

TRANSATLÁNTICA DE EDUCACIÓN

Junio 2012, Año VII, Volumen 10

TRANSATLÂNTICA DE EDUCAÇÃO

Educación y lectura

AGAPITO MAESTRE

JAIME DE CASAS PUIG

ANTONIO ROBLES ORTEGA

MANUEL SÁNCHEZ CUESTA

MARÍA VICTORIA CRESPO GÜEMES

MARÍA AUXILIADORA SEVILLA PÉREZ

MANUEL PEÑA MUÑOZ

ADRIANA MARTÍNEZ-VILLALBA

JAVIER GONZÁLEZ CÁRDENAS

MIGUEL FLORIÁN

BEATRIZ VILLACAÑAS

CONRADO J. ARRANZ

SEBASTIÁN PINEDA BUITRAGO

Transatlántica de educación

transatlântica de educação



D.R. Transatlántica de Educación. Marca registrada. Año 7, volúmen 10. Fecha de publicación: Junio de 2012. Revista semestral editada, publicada y distribuida por Editorial Esfinge, S. de R.L. de C.V. Esfuerzo 18-A, Col. Industrial Atoto, C.P. 53519, Naucalpan, Estado de México. Editor responsable: Clemente Merodio López. Número de Certificado de Reserva de derechos de autor: 04-2010-112513263600-102. DERECHOS DE AUTOR Y DERECHOS CONEXOS, Año 7 No. 10, Enero-Julio 2012, es una publicación semestral ISSN en trámite, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Número de certificado de Licitud de título y contenido: 15074. Domicilio de la Publicación: Esfuerzo 18-A, Col. Industrial Atoto, C.P. 53519, Naucalpan, Estado de México. Impreso por Editorial Impresora Apolo, S.A. de C.V. Centeno 150-6, Granjas Esmeralda, 09810 México, D.F. Prohibida la reproducción parcial o total del material editorial publicado en este número. Todos los derechos reservados. Copyright 2012. Todos los contenidos son responsabilidad de los autores.

NÚMERO 10

ENERO-JUNIO 2012

DIRECCIÓN

AGAPITO MAESTRE
CONSEJERO DE EDUCACIÓN DE LA EMBAJADA DE ESPAÑA EN MÉXICO

CONSEJO DE REDACCIÓN

AGAPITO MAESTRE
JAIME ÁNGEL DE CASAS PUIG

EDITAN

MINISTERIO DE EDUCACIÓN
SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
SUBDIRECCIÓN GENERAL DE INFORMACIÓN Y PUBLICACIONES
CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE LA EMBAJADA DE ESPAÑA EN MÉXICO
GRUPO EDITORIAL ESFINGE

EQUIPO DE EDICIÓN

DIRECTOR EDITORIAL FRANCISCO VÁSQUEZ PONCE
DIRECCIÓN DE ARTE J. FRANCISCO IBARRA MEZA
ICONOGRAFÍA ELIETE MARTÍN DEL CAMPO
DIAGRAMACIÓN CLAUDIA MORALES ORTIZ Y FRANCISCO IBARRA
CUIDADO EDITORIAL URIEL CARRILLO
PRODUCCIÓN ALBERTO ÁLVAREZ PERAFÁN
IMPRESIÓN PENDIENTE

ISSN: 2448-4989

NIPO (Versión impresa): 030-12-433-6

NIPO (Versión electrónica): 030-12-434-1

DISEÑO, IMPRESIÓN Y MAQUETACIÓN

GRUPO EDITORIAL ESFINGE

TRANSATLÁNTICA DE EDUCACIÓN NO COMPARTE NECESARIAMENTE LAS
OPINIONES EXPUESTAS POR LOS COLABORADORES

EJEMPLAR GRATUITO

Consejería de Educación-Embajada de España
Hamburgo n.º 6, Colonia Juárez, 06600 México D.F.
<http://www.educacion.es/exterior/mx>
e-mail: transatlantica@educacion.es

Consulta los números anteriores en:

[http://www.educacion.es/exterior/mx/es/transatlantica/
transatlantica.shtml](http://www.educacion.es/exterior/mx/es/transatlantica/transatlantica.shtml)

Transatlántica de educación

Junio 2012, Año VII, Volumen 10

Artista invitada
Cecilia Varela

transatlântica de educaçãõ

BITÁCORA



5

El placer de la lectura

AGAPITO MAESTRE

Consejero de Educación. Embajada de España en México

JUNTO AL TIMÓN



9

Valor jurídico de la educación y la lectura

JAIME DE CASAS PUIG

Secretario general de la Consejería de Educación. Embajada de España en México



13

Lectura y educación

ANTONIO ROBLES ORTEGA

Doctor en filosofía



19

Educación y lectura hoy

MANUEL SÁNCHEZ CUESTA

Doctor en filosofía. Catedrático de INB

SALA DE MÁQUINAS



27

Problemas de lenguaje en la enseñanza secundaria

MARÍA VICTORIA CRESPO GÜEMES

Catedrática de Filosofía. Madrid



33

La lectura en la clase de historia

MARÍA AUXILIADORA SEVILLA PÉREZ

Doctora en Historia Contemporánea. Catedrática de Secundaria



39

Cuentos infantiles clásicos en versiones poéticas de Gabriela Mistral: una lectura interpretativa

MANUEL PEÑA MUÑOZ

Escritor, Profesor de Castellano



49

El futuro ya está aquí. Nuevos caminos para la edición infantil y juvenil

ADRIANA MARTÍNEZ-VILLALBA

Editora responsable del Departamento de Literatura Infantil y Juvenil de Oxford University Press España, Madrid

FARO



55

La extraordinaria cópula de la lectura y la escritura

JAVIER GONZÁLEZ CÁRDENAS
Escritor y fotógrafo



61

La mirada de Orfeo

MIGUEL FLORIÁN
Licenciado en Filosofía Pura

BRÚJULA



67

Viaje al corazón de la poesía. La importancia de la lectura de poesía en la educación

BEATRIZ VILLACAÑAS
Poeta, narradora, ensayista y crítica literaria.

