consiguientes aplicaciones científico-técnicas. ¿Cuál es el resultado de esta inaudita restricción, de este dominio del racionalismo científico? Que la razón y el conocimiento ya no tienen relación con la vida, con las cuestiones de la vida, con las experiencias y los interrogantes más propiamente humanos. La razón se separa de la existencia. La consecuencia devastadora es perfectamente expresada por Benedicto XVI:

«Si la ciencia en su conjunto es sólo eso, entonces es el mismo hombre que con eso sufre una reducción. Porque, entonces, las interrogantes propiamente humanas, es decir las del "de dónde" y "hacia dónde", las interrogantes de la religión y del ethos, no pueden encontrar lugar en el espacio de la común razón descrita por la "ciencia" entendida en este modo y deben ser desplazados en el ámbito de lo subjetivo»⁴⁹. «La actividad científica en el sentido propio del término no puede agotar el contenido de la experiencia. La atención a la experiencia no puede reducirse a la investigación científica. Justamente "por experiencia" vivimos situaciones y fenómenos que no se reducen al ámbito biológico y físico-químico»⁵⁰.

Pero, ¿quién dice que la razón se identifica con un solo movimiento y un solo fenómeno?

«La razón es mucho más amplia, tiene vida, una vida que se desenvuelve ante la complejidad y la multiplicidad de la realidad, ante la riqueza de lo real. [...] Ella] implica diversos métodos, procedimientos, o procesos, según el tipo de objeto de que se trate»⁵¹.

Sería irracionalidad pretender el usar un mismo método para realidades que se presentan irreductiblemente diversas.

Así se expresa el gran físico Edwin Schrödinger:

«Considero la ciencia una parte esencial de nuestro esfuerzo de responder a aquel gran problema filosófico que comprende todos los demás [...]: ¿quiénes somos nosotros? Y además, considero esto no sólo uno de los objetivos, sino el objetivo de la ciencia, el que solo cuenta»⁵².

Sólo en esta tensión de cada rama del humano conocimiento a la totalidad, a la unión de todas sus ramas, las diversas especializaciones pueden salvar la razón en su naturaleza. Lo explica bien Edmund Husserl:

«Las meras ciencias de hechos crean meros hombres de hecho. [...] En la miseria de nuestra vida se escucha decir esta ciencia no tiene nada para decirnos. Ella excluye; como principio, justamente aquellos problemas que son más candentes para el hombre, el cual, en nuestros tiempos atormentados, se percibe en poderío del destino; los problemas del sentido y del no-sentido de la existencia humana en su conjunto. Estos problemas, en su generalidad y necesidad, ¿no exigen, quizás, para todos los hombres, [...] una solución racionalmente fundada?»⁵³.

Y más adelante, siempre Husserl escribe una proposición genial:

«Si bien miramos, estos problemas, como todos aquellos que han sido excluidos, poseen una propia insoluble unidad en esto: expresa o

implícitamente, en su sentido, ellos contienen los *problemas de la razón* de la razón en todas sus formas particulares»⁵⁴.

Por otro lado, John Barrow, profesor de astronomía, matemática y miembro de la famosa Royal Society afirma:

«Entre todos los universos posibles, el nuestro es excepcional porque se adapta a la vida. [...] Esto es un hecho realmente extraordinario, y tiene que ser interpretado para explicar científicamente nuestra misma existencia en el universo. [...] Cuando la ciencia llega a plantearse preguntas fundamentales como aquéllas sobre el origen del universo, se crea una profunda resonancia con el pensamiento religioso»⁵⁵.

Es decisivo este punto: no cuando la ciencia hace un paso atrás respecto de la realidad o cuando abdica a su tarea, sino cuando es realmente sí misma que se crea una profunda consonancia entre ella y el sentido religioso. Parece haberlo entendido la comisión de la Universidad de Harvard que está haciendo una revisión del currículo después de treinta años, para proponer en sus nuevos planes curriculares cursos de «Razón y Fe», antes que los estudiantes se aventuren en las especializaciones. ¿El objetivo declarado? Ayudar a comprender la complejidad del mundo⁵⁶.

De hecho, el mismo vínculo lo señalaba medio siglo atrás el reconocido matemático Francesco Severi, que al profundizar su compromiso científico y teórico alcanzó evidencias tales que lo llevaron a la conversión religiosa: «[Todo lo que investigo es] en función de un absoluto que se opone como barrera elástica [...] a su superación mediante los medios cognoscitivos»⁵⁷.

La distinción de saberes y métodos como se ve claramente no es entre opuestos, sino empuja en la perspectiva de una unidad del saber, que hoy puede ser una exigencia y una hipótesis de trabajo, más que una

afirmación abstracta. Sólo así la universidad podrá cumplir su vocación ya seglar:

«Al origen de la institución universitaria está la idea de una totalidad de conocimiento posible, porque existe un razón abierta a la verdad en cada forma propia. Por ello la universidad se ha desarrollado como lugar de convergencia de saberes y de comunicación entre conocimientos y métodos diversos. Una visión como ésta, que no rechaza la «grandeza» de la razón, y que, en cambio, posee el coraje de abrirse a su amplitud, ha sido también la fuente de todo lo que la universidad ha producido importante y duradero, de su método de investigación y rigor científico y de su capacidad formativa»⁵⁸.

Me permito, no por oportunidad, sino por auténtica consonancia con sus palabras, citar al rector de esta universidad Augusto Marinelli:

«No creo que hoy en la universidad haya [la] conciencia [de ser un lugar en donde se educa a la búsqueda de la verdad]. No creo que haya una pasión por el conocimiento y la búsqueda de la verdad como punto fundamental de la vida académica. Con esto entiendo decir que veo la universidad más orientada a objetivos técnicos y a una formación especialista: las cuestiones de fondo se dan, en definitiva, por adquiridas. Sin embargo, el riesgo es reducir la *universitas* del saber a la *universitas* de las nociones: hay efectivamente un desafío que tiene que ser relanzado, sobre todo en el momento actual, para recuperar el sentido de la universidad, mirando a ella en la totalidad de sus dimensiones. La percepción de la tarea educativa de la universidad, en efecto, puede tener consecuencias muy importantes no sólo en las elecciones de cada docente, sino también en las de quien guía las estructuras y los ateneos»⁵⁹.

El segundo aspecto sobre el que quiero detenerme es la afirmación que el correcto uso de la razón es según las palabras del Santo Padre una responsabilidad común.

Advertimos —me siento en la tarea de afirmarlo de profesor a profesores— ciertamente una auténtica necesidad de ayudarnos entre nosotros. Una verdadera comunidad académica es la única que puede salvar, pronto o tarde, a cada uno de nosotros de su propia inevitable parcialidad. Cuando se vive en esta tensión al ensanchamiento propio de la razón, en efecto, el otro ya no es un obstáculo que limita mi investigación, sino un bien porque impide que yo me aísle, llamándome constantemente a una mirada abierta a la totalidad. Sólo una generación comunitaria puede salvar la naturaleza de la razón y la verdad de la búsqueda.

«La dimensión comunitaria no representa una sustitución de la libertad, ni una sustitución de la energía y de la decisión personales, sino la condición para que éstas se afirmen. Si yo pongo una semilla de haya sobre la mesa, incluso mil años después (supuesto que todo permanezca tal cual) no habrá germinado nada. Si yo tomo esta semilla y la pongo en tierra, entonces llegará a convertirse en planta. El humus no sustituye a la energía irreductible, a la "personalidad" incomunicable de la semilla; pero el humus es la condición para que la semilla crezca. La comunidad es una dimensión y una condición indispensable para que la semilla humana dé su fruto»⁶⁰.

El tercero y último punto crucial que, en un cierto modo, está relacionado al segundo es la necesidad de testigos.

El ensanchamiento de la razón no acontece sólo a través de la aunque justa defensa de una correcta concepción de la razón, sino que proviene del ver en acto una humanidad que vive la razón como real apertura y que experimenta el bien por sí. Lo describía muy bien, filosóficamente, el entonces cardenal Karol Wojtyła en un texto de 1972.

«Es propia de la persona la capacidad de captar este bien, y en particular, de

captarlo cuando la persona se vuelve sujeto de la acción, la capacidad de captarlo en el acto»⁶¹.

Hay entonces una enorme necesidad de testigos. ¿Testigos de qué? Del uso verdadero y vasto de la razón, que ayuda a estar frente de los desafíos que el presente nos pone. Como ha escrito Luisa Muraro,

«la noción moderna de razón que se ha restringido entre límites que dejan fuera los interrogantes esenciales del hombre y el nombre mismo de Dios, se ha vuelto inadecuada a un diálogo verdadero con la humanidad entera»⁶².

Es seguir la dinámica de la razón abierta y puesta en movimiento por la imponente de la realidad que nos permite ser capaces de un verdadero diálogo global entre culturas y tradiciones religiosas⁶³ y que, para decirla con palabras de Dante, nos hace salir del «césped que nos hace siempre muy feroces»⁶⁴.

Y aquí está la alternativa verdadera al nihilismo que la universidad puede, sin duda, formular. Una sola razón puede lograr interesar al sujeto: la que consigue responder a las preguntas fundamentales suscitadas por lo real, por la vida⁶⁵.

NOTAS

1 Me refiero a los contenidos emergidos en el encuentro intitolado «Educar, un camino hacia el amor», que ha tenido lugar en la sede de la UNESCO de París en noviembre de 2006.

2 Benedicto XVI, *Encuentro con los representantes de la ciencia en el Aula Magna de la Universidad de Ratisbona*, Ratisbona, 12 de setiembre de 2006.

3 Luigi Giussani, *El sentido religioso*, Lima: Fondo Editorial Universidad Católica Sedes Sapientiae, 2005, p. 141.

4 No es inútil recordar aquí justamente el valor de «bisagra» cultural del padre y de la madre: «Los padres [...] no se limitan a llamar a los hijos a la vida, haciéndolos nacer, sino, al mismo tiempo, los introducen a un mundo» (H. Arendt, *Tra passato e futuro*, Milán: Garzanti, 1991, pp. 242-243, traducción nuestra).

5 Cit. en M. Corradi, *Sorpresa dall'Unesco*:

- «L'emergenza piú seria? Quella educativa», *Avvenire*, 10/11/2006.
- 6 Con desesperada ironía Johann Wolfgang Goethe afirmaba: «Si los monos pudieran probar tedio, podrían volverse hombres». (J.W.Goethe, *Massime e riflessioni*, Milán: TEA, 1988, p. 189. Versión nuestra).
- 7 Tomás de Aquino sintetiza el problema en su dimensión metafísica: «el bien y el mal del actuar, como de las demás cosas, se obtiene de la plenitud o de la incompletud del ser» (Thomas Aquinas, *Summa theologiae*, I-II, 18, 2. Versión nuestra).
- 8 Justamente el Santo Padre lo ha subrayado: «Nuestro mundo debe tomar conciencia siempre más del hecho de que todos los hombres son profundamente solidarios e invitarlos a poner en evidencia sus diferencias históricas y culturales no para chocarse sino para respetarse recíprocamente (Benedicto XVI, *Encuentro con el Cuerpo Diplomático en la República de Turquía*, Ankara, 28/11/2006). Versión nuestra.
- 9 L. Giussani, *El sentido religioso*, op. cit., p. 22.
- 10 L. Giussani, *El yo, el poder y las obras. Contribuciones de una experiencia*, Madrid: Encuentro, 2001, p. 35.
- 11 Véase J. Carrón, «L'urgenza della ragione», en: A Gamba, org. *Allargare la ragione*, Milán: Vita e pensiero, 2007 (en impresión).
- 12 A. Finkelkraut, *Noi i moderni*, Turín: Lindau, 2006, pp. 11-12. Traducción nuestra.
- 13 *Ibidem*, p. 25.
- 14 *Ibidem*, p. 26.
- 15 J. Guitton, *Arte nuova di pensare*, Roma: Ed. Paoline, 1981, p. 71.
- 16 Véase M. Zambrano, *Verso un sapere dell'anima*, Milán, Cortina ed., 1996, p. 84. Traducción nuestra. Cuando Tomás de Aquino define la persona como «cuanto de más noble hay en el universo, o sea un ser subsistente de naturaleza racional», él nos está indicando que el nexo profundo y arcano entre nuestra razón y la realidad constituye toda nuestra estatura humana. (Thomas Aquinas, *Summa theologiae*, I, 29, 3).
- 17 L. Giussani, *El sentido religioso*, op. cit., p. 139.
- 18 H. Arendt, *Le origini del totalitarismo*, Milán, Edizioni di Comunità, 1997, p. 646. Traducción nuestra.
- 19 L. Giussani, *Il senso di Dio e l'uomo moderno*. La «questione umana» e la novità del Cristianesimo, Milán: Rizzoli, 1999, p. 20. Versión nuestra.
- 20 G. Leopardi, «Canto nocturno de un pastor errante de Asia», vv. 84-89, cit. en L. Giussani, *Mis lecturas*, Madrid: Encuentro, 2005, pp. 18-19.
- 21 F. Dostoievsky, *I demoni*, Milán: Garzanti, 1986, p. 702. Versión nuestra.
- 22 Justamente en esto, encuentra explicación la definición de razón como «conciencia de la realidad según todos sus factores» (L. Giussani, *Si può (veramente?) vivere così?*, Milán: Rizzoli, 1996, p. 79.
- 23 J. H. Newman, *Grammatica dell'assenso*, Milano/Brescia, Jaca Book/Morcelliana, 1980, p. 214. Traducción nuestra.
- 24 L. Giussani, *El sentido religioso*, op. cit., p. 44.
- 25 L. Giussani, *L'uomo e il suo destino. In cammino*, Génova: Marietti, 1999, p. 117. Traducción nuestra.
- 26 Cit. en B. Ventavoli, «Amo ergo sum», *La Stampa*, 13/11/2006.
- 27 Véase M. Heidegger, *Nietzsche*, Milán: Adelphi, 1994, pp. 809-861. Traducción nuestra.
- 28 K. Brandys, *La difesa della «Grenada» e altri racconti*, Milán: Mondadori, 1961, p. 41. Traducción nuestra.
- 29 Benedicto XVI, *Discurso a los participantes en el IV Congreso Nacional de la Iglesia Italiana*, Verona, 19/10/2006.
- 30 Lo que se ha dicho se opone al pensamiento filosófico dominante en los textos de divulgación: «Una persuasión bastante difundida en la historia de la filosofía es que la primera verdad, inmediatamente evidente y presupuesta a cualquier otra, es el cogito, el yo pienso. [...] [Por lo contrario!] No se tiene intuición del pensamiento, del conocer; se conocen cosas de cualquier cosa se trata: se ven colores, se oyen sonidos, se piensan números, etc., no se ve el ver, no se oye el oír, e inmediatamente, no se piensa el pensar. La primera verdad, implícita en toda afirmación, no es el cogito, sino hay algo» (S. Vanni Rovighi, *Uomo e natura. Appunti per una antropologia filosofica*, Milán: Vita e Pensiero, 1995, p. 171. Traducción nuestra).
- 31 X. Zubiri, *Inteligencia y razón*, Madrid: Alianza Editorial, 1983, pp. 95-96.
- 32 S. Vanni Rovighi, *Uomo e natura*, op. cit., p. 193.
- 33 Véase H. U. Von Balthasar, *Herrlichkeit. Eine theologische Aesthetik*, I, Einsiedeln, Johannes Verlag, 1961, pp. 448-449.
- 34 L. Giussani, *El sentido religioso*, op. cit., p. 147.
- 35 *Ibidem*, p. 159
- 36 Benedicto XVI, *Discurso a los participantes en el IV Congreso Nacional de la Iglesia Italiana*, Verona, 19/10/2006.
- 37 E. Montale, «Maestrale», en L. Giussani, *Mis lecturas*, op. cit., p. 84.
- 38 L. Giussani, *El sentido religioso*, op. cit., p. 168.
- 39 *Ibidem*, p. 201.
- 40 L. Giussani, S. Alberto, J. Prades, *Generare tracce nella storia del mondo. Nuove tracce d'esperienza cristiana*, Milán: Rizzoli, 1998, p. 21.
- 41 Cit. en F. Severi, «Scoppiò cinquant'anni fa la "rivoluzione" di Einstein», *Corriere della Sera*, 20/04/1955.
- 42 J.A. Jungmann, *Christus als Mittelpunkt religiöser Erziehung*, Freiburg im Bressgau, Herder & Co. G.M.B.H. Verlagsbuchhandlung, 1939, p. 5.

43 Nos movemos aquí contra las dos concepciones peligrosas señaladas por Benedicto XVI: «Una de ellas es aquel agnosticismo que brota de la reducción de la inteligencia humana a simple razón calculadora y funcional y que tiende a sufocar el sentido religioso inscrito en el profundo de nuestra naturaleza. La otra es el proceso de relativización y desarraigo que corroe los vínculos más sagrados y los afectos más dignos del hombre, con el resultado de fragilizar las personas, precarias e inestables nuestras recíprocas relaciones». Benedicto XVI, *Encuentro con los representantes de la ciencia en el Aula Magna de la Universidad de Ratisbona, Ratisbona*, 12 de setiembre de 2006.

44 *Ibidem*.

45 *Ibidem*.

46 *Ibidem*.

47 L. Giussani, *El sentido religioso*, op. cit., p. 47.

48 «Excluida de la naturaleza cada determinación cualitativa, se entiende que el único tipo de mutación es el movimiento local, y esto se reduce a una pura variación de distancia, entonces a algo relativo». (S. Vanni Rovighi, *Storia della filosofía moderna. Dalla rivoluzione científica a Hegel*, Brescia, La Scuola, 1994, p. 133).

49 Benedicto XVI, *Encuentro con los representantes de la ciencia en el Aula Magna de la Universidad de Ratisbona*, 2006. Ratisbona, 12 de setiembre de 2006.

50 L. Giussani, *El sentido religioso*, op. cit., p. 141.

51 *Ibidem*, p. 35.

52 E. Schrödinger, *Scienza e umanesimo. La física del nostro tempo*, Florencia: Sansoni, 1953, pp. 60-61. Traducción nuestra.

53 E. Husserl, *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale. Introduzione alla filosofía fenomenologica*, Milán, Il Saggiatore, 1972, p. 35. Traducción nuestra.

54 *Ibidem*, p. 38.

55 Cit. en Luigi dell'Aglio, «La vita è "impossibile" senza Dio», *Avvenire*, 12/11/2006.

56 Véase J. I. Jenkins T. Burish, «Reason and Faith at Harvard», *The Washington Post*, 23/10/2006.

57 F. Severi, *Dalla scienza alla fede*, Assisi, Pro Civitate Cristiana, 1959, p. 103. Versión nuestra.

58 F. Botturi, «Uscire dalla crisi è possibile: occorrono laboratori di umanità», *Il Riformista*, 4/12/2006.

59 A. Marinelli, «C'è un capitale umano che vuole crescere», *Il Riformista*, 4/12/2006.

60 L. Giussani, *El sentido religioso*, op. cit., p. 188.

61 K. Wojtyła, *L'uomo nel campo della responsabilità*, Milán: Bompiani, 2002, p. 129. Versión nuestra.

62 L. Muraro, «O della necessità del ragionare di Dio», *Tempi*, 12/10/2006.

63 Es lo que ha afirmado Benedicto XVI en el Congreso eclesial de Verona: «No es difícil ver cómo este tipo de cultura representa un corte radical y profundo no sólo con el cristianismo, sino más en general con las tradiciones religiosas y morales de la humanidad: no es, entonces, capaz de instaurar un verdadero diálogo con las demás culturas, en las que la dimensión religiosa es fuertemente presente, además de no poder responder a las preguntas fundamentales sobre el sentido y la dirección de nuestra vida». Benedicto XVI, *Discurso a los participantes en el IV Congreso Nacional de la Iglesia Italiana*, Verona, 19/10/2006.

64 Dante, *Paradiso*, c. XXII, v. 151.

65 «Un contexto como el académico invita de manera totalmente peculiar a entrar de nuevo en el tema de la crisis cultural y de identidad, que estos decenios ponen no sin dramaticidad bajo nuestros ojos. La Universidad es uno de los lugares más calificados para intentar encontrar caminos oportunos para salir de esta situación. En la Universidad, en efecto, se custodia la riqueza de la tradición que permanece viva en los siglos; en ella puede ser ilustrada la fecundidad de la verdad cuando es acogida en su autenticidad con ánimo sencillo y abierto. En la Universidad se forman las nuevas generaciones, que esperan una propuesta seria, comprometida y capaz de responder a la perenne pregunta sobre el sentido de la existencia. Esta espera no puede ser decepcionada». Benedicto XVI, *Visita alla Pontificia Università Lateranense in occasione dell'inizio dell'Anno Accademico*, Roma, 21/10/2006. Traducción nuestra.



Educación a la multiculturalidad. Una aproximación crítica.

Gilberto Bustamante Guerrero

EDUCACIÓN Y MULTICULTURALIDAD

El tema planteado nos sugiere el análisis de la relación entre dos hechos sociales complejos, así como también la evaluación de los desarrollos teóricos, doctrinarios y prácticos en relación con tales hechos. La tarea es muy amplia en tanto implica tratar acerca de procesos multidimensionales, cuyo estudio implica asumir diversas perspectivas de investigación, siendo pertinentes las que corresponden a la filosofía, a la ciencia y a la tecnología.

La problemática implícita es tan compleja que demanda estudios multidisciplinarios e interdisciplinarios, toda vez que para conceptualizar, describir, explicar y diseñar procedimientos de acción es indispensable desarrollar estudios desde las citadas perspectivas. Más aún, es del caso mencionar que para abordar estudios con la suficiente racionalidad y objetividad son especialmente pertinentes los desarrollos específicos y concurrentes desde campos de investigación tan diversos como los

siguientes: antropología filosófica, axiología, ética; antropología cultural, psicología social, sociología, política, economía; educación y comunicación social.

Nosotros, abordaremos una aproximación crítica al problema, desde la perspectiva de la filosofía, para ello, es de importancia señalar que son varios los conceptos clave que utilizaremos en nuestro análisis, los que no son ajenos a los profesionales de la educación, toda vez que están implicados en el tratamiento filosófico, científico y tecnológico de los problemas educativos.

Los conceptos que merecen nuestra inmediata atención son los siguientes: educación, cultura, multiculturalidad, interculturalidad, racionalidad, experiencia valorativa, globalización, dominación, dependencia, alienación, liberación, concientización. Como se puede apreciar todos ellos comprometen áreas amplias de la filosofía y de las ciencias humanas y en

su conjunto forman parte del marco conceptual para centrarse en el campo educativo.

La educación, como dice Augusto Salazar Bondy, es un tipo particular de praxis humana «...que acondiciona un medio y provoca ciertos efectos psicobiológicos en un individuo o grupo de individuos con la mira de preservar y fomentar el desarrollo de éste». Así la educación es coesencial al hombre porque implica la idea de formación, «...pues el educar como praxis está guiado por el desenvolvimiento y la realización de una forma de ser»¹.

La praxis educativa, entendida ésta como un hecho social, corresponde al complejo mundo de relaciones entre los seres humanos. La educación, como todo hecho social, es impensable sin la concurrencia del valor, en la medida en que los seres humanos juzgan como valiosos tanto los objetivos² como los procedimientos, contenidos y reglas de juego para lograr tales objetivos. Más aún, la educación tiene dos aspectos importantes que aparecen como contradictorios pero que concurren dialécticamente en la unidad de la persona humana. Se trata de los procesos de socialización y de personalización.

El proceso de socialización, como quehacer educativo, comporta un criterio selectivo de los contenidos culturales y de los comportamientos que de hecho existen en una comunidad. Esta selección implica una opción valorativa que le permite elegir contenidos y comportamientos deseables y descartar los indeseables. Éste es un proceso muy importante en la medida en que los juicios de valor implícitos en la aludida selección responden a criterios muy diversos y conciernen al sujeto individual, al grupo de pertenencia, a la profesión, a un sistema de valores, a la ideología, etc. Ésta es una circunstancia relevante que afecta las relaciones entre una persona y otras personas, tanto en un contexto

monocultural como también multicultural.

El proceso de personalización, como quehacer educativo, también comporta un criterio selectivo de las características personales e implica, asimismo, una opción valorativa que confirma la importancia de las experiencias valorativas en la educación, sea ésta espontánea o sistemática.

En suma, la educación es un proceso formativo, que implica opciones valorativas y una concepción del tipo de ser humano deseable, y en consecuencia un tipo de sociedad también deseable. Como se puede advertir estas características de la educación como praxis resultan sustantivas para comprender la importancia de la misma en el establecimiento de las relaciones entre un ser humano y otros seres humanos; importancia que adquiere mayor relieve a la luz de nuestro interés por analizar la educación en un contexto multicultural.

NOCIÓN DE CULTURA Y SUS PECULIARIDADES

El término «cultura» tiene sentidos diversos, al punto que ha dado lugar a desarrollos teóricos como el de la denominada Filosofía de la Cultura o de ciencias, como la Antropología Cultural. En un sentido general, por ejemplo, se reconocen como órdenes de la cultura a la ciencia, técnica, filosofía, arte, ideología; es decir, aquellos diferentes campos en los que el ser humano desarrolla su pensamiento y acción.

Desde otro punto de vista, el que corresponde al sentido que se utiliza en antropología, el término «cultura» tiene como referente al sistema de conocimientos, valores, símbolos y actitudes con que un grupo humano responde a las sollicitaciones y conflictos que provienen de su circunstancia, entendida como el

conjunto variadísimo de entidades, propiedades y relaciones que constituyen su entorno y con respecto al cual establece múltiples relaciones e interpretaciones. La cultura incluye, por tanto, elementos tan importantes como la concepción del mundo y del ser humano, el lenguaje, las formas de comunicación.

Tal sistema cultural, así entendido, es tan diverso como diversos son los grupos humanos; y, las personas son consideradas cultas en tanto hayan asimilado dicho sistema y actúen en conformidad con las ideas, creencias y valoraciones que le son propias. Desde este punto de vista es que adquiere fundamento el admitir que se puede hablar de cultura con respecto a la manera de ser y de actuar de cualquier grupo humano, aún cuando también se admita que existen tantas diferencias como experiencias valorativas y criterios que permitan formular juicios de valor con respecto a sus múltiples elementos.

Las implicaciones axiológicas son muy claras con respecto a la cultura, como también lo son con respecto a la educación. En consecuencia, debemos tenerlas muy presentes como un rasgo peculiar que afecta el análisis de la relación entre educación y cultura.

MULTICULTURALIDAD E INTERCULTURALIDAD

Multiculturalidad e interculturalidad son términos que hacen referencia a situaciones sociales de hecho, cuya existencia milenaria está vinculada con la aparición y desarrollo histórico de los múltiples grupos humanos y de sus respectivas culturas, así como de las consiguientes múltiples relaciones intergrupales y, por cierto, interculturales.

Ahora bien, es a partir de estas situaciones sociales multiculturales que los grupos humanos, en función de sus circunstancias concretas, sus intereses,

necesidades, y sistemas culturales propios, que incluyen valoraciones, desarrollan conductas para desenvolverse en contextos de relación multicultural. De este modo los sujetos individuales y los grupos se comportan con actitudes positivas o negativas con respecto a otros sujetos y grupos; estableciendo en algún momento políticas sistemáticas que guían su conducta intercultural.

La historia humana, entendida como el sentido de las acciones de los hombres en el tiempo, es un proceso en el que podemos constatar las mencionadas relaciones interculturales que en gran proporción están orientadas por conductas que responden a criterios de dominación. A los constantes movimientos migratorios de los seres humanos, por causas muy diversas entre las que cuentan fundamentalmente las económicas, se suman los desplazamientos de pueblos y ejércitos en el marco de políticas de dominación, que llevan a la sujeción de unos pueblos por otros y a la imposición de modos de ser y de actuar. En este contexto han aparecido y desaparecido muchos pueblos y culturas. El proceso en mención tiene milenios, ha ocurrido en todo el planeta, continúa en el presente y marca con su impronta el tejido de relaciones sociales interculturales.

A nivel mundial existe una significativa corriente, generada especialmente desde los países desarrollados, que orienta y promueve la discusión en torno a la multiculturalidad; y, los diversos modos de abordarla constituyen tendencias diversas, como diversas son las sociedades en las que tienen origen.

Es un hecho que aproximadamente en los últimos 40 años se ha incrementado el interés de las universidades y de un número importante de organizaciones, especialmente privadas, que participan en el referido proceso, tanto a nivel de investigación, de discusión teórica, así



como también a nivel de diseño y ejecución de las acciones que juzgan apropiadas básicamente en el campo de la educación para lograr un estado deseable de relaciones entre los hombres de diversas culturas, en el contexto de la sociedad contemporánea y en función del marco teórico-doctrinario de los derechos fundamentales del ser humano.

Es en este propósito que surgen ciertas concepciones en relación con las señaladas situaciones de hecho. Una de estas concepciones es el multiculturalismo, orientación que considera un valor y una riqueza la diversidad cultural; y, que en consonancia busca se la respete al mismo tiempo que se promueva la preservación de las diferentes culturas en el marco de cada país, entendido como sociedad o proyecto de sociedad nacional. Sin embargo, el multiculturalismo es de varios tipos y tiene detractores, según el caso. Uno es el conservador. Otro es el crítico, que busca el cambio radical y contestatario. La controversia en torno a esta orientación es tema siempre presente en el debate de las políticas educativas de los países y de las organizaciones internacionales.

En este proceso resulta relevante la formulación de propuestas y políticas educativas relacionadas con la interculturalidad, las mismas que inspiradas en el declarado propósito común de convivencia humana, son asumidas por los países, ya sea en términos de sendas decisiones de reforma de los sistemas educativos o, puntualmente, de programas de educación intercultural bilingüe, cuyos resultados merecen ser evaluados a la luz de sus objetivos.

La UNESCO, como es de conocimiento general, es el escenario en el que los países miembros asumen acuerdos y firman declaraciones para promover y apoyar el desarrollo de la educación en términos que permitan que a nivel universal, los seres humanos tengan conductas interculturales compatibles con la dignidad y derechos de todos, sin exclusión. En este respecto, recordemos el Informe Delors en el que se afirma que:

La utopía orientadora que debe guiar nuestros pasos consiste en lograr que el mundo converja hacia una mayor comprensión mutua, hacia una intensificación del sentido de responsabilidad y de solidaridad, sobre la base de aceptar nuestras

diferencias espirituales y culturales. Al permitir que todos tengan acceso al conocimiento, la educación tiene un papel muy concreto que desempeñar en la realización de esta tarea universal: ayudar a comprender el mundo y a comprender al otro, para así comprenderse mejor a sí mismo.

MARCO SOCIO-POLÍTICO Y CULTURAL

El marco actual del debate de políticas y proyectos interculturales es el que corresponde al proceso de globalización, o de mundialización como algunos denominan. Como hemos señalado, los procesos de expansión económica y cultural en función de proyectos histórico-sociales ocurren desde hace milenios; pero en los últimos quinientos años se observa una notable aceleración impulsada por los descubrimientos geográficos, las políticas de expansión imperial y por las grandes revoluciones operadas en el campo de la producción económica en base al exponencial desarrollo del conocimiento científico y tecnológico, cuyo impacto socio-económico y cultural ha revolucionado la vida humana. En este proceso tiene lugar una problemática que demanda una amplia comprensión de su naturaleza, estructura y alcances, en la medida en que sus efectos recaen fundamentalmente en modo de ser y de actuar de los seres humanos.

Desde esta perspectiva histórico-social integral, es de todos conocido que actualmente los pueblos de la Tierra—entre los que cuentan, por un lado, los pocos países desarrollados y al interior de éstos los ocho países más ricos y poderosos del planeta; y, por otro, los numerosos países subdesarrollados y pobres que concentran a la mayor parte de los seres humanos—forman parte de un mundo unipolar, en el que las condiciones generales de orden político, económico, social y cultural presentan grandes y graves desigualdades, las mismas que son básicamente condicionadas por las

decisiones que en cada campo toma la potencia hegemónica y el reducido grupo de menos de una decena de países ricos. Como consecuencia, los miembros de los diferentes grupos culturales viven en condiciones desventajosas derivadas de la marginación, discriminación, desigualdad, inequidad, exclusión; signos inequívocos todos estos atentatorios de la libertad, dignidad, identidad ciudadana, igualdad ante la ley, derecho al trabajo y a la educación, democracia participativa que la declaración universal de los derechos humanos consagra. La cultura generada en estas condiciones resulta inauténtica y, como tal, se convierte en un obstáculo más para el desarrollo.

En este respecto es ilustrativo poner de relieve que Augusto Salazar Bondy en un notable ensayo que tituló «La cultura de la dominación» propuso una interpretación filosófica de la cultura y la vida peruanas, afirmando que los grupos diversos que habitan en el territorio de un país como el nuestro, con tan graves problemas constitutivos del subdesarrollo, actúan de modo inorgánico y dado que carecen de un elemento articulador y unificador de su diversidad, como sería el caso de un proyecto nacional de desarrollo, quedan sumidos en una pluralidad y desintegración cultural cuyos rasgos relevantes son: la mistificación de los valores, la inautenticidad y el sentido imitativo de las actitudes, la superficialidad de las ideas y la improvisación de los propósitos³. Añade Salazar que estos rasgos generan en vastos sectores de la comunidad nacional una condición de alienación que les impide tomar conciencia de su verdadera posibilidad de ser un pueblo creador, vigoroso y libre.

En cuanto a las políticas educativas formuladas y puestas en ejecución como respuesta al proceso de globalización tenemos:

De modo predominante y en la gran mayoría de países, las políticas de educación relacionadas con el fenómeno multicultural, las que se basan en opiniones de personas ilustradas, en el mejor de los casos, en actitudes optimistas y en la doctrina universal de los derechos humanos; y se expresan en términos declarativos y de formulación de políticas oficiales. En este nivel surgen políticas como el de la educación básica indígena que se desarrolla en México o la educación intercultural bilingüe que se aplica mediante diversos programas en varios países de América Latina, espacio en el cual participan activamente lingüistas, educadores y científicos sociales. El propósito, aún en proceso de logro, es el de desarrollar una visión propia de la educación intercultural que trascienda y amplíe la concepción de reducirla al mundo indígena.

En grado mínimo, se presentan las políticas de educación multicultural, las que tienen fundamento articulado e integral en estudios filosóficos, científicos y tecnológicos. En este respecto, precisamente, la UNESCO, en el año 2001, con motivo de la 46 reunión de la Conferencia Internacional de Educación, señaló las grandes carencias en este aspecto y recomendó fomentar la investigación educativa para fortalecer los programas de educación intercultural⁴, cuyo sentido es profundamente humanístico, en cuanto sus acciones se orientan a todos los seres humanos para aprender a vivir juntos. En este propósito y considerando que la educación es un fenómeno social multidimensional, se presentan las siguientes dificultades a superar:

En primer lugar, la falta de correspondencia entre el discurso y la realidad, atribuible a la responsabilidad de quienes tienen el poder de decisión a nivel mundial. Se trata de un problema de tipo moral.

Frente a un discurso humanista, democrático, liberal, de defensa de los derechos humanos, un discurso que además promueve la convivencia pacífica entre todos los seres humanos, la realización de los valores de justicia, verdad, libertad, equidad, paz, democracia, tolerancia, contradictoriamente se constata una realidad social, política, económica y cultural que es la absoluta negación del discurso, en la medida que el sistema económico, político y social predominante que beneficia a muy pocos países es impuesto por la vía de la subordinación económica, política y cultural de la mayoría de países del mundo, para cuyo propósito se emplea todo tipo de medios, sutiles, sofisticados o abiertamente violentos, incluyendo la violencia armada.

Esta contradicción hace muy difícil lograr que se acepte como posible la idea de un futuro de paz y concordia entre todos los seres humanos; y, que acepte, comprenda y tolere a quienes los agreden. Para los integrantes de los pueblos sometidos y dominados, que sufren el rigor de la injusticia social y de la pobreza, para los seres humanos de países que sufren la pesada carga de una deuda externa usurera e impagable, que asisten estupefactos al despojo de sus recursos materiales o la invasión de su territorio nacional por ejércitos que practican el genocidio, para quienes han sufrido o sufren los horrores de la guerra, resulta ciertamente muy difícil creer en el ideal de la unidad en la diversidad multicultural. Por la situación señalada, es totalmente necesario cambiar las relaciones estructurales, tanto a nivel internacional, como también al interior de cada país, para hacer viable la convivencia pacífica entre los seres humanos y su pleno desarrollo.

En segundo lugar, existe un gran desconocimiento de los procesos que conducen a lograr el tipo de

pensamiento, actitudes, afectos, criterios, sentimientos y conductas compatibles con el ideal humanista que pretende lograr la educación intercultural. Se requiere realizar, intensivamente, investigaciones que nos permitan conocer los procesos que permitan superar los riesgos de la intolerancia, los prejuicios, la violencia, la irracionalidad, etc., que soportan el racismo, la discriminación, los diversos tipos de fundamentalismo.

En este respecto, promover el conocimiento de los procesos que conducen al logro del pensamiento crítico es, claramente, una gran necesidad. A la educación en general y a la educación filosófica en particular le corresponde un rol importante que cumplir.

Asimismo, existen otras necesidades que deben ser atendidas para lograr una adecuada fundamentación de la teoría y práctica de la educación orientada a lograr la convivencia humana, a la luz de la existencia de múltiples culturas.

En general, se requiere de investigación filosófica, científica y tecnológico-social, especialmente de investigación educativa, para lograr los siguientes tres objetivos formulados por la UNESCO en la 46 Conferencia Internacional de Educación, que tuvo como lema: «Educación para todos, para aprender a vivir juntos». Los objetivos de la investigación educativa orientada a lograr la convivencia humana son los siguientes:

1. Fomentar la investigación que permita clarificar el concepto de aprender a vivir juntos y sus implicaciones para las políticas y prácticas educativas.

2. Promover la investigación sobre la formulación de los contenidos y los métodos de enseñanza relacionados con el aprender a vivir juntos.

3. Estimular la realización de estudios comparativos en los contextos subregional, regional y transregional.

En especial y de modo relevante es necesario trabajar en el diseño y desarrollo de acciones educativas orientadas a la concientización de todos los seres humanos. Por esta vía será posible que cada quien asuma una conducta típica de quienes a partir de la identificación de sus responsabilidades personales y sociales actúen en términos de una ética ciudadana en la que tenga plena vigencia una moral autónoma y genuino interés político por el bien común.

En vías de este camino, la formación docente debe alcanzar niveles de excelencia y su actividad profesional debe ser de la más alta calidad. Asegurar el logro de estos objetivos es tarea de todos los miembros de la sociedad en el marco de una política de Estado que privilegie a la educación como el mayor bien humano y como una actividad estratégica para el auténtico desarrollo e integridad de un país.

NOTAS

1 Augusto Salazar Bondy. *Didáctica de la filosofía*. Lima: Editorial Universo S.A., 1967, p.15.

2 Véase el estudio titulado «Implicaciones axiológicas en la fundamentación de las ciencias humanas», que aparece en: Augusto Salazar Bondy. *Para una filosofía del valor*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria, 1971, pp. 202-211.

3 Augusto Salazar Bondy. «La cultura de la dominación» en: *Perú Problema. Cinco Ensayos*. José Matos Mar et .al. , Lima: Francisco Moncloa Editores, 1968, pp.23-28.

4 Conclusiones de la 46 reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE) y Propuestas de Acción. «La educación para todos, para aprender a vivir juntos». Ginebra, 5-8 de septiembre de 2001
[Http://www.ibe.unesco.org/internacional/ice/46espanol/46conclus.htm](http://www.ibe.unesco.org/internacional/ice/46espanol/46conclus.htm).

cuya temática, recursos audiovisuales y estructuras narrativas, los hacen muy atractivos, casi fascinadores, para los escolares de sectores populares.

6. Los personajes con los que se identifican, mayormente artistas de cine de acción y de teleseries, protagonistas de telenovelas y cantantes, casi todos extranjeros, representan un mundo diferente al de su propio entorno, de lucha por la supervivencia y conflictos humanos de todo tipo. Estos personajes simbolizan el éxito, el triunfo, el dinero, el lujo, una vida fácil y agradable, la juventud y la belleza en grado sumo, en fin, una vida artificial y sin la complejidad que tiene en la vida real. La personalidad simple de estos personajes determina la temática e ideología de los programas que ellos estelarian, los que también muestran un esquema repetitivo y una estructura fácil de asimilar, idóneo para el simple entretenimiento.

7. Existe una gran valoración por lo extranjero; los escolares responden en un alto porcentaje que les hubiera gustado nacer en Estados Unidos, por ejemplo; así como una gran identificación por la sociedad de consumo. Esto no podemos achacárselo exclusivamente a la televisión, pero sí reconocemos la función de refuerzo de los valores e ideologías que cumplen los medios. Esta identificación por la sociedad de consumo puede explicarse desde la privación de los sectores populares que perciben en la sociedad el ideal de vida que significa tener casa, carro, comodidades de todo tipo, una profesión, etc., y que la televisión incentiva permanentemente no sólo a través de los géneros que hemos mencionado sino preferentemente a través de la publicidad.

8. Al lado de estos agradables sentimientos suscitados por el entretenimiento televisivo, los escolares de más edad mantienen una sana duda frente a la información noticiosa. La relativa credibilidad no impide, sin embargo, sentimientos de

temor frente a las escenas de violencia de todo género que muestran noticiarios y revistas periodísticas.

9. Independientemente de las funciones explícitas que cumplen los medios, el acercamiento a ellos es desde necesidades, expectativas, intereses y actitudes diversos. En otras palabras, los escolares no buscan sólo entretenimiento, sino también educación y cultura, información amplia y diversa, prevención, y en primer lugar, respuestas a sus preguntas sobre la vida y cómo enfrentarla; revelan así una gran necesidad de orientación mucho más en estos tiempos difíciles, la que parece no ser satisfecha ni por la familia ni por la escuela.

10. Los escolares perciben la gran cantidad de violencia y agresividad que trasuntan los programas televisivos, el erotismo gratuito que cada día se exagera más, el despliegue de «defectos» humanos en los personajes, el mal gusto en ciertos programas cómicos, el exceso de publicidad, etc. Este juicio de la televisión se hace en parte desde una óptica conservadora y formal.

11. Sin embargo, existe una actitud contradictoria frente al medio, no sólo privativa de estos sectores, que se manifiesta por una parte en una aceptación amplia de lo que gratifica y relaja, y por otra, en una manifestación crítica de la televisión, lo que estaría revelando que emocionalmente se acepta la televisión, pero racionalmente se la rechaza, con argumentos que estarían repitiendo lo que dicen los maestros y los padres.

12. Frente a la concepción de la escuela paralela que representarían los medios, en este estudio los estudiantes muestran una clara conciencia del rol de la escuela, la cual todavía conserva su prestigio, y la imposibilidad de ser sustituida por la televisión. Estudio, televisión, amigos, vida del barrio..., están entre sus prioridades.

13. Por último, se constata que si bien la mayoría de profesores aconsejan no ver televisión, al mismo tiempo, no existe una enseñanza sistemática de los medios, que supere la simple denuncia, contribuyendo a la formación de un educando crítico y más selectivo.

UNA EDUCACIÓN PARA LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN

En el Perú ha comenzado recientemente una preocupación en torno a la enseñanza de los medios en la escuela. Sin embargo, no existe a nivel de las Facultades de Educación de las Universidades estatales y privadas, un cuerpo organizado y completo de conocimientos en comunicación ni menos una Didáctica que garantice una formación idónea al profesor y que le permita, a su vez, una actividad consecuente en el salón de clases.

Una propuesta de Educación en este sentido, tiene que tomar en cuenta tópicos tan importantes como: la comunicación y los medios masivos; su significación social, política, económica, cultural, educativa; el lenguaje de los medios; los medios: la historieta y la fotonovela, la prensa, la radio, la publicidad, la televisión; las nuevas tecnologías de la comunicación y la información; sus sistemas de producción, su tecnología, sus bases industriales; y sus posibilidades para la educación y la cultura. A su vez cada uno de estos tópicos y otros más deben ser abordados a través de los siguientes aspectos:

OBJETIVOS

Si bien cada maestro puede determinar y así sería de desear los propios objetivos en función de su realidad y del grupo de estudiantes a su cargo, aquí se plantean cinco objetivos generales que pretenden cubrir de manera integral la formación del estudiante, a los cuales seguirán algunas premisas metodológicas.

1. Conciencia de sí mismo ante los medios: identificar las propias necesidades y expectativas frente a los medios de comunicación.

2. Conocimientos: adquirir y aplicar nociones básicas en el campo de la comunicación y de los medios de comunicación masiva.

3. Lectura: «leer» los lenguajes de los medios de comunicación, a través del dominio de sus recursos expresivos, en sus niveles objetivo y subjetivo, así como de la intencionalidad del emisor.

4. Crítica: desarrollar la capacidad crítica frente a la propuesta de los medios, para ser más selectivo y evitar la manipulación.

5. Creatividad: desarrollar la capacidad de creación y producción de los propios mensajes comunicativos, usando aquellos medios que sean más accesibles.

PREMISAS

1. Flexibilidad: el docente puede organizar las actividades de aprendizaje de acuerdo a las necesidades de sus alumnos, modificando las propuestas curriculares, enriqueciéndolas, o creando otras nuevas.

2. Vivencial: se parte de las experiencias concretas de los estudiantes, y también del profesor. El propio objetivo referido a «identificar las propias necesidades y expectativas» así lo exige, ya que se trata de hacer consciente lo que es inconsciente y por lo tanto, poderoso.

3. Grupal: siendo los medios de comunicación influyentes agentes de socialización, no de otra forma pueden aplicarse en el aula, además de que está probado que el conocimiento compartido en temas como éste tiene más repercusiones deseables para la educación.

4. Participativo: la participación del estudiante no se realiza sólo a partir de las actividades diseñadas a priori sino que aquél interviene proponiendo temas de estudio, produciendo mensajes comunicacionales, realizando entrevistas, elaborando el periódico escolar, etc.

5. Comunicacional: un trabajo como el que se propone, donde el acento está puesto en el estudiante al que se le demanda participación y creatividad, no sería posible si no se establecen las bases comunicacionales que hagan posible un proceso educativo exitoso. Estas bases se fundan en la tolerancia, empatía, identificación, comprensión y respeto.

6. Activo: el trabajo educativo sobre comunicación, por su propia incidencia en la vida de los estudiantes y de las personas en general, debe ser diversificado. Para ello, existe un abanico de técnicas y métodos educativos, de los cuales las dinámicas grupales, las discusiones y el trabajo en común, tienen una fuerte presencia.

Para el desarrollo de las premisas anteriores se tendrá en cuenta las siguientes estrategias didácticas: contacto con comunicadores sociales e instituciones de comunicación, investigación de temas y medios, análisis de materiales audiovisuales, discusiones y debates, actividades grupales, producción de mensajes por diferentes medios.

El modelo metodológico a emplearse será el siguiente: diagnóstico del consumo de los medios entre el grupo escolar, mediante conversaciones u otras formas didácticas, información básica, conformación de grupos, realización de actividades grupales, evaluación de la actividad, refuerzo y enriquecimiento de las nociones básicas, hechas por el profesor y los estudiantes.

Si bien éste es un modelo básico, no es el único. El profesor puede experimentar otras formas, según el

nivel de sus estudiantes y su realidad educativa concreta.

A continuación se sugieren algunas maneras de trabajarse el presente material:

1. Uso de materiales: dada la pobreza de nuestros centros educativos estatales, que son la mayoría, se propiciará el uso de materiales módicos y accesibles a los estudiantes y al colegio. Por ejemplo, el periódico mural tiene ya cierta tradición, aunque no es explotado como debiera. Una grabadora de audio es más factible de conseguir ahora que en el pasado. En cuanto al visionado de programas, si no es posible hacerlo en la institución educativa, debe promoverse su uso en el hogar, de manera sistemática, en forma de «tarea escolar».

2. Las nociones en comunicación: se recomienda no cargar el acento en el aspecto informacional de los medios. Ya hemos expresado que éstos son muy emocionales y subjetivos. Es necesario por supuesto una información básica que sirva de guía al alumno, pero no es recomendable recargarlo con esto, y menos aún, «momificar» lo que es tan vivencial.

3. Disciplina: la experiencia en América Latina y en nuestro país también nos indica que este aspecto debe ser manejado con mucho tacto por los profesores. En las prácticas profesionales con estudiantes de Educación, aplicándose el presente material, se reportó que una gran dificultad era la disciplina, que no era fácil mantenerla, dado el carácter vivencial y de libertad con que se implementaba la actividad educativa. Esto es comprensible: llevar a la escuela contenidos considerados como «divertidos» para estudiarlos con seriedad de la misma manera que los contenidos tradicionales de comunicación y lenguaje, no podían tener otros resultados que los informados.

Ello nos lleva a recomendar que el profesor asuma una posición intermedia, y por supuesto en función al nivel de madurez de sus estudiantes: ni una disciplina férrea, que mantenga en el silencio y en la represión a los alumnos, pero tampoco una libertad irrestricta que no va a ser entendida por ellos y que puede originar problemas de desorden y descontrol.

4. Integración: los objetivos de comprender y producir (hablar, escuchar, leer y escribir), deben ser enriquecidos con los temas y las actividades de comunicación y de los medios en general. Por ejemplo, para el desarrollo de la lectura, tenemos una fuente riquísima y casi inagotable en el periodismo de nuestro medio. Periódicos, revistas, boletines, afiches, etc., son un material accesible y muy interesante. Pero la lectura no debe estar limitada a la escritura, también debe desarrollarse para los medios de comunicación, a través de guiones y libretos radiales y televisivos.

5. Padres de familia: un concepto importante que se maneja en el presente artículo es el de «mediación». Mediadores se consideran a los maestros y a los padres de familia, porque ellos por su cercanía a los estudiantes, su experiencia y su autoridad, pueden neutralizar, reforzar o enriquecer los contenidos que los alumnos reciben de los medios. Para que el trabajo educativo sea más efectivo, sería importante que la escuela interese a los padres de familia mediante conferencias, talleres, conversaciones, etc. para que éstos asuman de manera más decidida su rol de educadores informales, limitando el tiempo de exposición de los estudiantes frente al televisor, recomendando los programas más positivos, neutralizando con comentarios bien hechos los contenidos negativos, de violencia, inmorales, etc. Conviene considerar esta actividad, que reforzaría el trabajo del profesor en el aula.

Por todo lo expresado, la preparación y actuación del profesor en un Proyecto de Educación para la Comunicación es de gran importancia. Es necesario que el profesor aclare su propia actitud frente a los medios: ¿es de condena?, ¿de indiferencia? En realidad, sería deseable que el profesor no los rechace porque ello repercutiría de manera negativa en sus estudiantes; tampoco que los sobrevalora en cuanto a cultura y entretenimiento, ya que de ninguna manera son inocentes ni inicuos. Si se nos permitiera recomendar una actitud ideal sería la siguiente: la de una sana vigilancia y crítica frente a ellos, sobre todo en lo que tengan de negativo, y de aceptación y hasta gozo frente a sus posibilidades estéticas, informativas y culturales.

Otro requisito sería un buen conocimiento sobre la comunicación y los medios. Esto no quiere decir que el maestro deba convertirse en un experto. Tengamos en cuenta que en los Talleres de Educación Popular sobre Educación para los medios, los animadores no son profesores, sino personas con cierta autoridad ante el grupo, interesadas profundamente en el tema y siempre dispuestas a aprender, con sus estudiantes o con otros animadores.

En este sentido, las Facultades de Educación de las Universidades nacionales, deberían reforzar en su currícula el tema que nos ocupa, sobre todo a través de una Didáctica que incorpore decididamente la comunicación y los medios de comunicación como lenguajes totales.



Cuando Sésamo no se abre. Literatura, educación, formación.

Biagio D'Angelo

Tengo una sospecha, entonces: un gran lector podría ser un *serial killer*... Así, tanto la vacuna remota como la revacunación más reciente, me han convencido del hecho que la lectura, pero en dosis abundantes, puede indudablemente prevenir ciertas enfermedades...

Antonio Faeti, *Marion en Weimar*.

Leer es un auténtico universal. Toda nuestra experiencia es leer.
Hans Georg Gadamer, *Persuasividad de la literatura*.

El debate sobre el Plan Lector que parece identificarse no sólo con una «movilización social», como afirma Idel Vexler, sino también con una moda editorial, universitaria, escolar, es apenas el punto de partida de nuestra reflexión: ¿cuál es el papel que juega la literatura en el delicado cauce de la educación y de la formación?

La literatura y la ética tienen un proceso controvertido, difícil, complejo. Si es verdad que, a través de la literatura, se puede aprender un cierto modo de comportamiento, o descubrir la tolerancia, la diversidad,

la pluralidad, u otras realidades llamadas «abstractas» como, por ejemplo, el miedo, la felicidad, la imaginación y la reflexión personal, resulta también verdadero que la literatura no puede limitarse a la ética. La literatura no «enseña» nada. Cada enseñanza «catequética» reduciría la literatura a un aglomerado de reglas y normas que, seguidas, podrían ser utilizadas a favor o contra el sujeto actuante, sea niño o adolescente, sea una nueva «madame Bovary» o un estimado señor «Quijote» de los Andes. La literatura no tiene la tarea de

explicar nada, y sin embargo, explica veladamente. Sobre todo, la literatura no explica la vida, no resuelve las cuestiones más candentes relativas a la existencia, y sin embargo, aunque sin dar respuestas concretas, permite milagrosas revelaciones: el ser comienza a percibirse en comunión con los demás, la fantasía le permite, además, un viaje antropológico al descubrimiento de sí, vive sus miedos, da forma a sus alegrías, percibe que sus cuestiones son infinitas y dramáticas, y finalmente redescubre que otros, antes de la misma escritura, ya se consagraban a la formulación de preguntas que intentaban penetrar el abismo mítico entre el yo y lo real. La literatura funciona como una ventana abierta a pluralidades de entradas que estimulan al lector y lo ponen constantemente en discusión, sin apagarlo nunca por definitivo.

Si pensamos en pluralidades, cada tentación sintética sería un encerramiento, y la literatura vive de aportes sistémicos que vienen de los discursos más disparatados. El crítico italiano Gianfranco Contini recuerda que es imposible desear una lengua única, así como, creemos, una literatura única: el «bilingüismo afectivo», es decir la preferencia del sujeto para otra cultura más allá de la propia, funda ya «la pluralidad lingüística» que Contini llama «la gran invención del hombre»¹.

Ahora bien, ¿cómo transmitir este bilingüismo afectivo orientándolo, de preferencia, hacia la literatura? La transmisión de este bilingüismo afectivo vibra en el gran poder educativo del maestro. Es aquí, nos parece, la fuerza que ha sido, tal vez, arrinconada del programa de formación de lectores, nuevos y viejos: se ha reducido, en efecto, la figura del maestro a una mera supervisión de los temas de lectura, enfatizando excesivamente la prerrogativa

«objetual» en los lectores niños y jóvenes. Si es verdad que educa sólo quien es educado, el primer sujeto de la reforma de la lectura y del plan lector será, indudablemente, el maestro, el educador, el padre; sin que el plan lector actúe, conscientemente, en su *mens*, con gran dificultad y evidente mecanicismo, sería posible hablar de placer de la lectura.

Jean-François Lyotard, reconocido por sus trabajos sobre el postmodernismo como forma de pensamiento y de cultura contemporánea, subraya el fenómeno de la lectura como una actividad permanente: la misma infancia, para él, no es apenas una edad de la vida, sino un estadio, un lugar del imaginario y de la corporeidad que periódicamente retorna: la lectura es una forma de este «retorno»². Así que nuestra propuesta es que los adultos retornen a leer, que se formen nuevamente, que no se censan de educarse a la lectura: de ellos será el acercamiento y la profundización de los textos que se utilizarán, de ellos la elección de ciertos libros y no de otros, el conocimiento y las aplicaciones, los métodos y la organización (eventualmente) lúdica de las propuestas. Tiene razón el historiador de literatura infantil Antonio Faeti, académico de la Universidad de Bolonia, en afirmar que el punto de arranque más importante es la imitación de la lectura, el ver a quien lee: confirma, por lo tanto, nuestra idea de formar al formador, formar al docente, antes de formar a los jóvenes lectores:

«Algunos niños (literarios) me han ayudado a entender por qué se lee. Jimmy Herf [uno de los personajes de *Manhattan Transfer*, la obra principal del narrador norteamericano John Dos Passos, 1932, n.d.A.] Profundamente preocupado por su joven mamá gravemente enferma, se refugia en la lectura de la Enciclopedia Americana:

De esta toman cuerpo palabras e historias fantásticas»³.

La lectura tiene un poder enciclopédico y, ¿por qué no?, terapéutico y salvador. Concluye Faeti:

«La lectura es un margen frente al imperante narcisismo de masa que te dice qué hacer, qué pensar. La lectura (a diferencia del cine, que también amo mucho) es individual, mi Natascia [personaje de *La Guerra y la Paz*, de Tolstói] es diferente de la tuya»⁴.

El proceso, o mejor, la experiencia de la lectura representa una estrategia que no puede ser aislada al alumno: se lee porque, de una cierta manera, todas las lecturas, por individuales y propias que sean, dejan al adulto y al maestro con una cierta insatisfacción, con el deseo de percibir que, sin duda, hay una perspectiva más profunda de lo que es presentado en el orden y el desorden de las páginas impresas. Italo Calvino, que a las instituciones escolares ha dedicado amplio espacio en su carrera cultural, pensando también en una adaptación para los adolescentes de sus obras más fruibles como *El barón rampante* y *El vizconde demediado*, ha propuesto, en una extraordinaria antología de textos, la idea de que la lectura puede ser relacionada a la idea de la descripción; se lee para poder, en un segundo momento, describir lo que se ha leído, para poder resumir el goce o el fastidio de lo que hemos «recibido». Sin embargo, la lectura y la descripción son, según Calvino, «problemas por resolver» porque representan momentos de aproximación a la realidad, una realidad que no se demuestra sin choques o dolores, una realidad que, curiosamente, necesita de la imaginación para poder ser, quizás, leída, interpretada, contestada.

«Describir quiere decir intentar con aproximaciones que nos llevan siempre un poco más cerca de lo que

queremos decir, y al mismo tiempo, nos dejan siempre un poco insatisfechos, por lo cual debemos continuamente reponernos a observar y a buscar como expresar lo que hemos observado»⁵.

«Observar» y «buscar», genialmente utilizados por el narrador italiano, no funcionan como verbos asépticos: observar y buscar son, en cambio, los métodos que permiten la transmisión del afecto hacia la lectura, promoviendo así un compromiso personal del docente o del educador, que reitera la formación lectora en el adulto, antes que en el discente. La observación, una característica estructural del niño, no mediada por prejuicios o poderes ocultos, conduce a la apropiación del objeto, más que su razonamiento; la búsqueda coincide con la punta más acuminada de la intelectualidad y del devenir histórico-temporal humano. Observación y búsqueda, por lo tanto, son la base del proceso científico; la lectura respira de esta atmósfera «científica», como fuente de inspiración, que marca la existencia y, al mismo tiempo, modelo de rigor para organizar la materia literaria. Kandinsky, desde el punto de vista de la composición pictórica, reconoce este proceso binario de observación y búsqueda como fundamental para las grandes experiencias: «el ojo abierto y el oído vigilante transforman las más pequeñas sacudidas en grandes experiencias. De todas partes afluyen voces y el mundo resuena»⁶. Así la lectura se vuelve experiencia de comprensión de sí y del mundo alrededor. Lo que fascina de la lectura es, por lo tanto, el proceso de comprensión del texto, que se sintetiza en una mediación hermenéutica, una «negociación de sentido», obtenida del repertorio del lector y las posibilidades de gustos, saberes y pasiones que se comunicarían en el texto. El lector integra los significados de las lecturas

que acaban por ser «parciales» y «provisorios», porque necesitan del fenómeno de la colaboración del lector adulto al descifrar los puntos escondidos, neurálgicos, cruciales de la lectura. La lectura es una interacción de complicidad: el lector, por un lado, tiene espacio abierto para la expresión y comprensión personales; por el otro, sin una guía, arriesga perder la brújula en un peligroso navegar de escritos, cifras, páginas, imágenes. Para Paul Cornea, la lectura siempre actúa simultáneamente.

«Intentando “adivinar” el marco semántico conveniente y, al mismo tiempo, presuponiendo intuitivamente los significados aceptables de una situación dada, conforme al famoso principio de Wittgenstein, según el cual «una palabra no tiene sentido, sólo usos». Es un proceso de doble adaptación: del marco a los elementos y de los elementos al marco»⁷.

En este proceso interpretativo, se llega, podríamos decir antropológicamente, a una especial «madurez» interior porque, siguiendo y superando los obstáculos de los signos difíciles, se penetra al interior de la lectura misma, aquel interior que tanto preocupaba al personaje de Ludmilla⁸ en la novela que Calvino dedicó a la lectura, *Si una noche de invierno un viajero*: a través del detalle de los detalles propuestos durante el espacio y el tiempo de la lectura, se procede desde un significado particular a la comprensión del sentido total. La lectura, en otras palabras, abre a la realidad, dejándole, de todas maneras, a ésta, aquel aspecto de incomprendibilidad y de no resolución de los problemas, que la literatura se encarga de «participar». La misma lectura no agota las posibilidades de

interpretación y se vuelve, como quiso Wolfgang Iser, en su teoría de la experiencia estética de la lectura, un diálogo continuo entre texto y lector: el texto sugiere imágenes al lector, y éste las interpreta según criterios y conocimientos propios, según el bagaje cultural y los recuerdos propios, que serán nuevamente modificadas por el texto⁹. Sin embargo, no estamos proponiendo una lectura «anárquica» de los textos y una experiencia similar de la lectura. El texto no es incognoscible. Mejor, lo es su esencia, su misteriosa, dinámica encrucijada entre el texto producido y su autor. El texto, en cambio, mantiene siempre su diálogo; el texto, en otras palabras, es comunicable; el lector (a partir de los primeros pasos de lectura) puede confiar en él; *Robinson Crusoe* o las fábulas de Fedro suscitarán reflexiones, más allá del efecto narcisista del teórico de la literatura. A la pregunta famosa del estudioso norteamericano Stanley Fish, si *¿Hay un texto en esta clase?*, respondemos, con orgullo, que el texto existe y por eso hablamos de lectura. Pero nuestra propuesta es que el texto, para ser descifrado, necesita de la colaboración del lector adulto, un lector, quizás, ideal, que, oscilando entre humildad y sabiduría, apoye el dinamismo interpretativo sin forzarlo, sin pretender una respuesta unívoca y deseando aprender nuevamente: tal vez, una laboriosidad educativa utópica, pero indudablemente constructiva y libre, que, de acuerdo con Fish, deriva de la experiencia subjetiva de lector en seno de unas precisas «comunidades interpretativas»¹⁰.

No se quiere, aquí, asignar al lector la responsabilidad total de la lectura de una obra. El lector adulto, como guía, o el lector incipiente, no son dioses ni demiurgos, y no pueden otorgar «un» sentido único, ni un

arbitrario: el lector adulto guía al lector incipiente a componer un mundo posible, donde el nuevo lector otorga una nueva, posible polisémica significación al texto: lo que «cambia» es justamente que la experiencia de haber leído (la lectura es siempre una experiencia presente que se refiere a un tiempo pasado, aunque de pocos minutos) ha provocado una modificación de la persona, ha suscitado nuevos intereses, curiosidades, ha enfrentado nuevos miedos o esperanzas. La lectura cambia, aunque no lo queramos, y abre nuevas puertas al conocimiento, como acontece con la célebre y metafórica frase de Alí Babá, «Ábrete Sésamo».

Ahora bien, es angular discutir lo que concierne al espacio de la lectura, en particular, de la lectura del material literario en las instituciones educativas modernas, estimulados por la aparición del Plan Lector. Quizás aquí, la educación literaria no ha tenido la fuerte presencia que le han otorgado en otros países. Es difícil decir cuánto y cuán grande función ha experimentado la literatura como modelo científico, epistemológico y de formación. A la literatura, considerada demasiado abstracta y soñadora, se han preferido las estrategias constructivistas y las teorías aplicadas a la educación, enfatizando la palabra pedagogía y despreciando el sistema literario. Además, se ha funcionalizado la lectura literaria a la transmisión de valores exclusivamente éticos y morales, al conocimiento de culturas históricas, las propias y las lejanas, que han reducido la literatura a un gigantesco catecismo del que se ha borrado lo principal: el ser instrumento de conocimiento de sí a través del juego singular y precioso de la imaginación.

La lectura se ha limitado o a la recopilación antológica o a la lectura de resúmenes de descrédito del texto literario, lo que evidencia un vasto problema que no puede ser resuelto sólo a

través de debates infinitos: la falta de educación de la clase docente, la cual abusa de los medios de comunicación y de la industria cultural, instrumentalizando ciertos textos literarios (como es el caso del éxito de marketing que obtuvo recientemente la serie de *Harry Potter*), desnaturalizando la lectura como fuente de placer y de conocimiento filosófico. Los cuarenta (dejamos este número puramente simbólico) docentes no han sabido evitar un acercamiento impresionista, catequético y, sobre todo, genérico a las ideas de la literatura, substituyendo, con la falta de pasión y de gusto por el conocer, la complejidad y la profundidad de los textos literarios, ambiguos y plurisemánticos por su propia naturaleza.

¿Qué hacer? es la pregunta que es necesario reproponer para no perder el entusiasmo que proviene del discurso literario.

El problema principal deriva del hecho que la literatura no ha sido más tratada como trabajo de reflexión sobre el lenguaje y el significado de la relación entre realidad y ficción; se ha preferido consolarse, y no inquietarse, con temas específicos, debates, modas culturales, que han alejado la literatura de su verdadero campo de acción. Raramente, además, las lecturas «alternativas» como las visitas a museos, al teatro y, de forma particular, la asistencia a cine fórum guiados (se sabe que ver una película cuesta poco sacrificio a un alumno), han servido como punto de partida para comenzar un viaje con «fragatas para tierras lejanas», como sugiere la sugestiva traducción al castellano de un volumen de conferencias sobre literatura de María Colasanti. La literatura es así sacrificada en favor de fines secundarios que sirven, en cambio, para atraer al mayor número de alumnos o lectores incipientes. Evidente señal de una pobreza intelectual docente, que no se preocupa



ni de enseñar la riqueza de otros lenguajes artísticos, como el cinematográfico, y aumenta la confusión, el caos entre literatura y otros discursos semióticos, esquematizando el problema cultural a un insignificante curiosidad de ejemplos a la moda. De este modo, ¿para qué y para quién sirve la literatura?

Comenzamos, por ejemplo, por retomar en consideración las fábulas, que son aquel género «intermedio» entre pedagogía y literatura, a menudo inmolado al mundo de la ética o del «se-hace-no-se-hace». Las fábulas son mucho más que un conjunto moral de vicios y virtudes; ellas están cargadas de motivos particularmente significativos al mundo de los adolescentes y que han sido desgraciadamente olvidados: los rituales de iniciación, las pruebas, los miedos, las tentativas amorosas. Hay que releer en esta óptica las fábulas clásicas de Fedro, Esopo, La Fontaine, Krylov, Pushkin, de los hermanos Grimm, de Perrault, de la tradición amazónica o de la cultura quechua. Las fábulas, a pesar de la atmósfera de ridiculez en la que han infelizmente decaído, son de fundamental importancia para la construcción de la personalidad de los alumnos, y por lo tanto, deberían integrar nuestros programas y nuestros intereses con seriedad, sin caer en el prejuicio de operaciones ingenuas e infantiles.

Hay que ser honestos: la literatura necesita el desafío de docentes preparados a una metodología que todavía no dominan. Lamentablemente, en el justificado anhelo a la alfabetización, se está sosteniendo una línea que empobrece la literatura: se lee «con el fin» exclusivo de aprender la lengua y comunicarse. En este ámbito, que le corresponde más de cerca a los técnicos de la didáctica, el texto literario se subyuga a una preocupación que sería, en cambio, prerrogativa de la lingüística. Los

textos literarios se desvinculan del contexto que los produjo y este fenómeno de deshistorización se refleja gravemente en la falta de capacidad histórica de los alumnos, es decir en la ausencia de referencia con la tradición en primer lugar.

¿Qué queda de la literatura, entonces? Se repite, a derecha y a izquierda, que la literatura es un fenómeno que mejora la mente y el espíritu se siente como elevado a altas esferas más o menos identificables. En otros términos, la literatura es reconocida como ejemplo de valores éticos, morales, a descrédito de la estética, que viene a decaer a una «impresión estetizante». Los lectores de este tipo de fenómeno adhieren a un consumo de la literatura como pastillas de la buena sabiduría: nada de la belleza estética que reenvía el lector a sus experiencias de dolor, de amargura, de laceración o de inexpresable alegría, de silencio asombrado, de amores y plenitud. Y la literatura está toda llena de textos que contienen las tensiones irresueltas del género humano: sin un verdadero maestro, sería una fatiga hercúlea abismarse en pozos donde lo negativo y la fascinación del vivir confluyen en un enlace complejo y misterioso.

La falta de real actualización de docentes, aquellos cuarenta a los que nos estamos refiriendo, es suplida por los pálidos recuerdos de la enseñanza del pasado, un modo con el que se anestesia el tiempo y se frenan las resistencias que los pasajes temporales siempre implican. Dentro de esta falsa emulación del pasado, la literatura desarrolla el papel de disciplina unificadora de la nación; la literatura se hace coincidir con la historia de la supuesta unidad de un dado país,

Creando una terrible miopía de mitos y búsquedas identitarias nacionales. En América Latina, son numerosos los ejemplos de este

obcecamiento nacionalista, en el que la literatura, lejos de ser una perspectiva que engloba las varias y múltiples culturas que la tejen, se presenta como sierva de una historia nacional que la enjaula, la reduce, la falsifica. Los programas de estudio actuales, por ejemplo, mantienen una veneración para don Ricardo Palma, cuyas *Tradiciones peruanas* son presentadas como lectura histórica de una Lima y de su provincia de antaño, olvidando, sin embargo, el carácter ficcional, en primer lugar, de cualquier escrito de naturaleza estética, y en segundo lugar el estudio de la creación de un género cronaquístico original y moderno, que a Palma le pertenece. A su lado, *Un viaje*, con el famoso «niño Goyito» de Felipe Pardo y Aliaga, obra considerada como pilar del costumbrismo nacional, es leído como auténtica historia de costumbres, sin que se ponga en discusión las ironías, el discurso crítico, la reducción de la historia nacional a un específico ámbito social limeño.

La literatura va ciertamente liberada de la falsa tarea de acompañar solamente los procesos formativos de una nación; su propuesta es afortunadamente más amplia y compleja. Así enmarañada, la literatura se mueve sólo por los terrenos de las ideologías y del poder mercadológico: allí donde se concentra el marketing editorial o cultural, se centraliza también el conocimiento de la producción literaria, gravísima disminución de las formas plurales de cultura en un país que, en nuestra época postmoderna, se presenta siempre más multicultural y sorprendentemente polifacético (es suficiente pensar en la producción verbal y visual de la región amazónica, en la abundante y prometedora producción del género infantil no ajena a la tentación del marketing publicitario de las editoras o, en fin, en los textos escritos en quechua o en las demás lenguas minoritarias del continente latinoamericano). Es

necesario, por lo tanto, que a la formación del lector «docente», se proponga también la posibilidad de renovación del canon escolar. Su actualización debe ser considerada ineludible y obligatoria para la realización completa y auténtica de un plan lector que sea, efectivamente, una tarea regeneradora y enriquecedora.

En este sentido, la narrativa es un material que se construye por medio de sueños, pero, a pesar de la separación entre real y ficción, que resume el primer paso hacia un buen uso de la materia literaria, «el sueño vive de lo real. Selección símbolos, hechos cotidianos, imágenes grabadas en el computador interno de quien sueña»¹¹. Esta interpolación del sueño como enorme y misteriosa criptografía, capacidad de lo inconsciente de reelaborar hechos de la realidad en el asombroso velar de la mente, tal vez, permite ver más en profundidad lo que en realidad parece ocultarse. La lectura nos permite salir de lo real, es decir, del tiempo mensurable, del espacio restringido de lo cotidiano, no como forma de huida banal y grotesca, sino porque «salimos del miedo a la muerte que el tiempo, inexorablemente, nos trae»¹². No estamos más atados a la realidad, pero al mismo tiempo la consideramos, la observamos, la buscamos a través de la lupa de páginas que nos rehabilitan al gusto por las cosas. Marina Colasanti nos recuerda este espectáculo de renovación humana que se obtiene de la lectura estética:

«Por detrás de todas las historias de casas encantadas, con vientos que aúllan y puertas que crujen, hay una única y grandiosa historia, la del pequeño ser humano que enfrenta valerosamente su finitud. Y, porque esa historia sucede en el espacio sin fronteras de lo imaginario, la lucha representa la existencia del ser. Es esta realidad más profunda, aquello más real que lo real»¹³.



Pancho Fierro

PRODIGIO DEL LIBRO Y DE LA LECTURA

Varlam Shalamov, uno de los testigos más importantes de la tragedia soviética del siglo XX, que pasó casi veinte años en el campo de concentración más temible, la Kolyma, en una Siberia congelada e inhumana, cuenta en su voluminosa colección de recuerdos ficcionales, *Relatos de Kolyma* (publicación póstuma en 1989) que de libros y literaturas todos necesitaban en el *lager*, a pesar de las torturas y las condiciones animales bajo las que subyacían los condenados. Los versos del poeta Sergéi Esenin, suicida y símbolo de la mala vida petersburguesa de los años de la revolución, eran una extraordinaria anomalía dada a la poesía por los ladrones y mafiosos reclusos en el campo de concentración.

«El mundo de la mala vida no ama los versos. La poesía no tiene nada que ver con este mundo tenebroso. Esenin es una excepción. Nótese que su biografía y su suicidio no han absolutamente influenciado en sus fortunas en este ambiente [...] Y sin embargo, ciertamente, así diría algún ladrón, instruido o no, por lo menos una "gota de sangre de manilargo". En Esenin debería haberla»¹⁴.

No sólo el poeta Esenin es reconocido como próximo, en una unicidad debida también a la monstruosidad y tenebrosidad del lugar; también se leen novelas, o mejor dicho, «nóvelas», como recuerda Shalamov, conforme la jerga de la mala vida de los campos de concentración, que dedica al mundo subterráneo de los contadores de «nóvelas» un cuento conmovedor y terrible, donde la literatura (o pseudo-literatura) sirve para mantenerse en vida¹⁵. El libro puede ser un signo de salvación, recuerda nuevamente Shalamov, en el bellissimo episodio de la desaparición improvisa de *Los Guermantes*, una de las partes de la *Recherche* proustiana. ¿A quién le podría interesar Proust y su obra maestra, censurada en Unión Soviética como manifestación de arte revolucionario-burguesa, en un lugar donde la luz, la libertad, el arte eran experiencias absolutamente bandidas? Lo que cuenta es la descripción del autor:

El libro había desaparecido. Pero ¿quien hubiera leído esa prosa tan extraña, casi sin peso, como lista para tomar el vuelo en el cosmos y en la que todas las proporciones son

Descompuestas, mezcladas, en la que ya no hay el grande o el pequeño? Frente a la memoria, así como frente a la muerte, todos son iguales y es facultad del autor recordar el vestido de la sirvienta y olvidar las joyas de la patrona. Esta novela ensancha en modo extraordinario los horizontes del arte literario. Yo, un zek (un prisionero, n.d.A.) de la Kolyma, había sido transportado en un mundo perdido desde tiempo, en otras costumbres, olvidadas, inútiles.

El libro salva y ensancha a los adultos prisioneros de una vida pobre y sin luminosidad, y a los lectores incipientes, a los cuales revela inesperadas bellezas y perspectivas. La observación y la búsqueda «fenomenalizan» la descripción literaria y describen, a su vez, a la tentativa del sujeto de protagonizar el mundo. La lectura «salva» no por propiedades taumatúrgicas, sino porque es una experiencia vital que tiene que comenzar del docente educador, del padre de familia, del adulto que ya gusta lo leído como adquisición crítica personal.

En la cueva de la literatura, Alí Babá sabe qué tesoros se esconden. Ahora hay que liberar los cuarenta docentes, apasionándolos a la lectura.

Calvino, *Il Castello dei destini incrociati*, Milano: Mondadori, 2002.

6 Vassily Kandinsky, *Punto linea superficie*, Milano: Adelphi, 1997, cit. en Alessandra Anichini, *Teoria, scrittura editoria multimediale*, Milano: Apogeo, p. 135.

7 Paul Cornea, *Introduzione alla teoria della lettura*, Firenze: Sansoni, 1993, p. 189.

8 «Tu mente está ocupada por dos esperas simultáneas: la interior de la lectura y la de Ludmilla, que llega tarde a la cita», en I. Calvino, *Sí una noche de invierno un viajero*, Torino: Einaudi, 1979, p. 141.

9 Véase un texto clásico de la estética de la recepción y la así llamada «Escuela de Constanza»: Wolfgang Iser, *The Act of Reading. A Theory of Aesthetic Response*, Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1978.

10 Stanley Fish, *Is There a Text in This Class? The Authority of Interpretive Communities*, Cambridge: Harvard UP, 1980.

11 Marina Colasanti, *Fregatas para tierras lejanas*. Conferencia sobre literatura, Bogotá: Norma, 2004, p. 17.

12 *Ibidem*, p. 24.

13 *Ibidem*, p. 26.

14 Varlam Shalamov, *Racconti di Kolyma*, Torino: Einaudi, 1999, p. 838 (traducción mía).

14 *Ibidem*, pp. 839-847.

15 *Ibidem*, p. 895.

NOTAS

1 L. Ripa di Meana, *Diligenza e voluttà. Ludovica Ripa di Meana interroga Gianfranco Contini*, Milano: Mondadori, 1989, pp. 37-38 (38).

2 Las referencias son a Jean-François Lyotard Lyotard, *Lecture di infanzia*, Milano: Anabasi, 1993.

3 Palabras de la intervención de Antonio Faeti al coloquio «Leer en la escuela, leer en casa», realizado en Brescia (Italia) en enero 2001. Ver http://www.engheben.it/prof/interventi/faeti_brescia.htm; consultado el 31 de diciembre de 2006.

4 *Ibidem*.

5 Italo Calvino, «Descrizioni di oggetti», en *La lettura. Antologia per la scuola media*, al cuidado de Italo Calvino e Giambattista Salinari, con la colaboración de Maria D'Angiolini, Melina Insolera, Mietta Penati, Isa Violante, vol. 1, Bologna, Zanichelli, 1969, cit. en I.



Medios de comunicación y estereotipos raciales

Máximo Estupiñán

Una aproximación a la imagen de los grupos étnicos en los medios de comunicación masiva en el Perú

«Un fenómeno, por encubierto y hasta negado, no deja de ser menos real»¹.
Alberto Flores Galindo.

El presente artículo intenta realizar un acercamiento reflexivo al discurso sobre la cultura, utilizado por los medios de comunicación masivos en el Perú. En este analizaremos cómo el color de piel, la apariencia y el fenotipo adquieren significado y valor en el Perú contemporáneo de inicios el siglo XXI.

LOS ESTEREOTIPOS O LAS CELDAS QUE APRISIONAN LA MENTALIDAD HUMANA

Los estereotipos están compuestos por un conjunto de características con las que se tipifica mentalmente a una población, en un área o espacio y tiempo determinados y que nos indican

desde una posición socioeconómica hasta una valoración social de los individuos y grupos que la componen.

Los estereotipos son como monedas de dos caras, una visible y otra oculta. La cara visible de los estereotipos está conformada por aquellas características que los grupos «deberían poseer» necesariamente de acuerdo a las percepciones o imágenes de la población. La cara oculta implica lo que supuestamente los grupos «no deberían ser».

Éstas son imágenes integrales, representaciones subjetivas permanentes dentro de la mentalidad de las poblaciones, grandes generalizaciones que empaquetan a los seres humanos

Los niños de rasgos físicos no europeos son presentados comúnmente como parte de la pobreza, del subdesarrollo, de la marginalidad.



Un ejemplo de cómo se relaciona el color de piel a los productos de consumo



masiva utilización del fenotipo occidental para anunciar sobre tiendas, supermercados, bancos, universidades, productos, servicios y empresas.

c) En los programas de televisión:

- Los programas cómicos

Muchos han sido los programas cómicos donde se han realizado burlas constantes y nutridas hacia los rasgos físicos afro-descendientes y andinos así como amazónicos. Dos personajes han llamado la atención por su alto contenido racial y cultural discriminatorio: «El negro Mama» que representó durante buen tiempo el estereotipo de la negritud relacionada con la delincuencia, lo «lumpenesco», lo ilegal, marginal y la pobreza «quimbosa» e ignorante. Una imagen completamente indignante e inconstitucional de los afro-peruanos. El otro personaje ha sido «la paisana Jacinta». Este ofensivo personaje de la mujer andina es discriminada por una gama de motivos: su cultura, ser mujer, emigrante, andina, pobre, quechua-hablante, por sus antecedentes culturales, etc.

Estos dos personajes son un claro ejemplo de cómo los peruanos se burlan de lo que más desprecian: la condición siempre más creciente de ser emigrantes. Aquí el derecho a la buena reputación y al honor de los grupos étnicos en mención dejó de ser respetado y con ello, la niñez aprende de una manera «natural» la discriminación racial y cultural.

- Los programas deportivos

Es sumamente común que en los mundiales de fútbol y en los torneos locales o internacionales, los narradores deportivos confundan la pantalla con una vitrina racista donde los chistes, las frases y los insultos se dirigen contra jugadores, principalmente afro-descendientes de cualquier nacionalidad.

- En las telenovelas peruanas

En el Perú todavía es difícil ver una telenovela con un galán «emigrante» o una belleza afro-peruana: el alto grado de prejuicios que aquí existen hacen a los fenotipos europeos los más atractivos en nuestro medio; para distraer a los peruanos hay que

venderles una imagen no tan «minusvalorada como la de ellos mismos».

- En los programas-concurso

Muchas son las personas que han sido retiradas de las filas para ingresar a estos programas sin mediar una causa objetiva justa: la discriminación racial no sólo se practica a la hora del ingreso, sino que a todos aquellos de «color modesto» que lograron ingresar se les ordena ubicarse en las partes altas de las tribunas para ubicar a los «más bonitos» en las partes bajas donde las cámaras enfocan mucho más.

d) En la radio:

- En los programas cómicos

Otro personaje llamado «el negro Humo» se exhibió por la radio limeña relacionando desde su mismo nombre al grupo afro-peruano con la comercialización de drogas, con la delincuencia, el crimen, el robo, en una palabra, con todo lo ilícito.

- En los programas deportivos

De la misma forma que en la televisión, los programas de deportes por radio poseen narradores que suelen ofender a los jugadores «afros» con una serie de insultos, chistes, apodos y bromas cargadas del racismo más antiético.

Consideremos, entonces, los resultados de una encuesta sobre cómo son representados los peruanos en los comerciales de televisión:

En más del 70% de los comerciales de televisión en el Perú aparecen personas con rasgos físicos europeos, casi siempre relacionados al éxito, a la satisfacción, a la felicidad, al consumo, a la realización, al poder adquisitivo, a la belleza, a la cultura, a la moda, a la salud y a los mejores oficios. Muy contraria resulta, entonces, la imagen que se proyecta de los otros grupos étnicos que aspiran a la misma ciudadanía en el país: se asocian, por lo tanto, en forma prejuiciosa y discriminatoria los rasgos físicos a los productos, despreciando las formas de ser y de vivir.

Las conclusiones finales de nuestra investigación⁸ son las siguientes:

a) La no proporcionalidad numérica de los grupos étnicos en los comerciales de televisión y la total desigualdad en la imagen presentada de dichos grupos.

b) Los comerciales de televisión en el Perú hacen un uso

CUADRO DE MAYOR Y MENOR INCIDENCIA DE LOS GRUPOS ÉTNICOS EN LOS COMERCIALES DE TV EN EL PERÚ

DE TV. EN EL PERÚ (Del 1 al 31 de marzo de 2006-Horario de 9:00 p.m. a 10:00 p.m.)

Canal de TV	Grupo étnico más frecuente	% del grupo étnico más frecuente	Grupo étnico menos frecuente	% del grupo étnico menos frecuente
2	Blanco	75.00	Andino, afro-peruano, amazónico	25.00
4	Blanco	75.00	Andino, amazónico, afro-peruano	25.00
5	Blanco	77.77	Andino, afro-peruano, amazónico	22.23
7	Blanco-andino	37.75	Afro-peruano	24.5
9	Blanco	75.00	Andino, afro-peruano, amazónico	25.00
Promedio	Blanco	68.104	Andino, amazónico, afro-peruano	24.34

FUENTE: Estupiñán, 2006

permanente de mensajes raciales y culturales discriminatorios, de tal forma que utilizan el prejuicio, los estereotipos y la discriminación como recursos comunicativos indispensables.

c) Hay una alta relación entre los mensajes discriminatorios utilizados por los comerciales y los estereotipos y prejuicios raciales y culturales existentes en la población, por lo que resulta básico para las universidades e institutos que forman periodistas y publicistas incluyan en los planes de estudio cuando menos un curso de Educación o Comunicación Intercultural.

d) Si, por un lado, los medios de comunicación no han aprendido a comunicarse sin dejar de utilizar la discriminación racial como un recurso comunicativo, por el otro, estos estereotipos y prejuicios emitidos por esos mensajes discriminatorios son totalmente opuestos y reñidos con la realidad social y económica del Perú, ya que no reflejan las transformaciones económicas y sociales relacionadas con la movilidad social que la población viene manifestando, centrándose en mensajes más bien pertenecientes a un contexto histórico de unos 60 años atrás. En otras palabras: mientras la sociedad discrimina cada vez menos, los medios de comunicación lo hacen más.

En sociedades con un componente poblacional tan diverso como en nuestro caso, de democracias inconclusas y ciudadanía imaginarias queda mucho por saldar para comunicarse intercultural y democráticamente.

NOTAS

1 Flores Galindo, Alberto. *Buscando un Inca*. Lima: Horizonte, 1998, p. 259. Al respecto Juan Carlos Callirgos también nos dice «No tocar un tema no significa resolver los problemas que acarrea, sino más bien perennizarlos y profundizarlos», Callirgos, 1993, p. 213. Asimismo, Nelson Manrique acota en el prólogo del mismo trabajo que: «... negar el problema o evitarlo a través del silencio, es una falsa alternativa que cierra el camino a las verdaderas soluciones». Callirgos, 1993, p. 10.

2 Para una mayor descripción de los estereotipos de los blancos, negros, cholos, chinos andinos y amazónicos en el Perú véase Estupiñán, M. *Prejuicios, estereotipos e imágenes raciales en estudiantes secundarios*. Tesis de Licenciatura. Lima: Universidad Nacional de Educación, 1996.

3 Esta imagen de los afrodescendientes, no sólo existe en el Perú, sino que está muy extendida en sociedades como la brasileña, la norteamericana, donde el crimen tiene color de piel, de tal forma que a este grupo humano se les relaciona con la delincuencia comúnmente.

4 Los estereotipos de los africanos para el resto del mundo también han sido investigados, comúnmente se les considera como canibales, infieles, primitivos y lamentablemente, «nacidos para servir».

5 Véase la investigación de Degrégori, Carlos Iván y Grompome, Romeo. Elecciones de 1990. *Demonios y redentores en el nuevo Perú. Una tragedia de dos vueltas*. Lima: IEP, 1991.

6 Para profundizar en torno a la terminología de origen colonial puede consultarse: Estupiñán, M. «Breve introducción al vocabulario del racismo, la discriminación racial y los problemas interculturales» en *Identidad, Historia y política*. Lima: CEDET-Terre des Hommes Alemania, 2005, pp. 9-38.

7 Gran polémica en el Perú ha generado la resistencia de publicistas y periodistas en torno a reconocer la responsabilidad sobre los mensajes discriminatorios que utilizan, lo cierto es que los máximos trofeos que pueden recibir a la calidad publicitaria son los premios CLIO. Éstos no son entregados a aquellos comerciales de contenido nocivo y sin ningún patrón ético. El problema es entonces no haber aprendido a comunicar sin ofender a las personas.

8 Los resultados de esta investigación fueron presentados en el Segundo Seminario Internacional «Los medios de Comunicación Social: Hacia una inclusión Étnica. Incidencia y consecuencia de los estereotipos étnicos raciales reforzados por los medios de comunicación». Organizado por el CEDET, bajo el auspicio de la ONU, Concytec, INDEPA y Diakonia, entre otros, realizado del 27 de noviembre al 1 de diciembre de 2006 en Lima.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLPORT, Gordon
1965 *La Naturaleza del Prejuicio*. Buenos Aires: Eudeba.

CALVO, Tomás
1991 *Racismo Nuevos y Antiguos*. Madrid: Mundo Negro.

CALLIRGOS, Juan Carlos.
1991 «Identidad, Estereotipos y Tabú; el problema de las razas» en *Márgenes*. No. 8, Lima: Sur Casa de Estudios del Socialismo.
1993 *El Racismo: La Cuestión del Otro y de Uno*. Lima: Descó.

COSAMALON, Ana
1993 «Notas sobre el Uso de la Palabra Cholo» en: *Los Nuevos Limeños*. Lima: Sur.

DELGADO, M.
1998 *Diversitat i integració*. Barcelona: Empúries.

ESTUPIÑÁN, M. M.
1996 *Prejuicios, estereotipos e imágenes raciales en estudiantes secundarios*. Tesis de Licenciatura. Lima: UNE.
2005 «Breve introducción al vocabulario del racismo, la discriminación racial y los problemas interculturales» en *Identidad, Historia y política*. Lima: CEDET-Terre des Hommes- Alemania.

FLECHA, R.
1990 *La nueva desigualdad cultural*. Barcelona: El roure.

FLORES GALINDO, Alberto
1998 *Buscando un Inca*. Lima: Horizonte, Segunda edición.

GOULD, S. J.
1983 *Le mal-mesure de l'homme*. París: Ramsay.

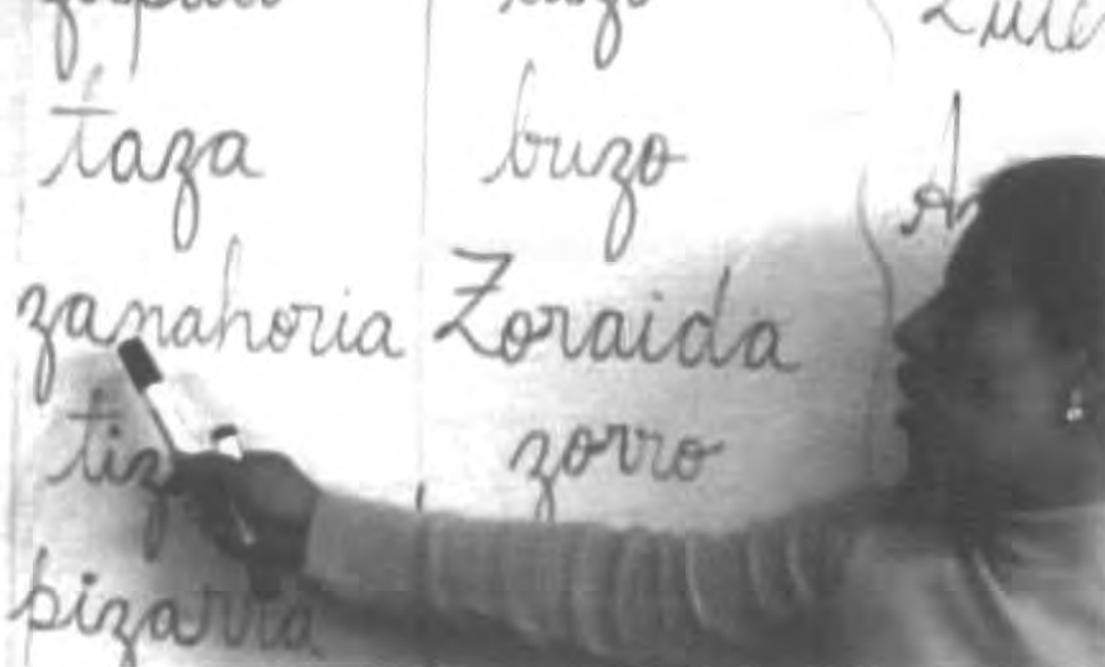
MOVIMIENTO NEGRO FRANCISCO CONGO
1997 *Racismo en la Sociedad Peruana y la Ley Antidiscriminatoria*. Lima.
1999 *Racismo y Discriminación Racial en el Perú*. Lima: Bongó Boletín informativo. Número 3-4, mayo.

PORTOCARRERO, Gonzalo.
1993 *Racismo y Mestizaje*. Lima: SUR.

TAYLOR, C.
1994 *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. México DF: FCE.

TWANAMA, Walter.
1992 «Cholear en Lima» en *Márgenes*. No. 9, año 5, Lima: SUR, Casa de Estudios del Socialismo. UNESCO

1982 *Ciencia y Racismo: Imposible Alianza* (coloquio). Atenas-París.



La enseñanza de la lengua española hoy y el problema de la jerga

Luisa Portilla

El quehacer del profesor universitario de Lengua presenta dos tendencias bien diferenciadas: trabajar en forma práctica (ortografía, redacción y elocución oral) o en forma complementada con nociones de la ciencia lingüística. Hay posiciones intermedias o si se quiere eclécticas, pero en el fondo se halla presente un problema de contenidos. Hay algo que se debe entender claramente desde el principio: el profesor de Lengua y el lingüista comparten un mismo objeto de estudio, el lenguaje, pero desde perspectivas diferentes: el profesor de Lengua debe de tener un enfoque normativo o prescriptivo (le interesa diferenciar las formas correctas de las incorrectas), mientras que el lingüista asume bien un criterio descriptivo (describe un estado de lengua tal como es, sin que le importe que algo sea correcto o incorrecto), bien un punto de vista puramente teórico (se interesa, por ejemplo, por el comportamiento general de los modos verbales o por la naturaleza de la deixis en español).

INFLUENCIA DE LA LINGÜÍSTICA Y SUS CONSECUENCIAS

En el Perú, a mediados de los '70 se dejó sentir la influencia de la Lingüística en la formación de los profesores de Lengua y en la imposición de un paradigma profesional que nacía del supuesto de que la formación mayormente empírica del profesor de Lengua debía reforzarse con el aporte científico de la Lingüística. A esto debe añadirse que, considerando la baja remuneración del profesorado en general, la profesión de lingüista posee más prestigio social que la del profesor de Lengua.

Los lingüistas que devinieron en capacitadores de los profesores de Lengua empezaban siempre su discurso poniendo en evidencia el carácter acientífico y obsoleto de la gramática normativa o prescriptiva y demostrando las inconsecuencias e inutilidad de la ortografía y de la enseñanza ortográfica. El análisis gramatical (normativo) de los profesores de lengua era demolido

por el brillo y la claridad de los diagramas arbóreos de la gramática generativa. Los profesores de Lengua se encontraban poco menos que deslumbrados por las nociones lingüísticas que se les hacía conocer, y se generaba en ellos el sentimiento o percepción de que lo deseable era que el profesor de Lengua, por sus conocimientos, se pareciese lo más posible al lingüista. Para alcanzar este ideal ocurrían y ocurren dos cosas: 1) se introduce una mayor cantidad de cursos de contenido teórico-lingüístico en el plan de estudios de la carrera profesoral de Lengua; 2) los profesores así formados disminuyen la proporción de lo estrictamente normativo en la enseñanza que se imparte en las escuelas y colegios donde trabajan.

Como todo proceso en que se produce alguna clase de interacción, la influencia y la sombra de la Lingüística teórica, en contraste con la práctica normativa, en la formación de los profesores de Lengua y en el trabajo docente de éstos ha tenido varios efectos.

1) Uno positivo es que en los cursos de capacitación con orientación lingüística y en los cursos de formación magisterial el profesor de Lengua obtuvo información actualizada (aunque no necesariamente aplicable a la enseñanza y, muchas veces, en perjuicio de ésta).

2) Otro, negativo, es la confusión que ha llevado a los profesores a descuidarse de lo suyo (ortografía, redacción y elocución oral) por dar demasiada importancia a las modas y novedades de los lingüistas.

3) Esto ha traído como consecuencia el que, a fin de cuentas, el profesor de Lengua salga perdedor: ni mejora su capacidad de enseñar las tres habilidades mencionadas ni adquiere la capacidad de realizar algún trabajo lingüístico descriptivo o teórico.

4) Los profesores de Lengua, al incursionar en los temas de la Lingüística han ido introduciendo en el dictado de sus cursos temas relativos a esta disciplina (nociones de Lingüística General, de Historia de la Lingüística, etc.) en claro detrimento de la enseñanza de las tres habilidades básicas.

EL ASPECTO LÉXICO

Reflexionar acerca de las formas de hablar de los estudiantes implica, en gran medida, en el Perú, indagar sobre el hablar limeño en la actualidad. Para ello, partiremos del comentario de algunos aspectos previos.

Hasta mediados del siglo pasado había un notable esmero por «hablar bien», sobre todo entre la gente que ostentaba prestigio económico y cultural. Con esta actitud se trataba de marcar la diferencia entre los que «hablaban bien» (la gente educada o instruida y con poder económico) y los que no lo hacían tan bien o que lo hacían mal (la gente menos educada o menos instruida y generalmente pobre). Esta división generaba, a su vez, el establecimiento de jerarquías: por un lado estaba la gente que se consideraba «superior» por su grado de instrucción y su posición social y que al hablar eran respetuosos de las formas, y por el otro se hallaban los poco ilustrados y económicamente desfavorecidos que no seguían las convenciones establecidas. Por la forma de hablar, por el uso de la «norma lingüística», se reconocían identidades sociales y se establecían desigualdades en un país como el nuestro en el que ni antes ni ahora hubo homogeneidad lingüística ni cultural. Es decir, por razones sociales y educativas se explicaba el que se decidiera cuál era la vía correcta en el uso del castellano y cuál la vía proscrita, en la medida en que se apartaba del uso consagrado como correcto, inclusive en la literatura.

Sin embargo, desde hace varias décadas la situación ha variado notoriamente. El cambio consiste en una creciente actitud de rebeldía frente a la forma de hablar de las «personas educadas». Nos encontramos así ante una respuesta social frente a un estímulo lingüístico, actitud exactamente contraria a la que se dio décadas atrás. De esta manera, la lengua, particularmente el lenguaje juvenil, nos permite percibir el desafío de las nuevas generaciones frente a las maneras convencionales y el orden ponderado como «ejemplar». No se trata, pues, de un fenómeno puramente lingüístico, sino de una forma de respuesta social que identifica a los jóvenes. Y es que la lengua responde también a los cambios que experimenta la sociedad, los cuales terminan reflejándose en la valoración de la lengua, en la aceptación de ciertas formas que generalmente se disocian de la corrección gramatical, de la buena articulación fonética o de la norma considerada correcta al hablar o al escribir el castellano.

Por otra parte, la forma cómo se ha llevado la enseñanza en los colegios ha sido un factor que ha favorecido la difusión de la lengua popular, que es el lenguaje propio de los jóvenes, pues la atención que se le presta en las escuelas al hablar, al razonar, al dialogar, al entender, al resumir, al leer, al comentar y al redactar es casi nula. Generalmente, quien habla es el profesor y los alumnos escuchan, sin contar con que el profesor no tiene tiempo ni ánimo para evaluar a los alumnos y mucho menos discutir con ellos sobre la solución de los ejercicios planteados. De tal manera que la relación más fluida es la que se establece entre los mismos estudiantes, fomentándose aún más el vacío que existe entre el hablar juvenil y el hablar postulado por el discurso educativo. Así, los alumnos no terminan de entender el porqué y el para qué del hablar y escribir con propiedad como

un ejercicio de razonamiento. No extraña, por tanto, que encuentren una forma de afirmación utilizando expresiones que promuevan, por ejemplo, cambios en las formas de tratamiento (tío, causa, pata, chochera) y que se apoyen en los medios de comunicación social, especialmente la prensa escrita, para ampliar su horizonte comunicativo.

Partiendo del lenguaje juvenil, muchas formas nuevas de expresión se expanden y se afianzan sobre todo cuando aparecen en los titulares periodísticos, en carteles o anuncios, o cuando lo dice algún personaje conocido, lo que hace que estas nuevas voces excedan su espacio de uso originario y se difundan según el éxito de su curso sociolingüístico, como se han difundido, por citar sólo algunos casos, expresiones como: *asolapado, chongo, jerma, paletear, palteado, cocho, huasca, jato, mancar, salir en bolero, darle a alguien su chiquita, a forro, a la franca, rubia al pomo, dar vuelta, patear con los dos pies, estar en vitrina*, entre tantas y tantas expresiones propias del lenguaje juvenil o, más propiamente, del hablar popular, que se ha difundido y se difunde con mucha fuerza dentro del territorio nacional.

PERSPECTIVAS

En la educación superior, la existencia de los cursos de Lengua Española debe responder necesariamente y por sobre todo al cometido de nivelar o mejorar la capacidad de los alumnos en las tres habilidades básicas (ortografía, redacción y elocución oral), con todo lo que ello implica, esto es, desenvolverse eficientemente como sujetos activos en la actividad de emitir y recibir mensajes. Se debe tener muy en cuenta que los estudiantes universitarios de la mayoría de universidades estatales y privadas llegan a las aulas universitarias con un severo déficit de conocimientos y competencia práctica en ortografía y redacción (situación que

no es así en algunas universidades privadas, a las cuales ingresan alumnos procedentes de colegios particulares que sí imparten la necesaria formación normativa).

Si se considera que en la mayoría de los casos el currículum de las diferentes carreras universitarias contempla sólo un curso de Lengua Española (cualquiera que sea la denominación que reciba) o dos en el mejor de los casos, hay que asegurarse de que las pocas horas disponibles sean bien aprovechadas, descartando temas teóricos (conceptos como morfema, fonema, diagrama arbóreo, historia de la Lingüística, etc.) que resten el tiempo que debe dedicarse a los temas prácticos centrales. Un agravante que demuestra lo poco aconsejable que es recomendar las lecturas de temas lingüísticos radica en el hecho de que la mayoría de textos de Lingüística son traducciones del inglés, francés o alemán, que de ninguna manera pueden servir como modelo de buena escritura o redacción, puesto que la lengua de textos traducidos difícilmente es espontánea y deja mucho que desear tanto en la sintaxis o en la morfología, como en el manejo del léxico.

Sin embargo, conviene precisar que todas las nociones teóricas de la Lingüística científica sí tienen o pueden tener sentido en cursos destinados a la formación especializada de profesores de Lengua o de lingüistas, pero nunca en cursos dedicados a la enseñanza de la lengua que se habla y que se escribe en el país.

POSIBLES SOLUCIONES

Lo único que se puede hacer para tener éxito al impartir cursos de Lengua Española es entender cuáles son las necesidades y aspiraciones reales de los estudiantes y de las autoridades universitarias. Y, sin excepción, estudiantes y autoridades dirán que quieren mejorar la ortografía,

aprender a redactar documentos y mejorar su expresión oral, todas ellas pura tarea normativa, propia y definidora del profesor de Lengua. Los que no son profesores de Lengua (lingüistas, literatos, periodistas) deben entender claramente estos imperativos; *no se trata de ofrecer en la enseñanza contenidos que les parezcan cómodos y razonables o que estén de acuerdo a la moda del momento, sino de entender y atender las necesidades reales de los estudiantes*. Ahora bien, si es muy intensa la vocación lingüística del profesor universitario de Lengua (sea lingüista, profesor de Lengua, literato o periodista), emplacémoslo para que canalice sus impulsos realizando trabajos descriptivos (en español, en lenguas nativas, en inglés, en chino, etc.) y publicándolos. No se trata de hablar de conceptos lingüísticos, que es una cosa muy fácil, sino de entenderlos y aplicarlos en el quehacer descriptivo. Lo demás es repetición servil y ociosa. Sinteticemos el consejo que se debe dar a estos colegas: describir o teorizar en el campo de la lingüística y publicar, sí; intentar transmitir nociones lingüísticas en cursos de Lengua, no.

Asimismo, debemos tener presente, ante la evidente avalancha de expresiones populares usadas entre los jóvenes, un hecho que el paso de los años ha demostrado: que la lengua popular nutre a la lengua estándar a través de la lengua coloquial. No se trata, entonces, de imponerles a los jóvenes que dejen de hablar en lengua popular, sino que sepan en qué momento usar los diferentes registros, tanto el coloquial, como el popular y el culto. Echar mano de los diarios que más circulan en el país y donde se difunde fundamentalmente lengua coloquial, y sobre todo popular, es un buen recurso, pues conjuntamente con ello podemos usar el diccionario. De acuerdo a nuestra experiencia, los alumnos se sienten muy motivados con la posibilidad de «traducir» los



registros coloquiales y populares a la forma culta; los estimula llegar, a través de los recursos con que ellos cuentan, a las formas estándar que los profesores les sugerimos que usen para una entrevista de trabajo, para las exposiciones, para la presentación de monografías. Y para nuestro fin, la literatura también es de gran ayuda, sobre todo si es peruana, pues siempre es mejor utilizar recursos con los cuales los alumnos puedan identificarse. Leen, aprenden nuevo vocabulario, elaboran oraciones con palabras en contexto y practican el trabajo inverso: el paso de la lengua estándar a la lengua coloquial o a la popular, y si se diera el caso, también en sentido contrario. El objetivo es rescatar los recursos lingüísticos de los alumnos y valernos de ellos para promover el interés por la norma, haciéndoles ver en forma práctica que todos los registros son útiles, pero según la situación en que éstos se usen, y que siempre es mejor estar provistos de más recursos que restringirnos a una sola forma de hablar, mucho menos si ésta puede limitar nuestro desarrollo personal. No se trata, entonces, de rechazar las formas coloquiales o populares y de

ponderar sobremanera las formas cultas, sino de aprender a usar estos recursos lingüísticos para favorecer la comunicación tanto oral como escrita. Pretender que los jóvenes no usen los registros populares es intentar ir contra la corriente, pues la lengua popular es el medio de comunicación de la gran mayoría de peruanos, sobre todo a nivel oral. Es más, pretender ignorar estas formas de expresión implica muchas veces privarnos de la información, lo que limita nuestro poder de comunicación. Si los profesores no conocemos el lenguaje de los jóvenes nos imponemos una barrera, pues para llegar a ellos necesitamos entender su código por lo menos de manera pasiva, es decir, comprender sus formas de expresión. Sólo luego de acceder a esta condición previa, podremos intentar que ellos se interesen por nuestra propuesta: mejorar su expresión oral y escrita a través de la práctica de la lengua culta, que si bien es la que se recomienda para las situaciones formales, es otra de las tantas posibilidades que ellos y nosotros tenemos para comunicarnos. Si no entendemos que el castellano no es monóptico, sino que puede hablarse de diferentes maneras, no podremos dar el

primer paso en la instrucción de los estudiantes; si pensamos imponerles la norma sin interesarnos por sus formas de expresión, lo que obtendremos será su rechazo, pues los jóvenes son reacios a las imposiciones; si no hacemos el esfuerzo por conocer sus formas de expresión, no podremos llegar a ellos, pues la barrera de la incomunicación nos cerrará el paso.

Además, debemos tener presente que la lengua popular, que es la que fundamentalmente manejan los jóvenes, no es un tipo de lenguaje «oculto», sino es un tipo de registro que se usa en gran parte del país, sobre todo a nivel oral. Es cuestión, simplemente, de aprehenderlo un poco más para poder establecer el diálogo con los alumnos, sobre todo si tenemos en cuenta que se trata de formas que los jóvenes evidentemente usan y seguirán usando porque les sirve como medio de comunicación. Lo que les hace falta es conocer las otras formas de expresión que les serán útiles más allá del entorno del barrio o de los amigos, las formas que son recomendables que conozca y use un estudiante universitario y profesional a futuro.

Nuestro objetivo será, entonces, que los alumnos mejoren su expresión oral y escrita, pero sin imponerles una norma o una forma de hablar, sino mostrándoles las posibilidades de enriquecer su competencia lingüística sin que por ello deban verse obligados a dejar de usar las palabras y expresiones que comparten con sus contemporáneos.



Los derechos del niño desde la literatura infantil

Claudia María González

Plantear la problemática de los derechos del niño o de la niña desde la perspectiva de la literatura infantil constituye un punto de reflexión que no es nuevo para nosotros y, sin embargo, las veces que nos disponemos a pensar en ello las variables y las posibilidades de discusión se amplían cada vez más.

El mundo en que vivimos se ha hecho más complejo y más fascinante. Es un mundo único en el que todos estamos llamados a cooperar para un bienestar común basado en una educación de calidad para nuestros niños¹. Reconocemos que no es tarea fácil educarlos para que vivan bien en este mundo complejo, para que lo puedan comprender, desafiar y aceptar en la conciencia de su dinámica y su transformación permanente. Por lo tanto, la reflexión sobre lo que nuestro mundo nos ofrece y la tradición nos demanda es fundamental en estos tiempos. Tiempos de globalización y multiculturalismo pero también de intolerancia, individualidad, sectarismos

y guerras que se desatan contra todos los pronósticos racionales posibles. En tiempos como éstos, ¿en qué nos ayuda leer reflexivamente, junto a nuestros niños, ese «mágico» mundo que se desata en la literatura infantil? Intentemos una respuesta.

Los cuentos de hadas y los cuentos clásicos infantiles siempre se constituyeron en instrumentos de aprendizaje para los niños, focalizando desde sus páginas lo que Mario Rey denomina «las parejas binarias iniciales del bien y del mal, de lo bello y lo feo»². Al respecto no tenemos dudas; sin embargo, creemos que en el mundo de hoy es necesario repensar estas parejas binarias y ampliar los espacios de discusión, considerando que si es importante que el niño comprenda la diferencia entre el bien y el mal, lo bello y lo feo, también lo es que comprenda la complejidad y las variables de esta diferencia, con qué estímulos se presentan ante ellos, la gama de intermedios que existen entre ambos

polos y las posibilidades de diálogo y tolerancia que existen. La pluralidad es una realidad tangible del mundo actual y educar a nuestros hijos para esta pluralidad nos exige, ante todo, el respeto de una singularidad que responde a derechos y obligaciones así como a un marco de comprensión más amplio. El niño de hoy es plural y singular en sí mismo y es, ante todo, un sujeto de derechos y un sujeto que puede ser educado a partir de la lectura.

La lectura implica la combinación de algunos elementos fundamentales por parte de los lectores. Implica atención, compromiso y entrega. En el caso de la lectura de un libro para niños, implica estar atentos a lo que se dice y a lo que no se dice; implica estar comprometidos con el desarrollo creador y crítico del niño lector y, finalmente, estar dispuestos a entregarse de lleno a la comprensión de la sensibilidad de quien ha escrito el material y de quien lo está leyendo. La combinación de estos tres puntos es necesaria en una lectura reflexiva. Una lectura que nos lleva a pensar sobre la propuesta del material y a buscar lo que está escrito detrás de las palabras. Lo indecible detrás de las palabras hace posible que podamos encontrar la articulación que nos ha llevado a trabajar la problemática de los derechos de los niños desde la literatura infantil.

Todo niño tiene derecho a la educación, al juego, a sentirse protegido, a ser amado, a tener el cuidado de sus padres o tutores. En otras palabras, crecer integralmente es un interés superior del niño. En este sentido, crecer y leer van de la mano. Leer con él, hacer que ponga en juego todas sus habilidades para desarrollar una lectura que no solamente le divierta sino que también le ayude a crecer, en armonía consigo mismo y con su

entorno, significa considerarlo un sujeto de derechos plenos, innatos, intransferibles e irrenunciables.

Educar, por lo tanto, es una tarea que todavía muchos padres, madres y educadores tenemos como pendiente. Un pendiente que, no solamente hace parte de una educación formal, sino que debe ser satisfecho en la casa, en el seno familiar. Educar, en este sentido, es un acto de amor. Es un hacer justicia con esa plena potestad que tiene el niño de exigir sus derechos.

La experiencia con mi hija María Valentina se centró, por lo tanto, en este acto de educar y los cuentos de hadas y los clásicos infantiles nos fueron muy útiles en este proyecto educativo. No sólo por el nivel de sus historias sino por todo lo que implican, dicen y dejan de decir. Son cuentos que tienen mucha popularidad y aceptación entre los niños. La tipología de sus personajes, si bien existen constantes, es variada y atrae significativamente al niño. Las categorías de lo natural y lo sobrenatural también los hace atractivos. La conexión que proponen con una costumbre o un folklore, con un algo anterior a lo presente y con la posibilidad de la existencia de un universo mayor sin límites dimensionales ni tiempos medibles los vuelve atractivos. Estos cuentos despliegan entre sus páginas un sinnúmero de personajes que se apropian de nuestros niños brindándoles una compañía en momentos en los que ni siquiera sus padres los comprenden. Otro elemento fascinante que tiene un cuento de hadas o un clásico infantil se observa en esa facilidad con que transforman los argumentos de la historia. De igual modo operan el factor sorpresa, los símbolos, las imágenes, los patrones arquetípicos y la certeza de los finales felices. Una combinación, por lo tanto, explosiva en la imaginación del niño,

en su búsqueda constante de algo diferente a lo que le rodea y en su infinita capacidad de absorción.

El poder de estos cuentos es inmenso, creemos que hasta inimaginable. J.C. Cooper dice que la fuerza de este tipo de cuentos radica en su universalidad y su milenaridad.

«Los cuentos de hada son universales y milenarios, sus temas de inspiración son relativamente pocos y tienen gran similitud entre sí en todo el mundo. Hay un número de argumentos que son casi idénticos, que aparecen tanto en el folklore tribal primitivo como en las culturas campesinas o en las cortes sofisticadas. [...] Los héroes, heroínas o villanos, los reyes y reinas, hermanos, hermanas o madrastras actúan todos en el mundo natural, y aunque la mayoría de estos cuentos no traten sobre hadas, tanto ellas como sus oponentes están siempre en el trasfondo, dispuestos para entrar en acción auxiliando o molestando con medios sobrenaturales»³.

De todas formas, por lo que nos dice Cooper, fuere cual fuere el ámbito en el que se encuentre el niño, la literatura infantil

«a través de patrones del mito, la saga, la leyenda y el cuento de hadas, hace que discorra un significado cósmico, enraizado profundamente con la naturaleza humana, que toca continuamente sus cuerdas sensibles y busca respuestas»⁴.

Y según Felipe Garrido,

«el gran esfuerzo que la humanidad está realizando en nuestro tiempo para alcanzar formas de vida más democráticas y justas podría fracasar si no conseguimos que la lectura, la literatura y la capacidad de escribir sean parte del patrimonio de todos»⁶.

Es imposible no estar de acuerdo con lo que plantean Cooper y Garrido. Sin embargo, creemos que justamente porque la literatura infantil toca las cuerdas sensibles de todo niño y porque tendemos a hacer realidad el proyecto democrático, debemos

también estar atentos a las propuestas literarias que se presentan a los niños y lograr que, en esta lectura, ellos ejerzan el derecho que tienen a la discrepancia, a la mirada crítica y a la participación activa en la construcción del mundo que imaginan.

Es evidente que la literatura infantil estimula la creatividad e inculca valores en los niños pero, en base a nuestra experiencia, podemos afirmar que ella puede contribuir también a la fijación de estereotipos sociales que en nada contribuyen con el desarrollo integral del niño. Si los padres no están atentos a lo que no está escrito pero está dicho en los cuentos de hadas, los hijos pueden ser presas fáciles de un aprendizaje equivocado. Por ejemplo, pueden aprender que para ser felices o lograr lo que se proponen necesitan indefectiblemente de un hada madrina, como en el caso de *La Cenicienta*. También pueden aprender que si sus padres son pobres ellos tienen derecho a abandonarlos, como en el caso del cuento *Pulgarcito* o el de *La casita de chocolate*.

El tema del abandono de los padres también se presenta en un cuento como *El patito feo* y, en este caso, es terrible descubrir que el motivo por el cual la madre pato abandona a su hijo pato se debe a la fealdad del mismo.

Por otra parte, pueden aprender que todo gigante es malo, es un ogro, como en el caso del cuento *Juan y las judías mágicas* o que con engaños se puede lograr un cometido, como en el caso del cuento de *El gato con botas*. Ejemplos como éstos abundan en la literatura infantil, campo en el que así como se estimula el hábito a la lectura y la creatividad del niño también se induce al niño, si los padres/madres o maestros no están atentos, al aprendizaje de estereotipos y normas de convivencia social que no responden a su interés superior. ««

Por lo tanto, la lectura reflexiva de los cuentos de hadas o de los clásicos infantiles requiere de la deconstrucción de los estereotipos y de la desmitificación o de la naturalización de sus héroes y protagonistas. Se hace necesario, por ende, estimular en el niño su capacidad de sujeto con derecho a la discrepancia constructiva. Estimular su mirada crítica, su habilidad para analizar los cuentos y diferenciar cuál es el estereotipo discutible. No es justo que aprendan que solamente pueden ser felices si son bellos, ricos y pertenecen a una clase social distinguida. Existen las diferencias y son buenas cuando a partir de ellas se puede construir un mundo mejor para todos.

Los niños son diferentes. Educar a un niño sujeto de derechos implica prepararlos para dialogar con esta diferencia. ¿Qué hay de los niños con problemas de motricidad o con desajustes o discapacidades? El problema físico ¿les impide ser niños? De ninguna manera. Son sujetos plenos de derechos. Los niños son diferentes, todos somos diferentes. El aprendizaje de esta lección se nos escapa de las manos en repetidas ocasiones, sobre todo cuando nos encontramos ante estereotipos como la Cenicienta, la Bella durmiente o, en términos más modernos, una muñeca como la Barbie, en los que el mensaje que parece sostener la estructura comunicativa es la pretensión de igualar a todos a un molde específico aceptado por la sociedad. En el caso de las mujeres, este problema es mucho más grave, quizás, que en el caso de los varones. La sociedad exige un determinado tipo de mujer que responde a parámetros que en nada se parecen con la figura de una mujer estilizada sí pero también inteligente, independiente y subversiva. Hoy día, el culto al cuerpo esbelto casi anoréxico ha puesto en serios problemas a más de una familia y ha cobrado la vida de más de una jovencita en plenitud. Sin darnos cuenta, y quizás

de una manera inconsciente, lo que es aún más grave, las reproducciones de estos estereotipos como los de la Cenicienta, la Bella durmiente o la Barbie pasan desapercibidas por los padres de familia o los educadores y hacen mella en la personalidad de la joven, trastornando los valores de una vida feliz, saludable y agradable.

El desafío, por lo tanto, no es fácil. Se trata de apoyar a nuestros niños para que critiquen los estereotipos, asuman las diferencias, entiendan que todos tienen derecho a una verdad propia, a un sueño propio y, a la vez, comprendan que pertenecen a una sociedad que los hace múltiples, colectivos. Se trata de apoyar a nuestros niños para que aprendan a ser agentes constructivos con ideas propias y personalidades distintas. Trabajar con el niño como sujeto de derechos desde la literatura infantil implica imaginarse, por lo tanto, un mundo real en el que a todos se le otorgue el valor que se merecen y que convivan con el sentido de ser reconocidos por el otro y en el otro.

Se trata también de generar respuestas honestas a preguntas inteligentes y desconcertantes. Éstas son preguntas a las que más de una vez los padres de familia o los educadores nos hemos enfrentado: ¿todas las mujeres son delicadas y los varones malvados?, ¿los lobos pueden comerse a las abuelitas?, ¿los cazadores tienen derecho a matar todo animal que encuentren en su camino?, ¿los niños feos tienen derecho a ser abandonados?, ¿sólo las mujeres rubias, bellas, delgadas, altas encuentran a sus príncipes? ¿qué pasa con las más gorditas, morenitas, bajitas y retaconas, no tienen derecho a un príncipe?, ¿sólo el hombre que es un "príncipe" (es decir, los que tienen dinero, son apuestos, tienen carro, en fin, no son pobres) puede ser dignos de establecer una relación seria?, ¿hay príncipes y princesas para todas y todos?, ¿qué hay de la gente común,

noción del derecho que tiene todo niño como sujeto integral. En el caso del cuento de *El patito feo*, es evidente, que el derecho del niño que debía ser trabajado, para contrarrestar la idea del abandono, era el derecho a la familia.

De allí, por medio de actividades lúdicas se ha logrado que María Valentina construya su propio cuento, incorporando en él su mirada, sus emociones y las experiencias que iba desarrollando a lo largo del proceso. Surgió así un cuento titulado *El patito Filiberto*, un patito que no se parece al patito feo, no porque no sea feo sino porque es un patito ciego, que se pierde en un paseo que salió a dar con sus padres. Al final, la historia tiene un final feliz en el que Filiberto, ya reunido con sus padres, quienes lo buscan hasta encontrarlo, narra su aventura en la granja. Por lo tanto, en este cuento se incorpora, además del derecho fundamental a la familia, el derecho a ser un niño especial y, por ende, a la educación especial que tienen los niños especiales.

El derecho a la familia se trabaja mediante la incorporación de unos padres, a diferencia de la mamá pato del patito feo, que se preocupan por el hijo, se dan cuenta de que está perdido y lo salen a buscar y, al encontrarlo, festejan con alegría el encuentro. Al final de esa aventura, Filiberto está feliz en el seno de su familia. No hay tiempo para reproches ni llamadas de atención ni castigos. Se advierte sobre el peligro que implica no estar atentos en terrenos desconocidos y se celebra la vida, el encuentro con la unidad familiar. Quizás, si reportáramos aquí el breve cuento *El patito Filiberto* se podría apreciar los valores incorporados.

El patito Filiberto, con sus padres se fue a pasear, y al girar en una esquina, sin darse cuenta, se perdió.

Pobre Filiberto se dijeron las florcitas del camino, ¿cómo hará para regresar?

Dando vueltas y vueltas alrededor del estanque, el patito se puso a pensar e intentando encontrar el camino de regreso, Filiberto, muy cansado como estaba, finalmente se sentó.

Las lagrimitas se escaparon de sus ojitos ciegos, lagrimitas muy pequeñas, porque se dio cuenta de que se perdió.

Con angustia lo buscaron mamá pato y papá pato también, y al llegar junto al estanque, sentadito lo encontraron, como siempre, hecho pura miel.

Filiberto, Filiberto, ¿dónde has estado patito mío? preguntó su mamá abrazándolo muy contenta.

Ya tranquilos entre todos regresaron a la granja de don Ramón, y al terminar de contar su aventura, entre sus amigos del gallinero, muy orgulloso de sí mismo Filiberto se durmió.

El cuento está enriquecido con diversos elementos que permiten trabajar el concepto del derecho a la familia, así como el derecho a la educación y a la educación que tiene todo niño especial.

Derechos como el derecho a la familia y a la educación no son solamente derechos establecidos por los Códigos de la Niñez y la Adolescencia de los distintos países que poseen un código para esta área, sino que son derechos establecidos por la Declaración Universal de los Derechos Humanos y una Convención de los Derechos de los Niños, lo que significa que el respeto a derechos fundamentales como éstos no es sólo una tarea a nivel nacional, sino que existe un organismo supranacional que vela por el cumplimiento de los mismos y al que todo sujeto puede apelar en caso de que se vea vulnerado.

Claramente, la problemática es compleja ya que no sólo un país democrático siempre intenta respetar y velar por los derechos fundamentales de sus habitantes sino porque la conciencia del niño como sujeto de derechos no ha sido incorporada en su magnitud y totalidad en la conciencia pública. En este sentido, la tarea

todavía es muy incipiente y todo esfuerzo requiere de mecanismos legales y programas coordinados entre los distintos estamentos públicos cuya responsabilidad es, justamente, velar por el respeto de los derechos fundamentales de los niños.

Sin embargo, creemos también que no obstante la complejidad del tema y las acciones tendientes a la resolución de los conflictos que puedan presentarse en este ámbito, el respeto por los derechos de los niños es una tarea también singular, de cada uno de nosotros. En este contexto, se enmarca nuestra reflexión y la propuesta que hemos desarrollado con la deconstrucción de los cuentos de hadas y clásicos infantiles, ya que si bien, estamos conscientes de que no lograremos resolver aquí la problemática ni tenemos la verdad sobre ella, nuestro aporte se suma a ese esfuerzo colectivo que se viene haciendo en miras a la consideración del niño como un sujeto de derechos.

El niño necesita de la magia, del mito, de la saga, de la leyenda. También necesita de la compañía y de la confianza que se le pueda brindar a la hora de la lectura para que aprenda que tiene derecho no sólo a aprender, a leer, a educarse, a una familia, a una vida sana, a jugar sino que tiene derecho a crecer en un ambiente cultural abierto al diálogo, respetuoso de las opiniones ajenas, aun cuando éstas fueren distintas a las que uno posee. La tolerancia en estos días es un valor fundamental. Y esto, sin lugar a dudas, también se puede aprender de nuestros tan queridos y recordados cuentos infantiles.

Por lo tanto, nos parece que la literatura en general y la literatura infantil, en particular, orientada de la mano de los padres de familia y de los educadores, comprometidos con el desarrollo integral del niño, se constituye en un instrumento interesante para que él aprenda y crezca consciente de sus límites y sus virtudes.

El desarrollo del *mundus intelligibilis* (de conceptos y de concepciones mentales)⁶ a partir de la primera infancia del niño es una fase importante del proceso. Y en este proceso la lectura y la escritura cumplen un papel sustancial. ¿Cómo se puede esperar que un niño comprenda y asimile conceptos como los de justicia, igualdad, libertad, derecho, felicidad si no se permite que ellos puedan «ver» estos conceptos? Por lo tanto, ¿cómo se podría pretender trabajar el nuevo paradigma de la doctrina integral del niño, si no nos ocupamos de apoyar al niño en el desarrollo de su «mirada» intelectual?

Ésta es una tarea importantísima en la vida de un niño y creemos que no es una tarea que se pueda llevar a cabo en la escuela, sino que tiene que partir y afianzarse en la casa, en el seno familiar, propiciando actividades lúdico-literarias, partiendo de la literatura infantil, aunque esto suponga desarmarla para descubrir lo que está más allá de las palabras. Ésta es la gran aventura que, además de formar a un lector, también nos llevaría a renovar nuestros lazos afectivos como familia. ¿Estamos preparados? Es necesario que como padres de familia nos comprometamos a formar niños lectores. Niños lectores que, como dice Garrido, no sean simples alfabetizados sino sean lectores auténticos⁷.

De los clásicos infantiles han surgido otros cuentos en los que intentamos trabajar sus derechos del niño y hacer que ellos los puedan asimilar. Fue así que de *La casita de chocolate* ha surgido el cuento *La casita del indio* en el que el derecho fundamental que promueve es el derecho a la identidad. De igual manera, del famoso cuento de *La caperucita roja* surgió el cuento titulado *Mi abuelita la glotona*, en el que se trabaja el derecho a la salud, pero también podría trabajarse el derecho a la familia. Ningún niño está exento de pasar por experiencias que le recuerden



algún dolor o alguna alegría. El mundo de hoy los enfrenta, constantemente, a tragos más amargos de los que los adultos nos podríamos imaginar. ¿Cómo no prepararlos o apoyarlos a que vivan estos momentos de la mejor manera posible?

Cuentos como éstos son el resultado de un aprendizaje en el que la imitación, la transformación y la creación se fueron dando respectivamente, en el marco de actividades lúdico-literarias que hicieron que la creatividad, imaginación, sensibilidad y emociones desplegaran sus alas por medio de la palabra. La compañía de la familia en esta aventura es fundamental. No hay nada en el mundo que reemplace la familia a la hora de educar a un niño y de apoyarlo en la búsqueda y en la construcción de su propio destino. Hoy día, crecer con derechos ya no es una utopía sino que es una realidad impostergable.

NOTAS

1 Usaré el genérico de «niños» para referirme a niños y niñas. A ellas no las estoy excluyendo.

2 Mario Rey, *Historia y muestra de la literatura infantil mexicana*, México D.F.: SM de Ediciones, 2000, p.1.

3 J.C.Cooper, *Cuentos de hadas Alegorías de los Mundos Internos*, Málaga: Sirio S.A., 1998, p.9.

4 *Ibidem*, p.12.

5 Felipe Garrido, cit. en Mario Rey, ob.cit., p.XII.

6 Giovanni Sartori, *Homo videns. La sociedad teledirigida*, Buenos Aires: Taurus, 1998, p.32-35.

7 Felipe Garrido, cit. en Mario Rey, ob.cit., p.XIII.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AA.VV.
1948 *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, adoptada y proclamada por la Asamblea General en su resolución 217 A (III), del 10 de diciembre de 1948.

AA.VV.
1990 *Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño*, Ley Nro. 57/90, Asunción.

AA.VV.
2001 *Código de la Niñez y la Adolescencia*, Ley Nro. 1680/01, Asunción.

BETTELHEIM, Bruno
1977 *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Grijalbo.

BOBBIO, Norberto
1997 *Teoría General del Derecho*. Bogotá: Editorial Temis.

CAMPBELL, Joseph
2000 *Los mitos en el tiempo*. Buenos Aires: Emecé Editores, S. A.

- COOPER, J.C.
1998 *Cuentos de hadas. Alegorías de los Mundos Internos*. Málaga: Sirio, S. A.
- CRITCHLEY, Simón et al.
1998 *Deconstrucción y pragmatismo*. Buenos Aires: Paidós.
- GONZÁLEZ F., Claudia María
2004 *Jugando con mamá*. Asunción: Criterio Ediciones.
2002 *Apuntes del Curso de Postgrado sobre Derechos de la Niñez y la Adolescencia*, Asunción.
- KELSEN, Hans
1988 *Teoría general del Derecho y del Estado*. México D. F.: Universidad Autónoma de México.
- LANG, Andrew
2000 *El libro azul de los cuentos de hadas, vol.I-II*. Madrid: Neo Person.
- LAW NOLTE, Dorothy et al.
2001 *Cómo inculcar valores a sus hijos*. Barcelona: Plaza&Janés Editores S.A.
- LERNER, Delia
2001 *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- REY, Mario
2000 *Historia y muestra de la literatura infantil mexicana*. México D. F.: SM de Ediciones.
- RODARI, Gianni
2002 *Gramática de la Fantasía*. Barcelona: Editorial Planeta.
- SARTORI, Giovanni
1998 *Homo videns. La sociedad teledirigida*. Buenos Aires: Taurus, 1998.
- SCHULTZ DE MANTOVANI, Fryda
1944 *El mundo poético infantil*. Buenos Aires: El Ateneo.
1959 *Sobre las hadas, ensayos de literatura infantil*. Buenos Aires: Editorial Nova.
1970 *Nuevas corrientes de la literatura infantil*. Buenos Aires: Estrada.



Universidad y educación*

Juan de Dios Vial Correa

En los últimos años se ha registrado una expansión tan notable del sistema de educación superior, que sus rasgos se han desdibujado y resulta muy difícil evaluarlo con los criterios que parecían establecidos. Esto es especialmente cierto en las universidades. Muchas de sus características tradicionales parecen estar olvidadas por completo, los principios de la organización y funcionamiento del sistema de educación superior se han vuelto confusos.

Por contraste, claro es que hay un deseo voraz de recibir una enseñanza llamada superior, y el público estima que es un beneficio importante. Por ésta el Estado se haya dispuesto a hacer grandes esfuerzos a favor de sus ciudadanos y éstos no trepidan en incurrir en considerable sacrificios económicos y otros.

Para acercarme al tema iré comparando algunos rasgos de los estudios superiores del pasado con lo que acontece hoy día.

Tradicionalmente, la universidad está

constituida por las personas que la integran. No los edificios, no los programas, no los proyectos de investigación. La universidad «universitas» es una corporación. La corporación era primitivamente para la educación y formación «scholarium et magistrorum», y buscaba la formación de personas en consonancia con lo más fundamental de la cultura intelectual de su época.

Por lo mismo, la universidad en la Edad Media estaba conectada con la educación en las actividades profesionales de mayor responsabilidad y contenido intelectual y conceptual, como parecían entonces, Derecho, Teología y Medicina.

Por supuesto, que eso marca una diferencia con nuestra situación actual. Lo que en la Edad Media era exigible para crear una universidad era un cierto número de «doctores» o «maestros», no un edificio ni la demostración de solvencia económica, ni un proyecto de desarrollo, ni programas de trabajo académico sino

* Prolusión pronunciada en el meeting de la Compañía de las Obras, Santiago de Chile, 11 de noviembre de 2006.

la presencia de esa parte de la «corporación» o «universitas» que eran los maestros y doctores.

Hoy día muchas veces no se trata de corporaciones o asociaciones de personas que enseñan y aprenden, sino de organizaciones que manejan la tarea de enseñar.

Además había algo que era muy propio de la universidad desde la Edad Media y eso era el género de enseñanza que se impartía, y que la distinguía entre otras instituciones de enseñanza. Las cosas que se aprendían y enseñaban en la universidad estaban como aglutinadas por algo que les daba unidad.

En la Edad Media fue la filosofía. El valor decisivo que se le asignaba era porque parecía que era el terreno común que integraba y les daba valor formativo a todas las disciplinas importantes.

Con el paso de los siglos se registraron cambios en la disciplina que intentaba operar la unificación, pero siempre se estimó que había alguna forma de mirar las cosas que le daban una unidad de estilo a la universidad. Así, para recordar un ejemplo importante, hubo un tipo de universidad que fue muy diferente a la medieval, que se originó en Alemania alrededor de 1800 y se centró para su trabajo en otra visión general, la concepción idealista de la ciencia.

El creador de la Universidad de Berlín, Guillermo de Humboldt pensaba que las que se llama instituciones científicas superiores (universidades) son la cumbre en la que se junta todo lo que es inmediatamente necesario para la cultura moral de la Nación, y que en ellas debe alcanzarse tanto como fuera posible la pura idea de la Ciencia... ciencia entendida como un problema que se halla siempre en elaboración, y a la cual maestros y discípulos deben estar entregados... «el maestro no existe para el estudiante; ambos existen para la

ciencia...» Esta idea de Ciencia como actividad incesante, como investigación, penetraba la formación que se deseaba para los miembros de la universidad.

La concepción era la de una actividad científica vitalizadora de la comunidad de universitarios, de un modo de ser científico, que no valoraba tanto los resultados o sistemas de la ciencia, cuanto la actividad del espíritu que la hacía la parte más alta del destino moral de una nación. La organización de la universidad y sus tareas, las ocupaciones de los universitarios estaban intransigentemente centradas en la ciencia desarrollada en soledad y libertad de espíritu. La fecundidad de estas ideas exigentes fue formidable, pero de corta duración.

En la universidad de siglo XIX, el rol formativo fue tomado por la ciencia positiva, fragmentada en múltiples ramas, ninguna de las cuales pretendía un rol rector. La universidad estaba animada de un método científico común, pero desprovista de un principio unificador que no fuera precisamente el de su método.

El método de las ciencias ha aspirado a una validez universal, de tal modo que por muy distantes que se hallaran las ciencias de una auténtica unidad, ha persistido la ilusión de que se hallaban unificadas por un método que era la única garantía de éxito en la tarea de ordenar el mundo y de usar de sus potencialidades.

No se puede negar que esa convicción ha hecho crisis. La ciencia moderna es importante y utilísima; ella enriquece la vida del hombre y puede hasta darle la ilusión de que la llena con su actividad. Pero ella es un instrumento del hombre, no una guía. Su tarea se desenvuelve en un terreno de profundas contradicciones. Por un lado, se estimula la idea de que la autonomía del hombre es radical, de que su libertad de escoger no tiene límites. Por otro lado, sin embargo, se

desarrolla un escepticismo profundo de que el hombre pueda contestar razonablemente las preguntas que más directamente le interesan, sobre su propio destino.

Se contrasta pues ese escepticismo sobre la ciencia con la convicción de que sus métodos pueden conducir a conocimientos muy completos y precisos sobre cosas que sólo atañen superficialmente al hombre: saberlo todo sobre nada, y no saber nada de sí mismo. El conocimiento así enfocado no parece ser ningún camino de liberación. Por lo mismo, el hecho de estar muchas personas reunidas en una instancia de conocimiento como es la universidad, no tiene en sí ninguna jerarquía o valor especial. La tarea universitaria es una ocupación tal vez útil, pero en último término baladía.

Y esa apreciación del saber se refleja también en la organización universitaria. Hoy día ha ocurrido entre nosotros que la enseñanza de muchas profesiones ha encontrado el alero de la universidad, por las más diversas razones: por economía de escala, por un cierto prestigio social, en una sociedad ya tan segmentada; por disposiciones legales que amparan a las universidades (asignaciones de título, crédito universitario, acreditación, etc.); por su rentabilidad; por la preservación de pequeñas cuotas de poder social; hasta el punto de que en las organizaciones o instituciones llamadas universidades se junta todo el alumnado que aspira a una educación post-secundaria que tenga cierta duración (cuatro o cinco años) sin mucha intención o deseo de que los que entren a la universidad participen de algún bien espiritual o intelectual común.

Ésa es la universidad abigarrada y heterogénea que nos toca mayoritariamente hoy. Seguramente el problema que este desarrollo plantea a nivel de la sociedad toda es mucho más complejo que lo que podría abordarse aquí.

Hay sin embargo, una pista. A mí me parece que ese estado semicaótico de nuestro sistema universitario deriva, al menos en parte, de que se ha perdido la esperanza de que el conocimiento, el trabajo que hace la inteligencia en busca de la verdad, sea un camino hacia la libertad y la plenitud del hombre. Yo pienso por el contrario que el conocimiento de la verdad del hombre abre una perspectiva liberadora. ¿Qué es lo que quiero decir con el conocimiento de la verdad del hombre?

Hay por supuesto el hombre-objeto del que se preocupan a menudo las ciencias y las técnicas. Pero estas verdades no constituyen la verdad del hombre. Todo eso está disperso en las disciplinas y no nos sirve para iluminar nuestro destino. Pero el hombre no es sólo un objeto de las disciplinas científicas. Él es quien las genera, quien genera la pregunta de la que fluyen las disciplinas.

Esa pregunta es la más importante de las preguntas, tan importante que hoy no se la quiere escuchar, la pregunta ¿qué es el hombre?, que Kant acompañaba de tres preguntas, qué es lo que puedo saber, qué es lo que debo hacer y qué es lo que puedo esperar. Preguntas que Martín Buber modificaba para hacerlas decir ¿quién es éste que puede saber, éste que está obligado a hacer, éste que tiene derecho a esperar? ¿Quién es el hombre?

Aunque esté muy consciente de que adelanto una respuesta incompleta y recordando que estamos hablando de educación superior o universitaria, yo quisiera decir que hombre es el que puede actuar conforme a la razón, actuar razonablemente. Así cuando conoce busca ordenar, sirve a la sabiduría que le permite ver los detalles sin perder el conjunto; cuando actúa, se subordina a la razón moviéndose hacia lo bueno; cuando espera, tiene una esperanza razonable, no porque ella sea una pequeña esperanza, sino porque puede dar razón de ella.

Lo malo que ha ocurrido en estos tiempos no es que se haya esperado demasiado de la razón, sino que se le ha pedido muy poco. Hoy tenemos que volver a la razón, pero a toda la razón, no a pedacitos distorsionados de ella.

Las ciencias más modernas sugieren lo mismo que vieron deslumbrados los primeros pensadores del mundo occidental: que la estructura de la realidad se corresponde con la de nuestra mente, y la Revelación cristiana nos dice que fue el Logos, la Palabra razonable de Dios la que hizo todas las cosas y sin ella no se ha hecho ninguna de cuantas fueron hechas. Cuando seguimos con autenticidad y de modo integral el camino de la razón, es la huella de Dios la que seguimos.

Creo que la renovación de nuestras universidades deberá venir de muchos grupos e instituciones, de mucha juventud, que se decidan a seguir humildemente el camino de la razón, no para dominar a cosas y a hombres violentándolos, sino para encontrar al hombre tal como él es, imagen y semejanza de Dios.





Acllahuasi de Pachacámac (Fuente: Tauro del Pino, 2001:42)

Agentes educativos en el Cuzco incaico

Pedro Soto Canales

GENERALIDADES

Desde tiempos remotos, los Andes Centrales del Perú han sido el escenario geográfico en donde se han desarrollado una diversidad de sociedades y civilizaciones que han alcanzado un nivel cultural superior al de otras zonas geográficas.

La base de dicho desarrollo ha sido la creación y transmisión de una «cultura» de generación en generación, a partir de la presencia de una educación de tipo informal o formal. Por «cultura», entendemos

El conjunto complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, la ley, las costumbres y otras capacidades y hábitos adquiridos por el ser humano como un miembro de la sociedad¹.

Cultura es el sistema de creencias, valores, costumbres, conductas y artefactos compartidos que los miembros de una sociedad usan en interacción entre ellos mismos y con su mundo, y que son transmitidos de generación en generación a través del aprendizaje².

Por lo tanto, si la cultura constituye el conjunto de conocimientos que una sociedad va desarrollando a partir de la interacción de sus miembros, con la finalidad de satisfacer sus necesidades, dichos conocimientos se van transmitiendo mediante un proceso educativo.

Ya desde los inicios de nuestra historia (Lítico y Arcaico) el hombre al cual denominamos primitivo (nómada y seminómada) fue desarrollando conocimientos, técnicas y habilidades que dieron como resultado, por ejemplo, la fabricación de artefactos que hicieron de su vida más segura instrumentos de caza, los cuales se encuentran representados en la mayoría de yacimientos arqueológicos, como las paredes de la «cueva del diablo» en la zona de Toquepala³, departamento de Tacna.

Posteriormente, en el período conocido como Neolítico o Arcaico Superior, el hombre descubre la agricultura. Aquel acontecimiento, al

cual llamamos la «Revolución Neolítica», fue conocido y experimentado por una parte de la sociedad, la cual la transmitió a los miembros de su clase sacerdotal. Comenzó, entonces, con un gobierno «teocrático», la transmisión de habilidades: la clasificación social y la distribución del trabajo, así como el conocimiento agrícola e hidráulico.



Imagen de caza en la cueva de Toquepala
(Fuente: Milla Batres, 1995:32)

La imagen general de lo que fue el primer germen de la educación en los Andes Centrales está clara: sólo algunos individuos tuvieron acceso al conocimiento, dominando y supervisando el espacio de las clases inferiores.

LA EDUCACIÓN INFORMAL EN EL INCANATO

Con la denominación «educación informal» se hace referencia al aprendizaje y transmisión de conocimientos que adquirió el hombre común, que conformaba las comunidades y específicamente los *ayllus* dentro de la administración inca.

Dicha educación no estaba bajo la administración del aparato estatal inca, sino se daba primero en la familia de padres a hijos - entre los 8 y 10 años de edad aproximadamente, y posteriormente

era el propio *ayllu* quien educaba al individuo entre los 12 y 15 años. La educación informal se caracterizaba por la transmisión de conocimientos dirigidos especialmente a la producción de bienes, buscando así no solamente satisfacer las necesidades de la comunidad, sino también las



Mactacona (9 a 14 años de edad)

necesidades tributarias que la élite cuzqueña pedía.

El hombre de *ayllu* se va educando progresivamente: ya desde una edad muy temprana va tomando responsabilidades y conocimientos, primero dentro de la familia y posteriormente dentro del *ayllu*. El individuo hace suyo un conjunto de conocimientos y técnicas que le ayuden no solamente a desenvolverse dentro de su sociedad, sino también a transformar su entorno. Estos conocimientos los adquiere, mientras experimenta los diversos momentos de su desarrollo como persona, nos referimos al ciclo vital de la vida (niñez, juventud, adultez y ancianidad).

DIVISIÓN EN CALLES O EDADES (según Guaman Poma)⁵

Nombre	Edad	Característica
<i>Nanaquiraupicac</i>	1 mes	Niño de cuna
<i>Lluclo llocac aumracuna</i>	1 año	Niño que gatea
<i>Pucllacoc uamracuna</i>	5 años	Niño que juega y realiza tareas de su edad
<i>Tocllacoc uamracuna</i>	9 años	Ayuda al padre y al curaca, ahuyenta las aves de las siembras
<i>Mactacona</i>	9 a 14 años	Cuidado de las llamas y captura de pájaros
<i>Sayapayoc</i>	18 años	Paga tributo y trabaja en labores como chasqui
<i>Unco runa</i>	Cualquier edad	Los inválidos sin obligación de tributar
<i>Rocto macho</i>	80 años	Se dedica a consumir y a dormir
<i>Puricmacho</i>	60 años	Hombre libre de tributo, ayuda en diversas actividades, no está obligado
<i>Aucacamayoc</i>	30 a 50 años	El hombre es tributario y guerrero

Como observa María Rostworowski, el niño o joven debía educarse en el oficio de los hombres de su ayllu; así, por ejemplo, si el ayllu era de pescadores, las generaciones nuevas tenían que desarrollar sus conocimientos sobre dicho oficio. Sin embargo, existían algunos conocimientos y labores propias de una edad específica: esto ha quedado registrado a partir de las imágenes que nos hace llegar Guaman Poma de Ayala, concerniente a las «calles» o edades. Para poder evaluar al individuo, es decir, si ha podido hacer suyo el conocimiento, habilidad o técnica que le ha sido entregada, la comunidad lo hace partícipe de ciertas ceremonias en donde no solamente se comprobaba como ejercía por primera vez el nuevo conocimiento, sino que también mediante la repetición del mismo a partir de los ritos que se celebraban lograba reforzar el aprendizaje, como durante la ceremonia del «Huarachico».

Cabe recalcar que las fiestas en el mundo andino, hasta nuestros días, están compuestas por una gran variedad de ritos, los cuales cumplen diversos fines: como escribe Manuel Marzal

[Los ritos] pueden clasificarse por el modo de realización en individuales y colectivos, y por el tiempo de realización en periódicos y no periódicos, pero se clasifican sobre todo por los fines concretos por los que se realizan (salud, fertilidad, perdón, etc.)⁶.

Además, durante la formación del individuo dentro del ayllu, los ritos también promovían la solidaridad y acrecentaban la integridad social, y representaban el medio de transmisión de valores culturales.

LA EDUCACIÓN ESTATAL EN EL INCANATO

La Educación para los jóvenes varones
A diferencia de la educación informal aquella que recibía el *Hatun Runa* u «hombre común» en un primer momento dentro de la familia y posteriormente en su comunidad, se encontraba la educación sistemática, institucionalizada y elitista que era tanto para los jóvenes de la realeza inca, como para los nobles cuzqueños (de sangre) y de las provincias o reinos

que habían sido anexados al imperio (de privilegio).

Esta educación —privilegio de una minoría— atendía especialmente a las necesidades e intereses del aparato político cuzqueño; la finalidad no era educar para conservar ni acrecentar el conocimiento, sino para mantener el poder político del Estado inca y formar a los futuros dirigentes y gobernantes que administrarían y mantendrían la subordinación de los pueblos, según los intereses de la nobleza estatal⁷.

Son los cronistas quienes nos informan sobre el soberano inca, que desarrolló el sistema educativo estatal según las necesidades políticas de la realeza y las *panacas* cuzqueñas. Habitualmente se atribuye un progreso de la conciencia educativa a Inca Roca, sexto gobernante y primero de la dinastía del Hanan Cuzco, con quien cambia la figura del simple *Sinchi* o «jefe militar» a la de *Inca*, en representación del gobierno civil.

Sinchi o «jefe militar» a la de *Inca*, en representación del gobierno civil.

Basándose en Pedro Cieza de León, Garcilaso de la Vega nos resume el interés que dicho soberano daba a la educación: «en aquel herbazal fundó el Rey Inca Roca su casa real, por favorecer las escuelas, yendo muchas veces a ellas a oír a los maestros»⁸.

Con Manco Cápac, el mítico civilizador y educador por excelencia, es necesario rescatar la figura de Inca Roca, como refiere Alfredo Bryce Echenique, en un artículo concerniente a la educación en el Perú⁹. Fundador del centro de estudio conocido como *Yachayhuasi*, o «casa del saber», institución estatal creada para la formación de los jóvenes de la realeza y nobleza, Inca Roca dejará que su obra sea ampliada y perfeccionada por su sucesor Pachacútec.

En todo el territorio gobernado por los incas, solamente existió un solo *Yachayhuasi*, que se encontraba precisamente en el Cuzco, hacia la zona

Cápac Cuna o Lista de los Soberanos Incas.

Dinastías	Soberanos	Períodos
Hurin Cuzco (Bajo Cuzco)	Manco Cápac Sinchi Roca	Legendario
	Lloque Yupanqui Mayta Cápac Cápac Yupanqui	Regional
Hanan Cuzco (Alto Cuzco)	Inca Roca Yahuar huaca Huiracocha	
	Pachacútec Túpac Inca Yupanqui Huayna Cápac	Imperio
	Ninan Coyuchi Huáscar	Decadencia

norte de la ciudad, en el barrio de Pumacurco, cerca de los palacios reales de los soberanos Inca Roca y Pachacútec y de la plaza de *Wakaypata* o «Plaza del llanto», lugar donde se realizaban las más importantes ceremonias y que, según el legista y cronista español, Juan Polo de Ondegardo, estaba alfombrada por una capa gruesa de «arena de la costa de la mar»¹⁰.



Plano del Cuzco Incaico
(Fuente: Kauffmann, 1986: 663).

La actividad académica del *Yachayhuasi* descansaba en la interrelación de tres personajes que integraban la comunidad educativa. El primero era el *Amauta* o «sabio prudente o Maestro», provenía de la clase noble y se caracterizaba por ser el más culto de la sociedad cuzqueña, contribuía a la conservación y difusión de las tradiciones, influyendo inclusive sobre las decisiones de los soberanos; así Inca Roca se refiere a él: «Si yo hubiese de adorar alguna cosa de las de acá abajo, cierto yo adorara al hombre sabio y discreto, porque hace ventaja a todas las cosas de la tierra»¹¹. El *amauta* tenía bajo su disposición una buena cantidad de servidores, gozaba de variados privilegios e influía en las más diversas instituciones estatales, especialmente en el ámbito religioso, de donde muchos especialistas han visto sus orígenes.

Probablemente su separación de la casta sacerdotal se debió a la especialización en un determinado conocimiento, habilidad o técnica de aquello que ahora llamamos cultura andina.

Pero como todo funcionario también recibía sanciones y castigos, especialmente cuando no cumplía con su tarea de educador, cuando abusaba de su autoridad —especialmente al castigar— y cuando difundía sus conocimientos fuera del *Yachayhuasi* es decir, enseñando al pueblo, al hombre común, sin permiso alguno, aunque en ciertas ocasiones solemnes podía realizarlo, ya que era necesario recitar ante el pueblo los hechos y hazañas de los antepasados soberanos.

El segundo agente del sistema educativo era el *Yachacuc Runa* u «hombre sabio»; estaba conformado por los discípulos o jóvenes alumnos que recibían las lecciones del amauta y que hacían uso sólo de su memoria. Se trataba de jóvenes provenientes de la propia familia real y de la nobleza de sangre y de privilegio, ya sea tanto del Cuzco, como de las provincias anexadas. Por sus orígenes sociales eran bien tratados pero, ante una conducta inapropiada, eran castigados físicamente, con la imposición no mayor de diez azotes en las plantas de los pies, a ser recibida una vez al día.

Recientes estudios proponen que el ingreso de los jóvenes al *Yachayhuasi* se realizaba cuando sus edades oscilaban entre los 16 y 17 años de edad¹². Queda, por lo tanto, en discusión, entre historiadores, antropólogos, etno-historiadores, si a su ingreso ya habían celebrado o no el ya mencionado *Huarachico* (o «hacerse poner los pañetes»), la fiesta de transición en donde eran iniciados en la virilidad, dejando atrás la etapa de niñez.

Si se tiene en cuenta las edades propuestas en el párrafo anterior, entonces se deduce que los

jóvenes alumnos finalizaban sus estudios entre los 21 y 22 años de edad, después de haber pasado por un período de cuatro años bajo el estudio de cuatro grandes materias, cada una de ellas dirigida anualmente por un *amauta*.

Es por medio del cronista y religioso mercedario, Martín de Murúa, que nos ha llegado información de cómo se organizaban los estudios en el *Yachayhuasi*:

El primer año enseñaba la lengua del Inca, que es de esta ciudad del Cuzco, a los que no eran naturales de ella, porque comúnmente eran hijos de los más principales de todo el reino, y acabado el año pasaban al segundo maestro y éste les enseñaba otro año a adorar a los ídolos y a doctrinar, aclarando y enseñando su religión. Al tercer año, que ya iba más adelante, les enseñaban en ciertos quipus que ellos tenían, adonde había cosas que importaban mucho para las cosas de su gobierno y de su autoridad; el cuarto y postrero año aprendían en los mismos cordeles muchas historias y trances de guerra que acaecieron en tiempos pasados, y decíánselas en la lengua general del Inca, porque ya estaban diestros...¹³

El conocimiento y aprendizaje de la lengua del *Runa Simi* o «boca de hombre», comprendía el dominio de la gramática y retórica, poesía, teatro y música; aparecido aproximadamente en

el año 880 d.C., fue el idioma oficial del imperio, impuesto por el Inca Pachacútec, y aunque existieron diversos idiomas y dialectos, el *runa simi* cumplió la función de elemento unificador de los pueblos conquistados por los cuzqueños.

La religión descansaba en la teología del dios *Inti* o «sol», con fines políticos y expansionistas, además, a partir de ella se desarrollaba la astrología, astronomía, buscándose así elaborar y conocer un calendario agrícola. Cabe mencionar que la oficialización del culto solar también fue obra del Inca Pachacútec quien, en todo pueblo importante anexado al imperio, mandaba a construir un templo en honor al dios *Inti*.

El dominio, manejo y comprensión y uso de los *quipus* o «nudos» equivalía al ejercicio de números con fines económicos y administrativos.

Mediante la historia militar se buscaba el dominio y conocimiento de la geografía, la política, el derecho y especialmente el arte militar de la guerra.

Como lo propone Luis E. Valcárcel, probablemente se dieron otros tipos de cursos o conocimientos, a los cuales denominaríamos técnicos, caracterizados por ser los conocimientos

Portada de las Nazarenas: Antiguo Yachayhuasi. (Fuente: Kauffmann, 2002: 927)

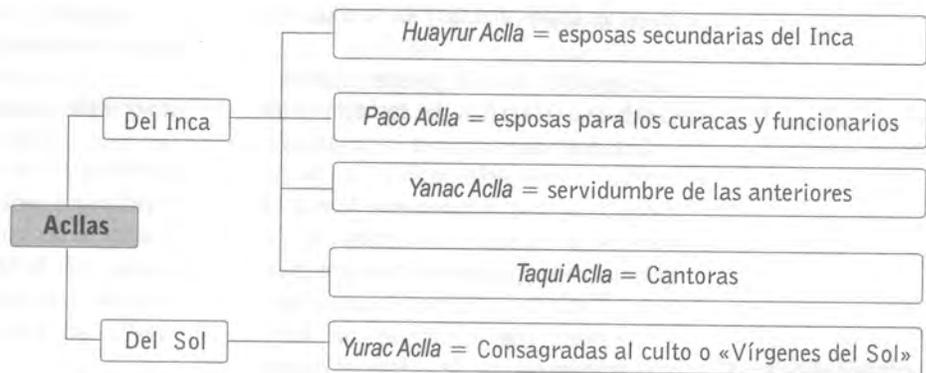


tenían en cuenta eran juventud, belleza y buena salud, tanto física como mental. Aunque las niñas eran seleccionadas desde los 4 años de edad²³, su ingreso oficial al *Acllahuasi* se daba al promediar los 10 años de edad, cuando libremente elegían seguir su educación.

La educación en el *Acllahuasi* comprendía aproximadamente seis años. Las *acllas* eran instruidas por mujeres adultas y con mucha experiencia, denominadas *Mamaconas* o «matronas» las cuales, mediante el ejemplo y la explicación oral, enseñaban a las jóvenes mujeres.

Concluida su formación, las *acllas* eran clasificadas para los servicios que iban a realizar para el Estado inca; esta selección era realizada tanto por el soberano como por el *Huillac Umu* o «Sumo sacerdote»; al final podían ser *Acllas* del Inca, las cuales estaban bajo la subordinación de éste para cualquier finalidad política o *Acllas* del sol, que eran las entregadas para los diversos oficios del culto. A estas últimas se les ha denominado «vírgenes del sol».

CLASIFICACIÓN DE LAS ACLLAS²⁴



NOTAS

1 Taylor, Edgard. *Desarrollo, Educación y Cultura*, Lima: PUCP, 2000.

2 Plog y Bates. *Educación Intercultural. Análisis y Resolución de conflictos*, Madrid: Ed. Popular, 1996.

3 Descubierta por Miomir Boyovich en 1960, fue estudiado por Emilio González García en 1961. Bautizada como la «Pinacoteca Paleolítica» es una cueva de 10 metros por 5 metros de ancho, con dibujos elaborados con pigmentos minerales; muestran figuras humanas (5cm.) y de animales (10cm.), siendo el tema la «Caza de Animales» (significado mágico-religioso).

4 González Carré, Enrique. *Educación Prehispánica en el Perú*, Lima: IFEA, 2004. p.94.

5 Kauffmann Doig, Federico. *Historia y Arte del Perú Antiguo*, Lima: Ed. PEISA, 2002, Tomo V, p. 715-716.

6 Marzal, Manuel. *La Transformación Religiosa Peruana*, Lima: PUCP, 1988, p.235.

7 González, Op. Cit., p.106.

8 Garcilaso de la Vega, Inca. *Comentarios Reales de los Incas* (Antología). Libro VII; Capítulo X; sobre «El sitio de las escuelas y el de las tres casas reales y de las escogidas», Lima: Ed. El Comercio, 2005, p.218.

9 Aparecido en el diario *El Comercio* del día domingo 25 de junio de 2006.

10 Kauffmann, Op. Cit., Tomo VI, p. 922.

11 Citado por Busto Duthuburu, José Antonio del. *Perú Incaico*. Lima: Studium, 1983. Capítulo VIII: «La Organización Educativa». p.173.

12 González, Op. Cit., p.100.

13 Citado por Barrantes, Emilio. *Historia de la Educación en el Perú*. Lima: Mosca Azul Editores, 1989, p.27.

- 14 Barrantes, Op. Cit., p.28.
- 15 Tauro del Pino, Alberto. *Enciclopedia Ilustrada del Perú*, Lima: Ed. PEISA, 2001. Tomo14, p.2190.
- 16 Tauro del Pino, Op. Cit., Tomo 13, p. 2170.
- 17 Perdura actualmente la tradición pictórica de registrar en tablonces las genealogías de las familias del distrito de San Juan de Sarhua, provincia de Víctor Fajardo, en el departamento de Ayacucho; tradición que es estudiada especialmente desde la rama de la Antropología.
- 18 Citado por Busto Duthurburu, Op. Cit., p.174.
- 19 Busto Duthurburu, Op. Cit., p.176.
- 20 Rostworowski de Diez Canseco, María. *Los Incas*. Lima: Orbis Ventures, S.A. 2004, p. 140.
- 21 González, Op. Cit., p.111.
- 22 Funcionario estatal que viajaba de incógnito. Tenía relación directa con el Inca y daba cuenta de todo lo observado, cuando castigaba a los malos funcionarios se le llamaba Tariya Camayoc y cuando cumplía la función de casamentero se le llamaba Huarmicoco.
- 23 Basándose en Garcilaso, Rostworowski propone entre 8 a 10 años; mientras que González propone entre 12 a 13 años de edad.
- 24 Rostworowski, Op. Cit., p.140.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARRANTES, Emilio
1989 *Historia de la Educación en el Perú*. Lima: Mosca Azul Editores.
- BUSTO DUTHURBURU, José Antonio del
1983 *Perú Incaico*. Lima: Librería Studium.
- GONZÁLEZ CARRÉ, Enrique
2004 *Educación Prehispánica en el Perú* Lima: IFEA.
- KAUFFMANN DOIG, Federico
1987 *Historia General de los Peruanos*. Lima: Ed. PEISA, Tomo I: El Perú Antiguo.
2002 *Historia y Arte del Perú Antiguo*. Lima: Ed. PEISA, Tomos V y VI.
- MARZAL FUENTES, Manuel S.J.
1988 *La Transformación Religiosa Peruana*. Lima: PUCP.
- LOPEZ MARTINEZ, Héctor (Compilador)
2005 *Comentarios Reales de los Incas: Garcilaso de la Vega*. Lima: Ed. El Comercio.
- ROSTWOROWSKI DE DIEZ CANSECO, María
2004 *Los Incas*. Lima: Orbis Ventures, S.A.
- TAURO DEL PINO, Alberto
2001 *Enciclopedia Ilustrada del Perú*. Lima: Ed. PEISA, tomos: 1-17.
- VALCÁRCEL, Luis E.
1961 *Historia de la Educación Incaica*. Lima: UNMSM.
- VARIOS
2000 *Interculturalidad. En Programa de Formación Continua de Docentes en Servicio*. Lima, MINEDU.



Ciencia y Realidad

Conocer, comprender, explicar el mundo

Paolo Musso

En estos tiempos la enseñanza de las ciencias sufre a menudo, tanto a nivel divulgativo como, lamentablemente, a nivel escolar, de una curiosa paradoja: por un lado, sigue basándose en un esquema meramente mecanicista, que los mismos progresos científicos han demostrado estar superado; por otro lado, contradictoriamente, se está difundiendo más rápidamente un concepto de la ciencia, en cierto sentido, «anárquica», en base al cual cada quien debería construirse libremente un recorrido propio, de forma tal que la educación se ve impulsada a una genérica «actitud» de curiosidad y estupor hacia la naturaleza misma de la ciencia en estado «puro», llegando esta actitud a prevalecer sobre la enseñanza de contenidos precisos, hasta poner en duda, en casos límite, la existencia misma de ellos, como ha ocurrido en algunas de las propuestas de reforma escolar hechas en los últimos tiempos.

La contradicción no podría ser más evidente, sin embargo, no es percibida como tal, hasta el punto que

las dos posturas conviven, a menudo, dentro de las mismas personas.

Esto es mucho menos sorprendente de lo que podría parecer a primera vista: el relativismo y la reducción de la ciencia a puro «esquema conceptual», válido únicamente al interior de una determinada cultura priva de contenidos objetivos y, por lo tanto, válidos universalmente. Históricamente han nacido en el marco de la filosofía de las ciencias de impostación analítica, que, no obstante las críticas y los cambios en el transcurso del tiempo, continúa refiriéndose al modelo de racionalidad típico del positivismo lógico del Círculo de Viena, el cual estaba modelado justamente sobre el racionalismo mecanicista de milochocientos.

La historia es bien notoria y además no se puede exponer extensivamente en este momento¹; sin embargo, vale la pena resumir brevemente sus puntos esenciales. El empirismo radical de los neopositivistas, quienes, por el ansia de destruir hasta la posibilidad de un pensamiento metafísico

y religioso, habían reducido la razón humana a la única función de combinar, mediante la lógica matemática, las percepciones elementales (supuestas, pero en realidad inexistentes), denominadas significativamente «atómicas», habían llegado a negar, de una manera igualmente radical, aunque yendo en contra de sus mismas intenciones originales, también la posibilidad misma de la ciencia.

Este punto fue resaltado por Karl Popper, quien constató justamente que las leyes naturales descubiertas por la ciencia pretenden ser válidas en todos los tiempos y en cada lugar y son, por lo tanto, auténticas proposiciones universales, que, como tales, no pueden ser reducidas a una simple «colección» de hechos particulares, y demandan entonces, para ser ideadas, una intervención del hombre auténticamente creativa.

Sin embargo, tampoco Popper admitió que tal aspecto creativo lo operase la razón: él, en efecto, lo definió «irracional» y parecido a la creación artística, relegando la parte racional de la acción científica solamente al momento del control de las teorías, realizado mediante la deducción por vía lógica de la previsión de hechos particulares a confrontarse con los resultados experimentales. También para Popper, así como para sus adversarios, la racionalidad científica coincidía, en último análisis, con la lógica.

Por último, la virada relativista de los años sesenta, cuya influencia hasta ahora perdura, llevó hasta las extremas consecuencias la que, en realidad, ya eran una implicación inevitable de las posturas de Popper y la neopositivista: en efecto, si no es posible la construcción de teorías auténticamente universales (Círculo de Viena) o si es necesario de todas formas un «salto» lógico (Popper), y si, por otro lado, su verificación se reduce

o a pura tautología —como para los neo positivistas—, o se reduce a la falsificación, sin llegar nunca a afirmar que aunque sólo una proposición científica es verdadera (Popper), pues entonces queda claro que la pretensión que la ciencia tenga contenidos objetivos es en definitiva arbitraria y todo se reduce a un juego de interpretaciones, que dependen en último análisis de la cultura en que se vive —puede llamarse «paradigma» (Kuhn), «red conceptual» (Quine, Van Fraassen), «esquema» (Rorty, Davidson) o «realismo interno» (Putnam)— o a una simple cuestión de gustos personales (Feyerabend).

Pero todo tiene valor si nos quedamos encerrados dentro de un modelo de racionalidad mecánica y formalista. Sin embargo, no existe algún motivo real, sino sólo una pura opción —ésta sí arbitraria— para sostener que la razón se reduzca a la lógica y no tenga en sí ninguna capacidad creativa, como, en cambio, siempre han afirmado los más grandes científicos, empezando por Einstein y, aun antes, Galileo. Además, el desarrollo mismo de la ciencia contemporánea se ha encargado de demostrar que era falso o, por lo menos, demasiado limitado, aquel mismo modelo mecanicista —asumido como clave de lectura de toda la realidad— en el que este tipo de filosofía se inspira.

En efecto, por un lado, el desarrollo de la psicología de la *Gestalt* ha demostrado que las supuestas percepciones elementales en realidad no existen y que nosotros percibimos las estructuras complejas y sólo después, en un segundo momento, podemos aislar elementos más simples, sin que este proceso pueda nunca llegar a individualizar objetos que se puedan definir realmente «elementales», o sea, no ulteriormente descomponibles.

Por otro lado, la física del siglo XX ha demostrado la insuficiencia del modelo mecanicista, no obstante, sus muchos e indiscutibles méritos, también con respecto a su función de clave de lectura de la realidad material en su conjunto.

Antes, en efecto, la relatividad y la mecánica cuántica han enseñado cómo el espacio —o «vacío»—, como se le quiera llamar no es aquel «contenedor» inerte e independiente de cualquier otra cosa que se pensaba fuese hasta a fines del Ochocientos, sino algo extremadamente complejo y «vivo», que interactúa continuamente con los cuerpos, que es capaz de curvarse, quizás hasta de «aguijarse», y del cual brotan en cada instante billones y billones de nuevas partículas, para luego ser nuevamente reabsorbidas y nuevamente regeneradas, en un mecanismo sin fin. Además, las dos revoluciones científicas de inicio de siglo nos han enseñado cómo la materia pueda transformarse en energía y viceversa y cómo las mismas partículas elementales puedan transformarse unas en otras, de una manera que no puede definirse con los términos mecanicistas, los cuales prevén que todo se reduzca a movimiento, agregación y separación de partes elementales e inmutables.

Si todo esto podía parecer todavía válido a nivel fundamental, pero no a nivel de nuestra experiencia ordinaria, la tercera gran revolución científica del siglo que acaba de cerrarse, la del caos y de la complejidad, se encargó de llenar este vacío, volviendo el reduccionismo mecanicista impracticable también a nivel mesoscópico —como a veces se define el nivel correspondiente a las cosas de nuestra magnitud, a medias entre lo infinitamente pequeño y lo infinitamente grande—. En efecto, el fenómeno del caos determinístico, descubierto por Edward Lorenz en 1962, pone en discusión, por lo menos en la gran mayoría de los sistemas físicos reales —o sea, no idealizados—, el presupuesto menos notorio pero más

importante del mecanicismo, es decir la linealidad, el hecho que un error en la determinación de las condiciones iniciales de magnitud Δx determina un error de la misma magnitud en las predicciones después de cualquier intervalo, St. Lorenz demostró en cambio que esto vale sólo para sistemas que presenten condiciones muy especiales y difíciles de encontrar en natura, y que sólo en estos casos se pueden utilizar ecuaciones, las lineales, que presentan esta característica.

En la gran mayoría de las situaciones es necesario usar ecuaciones no lineales, y en este caso, el error se mantiene constante en el tiempo sólo hasta cuando podemos contar con únicamente dos variables: pues es suficiente que entre en juego una tercera para que el error se amplifique progresivamente en el tiempo, hasta determinar, antes o después, la pérdida completa de la capacidad del sistema de predecir eventos ciertos. Sólo para dar una idea de cuán difundido es este fenómeno, hay que pensar que hasta los sistemas gravitacionales newtonianos, que se consideraban el emblema del mecanicismo, son, en realidad, lineales hasta que sean implicados sólo dos cuerpos; pero basta que entre un tercero para que se introduzca el caos y el sistema se vuelva inestable en periodos medio-largos⁵.

Sin embargo, el caos no presenta sólo aspectos negativos, de límite para nuestro conocimiento. Las dinámicas no lineales, en efecto, han demostrado tener un importante papel constructivo, pues de ellas brotan unas propiedades del sistema que no se pueden prever con el análisis de sus componentes (propiedades «emergentes» se les llama a menudo). Esto ha restituido su dignidad al concepto de complejidad, que ahora no significa, como antes, tan sólo la «complicación» determinada por el elevado número de componentes, que la ciencia no podía dominar sólo por razones prácticas pero no de principio,

sino una propiedad estructural y «creativa» de la naturaleza, que puede darse también con reglas muy simples y con pocos componentes, pero que son capaces, bajo determinadas condiciones, de producir nuevas e impredecibles estructuras (y a menudo, muy hermosas).

Además, caos y complejidad han devuelto la dignidad a todas las ciencias, incluso aquellas dichas *soft* por el hecho que no usan de forma generalizada la matemática, demostrando de una vez la imposibilidad de principio —y no sólo la imposibilidad práctica— del sueño reduccionista de llegar un día a construir una única ciencia unificada, de los *quark* hasta la biología o a la economía y psicología, por lo que, como se solía decir en el Ochocientos —y como lamentablemente se escucha decir a veces aun hoy—, todas las demás ciencias no serían, en el fondo, «nada más que física aplicada».

Al contrario, en motivo de que en cada nivel de la realidad aparecen nuevas e imprevisibles propiedades emergentes, cada ciencia debe, por así decir, «recomenzar de nuevo», enfocando sus objetos propios y estableciendo sus propios métodos, sin poderlos deducir de ninguna otra —aunque es claro que las ciencias ya consolidadas pueden proveer, y de hecho lo hacen casi siempre, ideas, conocimientos, instrumentos y modelos que pueden revelarse extremadamente útiles—.

No existen, entonces, una ciencia «fundamental» y otras «derivadas»: pero no en el sentido de que no haya más ciencias fundamentales, sino en el sentido de que cada ciencia es, en su orden, tan fundamental como todas las demás.

Por último, es importante comprender cómo todo esto no debe abrir la puerta a ningún irracionalismo, pues a veces puede pasar. Todas estas teorías, en efecto, nos han hecho comprender más la

realidad, también cuando, como en el caso de los cuantos y del caos, ponen límites a nuestra capacidad de conocerla y preverla. En efecto, nos explican las razones por las cuales en determinados casos tales limitaciones existen: y nos las dan no de forma vaga o metafórica, sino, al contrario, en base a precisos y rigurosos cálculos matemáticos, cuyos fundamentos se encuentran en la ciencia clásica, que por tanto no es repudiada, sino integrada y completada. Tampoco se desconoce el mecanicismo, sino que se pone en su justo lugar, contestando no sus grandes e importantes conquistas, sino su pretensión —mejor dicho, la pretensión de sus demasiado entusiastas sostenedores— de no ser «una» clave, sino «la» clave de lectura de la realidad en su totalidad.

Por ello, en conclusión, es importante que en la enseñanza de las ciencias, por un lado, se eduque a los jóvenes a un concepto de razón más amplio y flexible que aquél que es típico del racionalismo positivista y a un concepto de realidad más rico y articulado que aquél que es típico del mecanicismo del Ochocientos, pero, por otro lado, también al rigor y precisión metodológica, indispensables no sólo para volverse buenos científicos o técnicos —los que quieran iniciar tales carreras—, sino también y sobre todo, para comprender realmente y apreciar hasta el fondo estos conceptos más amplios y profundos de razón y realidad. Y este punto, a diferencia del primero, interesa verdaderamente a todos.





Las teorías de red en la educación a la lectura

Maria Antonieta Pereira

Traducción de Biagio D'Angelo y Patricia Vilcapuma

Nosotros estamos muy al frente, pero estamos aún muy atrás de nosotros mismos.
Affonso Romano de Sant'Anna

En el Brasil contemporáneo, presenciamos la paradoja de una memoria cultural excluyente, que es alimentada y al mismo tiempo deconstruida por las nuevas tecnologías. Como todos saben, a lo largo de nuestra historia, la esclavitud impuesta a una parte significativa de la población por parte de la élite europea tiene como resultado procesos continuados de exclusión cultural. Y no obstante que algunos grupos de esclavos africanos dominaron la escritura¹, el analfabetismo se volvió la norma a ser seguida, en términos de vastos grupos de indios, negros y mestizos pobres. Hasta hoy, una parte considerable de los brasileños ya nace destinada a no usufructuar de los bienes culturales del país. Se naturaliza la exclusión, se aprende a convivir con bajísimos niveles de lectura y se justifica los terribles descompases entre los que

dominan y los que no dominan la «alta cultura», a partir de teorías como la de dependencia económica que, supuesta e inexorablemente, generaría otras tantas dependencias culturales.

Herederos de esa tradición de no-lectura, se da continuación a ella, inclusive cuando se trata de tomar parte de la revolución mundial de la informática. Según Pierre Lévy, a partir de la idea de lectura, se puede definir tres tipos de agrupamientos humanos: la sociedad ágrafa, de oralidad primaria; la sociedad de la escritura, de oralidad secundaria; y la sociedad virtual, de la era de la informática (Lévy, 1993). En el caso del Brasil, existe una mezcla de las tres sociedades: somos una nación formada, simultáneamente, por analfabetos, analfabetos funcionales, alfabetizados, lectores medios, lectores de alto nivel,

etc. Y si es verdad que cualquier país del mundo también presenta esa variedad de lectores, también es verdad que el problema es más grave porque en Brasil se tiene un alto porcentaje de analfabetos y semialfabetizados y un bajísimo porcentaje de lectores formados en las habilidades y competencias requeridas por la contemporaneidad. Hace décadas, Paulo Freire dio avanzadas teorías de lectura utilizadas hoy por el mundo entero, en proyectos como los de la UNESCO pero las políticas públicas de los gobiernos brasileños siempre fueron mezquinas en la utilización de esas preciosas tecnologías intelectuales.

Sin embargo, estando vetado el derecho a la lectura para gran parte de la población brasileña, en los últimos años se viene desarrollando un movimiento efectivo para crear mecanismos de inclusión, entre los cuales ganan fuerza las propias formas de pensar la producción del saber. En la medida en que el impacto de las nuevas tecnologías mostró que, en el Brasil y en el mundo, está en curso otra forma de generar conocimiento, gobernantes y educadores pasaron a preocuparse de la inclusión digital. No obstante, sus buenas intenciones se chocaron con una realidad que de tan vieja estaba casi olvidada: el antiguo problema del analfabetismo. Habiendo descubierto que el navegador debe ser, sobre todo, un lector, se descubrió también que el Brasil sólo consigue llevar adelante sus metas de desarrollo si invierte masivamente en la educación —en la elevación de los niveles de lectura y cultura de la población en general—.

Lectores o no, los brasileños pasaron a convivir en su día a día con tecnologías digitales y redes de producción/difusión de informaciones y conocimiento. Sin embargo, si la informatización de los servicios —sistemas bancarios, redes de tiendas, matrículas escolares, tarjetas de crédito— intensificó los niveles de la

exclusión, que pasa a ser simultáneamente alfabética y digital, por otro lado, también aceleró las síntesis provisorias de lectura y escritura analógico-digitales, creando nuevas demandas y asimismo otras formas de hacer efectivos los procesos de alfabetización y capacitación del uso de la escritura y de la lectura. Eso puede ser identificado en el hecho de las comunidades artísticas y científicas, las instituciones y la propia sociedad se están organizando en sistemas de red. Un movimiento y un pensamiento reticulares, que ya construyeron experiencias avanzadas como los árboles del conocimiento en la sociedad europea² (Cfr. Levy, 1993), están despuntando aún con timidez en Brasil. La invasión práctica de nuestro cotidiano por mecanismos reticulares puede ser localizada también en la formación de redes de investigación que hacen avanzar el estado empírico para una reflexión estructurante. El establecimiento de bases metodológicas para ese trabajo en red es importante, teniendo en vista su posible transformación en subsidios para la formulación de políticas públicas de lectura. Observando esas posibilidades, es preciso modelar una teoría de red que considere cuestiones generales como taxonomía, institucionalización, financiamiento, operabilidad y evaluación³. Teniendo en cuenta la exigüidad de tiempo y espacio, abordaré aquí algunos aspectos relativos a la taxonomía de las redes y su importancia en las políticas de lectura.

TAXONOMÍA DE REDES

En términos generales, las estructuras reticulares pueden ser identificadas considerándose los siguientes tópicos:

1. **Finalidad:** Una red está asociada a un objetivo específico que funciona como elemento de aglutinación, ampliación y evaluación de su potencia.

2. Composición, dimensión e heterogeneidad: Una red es formada por conexiones y nodos heterogéneos, multimodales, analógicos y digitales. La heterogeneidad de las redes está garantizada, sobre todo, por su intensa movilidad la cual es provocada por los constantes procesos socio-técnicos que las atraviesan. Por lo tanto, si es verdad que toda red es compuesta de nosotros y de conexiones, también es preciso considerar que la forma como tales nodos interactúan es cambiante, sea ellos en la misma red o ligándose a redes diferentes. En otras palabras, una red es formada por nodos, conexiones y *calidad* de conexiones. En cuanto la dimensión, ella depende del carácter socio-técnico de la red, en la cual se encuentran las relaciones entre lo público y lo privado, lo que abarca la propia red y las disputas o convergencias entre los espacios por ella construidos (de lo local al transnacional).

3. Conectividad: Al depender de los contactos entre una y otra(s) red(es), sus relaciones pueden ser intensas o no. Cierta tipo de conectividad genera las redes de escala libre, cuyo modelo fue propuesto por Barabasi (Denning, 2004). La red en escala libre posee dos mecanismos que justifican el apareamiento de leyes de potencia en la topología de redes de computadoras: crecimiento incremental de la red (conexión continua de nuevos nodos) y existencia de puntos preferenciales de conexión (tendencia presentada por los nuevos nodos de conectarse a nodos ya altamente conectados). Esa conectividad preferencial es responsable por la formación de *clusters* e *hubs*⁴, situaciones en las cuales los puntos muy conectados serán cada vez más conectables, lo que hace que la propia estructura de red no escape de cierta jerarquía. Sin embargo, esa jerarquía será formada a partir de demandas

concretas y de conexiones ya efectivamente realizadas en redes de redes, lo que la torna diferente de otras construcciones, jerarquizadas por reglas establecidas a priori e independientes de un proceso en curso. En términos de distribución, hay gran diferencia entre redes aleatorias y en escala libre: en las primeras, la mayoría de los nodos tiene un número semejante de conexiones, en las segundas, muchos nodos tendrán pocas conexiones y apenas algunas tendrán muchas.

También habrá redes con bajos niveles de conectividad. Al contrario de lo que parece, la conectividad débil será capaz de realizar importantes acciones de conexión, especialmente cuando se trata de ligar elementos terminales de una red. Esa cuestión puede ser verificada por la teoría propuesta, en 1929, por el escritor húngaro Frigyes Karinthy, en el cuento intitulado *Chains*. Según él, cualquier habitante de la Tierra puede ser conectado a cualquier otro por medio de una cadena de conocidos que no ultrapasa cuatro intermediarios. El concepto está basado en la idea de que el número de conocidos crece exponencialmente con el número de *links* en la red, y apenas un pequeño número de enlaces son necesarios para que el conjunto de conocidos se convierta en toda la población humana. En 1967, el sociólogo americano Stanley Milgram comprobó el descubrimiento de Frigyes Karinthy por medio de experimentos que fueron denominados *seis grados de separación*.

4. Topología: Considerada como el padrón de interconexiones de una red, en la topología interfieren la multiplicidad y la diversidad de sus propios componentes. Hay diferentes formas de topología (aleatoria, preferencial, fractal) y también, diversos caminos teóricos para su abordaje. Se puede pensar en una topología que sea causada por cercanías

atractivas entre redes –provocando irradiación, contaminación, mutación– o en la topología autoreferenciada de cada red. Pasibles de fractalidad y encaje de escalas, las redes no están en el espacio, ellas son el propio espacio: todo lo que se disloca en el espacio debe utilizar la red tal como ella se encuentra o debe, obligatoriamente, modificarla⁵.

5. Movilidad de los centros: En los sistemas en red, las acciones están centradas apenas temporalmente. Luego se descentran, en el flujo continuo que es auto y retroalimentador de interacciones. Gracias a la movilidad de los centros, se puede obtener la actuación simultánea de multicentros, en una estructura rizomática, abierta, en constante estado de devenir. En cuanto centros movilizables por flujos incesantes, el papel de los nodos es provisorio: ellos pueden ser activados, construidos, abandonados temporalmente, destruidos, transformados en *clusters* y *hubs*. El tráfico permanente de información por los nodos amplía la conectividad de las redes, al mismo tiempo en que altera sus demás principios de organización.

6. Autoorganización: Una red se organiza de modo fractal en el sentido de ser autosemejante. Pero, de forma alguna, ella es idéntica a sí misma o a otras redes. Siendo las redes procesos metamórficos y heterogéneos, el principio de la identidad desaparece en función de afinidades y diferencias. Los nudos y las conexiones de una red, si abiertos, van a revelar otras redes y eso es potencialmente infinito. En una red sociotécnica de lectura, se presenta el compartimiento de saberes sobre la forma de grupos e interacciones con otras redes, y no debe comprometer el autogobierno y el protagonismo de cada red en interacción.

7. Unificaciones, ubicuidades y permanencias: Un sistema reticular

forma centros de confluencia y distribución de datos y acciones, que son constituidos por los nudos altamente conectados. La estabilidad centralizadora de esos nodos no está previamente definida, por el contrario, ella sólo se diseña a lo largo de las formaciones reticulares. Por lo tanto, la permanencia de *clusters* y *hubs* en una red, o la estabilidad de la propia red, es fruto de un trabajo constante de conexiones. Otro dato a ser considerado es la oferta de ubicuidad proporcionada por las estructuras en red que se prestan a interacciones venidas de cualquier lugar geográfico, pues la precisión y la firmeza de su dirección ya no se encuentran en el ámbito del territorio pero de la virtualidad. Esa propiedad vuelve ubicua la propia situación del usuario que, estando en un lugar geográficamente determinado, puede interactuar con espacios geográficos enteramente diferentes y muy distantes, desde que están representados en el mundo virtual. En ese contexto, también debe ser considerada la simultaneidad de las redes conectables y sus frecuentes intersecciones. Además de eso, es necesario tener claro que una red es, sobre todo, un sistema de potencias a ser actualizadas, y que eso altera profundamente sus procesos de estabilización funcional.

8. Simulación del conocimiento: En una estructura de red, no más existe la preocupación con la supuesta «esencia» o «verdad» del saber. Todo el esfuerzo de conocimiento es estructurado a partir de la formulación de problemas y sus probables soluciones. En ese contexto, son establecidas las preguntas motivadoras de la investigación y las respuestas hipotéticas cuya validez deberá ser comprobada. Se trabaja, por lo tanto, con la idea de modelos que, desde el auge del estructuralismo en los años

cuestionan la vieja metafísica occidental. Evidentemente, hay una gran variabilidad de modelos de conocimiento. Y los modelos, justamente porque son modelables, pueden ser reformulados, ampliados y deconstruidos, durante su propia formulación. Tales características acaban por aglutinarse en la idea de simulación, que constituye una especie de herramienta-padrón de la producción de saber de la actualidad. Por medio de la simulación, es posible compartir modelos y procesos de producción del saber, además de obtener algún tipo de previsibilidad en cuanto a las hipótesis enroladas.

LAS REDES DE LECTURA EN EL BRASIL CONTEMPORÁNEO

Las taxonomías pueden ser modificadas en función del tipo de red que se pretenda construir o avalar. Naturalmente, nuevas composiciones reticulares exigirán el refinamiento de los instrumentos clasificatorios. Con todo, cualquiera que sea la taxonomía, parece importante que, además de los componentes básicos de una red —*nudos* y *conexiones*— también sea considerado el tercer elemento, las relaciones entre los nudos y sus conexiones, ya que ellas sobredeterminan los dos primeros. Podríamos decir que, si toda red es compuesta por nudos y conexiones (universalidad, semejanza), las relaciones entre esos elementos serán capaces de caracterizar las distintas redes (singularidad, diferencia), evitándose con eso el peligro de las generalizaciones. La prospección de las características básicas de las redes de lectura⁶ efectivamente construidas en Brasil sería un primer e importante paso para comprender los modelos ya existentes, las posibles razones de su selección, las posibilidades de su perfeccionamiento y su propagación.

El estado del arte en la parametrización y en la modelación de

las redes han sugerido que ellas son jerárquicas y autoritarias (Barabasi, 2003). Ese diagnóstico se aplica, por ejemplo, a las redes en la *web* y a las redes de referencias bibliográficas. Por otro lado, la experiencia social en la producción de *software* libre, *blogs*, *e-books*, *chats*, *e-mails*, educación a la distancia y otras formas interactivas de lectura y producción de textos, sean estos literarios o no, muestran que las construcciones en red pueden ser, al mismo tiempo, jerárquicas y democráticas.

Las redes de esa naturaleza —simultáneamente jerárquicas y democráticas— se presentan como una buena alternativa para hacer avanzar el conocimiento y alterar los niveles de lectura. Ese tipo de red se coloca, entonces, como alternativa estructurante de una nueva cultura, ya que en él la figura del *voluntario* aparece como factor decisivo, siendo su participación condicionada no sólo por la necesidad, sino también por el deseo. Sería relevante comprender también la motivación de las personas para contribuir en las redes de generación de conocimiento en que la figura del autor individual desaparece, dando margen al surgimiento de coautoría y multiautoría⁷ el que, a su vez, problematiza la propia noción de autoría tal como la conocemos en el mundo occidental, en referencia a una individualidad.

Considerándose que toda red de conocimiento es también una red de lectura —ya que conocer algo es hacerlo significar o realizar su lectura— se puede decir que gran parte de las cuestiones teóricas relativas a ambas aún están apenas delineándose. Entretanto, desde el punto de vista práctico, las redes están siendo potencializadas a cada momento en que la reunión de un grupo es medida por el computador y sus tecnologías. Eso, con todo, es apenas la expresión inicial del

problema, pues las ligaciones débiles que se diseminan a partir de las variadas conexiones grupales acaban fortaleciendo toda una cultura reticular que consigue los más alejados grupos sociales, inclusive aquéllos situados en la periferia del capitalismo, sea en la ciudad o en el campo⁸. Tales contactos crean una forma inédita de generar conocimiento: los saberes y las metodologías consiguen migrar entre grupos sociales, áreas de conocimiento, iniciativas público-privadas, espacios geográficos y virtuales, generando propiedades emergentes que, en los modelos tradicionales de producción de conocimiento, no podrían ser observadas.

Tomando las categorías clasificatorias antes citadas, se intenta describir sumariamente cómo la lectura podría beneficiarse de un sistema de redes, actuando como objeto aglutinador de la misma. Considerando que toda lectura activa estructuras hipertextuales (Lévy, 1993: 25-26), la composición y la dimensión de una red de esa naturaleza deberá ser necesariamente heterogénea. Formada por elementos y procesos socio-técnicos, que se organizan de forma analógico-digital, esa red debería contemplar los saberes de comunidades heterogéneas y metamórficas, cuya inteligencia colectiva encuentra ahora instrumentos

para desenvolverse ampliamente. Para Lévy, la inteligencia colectiva está distribuida por todas partes (todos saben algo, nadie sabe todo), y ésta debe ser valorizada y organizada en tiempo real (interacciones virtualmente coordinadas, mecanismos de colaboración y disputa), resultando en una activación de competencias (compartimiento de la percepción, la memoria y lo aprendido). El autor considera, aún, que hay una inmensa gama de saberes (pragmáticos, técnicos, comunitarios) que no tienen reconocimiento oficial (certificados, diplomas), pero que dan existencia a nuestro cotidiano. En el caso del Brasil, las redes de lectura podrían ser agenciadas: a) por los mecanismos tradicionales de alfabetización y de la capacidad de usar la cultura escrita y literaria (libros, redes escolares, bibliotecas); b) por las estructuras no-alfabéticas de la vida cotidiana (lecturas de signos icónico-indicativos, de los fenómenos naturales, de las expresiones corporales); c) por las tecnologías de las pantallas contemporáneas (cinema, televisión, computador, celular).

La estructura heterogénea de una red de lectura debería contemplar, por lo tanto, los diversos saberes, desde los locales hasta los transnacionales. En el caso del Brasil, sería muy importante



desarrollar un diálogo incesante con los países emergentes de América Hispánica, de África y de Asia, cuyos intereses de lectura del texto y de la vida se aproximan de los nuestros, especialmente en un mundo globalizado. Una red de esa naturaleza podría tener un alto nivel de conectividad, en la medida en que funcionase como un *fórum de debates de los problemas relativos a la educación literaria*, considerándola como la puerta de entrada para la improrrogable inclusión cultural y digital de enormes contingentes humanos. La topología de esa red —que ciertamente sería aleatoria, por lo menos en su fase inicial— podría desenvolverse en una estructura fractal, capaz de autogestión y al mismo tiempo de irradiación, generando nuevas redes de lectura y producción de conocimiento. Si, para el funcionamiento de una red de lectura, es necesario que existan centros aglutinadores de metas, acciones y discusiones teóricas, por otro lado, se puede implementar una estructura rizomática, en estado de devenir, a ejemplo de la experiencia internacional de la *wikipedia*, la enciclopedia abierta de la contemporaneidad. De esa forma, serían creados centros variados y móviles, auto y retroalimentadores de interacciones.

Una red así constituida podría ultrapasar la pantalla del computador e instalarse en cualquier espacio en que fuese posible desarrollar acciones de lectura: ómnibus, metros, salas de espera de clínicas y hospitales, academias deportivas, salones de juegos, salones de belleza, burdeles, bares, zaguanes de predios públicos, etc⁹. A pesar de ser autosemejantes, esas redes tendrían procesos propios de organización, según sus afinidades y diferencias, pero llevando en cuenta el compartimiento de saberes sobre la forma de sociedades e interacciones con otras redes. Geográfica y virtual, esa red de lectura podría permitir la

experimentación de la ubicuidad por parte de una vasta gama de usuarios que, de esa forma, refinarían su percepción del texto, del mundo y de sí mismos. Considerando que los procesos de *simulación* e *inmersión* definen el conocimiento canónico de nuestro tiempo, deberíamos pasar a ver la educación para la lectura del texto literario, sea ella realizada por medios digitales o tradicionales, como un experimento de *interacción* —espacio en que el lector literalmente emerge en su objeto, sufriendo todas las consecuencias de tal inmersión e, evidentemente, alterando su perspectiva sobre dicho objeto a medida que lo explora. Ya que ese objeto existe también en cuanto virtualidad, especialmente porque es un objeto artístico, el puede ser continuamente modificado, modulado, recortado, filtrado el estado de flujo del objeto, al provocar la intervención frecuente del sujeto (también en flujo), produce relaciones de cooperación entre ambos—.

La definición de políticas públicas de lectura estructuradas a partir del concepto de red podrá provocar modificaciones en las escuelas y en las instituciones responsables de la difusión cultural en el país. Algunas de estas modificaciones pueden ser: a) problematización de los límites del saber académico y de su propia autoimagen, muchas veces refractaria a la interacción con otros saberes sociales; b) discusión de las rígidas formas disciplinares a las cuales corresponden estructuras escolares fuertemente jerarquizadas y aisladas de las demandas de la población en general; c) asociación entre el conocimiento producido en las empresas privadas y en los laboratorios públicos, generando innovaciones tecnológicas; d) diseminación de los saberes reprimidos en las instituciones escolares, especialmente en las universidades públicas, a beneficio de la población

pobre (popularización de la ciencia y divulgación de la Literatura Brasileña, en este caso, a través de publicaciones de bajo costo, programas de radio y TV, etc.); e) difusión de los saberes y de las tradiciones populares, para recuperar y preservar los archivos de grandes contingentes de pueblos del país (como los indios, los africanos y sus descendientes); f) descentralización de la producción del saber, creando centros regionales de difusión e inducción de la lectura y del conocimiento que funcionen como atractivos, modelos impulsores y diseminadores de arte, ciencia, pensamiento crítico e tecnología.

En cuanto a las *formas organizacionales* de una política pública de lectura en red, sería necesario considerar las *instancias de macro y micro-deliberación* (diferentes poderes al interior de una misma red) en su relación con las instancias *no-deliberativas* (que, a pesar de ser solo fórum de consulta y debate, interfieren también en las decisiones). Tal vez el aspecto más importante de la institucionalidad —entendida como forma de organización de la red— sea definir los tipos de *relación* entre los *nudos* y las *conexiones*, pues esta estructura básica es la que será responsable por la formatación final de la red. La forma organizacional de una red será determinante para que alcance su finalidad y sea capaz de implementar, desarrollar y evaluar sus propias características y sus mecanismos de control externo que, si no fuesen suficientemente operativos, podrían llevarla al aislamiento.

Una clara definición de objetivos, metas e indicadores será la más importante referencia a ser seguida y permitirá evaluar el desempeño de una política pública con base en redes de lectura. Estos mecanismos funcionarán también como señales de correcciones durante el andamio, e implicarán evaluaciones parciales, modulares y

periódicas. Sin embargo, cualquier modelo de red adoptado deberá generar sus propias formas de acompañamiento y evaluación. Dichas formas deberán ser suficientemente lúcidas, rigurosas, y al mismo tiempo flexibles y transdisciplinares, para cumplir la tarea de mensurar aciertos, obstáculos, puntos de excelencia y eventos inesperados que ciertamente componen la trayectoria de políticas públicas reticulares.

Considerando todo eso, la formulación de políticas públicas deberían considerar los siguientes tópicos:

1. Conocer/discutir los principales modelos de red nacidos de experimentos científico-tecnológicos, crítico-analíticos, político-sociales y artístico-culturales ya existentes en Brasil — como aquéllos que pueden ser verificados en las bancas de datos nacionales y en las redes de investigación financiadas por las agencias de fomento—;

2. identificar los modelos de red que contemplen la diversidad cultural, económica y académica del país, para obtener una distribución de inversiones que atienda a las experiencias consolidadas y a las investigaciones emergentes, contemplando las necesidades regionales y los varios estadios del desarrollo nacional;

3. identificar modelos de red de bajo costo operacional y de alta asimilación por el sistema jerárquico de financiación y producción del saber en Brasil;

4. desarrollar modelos de red que miren a la formación y a la optimización de *colectivos pensantes*, para permitir que conocimientos, experiencias y correcciones de andamio sean inmediatamente compartidos por las redes que los generaron y por redes afines;

5. simular modelos de red en proyectos-pilotos organizados según

algunas categorías, como aquéllas relacionadas en el ítem «taxonomía de redes»;

6. apoyar proyectos-pilotos que exploren el saber existente en instituciones públicas nacionales.

Este ejercicio conducirá a un ambiente propicio para la formulación de políticas públicas que, contemplando una mayor diversidad de abordajes, contribuyan decisivamente para la ampliación de los niveles de lectura, cultura y saber de la población y de los profesores involucrados. En este compartir los bienes culturales, podremos avanzar en la construcción de una democracia.

NOTAS

1 El testimonio del jefe de policía de Bahía, por ocasión de la revuelta de los esclavos musulmanes de Malí (1835), destaca que casi todos los revoltosos leían y escribían en caracteres desconocidos que se asemejaban al árabe. Cf. Freyre, Gilberto. *Casa-grande & senzala-introdução à história da sociedade patriarcal no Brasil*. 46.ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2002, p.357.

2 Los árboles de conocimiento son un experimento fundado sobre los principios de autoorganización, democracia y libre intercambio de saberes. Ellos abandonan una concepción feudal de los conocimientos organizados en disciplinas y dominados por los grandes conceptos, desarrollando un espacio del saber producido por todos, co-extensivo a la vida de las colectividades humanas, sin muros ni fosas insuperables. La diversidad de las competencias y de los recursos cognitivos de cualquier comunidad se vuelve visible, en un espacio de comunicación y negociación entre los actores implicados en las relaciones con el saber. El mismo instrumento puede ser manejado por los individuos que ofrecen competencias, por los empleadores que los buscan y por los formadores que los transforman. El árbol de conocimiento es creado por una computadora que genera el sistema y diseña el árbol automáticamente. Cada participante tiene un fólter donde se registran las señales de sus competencias y habilidades (blasones). Se trata de un instrumento construido para permitir la expresión de los saberes de cualquier comunidad humana.

3 La versión inicial de esta comunicación fue desarrollada en conjunto con Alfredo Gontijo –entonces director-presidente del Instituto de Estudios Avanzados Transdisciplinarios de la UFMG– e inspirada en las preparaciones de la Conferencia Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación de 2005.

4 *Cluster* es un agrupamiento de nodos. *Hub* es un nodo especial conectado directamente a todos los otros. Cf. Denning, P. J. «Network laws». *Communications of the ACM*, v. 47, n.º 11, noviembre, 2004.

5 Por ejemplo, una red de estudiantes (en una sala de clase o en cualquier espacio geográfico) constituye su propio espacio reticular: este desaparece cuando la clase termina y cada alumno toma un rumbo diferente.

6 Llamamos *redes de lectura* a todas las iniciativas de investigadores, educadores, gobiernos o instituciones que han sido desarrolladas con miras a enfrentar los problemas del analfabetismo y de capacidad cultural de usar la escritura, literaria o no, en Brasil. Un buen ejemplo de eso son las experiencias narradas por Eliana Yunes, especialmente las que se refieren a las acciones y a los debates del PROLER.

7 Un ejemplo significativo a ese respecto es la construcción colectiva y voluntaria de *wikipedia*.

8 Consideremos que el Brasil de la actualidad es un país básicamente urbano.

9 Algunos experimentos en ese sentido han sido desarrollados por el Programa de Enseñanza, Investigación y Extensión *A tela e o texto*, de la Facultad de Letras de la UFMG. Cf. <www.letras.ufmg.br/atelaetexto>.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARABASI, Albert-Laszlo
2003 *Linked: how everything is connected to everything else and what it means for business, science and everyday life*. New York: Plume.
- DENNING, P.J.
2004 «Network laws». *Communications of the ACM*, v. 47, n.º 11, noviembre, pp. 15-20.
- DOSSE, François
1993 *História do estruturalismo: o campo do signo, 1945/1966*. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Ensaio.
- FREYRE, Gilberto
2002 *Casa-grande & senzala -introdução à história da sociedade patriarcal no Brasil*. 46.ª ed. Rio de Janeiro: Record.
- LÉVY, Pierre
1993 *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Trad. C. I. da Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34.
- LÉVY, Pierre y AUTHIER, Michel
2000 *As árvores de conhecimentos*. 2.ª ed. Trad. M. M. Seincman. São Paulo: Escuta.
- OLIVEIRA, J. C. C. et ál.
2004 *Simulações da rede de conexões da Internet brasileira (IPR/JUERJ)*. <[Http://mesonpi.cat.cbpf.br/redes/simulacoes.pdf](http://mesonpi.cat.cbpf.br/redes/simulacoes.pdf)>. Consulta hecha en 09/05/2006.
- YUNES, Eliana
2002 «Leitura, a complexidade do simples: do mundo à letra e de volta ao mundo». In: *Pensar a leitura: complexidade*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola.
- S. f. Wikipedia
- S. f. «Six degrees of separation». <[//En.wikipedia.org/wiki/Six_degrees_of_separation](http://en.wikipedia.org/wiki/Six_degrees_of_separation)>. Consulta hecha en 09/05/2006.
- S. f. «Incerteza». <[//pt.wikipedia.org/wiki/Incerteza](http://pt.wikipedia.org/wiki/Incerteza)>. Consulta hecha en 09/05/2006.
- A tela o texto
S. f. <www.lettras.ufmg.br/atelaotexto>. Revista de la Facultad de Letras de la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG).

CONSEJO DE ADMINISTRACIÓN

El Consejo de Administración es el órgano de gobierno de la entidad, integrado por los señores que a continuación se relacionan:

1. Sr. [Nombre]

2. Sr. [Nombre]

3. Sr. [Nombre]

4. Sr. [Nombre]

5. Sr. [Nombre]

6. Sr. [Nombre]

7. Sr. [Nombre]

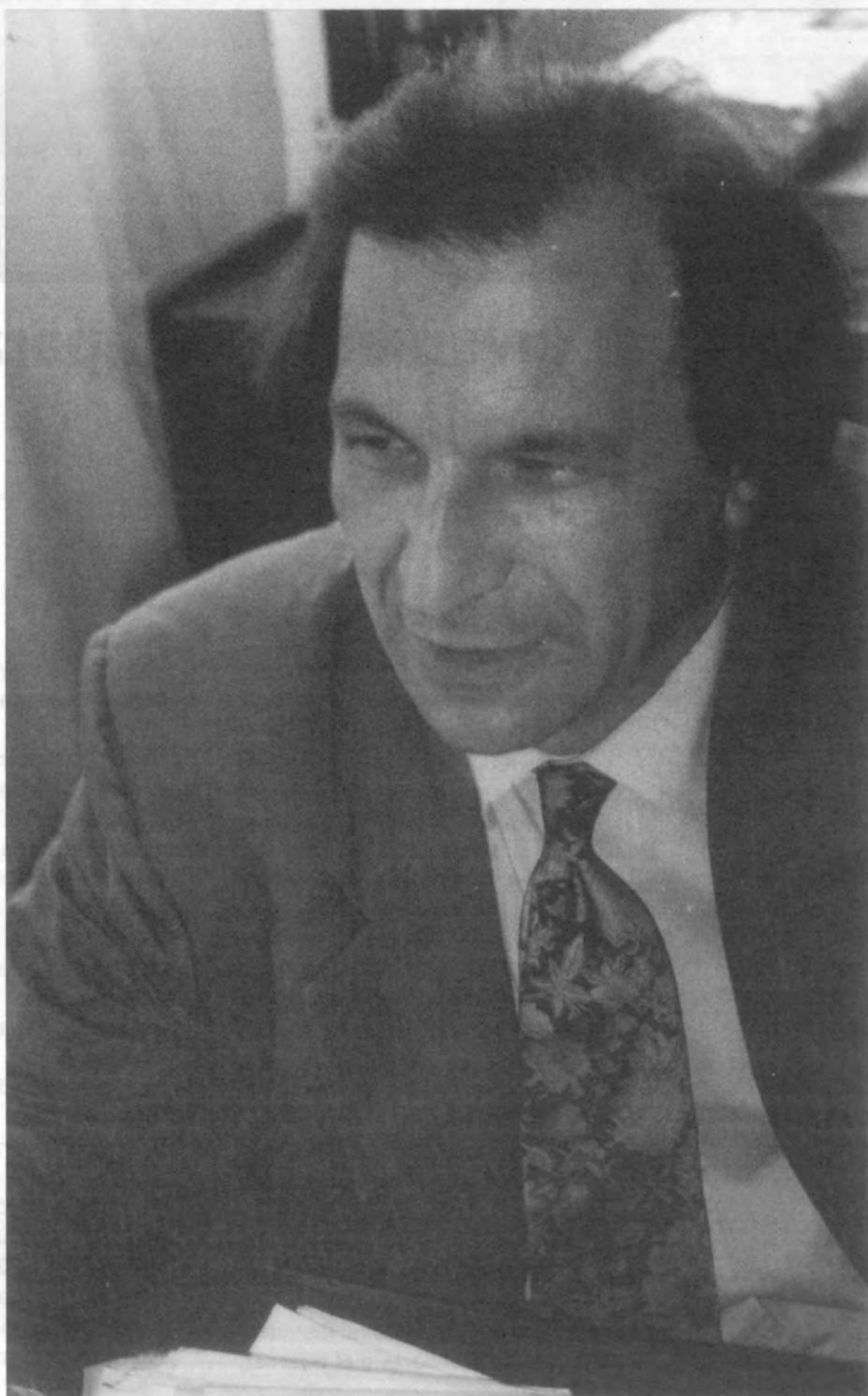
8. Sr. [Nombre]

9. Sr. [Nombre]

10. Sr. [Nombre]

11. Sr. [Nombre]

Micrófono Abierto



ación

Patricia Villegas

algunos colegas de

se habla mucho para
de «discusión para la
aviso de la discusión.
est. cuando a un
primero de marzo de
el pago de los libros
que se trabaja de
fuerza de los libros y

ent. fíjate lo que Jané
cultura que parte de
lucha cultural. Jané
el tema «El movimiento
de la cultura de los
4 miles de volúmenes
de la biblioteca que
de los países, la
y educación superior
y la cultura para la
como campo de la



Vincent Van Gogh

Lanzar al joven en la comparación continua con la vida

Entrevista a Gian Corrado Peluso

Patricia Vilcapuma

En esta época de imágenes y de la llamada «postmodernidad», ¿cuál es el rol de la educación en Italia hoy?

Como en gran parte de los países desarrollados en Occidente, también en Italia la educación está pasando por una grave crisis. No sólo de las instituciones, sino también de la misma visión ideal. Domina entre los jóvenes la ética de la televisión, la política del éxito y del dinero; los principios vigentes son mayormente los del placer y del individualismo.

No cabe duda que tanto la escuela y la familia son quienes transmiten esa mentalidad, en cuanto ambas se han conformado a este universo de valores, dejando de plantear el problema moral de la educación de los jóvenes. Dominan mensajes de violencia, cinismo, brutalidad en la publicidad, como en muchos juegos y deportes (a este nivel las nuevas tecnologías, como las videocámaras en los celulares o el Internet,

han favorecido y amplificado episodios de violencia en algunos colegios de Italia).

A esta altura se habla mucho, para remontar la crisis, de «Educación para la ciudadanía». Sin embargo, la educación, no sólo en Italia, está llamada a ser el lugar del redescubrimiento de formación de la persona; el lugar de un nuevo humanismo, en que se favorezca el crecimiento de la libertad, de la razón y de los derechos.

Fue justamente Italia la que lanzó un gran debate cultural por parte de hombres de tradición católica, laica y socialista, bajo el lema «Emergencia Educativa». A raíz de este debate que ha involucrado a miles de adultos, educadores, docentes etc., una encuesta nacional ha evidenciado que para más del 70% de las personas, la exigencia de una educación integral es un tema prioritario y relevante para la sociedad. Al mismo tiempo, se ha

rescatado iniciativas valiosas y constructivas de algunos colegios.

¿Qué juicio puede dar de su experiencia docente en Perú?

Constituyó para mí una experiencia muy valiosa humana y culturalmente, el dictar clase en distintas universidades, tanto de pregrado como de postgrado (Universidad Católica Sedes Sapientiae, Universidad de San Martín de Porres, Universidad Marcelino Champagnat, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas y Universidad Nacional Mayor de San Marcos). El confrontarme con jóvenes y adultos ha significado mucho, sobre todo, en el constatar cómo en un país en desarrollo, la educación es una de las herramientas más importantes. Mis alumnos, por lo general, vivían el aprendizaje con una motivación y un deseo de aprender muy fuertes, en la perspectiva de mejorar la propia condición, y de construir algo significativo para ellos mismos, para sus familias, para su país. Esto es el resorte fundamental de todo proceso educativo. Además, esta apertura permite superar muchas carencias didácticas y científicas que afectan la educación de gran parte de los colegios peruanos. Si se sigue trabajando así en la Universidad, formaremos una generación de maestros abiertos al cambio y a una nueva forma de enseñar.

Considerando las diversas experiencias que vivió en Europa y en América Latina como educador, ¿cuál es la mayor carencia en ambos continentes?

Considerando la situación actual, así como se ha esbozado, lo que se necesita es replantear la tarea educativa a partir de lo que es fundamental, irrenunciable, porque el problema educativo no es tanto una cuestión de técnicas, de medios o de teorías pedagógicas, sino de antropología. Estamos llamados a replantear lo esencial: ¿para qué educar?, ¿qué imagen de hombre debe desarrollarse en los procesos

educativos?, ¿qué significa averiguar una hipótesis sobre la realidad?, ¿cómo un cierto método realiza los principios que constituyen la persona, la razón y la libertad? Esa tarea es tan fascinante como impostergable, y sobre esta labor se juega el futuro de nuestras sociedades.

Un ejemplo claro de la encrucijada actual es lo que ha ocurrido en España, donde el gobierno socialista ha sustituido la palabra «persona» con la de «ciudadano» en los programas escolares, en los textos legales, como en los documentos ministeriales. Un cambio que ofrece «una visión instrumental de la escuela y de la inteligencia», como afirma el filósofo francés Alain Finkelkraut.

Las reformas educativas del siglo pasado (como en Francia después de 1870, y en Italia con la Reforma «Gentile» de 1923), las que plantearon los límites de una concepción que separaba el trabajo intelectual de aquel profesional y habían confiado en la inteligencia y en la libertad de cada uno, han creado un mundo común: el mundo de la razón, del conocimiento racional, del pensamiento que reflexiona y del debate argumentado. Era una escuela centrada en el saber, que orientaba hacia el amor y la búsqueda de la verdad, que abría a la belleza y despertaba la libertad. Es, precisamente, esta globalidad de visión educativa la que se debe recuperar; una tarea, hoy en día, urgente y que puede desarrollarse desde abajo, desde una renovada unidad entre familias, educadores y jóvenes.

¿Por qué es importante enseñar y aprender hoy literatura? ¿Cómo ve la interdisciplinariedad en el proceso educativo (cine, música, arte)?

La literatura, es decir, el encuentro con el mundo de autores que han dejado huellas de la propia visión del mundo, así como también el encuentro con la historia de la literatura, nos permite entender que Homero o Virgilio, Dante,

o Shakespeare, Calderón o Cervantes, Baudelaire o Dostoyevsky, Vallejo o Arguedas (los que Eliot definía «clásicos») han expresado valores y sentimientos, han planteado interrogantes y preguntas que constituyen el corazón de todo hombre. Por lo tanto, esta lectura, este encuentro, es para un joven una de las experiencias más significativas para abrirse a la realidad, para soñar y desear un mundo distinto, para empararse de un universo cargado de valores.

En este proceso que se abre al infinito (puede abarcar desde la gran literatura infantil o la Épica hasta el Realismo, o el Drama de los escritores rusos o latinoamericanos o judíos), la interdisciplinariedad juega un papel fundamental. No se podría entender una poesía provenzal sin mirar al arte románico; una obra de Calderón, sin la pintura Barroca, o un poema de Leopardi, sin escuchar Beethoven o Schubert.



También el cine, como la música antigua y moderna, permite este acercamiento a la obra de arte en su irreductibilidad. Además, en una cultura como la actual, de la imagen, el proceso interdisciplinario favorece la formación crítica frente a los mensajes de la industria cultural misma.

Hannah Arendt afirmaba que «los padres no se limitan a llamar a los hijos a la vida haciéndolos nacer, sino que los introducen a un mundo». ¿Qué significado tienen las palabras paternidad o maternidad en el proceso educativo actual?

La afirmación de Hannah Arendt nos permite captar uno de los fundamentos del proceso educativo: la paternidad-maternidad como introducción de un hijo en el mundo. Esa labor es esencial y nace de la libertad. No se puede reducir a una proyección de las expectativas de los padres hacia los hijos, cuidando y protegiéndolos del mundo, del impacto con la realidad y del sacrificio que conlleva; más bien se trata de lanzar al joven en la comparación continua con la vida, despertarlo a una verdadera autoestima que lo abra al escuchar, a la atención, al trabajo cotidiano, al valor de una construcción —a través de los deberes— de sí mismo, como persona y como conocimientos, y a la aventura de la construcción del mundo.

Sin embargo, señalaba el matemático francés Laurent Lafforgue, «el adulto ya no es capaz de asumir el rol del adulto» porque se educa, decía el padre Giussani, cuando se es continuamente educado.

Actualmente, ¿qué espacio se le da a la razón en la educación?

La función primaria de la escuela es la trasmisión del conocimiento, de una tradición de experiencias, hechos, descubrimientos, valores que constituyen la historia de un hombre y de un pueblo,

la historia de la humanidad. Este proceso, en el horizonte de la cultura contemporánea, ha entrado en crisis. Sin profundizar en un análisis de sus causas, podríamos identificar en el relativismo que domina la cultura del Occidente, la raíz de aquellas causas. Subrayo la forma de este relativismo en la equivalencia entre opinión y razón, que vuelve prácticamente imposible la búsqueda de la verdad, y por lo tanto, el encuentro con la belleza de las cosas (un descubrimiento científico o un hallazgo arqueológico). Además, la reducción de la *razón* a «razón instrumental», característica de un cierto pensamiento técnico-científico (cuando éste se identifique en un horizonte positivista), corre el riesgo de hacernos creer que la Ciencia puede resolver todos los problemas del hombre, y que sólo la racionalidad científica tiene valor; de aquí, el llegar a considerar al hombre mismo como un objeto manipulable, el paso es breve. La *verdadera razón* a la cual educar a los jóvenes no tiene miedo de la complejidad de lo real, no tiene miedo de la fe, más bien «respira» de la trascendencia, como afirmó Benedicto XVI en la fiesta de Santo Tomás, el 28 de enero de 2007.

Podría comentar la frase de Jean Guittou con respecto a la experiencia educativa: «Razonable designa a aquél que somete la razón a la experiencia».

La frase de Jean Guittou replantea la «vía», el camino «príncipe» de la educación como comparación continua apasionada y abierta entre la experiencia que el educando vive y la *razón*, en cuanto conciencia abierta y crítica de la misma experiencia. En el horizonte de este redescubrimiento, se hace posible un proceso formativo y educativo integral de la persona, del educando, como también del educador.

La experiencia, como ya se ha dicho de muchas instituciones libres en Italia y en Perú, inclusive en los niveles

más populares, como en los colegios de *Fe y Alegría* o de *Circa* en Arequipa, documenta un camino concretamente viable en que la *razón* y la *experiencia* determinan la reflexión y la labor educativa.

¿Cuál es su perspectiva acerca de la enseñanza del curso de Educación Religiosa en los colegios peruanos, ya que en las escuelas europeas ha sido debatido y, en ciertos casos, eliminado?

La enseñanza del curso de Educación Religiosa es esencial en el proceso educativo porque abre a la trascendencia. El hombre, como decía Dostoievski, no podría vivir sin inclinarse «ante lo infinitamente Grande». Se trata, entonces, de pensar en formas que, en la realidad, siguen vigentes en todo país europeo, con las cuales se permita el encuentro y el conocimiento de la propia tradición religiosa y, a la vez, se favorezca la pluralidad de opciones que cada país considera y evalúa más adecuadas a su realidad, de acuerdo a las confesiones religiosas presentes a nivel nacional. Esta forma no crea unos guetos aislados, puesto que la experiencia religiosa es una dimensión del hombre y la religiosidad vivida «abre al otro» como en un dinámica continua de diálogo. Por supuesto, se trata de construir una enseñanza viva que una testimonios y reflexiones, experiencias y razones, como los últimos grandes testigos de la fe, Juan Pablo II, Madre Teresa, Padre Giussani, nos han mostrado.

Tradicición e interculturalidad: ¿cómo entran en juego estos factores en la educación de hoy?

No hay duda de que la humanidad contemporánea transmite siempre menos. Como se ha visto, no estoy añorando el tiempo pasado, más bien identificando el nudo de la crisis en el proceso educativo: se brindan



conocimientos siempre más complejos, pero desligados de una posibilidad seria de verificación y, sobre todo, carentes de significado. La enseñanza se parece, en ese sentido, a un centro comercial en el que se puede encontrar muchísimas cosas, pero donde no hay un nexo que las une.

En cuanto a la interculturalidad, si el individuo no posee —aunque en devenir— una clara conciencia de sí mismo, una identidad se vuelve una ulterior forma de alineación en el océano de propuestas culturales que los medios ofrecen, una industria que llena el vacío del individuo con productos atractivos y efímeros.

Hannah Arendt, al contrario, hablaba del «testamento»: aceptar el transmitir algo precioso significa reconocer que no estamos en el origen de la vida; significa reconocernos incapaces de darla y, a la vez, dignos de transmitir a la generación que sigue un don más grande que nosotros. Ese es precisamente «el testamento», «el legado» de la tradición que de esta forma se renueva como afirmaba el poeta Wolfgang Goethe: «Lo que heredaste, hay que reconquistarlo».

En un país rico en tradiciones como el Perú y el mundo latinoamericano, este renovado nexo entre «Tradicición e Interculturalidad» es decisivo para el futuro, para enfrentar el mundo globalizado con un rostro, una identidad, que no se deje arrastrar por lo efímero.

Espacio del Tutor



Pablo Pardo

Riesgo del Buzo

En el mundo de hoy, el tutor debe ser capaz de adaptarse a los cambios que se producen en el entorno. Esto implica un conocimiento constante y una capacidad de aprendizaje continuo. El tutor debe ser capaz de identificar las necesidades de los estudiantes y proporcionarles el apoyo necesario para que puedan alcanzar sus objetivos. El tutor debe ser capaz de motivar a los estudiantes y proporcionarles un ambiente de aprendizaje seguro y acogedor. El tutor debe ser capaz de evaluar el progreso de los estudiantes y proporcionarles retroalimentación constructiva. El tutor debe ser capaz de trabajar en equipo con otros profesionales de la educación y con los padres de familia. El tutor debe ser capaz de utilizar las tecnologías de la información y las comunicaciones para mejorar su práctica docente. El tutor debe ser capaz de reflexionar sobre su propia práctica y buscar formas de mejorarla. El tutor debe ser capaz de mantenerse actualizado en los conocimientos y habilidades de su profesión. El tutor debe ser capaz de ser un modelo de conducta para sus estudiantes. El tutor debe ser capaz de ser un agente de cambio en su comunidad. El tutor debe ser capaz de ser un líder y un gestor de proyectos. El tutor debe ser capaz de ser un investigador y un innovador. El tutor debe ser capaz de ser un profesional ético y responsable. El tutor debe ser capaz de ser un profesional comprometido con la mejora de la educación y con el bienestar de sus estudiantes.

Revista de la
Asociación de
Profesores de
Educación
Superior



Pablo Picasso

Afectividad y Sexualidad

Rafael del Busto

Quien ha optado por la tarea educativa se encuentra, a menudo, con niños y jóvenes, que desean contar sus historias personales –algunas de ellas muy dramáticas– y, con siempre mayor intensidad, confían en el educador para formular preguntas. Se trata, por la mayoría, de preguntas correspondientes al campo de los afectos y de la sexualidad, a las cuales, en repetidas ocasiones, el educador no sabe responder de forma exhaustiva, por falta de una adecuada formación.

Vamos con un ejemplo. Es un hecho que cuando un niño está por nacer, su familia selecciona el color de su ropa, con lo que afirma el sexo que tiene, y así a lo largo de la vida, en base a su sexo, irá aprendiendo formas de comportarse, pensamientos, actitudes, etc., que lo acompañarán hasta su muerte. Por ello, es sorprendente observar cómo muchas políticas de diferentes ministerios –especialmente el de Salud– ante el tema de la sexualidad tienen una visión poco amplia y realista, reduciendo el tema de la afectividad/sexualidad a dos

problemas: la atención a no enfermarse nunca y, para las mujeres, a no quedar embarazadas particularmente si son solteras. La principal «solución», planteada frente a este último problema, es considerada la anticoncepción. Una política que luego es asumida por muchas ONGs e instituciones, y que luego comienza a formar parte de los «consejos» de los padres y adultos, y de la mentalidad de todos. En otras ocasiones, se ha llegado, incluso, a «cambiar» el significado tradicional de ciertas palabras cruciales y cotidianas:

En vez de	Se dice
Bebé	Producto
Matrimonio	Relación de pareja
Aborto	Interrupción del embarazo
Embarazo	Consecuencia

Es curioso, por ejemplo, escuchar que el embarazo empieza con la «anidación» —cuando el óvulo fecundado se implanta en el útero— y ya no en la fecundación —como lo demuestran los hechos— (para justificar se usan, más bien, neologismos que no hacen parte de ningún diccionario médico y que no resuelven la cuestión, como «preembrión»).

La vida humana empieza con la fecundación. Prueba de ello es que si un científico pudiera ver ese óvulo fecundado, observaría dos cosas: en primer lugar, que es humano, por lo tanto, diferente a cualquier otra especie y que ya cuenta con su código genético, es decir, que ya es único. Luego, en el camino de la trompa de Falopio, al útero se irán reproduciendo las células y al implantarse en el útero será mucho más grande. Al respecto, Juan Pablo II ha señalado: «La vida humana, el mayor de los dones, tiene un valor inviolable y una dignidad irrepetible (...) El derecho a la vida no es una cuestión de ideología ni de religión, sino una emanación de la naturaleza humana».

Nuestra inquietud procede, entonces, de una pregunta: qué decirle a un adolescente que pide razones de la sexualidad. En el amor no hay fórmulas, es cierto, pero sí criterios y juicios que hay que aprender a emitir.

En mi ejercicio profesional, como psicólogo, he tenido la posibilidad de observar a muchas parejas, todas, ciertamente, en la búsqueda incesante de poder ser felices. Es por ello que un joven «debe» saber claramente que, si empieza una relación afectiva, lo que está buscando es ser feliz. No se busca una relación de sufrimiento o de masoquismo. Por eso, tratar de forma inadecuada provoca un sentimiento de insatisfacción, signo que esa modalidad no corresponde con la naturaleza humana.

Hablar con los alumnos no significa, para el educador, sustituirse a sus familias y, menos aún, al propio

alumno: se trata, en cambio, de un camino que los jóvenes deben realizar para aprender, con el acompañamiento de la figura educativa. Si la preocupación principal no consiste en saber qué hacen, sino por qué lo hacen, el trabajo educativo y psicológico se centra en las disposiciones internas. La solución no es poner normas: siempre las reglas o las obligaciones no conducen a ningún buen resultado. Al tratar el tema de sexualidad podemos asumir la presencia de tres actitudes específicas:

1. Se ve el cuerpo como un objeto sucio, malo; con esta actitud, que se puede definir «represiva», se niega la sexualidad.

2. La actitud «permisiva» percibe, en cambio, el cuerpo en su aspecto objetual, es decir como algo que podemos usar conforme el gusto personal, instintivo y arbitrario.

3. La actitud «personal» subraya, por último, que la sexualidad es vinculada a la persona, hombres o mujeres, lo que significa que está siempre relacionada a la vida del sujeto.

A los alumnos es necesario explicarles el sentido de la sexualidad y preguntarles con cuál de estas tres actitudes les gustaría que los traten, y de seguro responderán que prefieren, justamente, la actitud personal.

Es preciso, por lo tanto, hacer una revisión de los planteamientos de lo que se concibe habitualmente como educación afectiva y sexual: no se puede reducir la sexualidad a «comportamientos» sexuales, ni a nuestros adolescentes, a potenciales víctimas de sus «impulsos sexuales», sino que se les mire como auténticas personas, con un valor único e irrepetible, a lo largo de las distintas edades, que, en conjunción con otros procesos de maduración, van adquiriendo un principio de responsabilidad sobre el desarrollo personal. En definitiva, se trata de ayudar a los niños y a los jóvenes a situarse en el mundo, en tanto que

hombre o mujer, una «persona» necesitada de amar y ser amada. Esto representa, a nuestro ver, la sexualidad: ser y estar en el mundo en cuanto hombres y mujeres capaces de amar y ser amados.

Hay que favorecer que la sexualidad sea vivida, cultivada, desarrollada, aceptada e integrada por medios que sean positivamente enriquecedores. Por eso debemos ponerlos frente a la verdad y comunicarles cuál es el fin de la sexualidad.

El papel del docente resulta, naturalmente, muy importante, ya que el alumno prefiere confiar sus propias experiencias al educador y no a sus padres: es en la experiencia de relación entre docente y alumno que, muchas veces, un «yo se descubre frente a un tú». Como en la situación de verdadero enamoramiento: el sujeto se da cuenta que «encuentros» de este tipo no sustituyen la libertad de cada uno, sino que completan la madurez de cada individuo.

Otra pregunta significativa que se podría formular a los alumnos es: ¿«tienen» un cuerpo o «son» un cuerpo? Al mirarse, lo más probable es que respondan «soy un cuerpo», lo cual es revelador. Si pensamos que tenemos un cuerpo, se puede creer que se puede hacer con él lo que se quiera; sin embargo, al decir «soy un cuerpo», esto implica que la persona no se percibe como un objeto, sino como «expresión» de su ser persona, es decir, expresión de unidad entre cuerpo y alma, concepto básico para una visión humanizadora de la sexualidad.

Se recibe la vida a través del cuerpo, y esto es un don y una responsabilidad. Lo que se hace con el cuerpo afecta directamente a la persona y a quien la rodea – y por eso hay que cuidarlo con una correcta higiene y una sana alimentación—. La persona se relaciona y se encuentra en el mundo a través del cuerpo. Se ama con el cuerpo; en el cuerpo se revela la persona.

Este cuerpo tiene un sentido que podríamos definir «esponsal», es decir, está hecho para otro, está hecho para amar a alguien que existe. Si pensamos en la reacción fisiológica tanto del cuerpo del hombre y de la mujer durante el acto sexual, comprobaremos que todas las reacciones están pensadas para recibir el cuerpo de otra persona del sexo opuesto. El cuerpo sexuado expresa la vocación del hombre al amor y al don de sí. No podemos amar sin nuestro cuerpo. La vida humana se va enriqueciendo a medida que nos vamos encontrando con la realidad y se empobrece cuando tratamos a las personas como objetos, es decir como medios para nuestros propios fines.

La sexualidad tiene dos fines: como expresión de amor («dimensión unitiva») ya que se ama con el cuerpo, y para transmitir vida («dimensión fecunda»). Sin embargo, estos fines, muchas veces, no se viven: la anticoncepción, por ejemplo, elimina la dimensión fecunda y la inseminación artificial elimina la dimensión unitiva.

También, es importante diferenciar la sexualidad de la genitalidad para evitar confusiones. Como expresión de toda la persona, el cuerpo no es un objeto: al tocar un cuerpo se toca a una persona. Por eso, resulta fundamental aprender a enjuiciar las diferentes situaciones: un gesto de afecto debe ser proporcional, adecuado. En los adolescentes es necesario educar los deseos, porque detrás de una norma hay un valor que tiene que ser aclarado en su sentido más profundo.

En la experiencia de los adolescentes, muchas dudas giran en torno al enamoramiento y al tema del amor. Las dudas ocurren a diferentes niveles.

El primer nivel es el de la *atracción*. Ésta puede ser de dos formas: la atracción de alguna parte del cuerpo de algún aspecto de la otra persona.

El segundo nivel, el *enamoramiento*, pasa por tres momentos:

a. Acercamiento: aquí se observa que uno quiere conocer al otro y el deseo de estar juntos se une al miedo y al rechazo.

b. Idealización: se piensa haber encontrado a la pareja ideal y si tiene un defecto se confía en que «cambiará».

c. Desencanto: se descubre que la otra persona tiene defectos y puede surgir la duda de la equivocación.

El tercero y último nivel es el *amor maduro*, donde la inteligencia conoce y acepta al otro. La voluntad se decide a comprometerse. Se descubre al otro, se supera los egoísmos. Surge la idea de exclusividad y la idea del «para siempre». Este paso no es inmediato.

En varias oportunidades se escuchan frases como: «a tu lado estoy bien», «contigo soy feliz», «sin tí no puedo vivir», etc. Una atenta lectura de estas frases hace comprender que se trata de expresiones en que el sujeto, al final, se está mirando a sí mismo, no mira al otro, egoístamente.

La tarea de educadores, padres de familia, médicos, psicólogos es, sin duda, un fascinante desafío: educar a los jóvenes a una sexualidad saludable, con un fin específico que enriquece la persona, con el objetivo de tratar al otro con respeto y dignidad, por el deseo de felicidad inscrito en el corazón de cada hombre. Vale la pena todo esto, ya que es por un bien mayor.

Reseñas



Paul Cézanne

Paul Cézanne

Cómo analizamos relatos infantiles y juveniles

Patricia Vilcapuma

Gemma Lluch. *Cómo analizamos relatos infantiles y juveniles*. Bogotá: Norma, 2004. 364 pp.

El título de este libro puede llevarnos de inmediato a la siguiente pregunta: ¿la literatura calificada como infantil y juvenil debe ser analizada de diferente manera que el resto de literatura?

Sin dejar de lado las particularidades de la literatura con este tipo de lectores, podríamos decir «claramente identificados» como niños y adolescentes, el análisis a partir de aquélla no debe subestimarse al punto de que sólo se espere, al final de la lectura, que este tipo de lector «entienda» o «adivine» la moraleja, incluso donde no la hay. Gemma Lluch sostiene en su propuesta que para el tipo de lector infantil y juvenil es necesario un método de análisis propio; pero, dicho método debe tomar en cuenta su no alejamiento de propuestas analíticas que ayuden al lector a hacer más rico su crecimiento intelectual y su lectura artística del mundo. La autora también reconoce que este tipo de placer, el intelectual, «exige un aprendizaje [...] que se consigue con los años y con el esfuerzo».

A partir de ello, su libro *Cómo analizamos relatos infantiles y juveniles* se presenta como un manual teórico-práctico que desarrolla su estrategia en tres fases. Antes de explicarlas, se debe mencionar, que la narración ha sido

considerada de manera amplia, es decir, a nuevas generaciones corresponden nuevos lectores, y la de estas últimas décadas no son sólo consumidores de historias literarias, sino también de las televisivas y cinematográficas; por ello, la segunda parte del libro se dedica a la aplicación del método en estos tres aspectos.

La primera fase describe las herramientas necesarias para analizar el contexto del relato, que nos acerca al momento en que se creó la obra, al circuito literario de ésta, al tipo de autor o lector, la recepción. En primer lugar, se presenta la herramienta «el contexto comunicativo» (el libro como objeto, el circuito del libro infantil y juvenil, la infancia y la adolescencia, la escuela); luego, «los actores de la comunicación» (diferentes tipos de autores, mediadores entre el libro y lector, el doble lector, el responsable del libro) y, por último, «una mirada al mundo: la ideología» (en este caso, el de la literatura infantil y juvenil, se refiere a «ideas, normas, valores, creencias, opiniones, prejuicios o actitudes próximas a la emotividad y creadas a partir de los múltiples mecanismos, que permite una narración».)

La segunda fase corresponde al «antes» de la lectura del relato

escogido. En esta fase se debe observar los paratextos y su influencia en la recepción (la autora se vale de las ideas de Gérard Genette, que incluyen a la ilustración). Se considera como tales, en el caso de la literatura infantil y juvenil, las manifestaciones icónicas, ilustraciones, número de páginas y la tipografía usada. Además, la autora los clasifica según el lugar que ocupan en el libro: fuera de él (los catálogos, la crítica literaria, publicidad, foro de lectores), dentro (título del libro, de los capítulos, las dedicatorias, tipografía, el prólogo, etc.) y los visibles (el formato del texto, la cubierta, números de páginas, indicadores de la franja de edad, etc.). En cuanto a la ilustración, Lluch señala su importancia, al punto que merece un análisis más detenido. Recomienda para este propósito una adaptación de la propuesta del ilustrador Vernond-Lord presentada en el Simposio Internacional Cataluña de Ilustración, que, entre otras indicaciones, pide concentrarse en el estudio de la composición de la imagen y la técnica utilizada, el punto de vista de cada imagen, descripción de los personajes, la selección y forma de los escenarios interiores y exteriores, la secuencia y la diagramación.

La tercera fase desarrolla, en extenso, el análisis de la narración: la estructura, la construcción del tiempo (aquí la autora da algunas ayudas didácticas), el narrador, los personajes, el escenario y la época, los mundos «posibles», así como las competencias y la intertextualidad, que toman en cuenta al lector en «una fase de formación, construida a partir de otros discursos narrativos: el audiovisual (televisión, cine, videojuegos), informativo, paraliterario, oral y el literario del programa escolar. Para las competencias, se señalan cuatro clases: la genérica (referida a los conocimientos del género narrativo); la lingüística (dominio de las características textuales y el de la palabra) y sociolingüística (uso

de la lengua y adecuación del texto a la situación comunicativa); la competencia literaria (capacidad de formar inferencias, de comparación de lecturas anteriores y que conforman la tradición a la que pertenece la obra, entendimiento de figuras retóricas, etc.), Y la competencia intertextual (relación del texto con otros, lo que permite la valoración de los elementos que conforman la narración), sin perder de vista que esta competencia muchas veces toma conocimientos del cine y la televisión (adaptaciones que han permitido que algunos clásicos se conozcan mediante estos medios).

La autora también dedica un capítulo al estudio de las narraciones de tradición oral, la fuerza de sus relatos y sus tendencias. Las leyes épicas de Axel Olrik, que plantea en su libro *Principles for Oral Narrative Research* y las funciones de Vladimir Propp expuestas en *Morfología del cuento*.

En la segunda parte, la aplicación del método se concentra en relatos literarios y audiovisuales. Así, se analiza las versiones de Cenicienta (Basile, Perrault, Grimm, Alcocer, Espinosa, Disney, Dahl, Garner, Company); el libro *Struwwelpeter* o Pedro Melenas, del psiquiatra Heinrich Hoffmann; explica la llamada «psicoliteratura», dirigida sobre todo al público juvenil con pautas que se pueden identificar rápidamente y cuyos temas giran en torno de la salud, derechos humanos, paz, igualdad, educación, etc. No deja de lado las novelas populares, aquéllas que aparecieron incluidas en periódicos con el fin de atraer más público, por ejemplo, *La vuelta al mundo en ochenta días*, de Julio Verne. Por otro lado, otra obra en la que se aplican las tres fases del método de Lluch es *La maravillosa medicina de Jorge*, de Roald Dahl, autor cuya mayoría de obras han sido adaptadas al cine (recuérdese *Matilda*, la niña talentosa que es despreciada por su familia; *Los Gremlins*, un clásico del «terror» infantil; *Charlie y la fábrica de*

Chocolates o *Brujas*, película que pese a sus repeticiones en un canal local, gozó de una fiel audiencia). Finalmente, dedica un capítulo a las ricas relaciones intertextuales entre narración literaria, televisiva y cinematográfica. Toma para ejemplo la «precuela» (los tres primeros capítulos) y la secuela (los tres capítulos subsiguientes) de *La guerra de las galaxias*. También el éxito mediático *Harry Potter* es explicado.

Lo infaltable y esperado, como cada una de sus «re-creaciones», es el apartado que Lluch dedica a las producciones de Disney. En este punto es importante resaltar que la autora si bien no defiende los productos de Disney, criticados por educadores, padres y expertos (y con mucha razón), tampoco niega su entrada en las escuelas; la razón que expone es válida: al negarlos, al censurarlos, sin que el niño tenga la posibilidad del análisis u orientación, se deja el camino libre a los estereotipos que difunden y, como consecuencia, actúan plenamente en el niño y son aceptados bajo su disfraz de fantasía. En suma, son «engullidos [...] sin ninguna posibilidad de crítica».

Entre los comentarios acerbos a este tipo de industria dirigida a la cultura de masas, la autora recoge los hechos a *La Sirenita* en la que es normal que un niño consiga todo lo que desee así sea malo o bueno («el niño que lee a Andersen experimenta un mundo en el cual los deseos pueden tener consecuencias dolorosas porque no siempre es bueno transformarlas en realidad; el niño que sólo ve Disney recibe una visión del mundo en que la única razón por la que los deseos no se cumplen es por la existencia de gente mala que lo impide»); en *Aladdin*, muchos críticos han identificado que los «malos» llevan turbante, barba, nariz bulbosa, el acento típico mientras que los buenos, Aladdin y Yasmín, tienen características de la cultura estadounidense. Otro caso es *El Rey León*, en el que los leones malos

utilizan el inglés británico; las hienas, el dialecto de la población negra que integra bandas callejeras, y los leones buenos, el inglés estándar estadounidense. En conclusión, los héroes, los buenos, son construidos con características estadounidenses y los malos a partir de la cultura «diferente».

El libro de Lluch, o mejor dicho su propuesta, no resulta complicada y puede ser considerado como una herramienta más, al momento de pensar en cómo enseñar a la población en general al discernimiento, a darle un lugar adecuado al pensamiento, a la imaginación, y, sobre todo, enseñarle que el placer intelectual no está reservado a una minoría.

Secolarizzazione e nichilismo. Cristianesimo e cultura contemporanea

Borghesi, Máximo. *Secolarizzazione e nichilismo. Cristianesimo e cultura contemporanea*. Siena: Edizioni Cantagalli, octubre 2005, 207 pp.

Pedro Morandé

Este interesante libro de Borghesi contiene una actualísima revisión del pensamiento occidental moderno y postmoderno motivado por dos sucesos históricos que han tensionado fuertemente nuestra época: primero, la caída del muro de Berlín, que inauguraría la esperanza de una sociedad pluralista, transparente y de pensamiento débil, que dejaría definitivamente atrás el autoritarismo y la dominación fundados en las afirmaciones fuertes e intransigentes de la metafísica, y segundo, la destrucción de las Torres Gemelas, que echa por tierra de un solo golpe esta ensoñación devolviendo la humanidad a los umbrales de la violencia del terrorismo y de la guerra, con la consiguiente perplejidad respecto a los resultados atribuidos usualmente al proceso de secularización.

Ambos hechos muestran, según el autor, la necesidad de revisar el concepto mismo de «secularización» utilizado desde los inicios del mundo moderno. Hasta la década del 70 solía entenderse que la religiosidad era una característica del hombre premoderno, cuya mentalidad estaba dominada por el temor ante una naturaleza ahora dominada por la ciencia y la técnica. La religión es vista así como un «residuo»

arcaico que de tanto en tanto se reactiva como reacción de defensa contra la marcha inexorable de la historia. Pero, deteniéndose en una observación de Giovanni Filoramo, sostiene Borghesi que este originario «desencantamiento del mundo» (Max Weber) producido por el mundo tecnológico y secularizado en confrontación con las religiones parece mostrarse ahora, como de naturaleza religiosa. Después de haber escrito por años Peter Berger acerca de la secularización, se ve ahora en la necesidad de acuñar la expresión «deseccularización», y otros habían ya advertido del «reencantamiento del mundo» (Morris Berman). Conocidos pensadores europeos originalmente hostiles o indiferentes frente a la religión como Habermas o Vattimo, después de los sucesos recordados comienzan a reconocer un rol, irremplazable de la religión en la creación y mantención de hábitos morales entre la población y en el logro de una convivencia pacífica y civilizada. Pero surge entonces la pregunta: ¿estamos ante un fenómeno nuevo e inédito o bien esta tensión no resuelta entre secularización y religión atraviesa todo el pensamiento moderno desde sus orígenes? Esta segunda hipótesis es la que explora el libro de

Borghesi. Ello explica el subtítulo del libro, «Cristianismo y cultura contemporánea», puesto que sitúa el tema de la secularización y del nihilismo en un horizonte cultural más amplio que incluye una gran cantidad de pensadores desde el mismo inicio de la filosofía moderna, tanto de quienes directa o indirectamente han tratado de «superar» el cristianismo, como de aquellos autores cristianos que han buscado responder a este desafío.

La tesis de Borghesi es, entonces, que la filosofía moderna, en cuanto quiere «superar» el cristianismo, tiende a asumir un carácter religioso, sea que se incline hacia el racionalismo iluminista, sea que se reconozca en la herencia del joaquinismo con su idea de cumplimiento o del fin de la historia en la nueva edad del Espíritu. El autor describe así un doble trasfondo filosófico: la filosofía moderna, en la medida en que se opone al cristianismo, oscila entre una versión panteísta, en la cual la filosofía deviene religión, y una deísta, por medio de la cual la filosofía construye la religión. El primer filón, bien presente en el análisis historiográfico de Dilthey, depende de Bruno y de Spinoza y encuentra su máxima expresión en el idealismo alemán. El segundo, centrado en la idea de un Absoluto no representable, encuentra su ápice en Kant y, en el pensamiento del siglo XX en Jaspers. A estas dos orientaciones corresponde dos tipos de religiosidad: uno animado de la percepción de la presencia «divina» en el cosmos, el otro permeado de una religiosidad negativa frente a lo infinito y al mundo sensible, que encuentra su expresión en la estética de lo «sublime». (p.5).

La lectura acerca del proceso de la secularización adquiere, en consecuencia, dos orientaciones distintas. Una primera, es la de entender la secularización como el traslado de los contenidos de la fe del plano religioso al plano racional inmanente. El autor cita a Kant para ilustrar esta vía: «Se puede, en

efecto, creer tranquilamente que si el evangelio no hubiese enseñado antes las leyes éticas universales en su íntegra pureza, la razón no las habría conocido en su cumplimiento, si bien ahora, dado que ya existen, cualquiera puede ser persuadido de su justeza y validez mediante la sola razón». En este sentido, puede decirse que aunque la secularización traslade valores cristianos al plano puramente racional, se mueve dentro del horizonte cristiano, incluyendo al propio Nietzsche con su crítica radical a Kant y a la moral cristiana. Borghesi cita en el contexto la tesis de Gogarten, para quien la secularización es el resultado de la desacralización del mundo introducida por el cristianismo.

La segunda interpretación, en cambio, ve la secularización como una «metamorfosis de la gnosis» (Del Noce). En su oposición al cristianismo, el pensamiento moderno habría reencontrado la soteriología gnóstica, que desde la época del Irineo de Lyon y de San Agustín ha confrontado a la fe de la Iglesia. Señala Borghesi que «La *Ética* de Spinoza como la *Fenomenología del Espíritu* de Hegel no son tanto obras "teóricas", especulativas, sino más bien un "itinerario del alma de Dios", vías de conversión, derroteros de salvación» (p. 9). Con diversos rostros, la gnosis ha perseverado en su idea central de la *coincidentia oppositorum*, como forma de remontar el dualismo entre creador y creatura, alma y cuerpo, materia y espíritu, bien y mal, finito e infinito, varón y mujer, atribuida al pensamiento platónico y después al pensamiento cristiano, para orientarse, en cambio, en la búsqueda del Uno-*Todo*, indiferenciado, que se identifica con el cosmos, con la realidad universal en que todas sus diferencias quedan asumidas. Agrega Borghesi «La identificación del yo con la sustancia divina universal comporta el sacrificio de la persona, la expiación del pecado de la individualidad, la superación del mundo

ilusorio de los sentidos. El yo empírico es la víctima inmolada en el altar del Uno-Todo... El mundo como "representación" es el velo de Maya, el lugar del *principium individuationis* que el arte y la música deben superar» (ibid). En Hegel, esta concepción se explica como filosofía de la historia, como momentos del devenir de la era de la manifestación del Espíritu Absoluto y de la realización de la plenitud de la historia. En el pensamiento post-moderno, en cambio, adquiere la característica de una ensoñación con una realidad «virtual», futura, de equilibrios ecológicos, posibilitados por el desarrollo de la tecnología y de la comunicación. Esta visión ha devenido panteísta, en muchos autores, reduciendo la divinidad a una energía cósmica del mundo, como en la denominada «new age» o también en un politeísmo de la diversidad y la tolerancia en que todas las religiones corresponden en último análisis al devenir divino de lo humano. La renovación del paradigma antiguo de la gnosis haría finalmente posible la fusión de Occidente y Oriente.

Pues, bien, este agudo análisis que realiza Borghesi de la mano de un sinnúmero de autores contemporáneos que han alcanzado gran relevancia lo lleva a la discusión de la relación entre razón y fe, entre filosofía y teología, rescatando el realismo propio de la tradición, del magisterio y de las figuras más señeras de la teología y de la filosofía católicas. Pero no se queda en un plano puramente especulativo, puesto que la relación entre naturaleza y gracia se juega no sólo en una correcta interpretación teórica del misterio de la encarnación, sino en la comprensión y educación del sentido religioso del hombre contemporáneo. El texto se cierra, justamente, con un análisis del libro *El sentido religioso* de Luigi Giussani, fundador del movimiento Comunión y Liberación, que de un modo muy original, repropone el realismo de la

tradición tomista vinculándolo a la experiencia originaria de la conciencia del yo, que buscando satisfacer el deseo de verdad, de bien, de justicia y de belleza encuentra en la Iglesia, presencia misteriosa de Cristo viviente, una respuesta inesperada e imprevisible, «desproporcionada» en relación a cualquier expectativa humana. El testimonio no sólo de esta convicción, sino de esta experiencia, lo lleva a afirmar que «contrariamente a las concepciones difusas, para las cuales la elevación religiosa exige la negación del mundo exterior y el retorno del alma a sí misma, "la única condición para ser siempre y verdaderamente religioso es vivir siempre intensamente lo real"».

Esta misma actitud es la que trasunta el libro de Borghesi al analizar el pensamiento moderno, sus rasgos nihilistas y sus efectos sobre la sociedad secularizada. No busca polemizar o contradecir, sino encontrar la positividad de la realidad que se esconde tras las fantasías, las especulaciones, las idealizaciones y ensoñaciones. Aunque la intención de muchos autores sea atacar al cristianismo, darlo por superado o transformarlo en una nueva gnosis, un análisis atento de estas posiciones lleva a la conclusión de que ellos mismos necesitan del horizonte cristiano, no han podido liberarse de él, o lo redescubren como un elemento cultural necesario para la preservación de la paz en la convivencia humana. Este libro es una aguda contribución a las posibilidades de un diálogo intercultural e interreligioso con la época actual.

Magallanes: el hombre y su gesta

Stefan Zweig, *Magallanes: el hombre y su gesta*. Madrid, Editorial Debate, 2005, 240 pp.

Angélica Chávez

El libro *Magallanes: el hombre y su gesta* del narrador austriaco Stefan Zweig nos remite a la memoria de un hecho histórico realizado un martes 20 de septiembre de 1519, fecha del más extenso viaje de descubrimiento, pues la aventura más atrevida de la humanidad, había empezado: dar la vuelta al mundo en buque. Este viaje permitió medir y probar, con toda evidencia, la redondez de la Tierra. Al lograr encontrar el ansiado «Estrecho», que en honor a su descubridor lleva ahora su nombre, Fernando de Magallanes pudo demostrar, en ese laberinto de aguas turbulentas, su pericia náutica; sin perder ni un solo barco, Magallanes encontró la salida que desembocaba al «mar del Sur», al océano que erróneamente fue identificado como «Pacífico».

Podemos, tal vez, con el autor, ensimismarnos en la vida de este personaje y en sus esfuerzos por lograr su gesta, interesándonos por la abundancia de datos históricos, que abren alternativas para profundizar otros temas, como la política y la geografía de aquella época. Stefan Zweig transmite un ineludible sentimiento que nace de la admiración por aquellos hombres que libraron estas travesías «¡Cómo lo hicieron! ¡Qué valor! ¡Qué nervios y paciencia! ¡Qué entrega a una tarea! Y podemos seguir... ¡Qué sacrificio de dejarlo todo por lo desconocido!».

A lo largo de la narración se observa un preciso hilo conductor: el reconocimiento del Misterio con el que se topaban los marineros cada día, —y en particular, Magallanes— afirmando el drama del abandono a la voluntad de Otro. Fueron 265 los hombres que, con valentía, arrojo e ímpetu, zarparon desde el puerto de San Lúcar de Barrameda con la flota de cinco naves: Trinidad, Victoria, Santiago, San Antonio y Concepción; «por voluntad divina», como escribe Zweig, solamente 18 hombres, al mando de Sebastián El Cano, a bordo de «El Victoria» —que hizo honor a su nombre— lograron concluir tan ardua tarea.

La trama ficcional de *Magallanes* encandila al lector sin dañar hechos históricos, esta novela no sólo nos pone en contacto directo con los particulares de esta gran hazaña, sino que la narración despierta en el lector el deseo —típico de una estructura narrativa clásica— de «ser como» el héroe: digno, inquebrantable ante las dificultades, un ser que conoce el valor de la espera, la paciencia y la soledad; que ha aprendido a someter el entendimiento continuamente a la experiencia, pues sólo con esta actitud logra no amilanarse frente a lo que se le presentaba: naufragios, dificultades, sublevaciones, desánimo, soledad.

Impulsado a ir más allá, como Magallanes, o a quedarse con

sentimientos de vergüenza o de reconocimiento, el lector tiende a identificarse con la figura de un hombre de tantos, un aprendiz, firme en sus pasiones, que se movía con entereza y autoridad ante sus hombres o con humildad y obediencia ante su rey y superiores. Hay un elemento en él —un afecto, una pertenencia— digno de imitar durante toda la historia, y éste es la conciencia de la voluntad del Destino.

Magallanes es una biografía ficcionalizada que se abre a una perspectiva sobre la cultura ajena, con un gusto especialmente exótico. El personaje de Magallanes es presentado como un joven valeroso de veinticuatro años, que tuvo en su particular camino, entrever una mejor vía para Malasia, las «islas de las especies», las codiciadas islas que movieron en su época reinados y poderes que la vida económica determina. Desde que Europa tomó contacto con las tierras próximas de Asia y descubrió sus productos y riqueza, las especias que por ahí llegaban, servían para condimentar alimentos y hacer más comestibles algunos platos; eran indispensables como lo son ahora: pimienta, jengibre, menta, cardamomo, nuez moscada, salvia, perejil, comino, azafrán, clavo o anís y más; que se utilizaban también para fermentar algunas bebidas caseras, la medicina elaboraba numerosos brebajes con estos productos, el opio, el alcanfor y la resina fueron en esa época el alivio para los enfermos. Al no desechar los nuevos sabores, texturas y olores, que se requería tanto en la cocina como en la bodega, así como la exigente vanidad femenina con los perfumes, los tejidos de seda, el papel o las alfombras y frente a la pobreza europea, Asia tenía mucho qué ofrecer; llegando a gestarse guerras para controlar el comercio que enfrentaron a Oriente con Occidente. El europeo, que ignoraba casi todo de Asia, se fue acostumbrando, desde el siglo XII, a un producto que llegaba de

allí y era cada vez más estimado: las especias y éstas fueron las que impulsaron las travesías.

Magallanes es casi una figura heroica que, a través del relato, penetra en los escenarios del mundo antiguo, marcado por el entusiasmo de revelaciones y frenesí por lo desconocido, dinámica acelerada de continuos hallazgos que hacían que el mundo cambiara de forma rápida. Esta dinámica hizo que tanto España como Portugal llevaran la delantera como los principales navegantes convirtiéndose en hijas predilectas del Papa, que con el tratado de Tordesillas, lograron un camino de paz con prosperidad por los continuos develamientos de nuevas tierras. La sencillez de la narración logra sumergir al lector dentro de esta flota, preparada para lo desconocido, a percibir el ruido del mar, la brisa salada, el calor y el frío que normalmente sufren los marineros de estas largas travesías.

La existencia de Magallanes se desarrolla, podríamos decir, humanamente, es decir, entre rechazos, negaciones, olvidos. Y sin embargo es al Destino que Magallanes le da el triunfo. Zweig lo describe como un almirante que logra su tarea sin el sabor de la gloria; él comprende la «injusticia» humana, con la conciencia de arriesgar todo por Dios y por su rey, quedando la gloria para otro.

Zweig recuerda otro cronista, el italiano Antonio Pigafetta, que acompañó a Fernando de Magallanes en su circunnavegación del globo, describiendo la ingratitud, deslealtad, cobardía propios de las miserias humanas, que sufrió el valeroso Magallanes. Como Pigafetta, durante la narración de la travesía, Stefan Zweig ilustra, en páginas intensas y apasionantes, la Costa Atlántica de América del Sur, relatando los inicios de esas tierras y sus nombres (Río de Janeiro, Montevideo, Mar de Plata, la Patagonia, Tierra del fuego).

Magallanes es descrito, por el autor austriaco, como un hombre religioso, con un fuerte sentido del Misterio, una figura realmente heroica: Magallanes se convierte, en la narración de Zweig, en una presencia de autoridad: él permite que la travesía no desencadene en excesos, abusos y desbordes de bajos instintos por parte de la tripulación de toda la flota —hombres cansados, desesperados, hambrientos, con necesidades—.

Ritmado con el estilo del biógrafo romántico, víctima de sus propios entusiasmos, el texto de Stefan Zweig parece dejar al lector con una tarea pedagógica: reflexionar sobre la ardua tarea de la existencia, alegóricamente descrita en la figura de la travesía, y sobre la elección de ser protagonistas de gestas que van más allá de una navegación ficcional.

Dentro de la Experiencia





La práctica personal en la educación

Carmen Rosa Villarán Rodrigo

Hace muchos años insisto sobre la importancia de notar y aceptar la condición práctica de la acción educativa, en particular, subrayando la relación del reconocimiento de la practicidad educativa con la dinámica antropológica en su esencialidad práctica, según una clara y grata inspiración aristotélico-tomista y absorbiendo la influencia platónico-agustiniana. Sin aceptar pasivamente ninguna ideología, sino ateniéndome a la experiencia personal, me he preocupado por destacar la necesidad de tomar esta realidad como referencia central de toda acción educativa. Lo que significa, en términos educativos, cuidar y promocionar la formación de la personalidad humana con el debido respeto a su naturaleza libre, y considerar las propiedades personales como fuente y medida de todo proceso educativo. Sobre esta base, se trata de reconocer y propiciar, a la vez, una interacción personalista, ya que, cada vez que acontece una acción escolar, un estímulo familiar, ciudadano o

profesional, se puede producir una afirmación o una trasgresión de la personalidad; y si hablamos de educación, no es cuestión de transgredir, sino de humanizar.

De hecho, en la educación, bien entendida prácticamente, centrada en la persona, la metodología no puede ser el factor definitivo como si tuviese entidad propia, en sí, con carácter de suficiencia. Si bien puede acontecer que una metodología ajena a la realidad del ser humano y de la educación, yuxtaponga una proposición que diluya en algo distinto de lo que es al quehacer educativo (por ejemplo, actitudes muy atentas al éxito de la instrucción y, sin embargo, dominadas por un total desinterés de la formación de la personalidad), desde mi investigación nunca se ha considerado, en una perspectiva modernista, que el «método» es el factor clave en la educación. Antes bien, el factor decisivo escolar está constituido por la condición humana, según una visión metafísica cristiana. No obstante, hay que precisar,

a la vez, que sólo un método idóneo nos permite encontrarnos con la experiencia educativa genuina. La aplicación del hecho educativo ha demostrado que el punto de partida para una buena educación debe radicar en qué es la educación y cómo responder a este tema, lo que exige realismo y ser «expertos» en la condición humana. Sólo una antropología realista puede ser rectora de cualquier esfuerzo en educación. Por eso, no parece acertado darle un status de independiente de la antropología a ningún quehacer educativo, menos a la metodología.

En realidad, si queremos observar la interrelación de la practicidad dentro de la unidad de la vida humana en sus distintas manifestaciones y etapas como lo viera Aristóteles y lo estudiara Santo Tomás de Aquino, encontramos que, desde los primeros años, el ser humano irrumpe para estrenarse como tal, notándose en él una voluntad incipiente por actuar. Así, el niño aprende a amar amando, como aprende a caminar caminando, y así progresivamente, o de modo nefasto, según la calidad educativa que se le brinde; de esta manera, la practicidad de la vida y la responsabilidad resaltan en quienes asumen, con su propia vida, la opción por educar: los padres y los profesionales de la educación. La visión y realización humana aristotélico-tomista impresiona por su claridad:

En efecto, el fin del entendimiento práctico es la operación y el fin del entendimiento contemplativo es la posesión de la verdad; y por esto, cuando un arquitecto, por ejemplo, piensa cómo se puede construir un edificio, pero no con objeto de construirlo, sino primeramente, con el deseo de saber cómo se construye, quiere con respecto al fin de su obra, obtener un conocimiento especulativo, aunque se trate de una cosa factible. Por consiguiente, la ciencia que es especulativa, por parte de las cosas que conoce, es exclusivamente especulativa. La ciencia especulativa por el modo de conocer o por el fin que

se propone, en parte es especulativa y en parte práctica, y aquella cuyo fin es la operación, es simplemente práctica¹.

Precisiones valiosísimas para entender, orientar y ejercer la acción educativa. En este afán por descubrir y descubrirse durante la practicidad de la vida puede ser muy beneficioso, en los años universitarios, como desde el principio de la vida con los respectivos matices de idoneidad, según la edad, contar con la «Metodología de práctica personal». Durante la etapa educativa universitaria, parece ser muy pertinente el incurrir en propiciar, por parte del claustro en pleno —profesores y estudiantes— la «práctica personal de lecturas» de toda índole, siempre y cuando, sean propiciatorias de la mejora personal. Es decir, que permitan un diálogo con la propia vida, para ir descubriendo, desde un discurso vivencial, cuestiones esenciales humanas susceptibles de ser aplicadas o evitadas por ser genuinamente comprendidas y experimentadas. Estas lecturas brindan —como, por ejemplo, los clásicos de la literatura— una colaboración esencial para poder sostener mejor cómo toda acción educativa debe notarse en función de la realidad antropológica.

Aludiendo al buen efecto de las lecturas durante la formación universitaria y distinguiendo, asimismo, las estrictamente profesionales de otras formativas, se puede acentuar el relieve antropológico de ciertas lecturas clásicas con las que podemos contar para captar y poder propiciar, por ejemplo, la fidelidad, la solidaridad y el buen gobierno, como en el *Don Quijote*. Respecto de la solidaridad como hábito, don Quijote así se dirige a Sancho cuando se cayó con su rucio en un foso y éste se dispuso para ayudarlo y sacarlo de allí: «—Don Quijote soy, replicó don Quijote, el que profesó socorrer en sus necesidades a los vivos y a los muertos. Por eso, dime quién eres, que me tienes atónito...»². Asimismo, sobre el buen

gobierno basta recorrer en la misma obra los capítulos concernientes a los consejos de Quijote a Sancho, cuando éste último se disponía a gobernar la Ínsula Barataria: el desempeño político de Sancho, ofrecido junto a una simpática comicidad, se pueden leer desde el capítulo XLII al LII de la segunda parte de la obra cervantina. Logros humanistas podemos también propiciar con la lectura de *Los Miserables* de Victor Hugo, *El Avaro* de Molière y la obra anónima peruana *Ollantay*, que nos sirven para captar la fibra última de los hilos que tejen nuestra propia historia humana: la conversión de Jean Valjean, por ejemplo, actúa en los lectores hasta conmoverlos; en *El Avaro*, en cambio, Harpagón, el protagonista, es un codicioso extremado, que no desea variar su conducta y nadie logra mejorarla; no es difícil notar, con ambas situaciones, el proceso de una acción educativa que puede ser trasferida a la forma misma de la existencia.

Cabe recordar, finalmente, a San Agustín, quien, en su mención definitiva sobre el *Hortencius* de Cicerón, la declaró como una obra detonadora, al punto de cambiar todos los afanes de su vida, y decidirse por la más profunda búsqueda de la verdad: una búsqueda que desemboca en el encuentro con la lectura del Evangelio, y con Cristo mismo, produciéndose la posibilidad antropológica de una valiosa y armoniosa ligazón entre la gracia y su libertad. A partir de la operatividad de su propia voluntad y de la acogida de la gracia, el ser queda fortalecido desde su dinámica de inteligencia racional por la acción de Dios según su amor al hombre, como está relatado en el libro octavo de las *Confesiones*; el trabajo de los nuevos hábitos y de la conversión educativa —nos enseña el santo de Hipona— empieza, antropológicamente, por el arrepentimiento y busca, con la ayuda, un nuevo cambio, en donde pone en juego la decisión y la acción.

NOTAS

1 Santo Tomás de Aquino, *Suma Teológica*. I, c.14, a.16.

2 Cervantes, M. de, *Don Quijote de la Mancha*. Lima: Santillana Ediciones, 2004, parte II, cap. LV, p.971.



Una comunidad de pensamiento educativo

Clotilde De Freitas

El adulto es una persona «en» y «con» capacidad de seguir desarrollando su ser y personalidad, aunque esa personalidad, lo mismo que nuestra biografía, está inacabada y llena de aprendizajes, que se dan en los diferentes ámbitos de socialización en los que transcurre nuestra vida cotidiana¹.

El propósito de este artículo es compartir la experiencia y reflexión sobre la intervención que el Centro de Servicios Educativos (CESED) de la UCSS² realiza en el marco de los proyectos de AVSI y CESAL, en veintidós instituciones educativas de Lima Norte y seis de Lima Este³, instituciones en proceso de construcción de una cultura democrática, descentralizada y con participación ciudadana (Proyecto Educativo Nacional al 2021, objetivo 4: Una Gestión descentralizada, Democrática, que logra resultados y es financiada con Equidad, p. 93).

La difusión de los resultados obtenidos por el Perú en las evaluaciones Internacionales (PISA) y Nacionales (UMC, 2004) en torno a la comprensión lectora, pensamiento lógico matemático y valores, nos muestra una realidad mucho más desalentadora en las Instituciones

educativas de las zonas urbano-marginales y rurales, que atienden a niños en condiciones de pobreza y pobreza extrema, quienes se ven afectados por un trato desigual en atención, implementación de aulas e infraestructura didáctica. A la vez, se encuentran en ellas maestros con mucha necesidad de reconocimiento, apoyo y acompañamiento, y con real interés de revertir esta situación, en la cual, sin embargo, las limitaciones en las que trabajan han desarrollado en ellos una capacidad de crear instrumentos para sobreponerse ante las dificultades.

Estas consideraciones guiaron nuestro planteamiento de los criterios de selección de las Instituciones Educativas con las cuales trabajaríamos:

- Instituciones de nivel «primaria», específicamente con 1ro., 2do. y 3er grado, base de los aprendizajes

iniciales de lectura y escritura, desarrollo del pensamiento matemático y valores.

- Instituciones con docentes comprometidos con interés e inquietud por cambiar.
- Instituciones con un alto nivel de organización.
- Instituciones ubicadas en zonas de extrema pobreza o que albergan una población infantil en situaciones de riesgo (delincuencia, drogadicción, niños trabajadores, hogares desintegrados).

Con dicha intervención queríamos desarrollar competencias en los actores del proceso educativo, incidiendo en la revaloración del docente como persona y como profesional en permanente formación, en interrelación con los demás, con dominio de los conocimientos y fundamentos curriculares, con manejo de los procesos pedagógicos en el aula y en la institución educativa, como elementos claves que se entrecruzan en la vida escolar, para que puedan dotarse y usar los documentos básicos previstos –Proyecto Educativo Institucional, Proyecto Curricular, Proyectos de Innovación, Programación de Unidades Didácticas, sesiones de aprendizaje– como instrumentos de planificación y organización del proceso educativo.

Una escuela sólo tiene razón de existir si enseña verdaderamente a conocer toda la realidad, a introducir al conocimiento de la realidad en todos sus aspectos; para esto, es necesario que garantice calidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en el clima afectivo del aula, optimice el tiempo, con un buen uso de los recursos y del espacio, y finalmente que sea la escuela que prepare para la vida.

LLEGAR AL CONOCIMIENTO A PARTIR DE LA REFLEXIÓN SOBRE NUESTRA EXPERIENCIA

Partiendo de un estudio de las dinámicas internas sucedidas en las

aulas, se llegó a comprender que el docente tenía una pobre concepción de sí mismo; sus clases se limitaban al oficio de transferir conocimiento; a pesar de venir ya participando en varios eventos de capacitación, éstos no habían logrado mejorar y/o cambiar su práctica. Se mostraban temerosos, desconfiados y algunos hasta agresivos. Se primaba un trabajo individual, con una gestión que no permitía articular aspectos como la organización, procesos pedagógicos, tiempos, objetivos institucionales.

De manera aislada, había maestros que, por lo contrario, venían desarrollando acciones pedagógicas creativas, innovadoras, un buen trato afectivo; sin embargo, no existían espacios donde se pudiera compartir y aprender del o de los otros sobre organización y planificación.

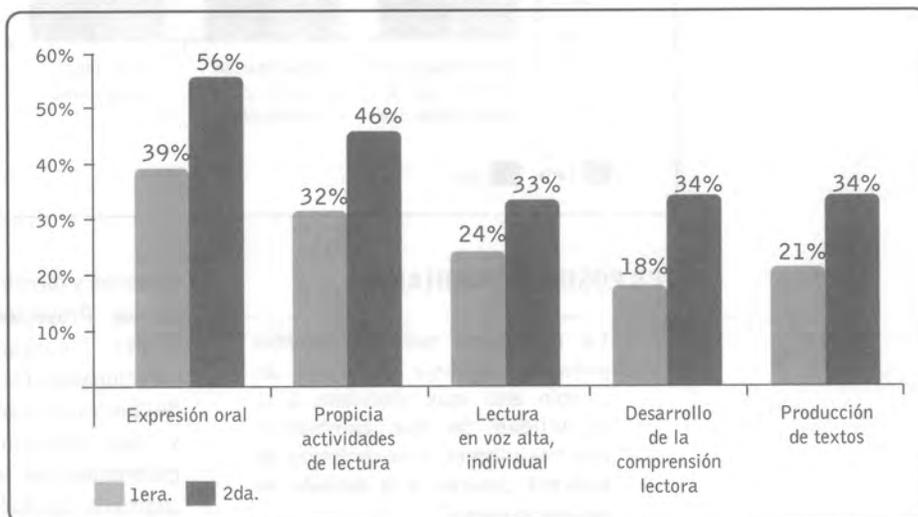
En nuestra estrategia de intervención distinguimos las siguientes fases:

- Utilización de un diagnóstico: mediante un estudio etnográfico revelamos los comportamientos en la Institución, la dinámica interna en el aula y los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Definición de una línea metodológica y pedagógica en los Planes Curriculares, mediante círculos de calidad con docentes y directores.
- Evaluación de los alumnos en comprensión lectora y lógico matemática, mediante pruebas de entrada y salida.
- Capacitación en «enfoque psicolingüístico en la lectura y escritura» y «propuesta socio cognitiva para el desarrollo del pensamiento lógico matemático».
- Elaboración de una guía metodológica en lecto-escritura y lógico-matemática, conjuntamente con los docentes y desde la experiencia en el aula.
- Acompañamiento en las aulas y monitoreo de la implementación de la propuesta.

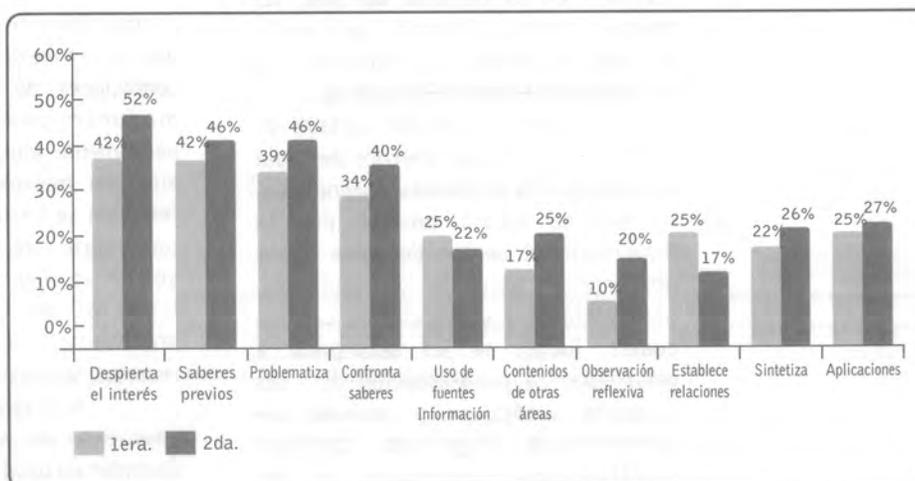
Es a través de nuestro acompañamiento en cada fase del proceso donde comenzamos a observar que se fueron generando mejores condiciones del docente para el trabajo en el aula, de una manera más integrada con los otros docentes, democrática y horizontal; hubo

una práctica de crítica y autocrítica, de evaluación y de auto-evaluación, evidenciándose en los logros observados entre visita y visita a las aulas, que de manera gráfica mostramos a continuación:

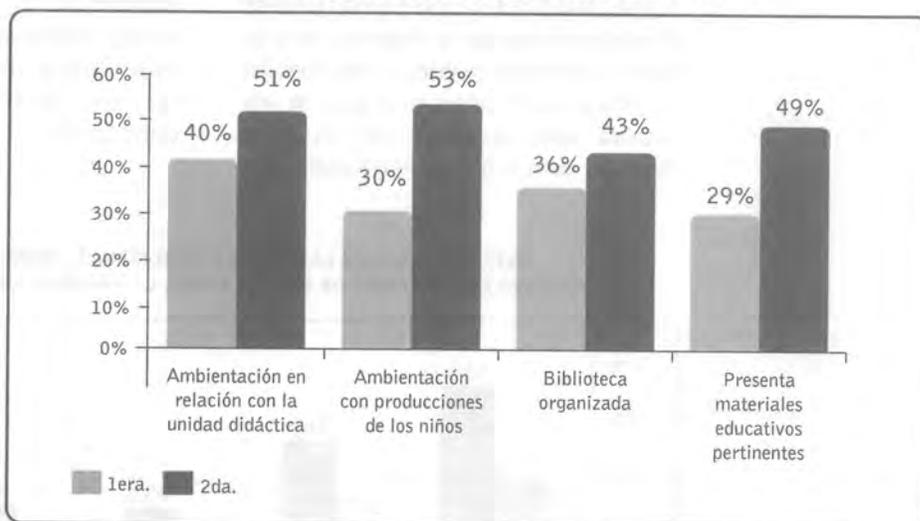
ESTRATEGIAS PARA LA LECTURA Y ESCRITURA - MONITOREO 2006
CUADRO COMPARATIVO DE LOGROS ENTRE LA PRIMERA Y SEGUNDA VISITA



PROCESOS DE APRENDIZAJE MONITOREO - 2006



ORGANIZACIÓN DEL AULA- MONITOREO - 2006



¿ES POSIBLE CAMBIAR?

La posibilidad que los docentes podamos generar procesos de cambio está muy vinculado a la posibilidad de que cambiemos nosotros mismos, a la confianza de creernos capaces, a la decisión de ensayar lo nuevo⁴.

Definida la propuesta metodológica para el aprendizaje de la lecto-escritura, lógico-matemática, y en valores optamos por la propuesta centrada en la persona humana, (*El riesgo educativo*, L. Giussani), pues era lo que más respondía a la naturaleza de nuestras Instituciones Educativas.

Tuvimos especial cuidado en evaluar los procesos internos del aula en relación a la enseñanza-aprendizaje, lo que se volvió posible por la disponibilidad de los docentes a ser observados y escuchar los resultados, observaciones y correcciones, con las cuales, luego, se les acompañó a reformular la programación de sus unidades didácticas y sesiones de aprendizaje, logrando cambios significativos, mostrados en los gráficos anteriores.

Importante fue la conformación de equipos (círculos de calidad) de

docentes y directores para la elaboración de los Proyectos Curriculares, en los cuales incorporaron las propuestas mencionadas, en el marco de una matriz de valores centrada en la persona del niño y con lineamientos metodológicos coherentes con las propuestas; en ellos sugirieron también el uso de los recursos y materiales educativos de su entorno, organizaron y definieron un sistema de evaluación formativa, con respeto a las diferencias.

La intervención fue llevándonos a lograr como frutos, sobre todo el hecho que los maestros fuesen puestos en condiciones de hacer propuestas, de madurar una actitud reflexiva permanente sobre su propia práctica, y aun con mayores logros cuando esta reflexión se hacía de manera colectiva, tomándose acuerdos institucionales sobre objetivos pedagógicos, lineamientos metodológicos, lineamientos de evaluación, uso de recursos, sistema tutorial, etc.

Hoy tenemos 28 Instituciones educativas del nivel de primaria, 463 docentes en total y con 222 docentes del 1º, 2º y 3º grado venimos trabajando en forma permanente en la búsqueda de esa «Comunidad de Aprendizaje»,

organizada, comprometida con su Proyecto Educativo, consciente de la necesidad de educarse a sí misma, a sus alumnos, docentes, padres de familia, reconociendo sus debilidades, pero sobre todo, conscientes de sus fortalezas.

Con una gran motivación por saber, estudiar teorías pero desde la experiencia, las instituciones aceptan y recurren mucho a la asesoría del CESED; a partir de este reto asumido por el equipo de formación continua, se produjo una construcción del saber consciente, dinámico, crítico, liberador, dialógico, pues no sólo es la persona del docente quien aprende, sino también el equipo de profesionales en formación continua: asesores, capacitadores y los alumnos universitarios, quienes, habiendo egresado, optan por participar en el proyecto, crecen en el contacto con las aulas y en la práctica del trabajo propio de investigación, en los encuentros con los docentes, sensibilizándose en el conocimiento de una realidad educativa que puede superarse cuando se llega a niveles de comprensión colectiva.

Sólo es posible realizar innovaciones, cambios educativos a través de la formación de equipos de docentes y aliados, formando comunidades que construyan pensamiento educativo. Y que la investigación educativa se convierta en una práctica pedagógica, partiendo de la reflexión de la acción educativa y la redefinición del rol del docente en el proceso de enseñanza aprendizaje, planteando experiencias exitosas en el desarrollo de capacidades y actitudes en sus alumnos.

Desde esta opción democrática la escuela se convierte en un espacio de participación de todos los actores educativos, con docentes que van desarrollando su sentido crítico, autónomos, con capacidad de tomar decisiones e iniciativas, haciéndose responsables por los resultados de su

trabajo y preocupados por encontrar estrategias que se adecuen a su diversidad, con capacidad al trabajo colaborativo, de entender que el currículo no es un producto acabado sino debe someterse a constante revisión⁵.

Lo que inició siendo una convocatoria a una propuesta, individual en un principio y con ciertas dudas y desconfianzas acerca de nuestro propósito, se ha convertido en un compromiso personal e institucional de maestros y directivos por un gusto renovado de hacer las cosas de manera diferente; de simples receptores se han convertido en sujetos ejecutores, participando con propuestas de cambio e innovación pedagógica de acuerdo a las necesidades de sus estudiantes y comunidad y llegando a involucrarse sin que medie ninguna oferta más que la de mejorar los aprendizajes de sus alumnos y el dominio de los avances pedagógicos en metodología, recursos, evaluación.

NOTAS

1 Ericsson, 1978, DINFOCAD, PNFS, 2006, pp.14-15.

2 La Universidad Católica Sedes Sapientiae, con su Facultad de Ciencias de la Educación abre en el 2003 el Centro de Servicios Educativos (CESED), con la finalidad de aportar un mejoramiento de la calidad de la oferta educativa de los colegios de Lima Norte.

3 Instituciones Educativas participantes en los Proyectos AVSI y CESAL son: 0033 «Virgilio Espinoza Barrios», 1282 «Aymón de la Cruz López», 1276 «El Paraíso», 1275 «La Florida» y 2095-5 «Naciones Unidas» de Huachipa; 3061 «Jorge Chávez D.», 3068 «San Judas Tadeo» y 3047 «Rep. De Canadá» de Comas; 8184 «San Benito» y 8188 «Cruz del Norte» de Carabayllo; 3040 «20 de Abril», 2004 «Señor de los Milagros», 2092 «Cristo Morado», «José A. Quiñones», «Perú-Japón», «San Diego», 2091 «Andrés A. Cáceres» y «Rep. Oriental Uruguay» de Los Olivos; 2039 «Jorge V. Castilla M.» de Independencia; 2014 «Los Chasquis», 2031 «Virgen de Fátima», 2028 «Cerro Candela» y 2030 «Virgen del Carmen» de San Martín de Porres; 8180 «Celso Ricaldi», 5167 «V. R. Haya de la Torre», 5168 «Rosa Luz» y «Sagrados Corazones» de Puente Piedra; 3035 «Bella Leticia» del Rimac.

4 DINFOCAD, PNFS, 2006, p.20.

5 Nora Cepeda, *Proyecto curricular de centro educativo, un proceso participativo*, Tarea, dic. 2006, p. 15.



Misión y orientación vocacional

Giovanna Hernández

El término «vocación» procede del latino [vocatío, -ōnis] y explicita la acción de llamar. Se trata de una de las palabras más desprestigiadas, usada frecuentemente fuera del rico abanico semántico y experiencial.

La vocación no es una fórmula matemática, ni un proyecto que elaboro en mi cabeza. La vocación coincide siempre con una posibilidad, y debe ser una posibilidad concreta para mí, tal y como soy. Al igual que en el día a día responder a la vocación que se renueva momento por momento coincide siempre con la «lectura de una posibilidad que se nos ofrece»¹.

Particularmente en lo jóvenes la palabra «vocación» toma un respiro y una significación, a veces, dramáticos. La adolescencia coincide con la finalización de los estudios secundarios, etapa de grandes cambios y de nuevas responsabilidades, en donde el chico no sólo busca sentirse bien consigo mismo, sino también busca consolidar su identidad personal. En este momento, se inician los cuestionamientos internos sobre que es lo que hará en el futuro.

El saber realmente qué es lo que se va a estudiar o hacer, implica realizar una reflexión interna sobre cada uno de los gustos, preferencias, habilidades, metas y expectativas. Mas, ¿estarán preparados para ello a esta edad?, ¿nuestros alumnos tienen una visión clara sobre cada una de sus capacidades y debilidades?, ¿serán capaces de responder a ese llamado de su vocación?

En una realidad, en donde existe una numerosa población de adolescentes que actualmente se encuentran próximos a egresar de las aulas y tomar decisiones entre la inserción a la educación superior o al mundo laboral, los docentes y formadores tienen un conjunto de retos y responsabilidades para lograr orientar idóneamente a los alumnos.

Ante ello, se planteó el reto de realizar la apertura de una ventanilla y realización de eventos de orientación vocacional y profesional, actividad inserta en un proyecto que ejecuta la Universidad Católica Sedes Sapientiae mediante el Centro de Servicios

Educativos en cooperación con AVSI y el MAE (Ministerio de los Asuntos Exteriores de Italia), con el objetivo de desarrollar estrategias que favorezcan el proceso de identificación de la vocación en los alumnos de quinto año de educación secundaria en algunos colegios de Lima Norte.

Para el Centro de Servicios Educativos (CESED), la orientación vocacional no consiste solamente en la aplicación de *test* vocacionales, sino en el proceso de acompañar a los alumnos en su relación con la realidad tal como se presenta. Es a partir de este contacto que se despiertan los intereses y deseos hasta descubrir la propia utilidad y capacidad para responder a la vida, a los deseos últimos. Así, cumplir la vocación no es más que la correspondencia de los deseos haciendo las tareas que constituyen la persona, la familia y aquéllas que construyen una mejor sociedad.

Por tal motivo, dentro de los objetivos se busca identificar los intereses vocacionales en los alumnos, incrementar estrategias de orientación que sirvan de recursos de apoyo en la labor tutorial de los docentes, así como facilitar el acercamiento de los alumnos con opciones de estudios superiores mediante diálogos con profesionales destacados que relaten su experiencia personal.

En el proceso del trabajo se ha ido distinguiendo cuán importante es el propiciar espacios de diálogo, tanto con los alumnos como con los docentes tutores, fortaleciendo la relación enseñanza-aprendizaje y cómo el involucrar a los padres en esta labor puede ayudar a que los adolescentes empiecen a encontrar la confianza en ellos mismos para visualizar su futuro y fortalecer su propia búsqueda de identidad.

Sumado a ello, se realizaron visitas a colegios de Lima Norte con la finalidad de entregar una guía vocacional en donde se encontraba

información tanto de universidades e institutos superiores, además de brindar una charla informativa sobre la búsqueda de la vocación. En este recorrido por nuestra realidad se encontraron alumnos que ya tenían una idea clara de lo que deseaban, evidencia de un trabajo previo con sus profesores; pero, también, en este proceso de vivir la experiencia, observamos aulas llenas de alumnos, vacías de esperanza en un futuro mejor, sin una noción clara de las cosas, con la sola perspectiva de continuar la existencia, dando respuesta inmediata a las cosas que se van presentando sin la planificación debida.

La misión y la orientación están en ese punto, precisamente en el hecho de plantear una nueva alternativa, brindar confianza en lo que se puede lograr, quizás no de manera inmediata, ya que para muchos la alternativa de continuar estudiando se vuelve vaga ante su propia realidad socioeconómica; sin embargo, al mostrarles que uno no es ajeno a su realidad, aproxima a captar su atención, promover el diálogo y relucir que el «ser mejor», «ser alguien» no se logra necesariamente estudiando en algún lugar, sino que es producto del reconocer las cualidades y limitaciones para enfrentar la realidad de manera positiva, empezando a creer en uno mismo y dándose su propio valor.

Encontrar la vocación no es igual que decir «voy a estudiar "algo"», sino entender qué significado tiene para la vida. Para el equipo del Centro de Servicios Educativos esta experiencia vivida apasionadamente ha implicado movilizar la emoción razonada, para compartir con los adolescentes que la existencia tiene un sentido; es la razón de la vida que permite reafirmar la premisa: la verdadera vocación es una constante búsqueda de felicidad.

NOTAS

«La vocación de la vida». Apuntes de una intervención de Luigi Giussani ante los universitarios. Bolonia, octubre de 1971 - *Huellas*, junio de 2005.

Conexiones



WWW.

<http://contexto-educativo.com.ar>

Revista digital sobre educación y nuevas tecnologías. Contiene artículos de colaboradores de diferentes países referidos a periodismo en la escuela, educación superior latinoamericana, educación bilingüe, etc.

<http://www.waldemoheno.net>

Portal académico de la Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa dedicado a la literatura medieval, del Siglo de Oro e hispanoamericana. Presenta recursos en línea sobre hispanomedievalismo y retórica; además incluye artículos de difusión.

<http://redie.uabc.mx/vol8no2/contenido-contenido.html>

La Revista Electrónica de Investigación Educativa (REDIE), publicación del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California focaliza su intención en la investigación educativa a nivel nacional e internacional. En esta página se puede encontrar artículos inéditos y arbitrados desde líneas teóricas y metodológicas diversas, así como conferencias de alto nivel académico. Revista de gran aporte.

<http://www.aulainfantil.com>

Portal dedicado a la infancia organizado en noticias, artículos de fondo, entrevistas, escuela de padres. Asimismo, incluye el apartado Formación *Online*, el cual permite realizar cursos prácticos y en el ritmo

del usuario; y la sección *Recursos* con juegos en línea clasificados por edades, software educativo y cuentos.

<http://www.educaguia.com/index.htm>

Web que brinda diferentes servicios educativos como la biblioteca, software educativo, agenda educativa, consultorio, foros, tablón de anuncios, entre otros. Portal altamente funcional.

http://wwwl.universia.net/cataloga_xxi/C10046PPVEIII/S12392NN1/INDEX.HTML

Revista digital que contiene enlaces con importantes sitios educativos, como las bibliotecas y hemerotecas universitarias chilenas, mexicanas, argentinas, españolas.

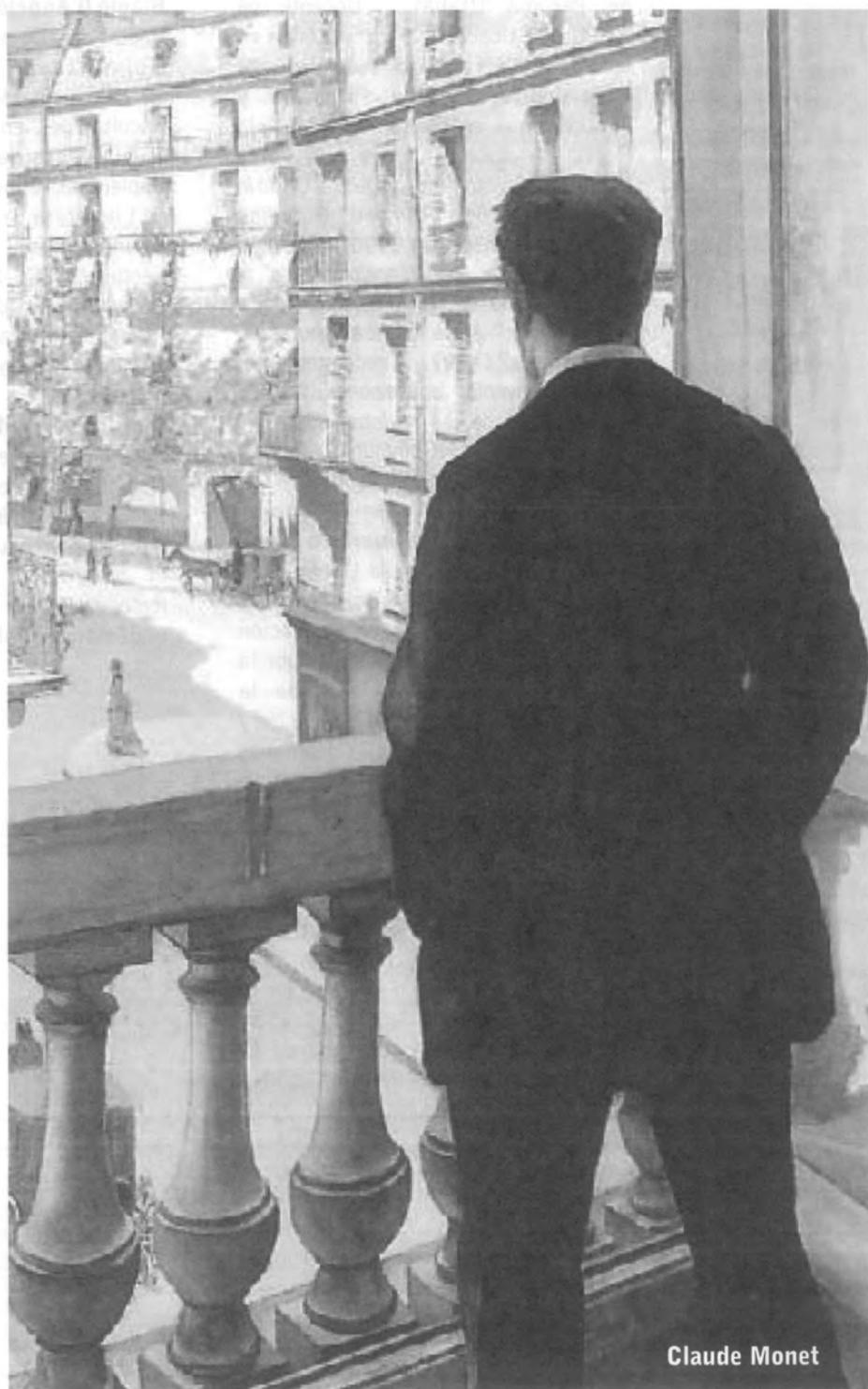
<http://www.maestroteca.com>

Portal educativo que ofrece artículos de alto rigor académico, cursos a seguir de licenciatura, librerías en red, apuntes y manuales de Internet, enciclopedias y aplicaciones educativas. También, incluye un espacio de orientación y apoyo.

<http://www.educares.org.ar>

Web a iniciativa de la Fundación Telefónica que favorece la inclusión de nuevas tecnologías de la información y la comunicación en las escuelas. Ofrece noticias del día e interesantes estudios.

Noticia de los Autores



Claude Monet

Mássimo Borghesi

Doctor en Filosofía. Catedrático de Filosofía de la Religión en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Perugia (Italia). Docente de Estética, Ética y Teología filosófica en la Pontificia Facultad Teológica «S. Buenaventura», de «Filosofía y cristianismo» en el Ateneo Pontificio *Regina Apostolorum*. Entre sus obras publicadas destacan: *La figura di Cristo in Hegel*, (1983), *Romano Guardini. Dialettica e antropologia* (1990), *L'età dello Spirito in Hegel. Dal Vangelo "storico" al Vangelo "eterno"* (1995), *Posmodernidad y cristianismo. ¿Una radical mutación antropológica?* (1997), y recientemente, *Memoria, evento, educazione* (2000). Colaborador de las revistas *30Días*, *Il Nuovo Areopago*, *Communio*. *Revista Católica Internacional de Teología*.

Gilberto Bustamante Guerrero

Doctor en Filosofía por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM). Licenciado en Educación en Filosofía y Ciencias Sociales por la misma universidad. Ha ejercido la docencia en la Facultad de Educación y en la de Letras y Ciencias Humanas (UNMSM), así como el cargo de Director del Instituto de Investigaciones Humanísticas.

Julián Carrón

Doctor en Teología. Realizó estudios en l'École Biblique de Jerusalén. Fue profesor de Sagrada Escritura en el Centro de Estudios Teológicos «San Dámaso» de Madrid; director de la edición española de la Revista Católica Internacional *Communio*. Desde 2005 es Presidente de la Fraternidad de Comunión y Liberación.

Angélica Chávez

Licenciada en Turismo y Hotelería por la Universidad San Martín de Porres. Realizó estudios de Post grado en Marketing en la Universidad San Martín de Porres. Es responsable de la

oficina de Asuntos Académicos Administrativos de la Universidad Católica Sedes Sapientiae (UCSS).

Biagio D'Angelo

Doctor en Literatura Comparada por la Universidad Rusa de Estudios Humanísticos-Moscú. Decano de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Católica Sedes Sapientiae. Coordinador de la Maestría de Literatura Brasileña y de Literatura Infantil-Juvenil y Animación a la Lectura (UCSS-UNMSM). Docente en varias universidades del extranjero. Posee numerosas publicaciones en el ámbito literario y teórico-crítico.

Clotilde de Freitas

Licenciada por el Instituto Pedagógico Nacional Monterrico. Docente de la Facultad de Ciencias de la Educación (UCSS) y del equipo de capacitación en el proyecto: «Desarrollo de la lecto-escritura, pensamiento lógico y matemático y valores» (CESED).

Rafael del Busto

Licenciado en Psicología por la Universidad San Martín de Porres. Coordinador del Centro de servicios Educativos (CESED) y psicólogo de la Universidad Católica Sedes Sapientiae (UCSS).

Máximo Estupiñán

Licenciado en Educación por la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Docente de Didáctica de las Ciencias Sociales y Educación Intercultural de la Universidad Católica Sedes Sapientiae.

Magdalena García Toledo

Magíster en Educación (UNMSM). Ha realizado estudios de Doctorado en Educación y Maestría en Comunicación Social (UNMSM). Se ha especializado en Comunicación Educativa. Docente e investigadora de la Escuela de Comunicación de la UNMSM.

Claudia María González

Doctora en Lenguas y Literaturas Extranjeras Modernas por la Università degli Studi di Napoli Federico II (Italia), ha desarrollado su trabajo profesional en el campo de la pedagogía universitaria y la gestión cultural. Ha publicado *Cuentos breves del olvido*, *Elegía a Luciana y otros cuentos*, además de *Hijo de hombre y la reconstrucción cultural del Paraguay*. Realizó investigaciones en Paraguay y en el exterior sobre Didáctica Universitaria, Modernidad y Posmodernidad, Literatura y Pensamiento en el siglo XXI.

Giovanna Hernández

Licenciada en Psicología por la Universidad de San Martín de Porres. Egresada de maestría de Psicología en la especialidad de Psicología de la Salud de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Docente del Servicio Nacional de Adiestramiento en Trabajo Industrial (SENATI) y de la UCSS.

Paolo Musso

Docente de Filosofía de la Ciencia de la Universidad de la Insubria de Varese. Ejerció la cátedra en Filosofía de la Naturaleza en la Pontificia Universidad Urbaniana y la Pontificia Universidad de la Santa Cruz. Miembro de la EANA (European Exo/Astrobiology Network Association) y del SETI Permanent Study Group de la IAA (International Academy of Astronautics), el máximo organismo científico a nivel mundial de exploración del espacio. Ha publicado *Rom Harré e il problema del realismo scientifico* (Milán, 1993), *Filosofía del caos* (Milán, 1997) y *Convivere con la bomba. Dalla bioetica alla biopolitica* (Nápoles, 2001), además de numerosos ensayos y artículos.

María Antonieta Pereira

Doctora en Teoría Literaria y profesora de Teoría Literaria y Literatura Comparada en la Facultad de Letras en la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG). Estudió cursos de Post grado en la Universidad de Buenos Aires. Ha publicado antologías y estudios de literatura, medios y educación.

Luisa Portilla

Realizó sus estudios de Doctorado en Literatura Peruana y Latinoamericana (UNMSM). Es Magíster en Educación y Licenciada en Lingüística, por la misma universidad. Miembro de la Comisión de Ortografía y Lexicografía de la Academia Peruana de la Lengua. Docente de la Facultad de Letras de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Es docente de la UCSS. Ha realizado la cátedra en la Universidad Nacional de Ingeniería (UNI), Universidad de San Martín de Porres (USMP) y La Cantuta.

Pedro Soto Canales

Docente de Historia del Perú en la Universidad Católica Sedes Sapientiae (UCSS).

Patricia Vilcapuma

Realizó sus estudios en la Universidad San Martín de Porres. Ha realizado estudios de Maestría en Literatura y Cultura Brasileñas (UCSS-UNMSM). Se ha desempeñado como redactora en medios de comunicación locales. Ha participado como expositora en charlas y congresos. Colabora con artículos en revistas de cultura y crítica literaria. Actualmente, se desempeña como profesora del Área de Redacción y del Área de Metodología del Estudio Universitario de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UCSS. Asimismo trabaja en el Fondo Editorial de la UCSS.

Carmen Rosa Villarán Rodrigo

Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad Complutense de Madrid. Realizó estudios de Doctorado en Filosofía en la Universidad de Navarra. Directora de Educación Superior Pedagógica, dependiente de la Dirección Nacional de Educación Superior y Técnico Profesional del Ministerio de Educación del Perú y docente en diferentes universidades nacionales y extranjeras. Posee numerosas publicaciones del ámbito antropológico y educativo.

Impreso en el área de Producción Gráfica de la
Universidad Católica Sedes Sapientiae
Lima, mayo 2007
imagen@ucss.edu.pe