ESCOTILLA



73

Educación y poesía

CONRADO J. ARRANZ
Doctorando en literatura y teatro españoles e hispanoamericanos por la UNED.



77

Poesía y educación

SEBASTIÁN PINEDA BUITRAGO
El Colegio de México



Ogro 08.



EL PLACER DE LA LECTURA

AGAPITO MAESTRE

Consejero de Educación.
Embajada de España en México

ES YA UN TÓPICO A LA HORA DE TRATAR LAS DIFERENTES CRISIS DE LA EDUCACIÓN EN España mantener que nuestros niños y adolescentes no leen. Tampoco leen, por supuesto, nuestros universitarios. Más aún, hay una posición muy radical y, por lo tanto, exagerada que considera que la enseñanza primaria y secundaria, por un lado, estaría acabando con la cultura basada en la lectura y, por otro lado, la educación universitaria estaría eliminando la cultura general fundamentada en la lectura de los clásicos. Independientemente de la plausibilidad de estas consideraciones sobre el fracaso de la lectura en nuestro sistema educativo, parece claro que la educación reglada no ha sido capaz de integrar plenamente la lectura en nuestros centros de enseñanza. El reconocimiento de esta deficiencia es el primer paso para superarla.

Este número de la revista *Transatlántica de Educación* está dedicado a pensar este tópico, pues quizá no exista otra mejor manera de superar un lugar común, quizá una vulgaridad sin fundamento, que someterlo a reflexión, en el doble sentido de este vocablo de origen francés, como pensar y como torcerse o curvarse. Es menester pensar, cuestionar, un sistema que no consigue resultados demasiado positivos, o peor, puede llevar a determinadas instancias culturales a despreciar todo nuestro sistema educativo porque, en términos objetivables, no fomenta la lectura. Parece decisivo que cada uno de nosotros, especialmente los que se dedican a la educación, reflexione o se doble sobre sí mismo para meditar por qué la lectura en nuestras instituciones educativas ha perdido la fuerza que le concedía la educación clásica.

Esa meditación, naturalmente, tiene que ir acompañada por un reconocimiento de cada una de las instancias que promocionan la lectura en nuestro sistema educativo, por ejemplo, es necesario resaltar, entre otros programas del Gobierno de España, el *Plan para el fomento de la lectura y la mejora de las bibliotecas escolares* del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. La puesta en valor y el reconocimiento de esos planes debería ser, por otro lado, un acicate moral para llevar a cabo una evaluación permanente sobre los éxitos y fracasos de esos programas. No es viable, pues, una sensata reflexión sobre el déficit de lectura de nuestro sistema educativo sin tener en cuenta todos esos programas que fomentan la lectura.

A pesar de las iniciativas llevadas a cabo por los legisladores, los gobernantes y los profesores de España por integrar la lectura en el proceso educativo, tenemos que reconocer que está, a veces en una proporción exagerada, casi al margen de la educación reglada de los españoles. No es, por desgracia, este asunto sólo un problema español, se diría que es un problema universal, que tiene su origen en un tipo de institución educativa empeñada en reducir la educación a mero didactismo, o peor, a transmitir unas técnicas, que consigan socializar, es decir, adaptar a los seres humanos a su entorno inmediato. No se trata, en verdad, de una educación para el futuro, para superar los males actuales, sino para adaptarse al presente por perverso que éste sea.

En cualquier caso, parece obvio que la lectura, a pesar de todos los lamentos jeremiáticos de los cientos de miles de docentes españoles, no tiene un lugar preeminente en este reduccionista esquema educativo, porque o bien nos aleja de los problemas cotidianos, lectura evasiva de la realidad, o bien nos muestra los caminos para superar los males del presente, evocación, narración o verso de lo que está ante nuestra vista, lectura real de lo que está ahí, la vida, de todos y cada uno de los seres humanos. Entre la evasión y la crítica, sin duda alguna, la institución educativa, que sólo se preocupa de la adaptación del educando al presente, opta casi siempre por la primera, por la lectura de evasión, quizá ahí resida el éxito de la actual literatura sajona de ficción, frente a una literatura que nos enfrenta con los problemas de la actualidad.

No obstante, el problema no es elegir entre dos o más tipos de lecturas, sino que la educación contemporánea nos aleja de la lectura. La educación ha quitado el lugar de la lectura. Es como si no hubiera un suelo educativo para instalar la lectura. El asunto es grave, pero la forma de abordarlo tampoco parece que sea la más adecuada; así, la mayoría de las agencias de socialización educativa y cultural de nuestro país indagan la desvinculación de la lectura de nuestro proceso educativo, como si España fuera una excepción en el universo occidental. Pero, en mi opinión, nada hay más falso que esta excepcionalidad; por el contrario, España en este asunto está plenamente integrada en un Occidente que renuncia a sus señas de

identidad crítica y lectora. Lamentablemente, entre los países occidentales, ocupamos un lugar destacado en ese empeño perverso por olvidarnos, definitivamente, de la educación como *paideia*, como una forma de vida integral imposible de concebir sin la lectura y, seguramente, también sin la escritura, para concentrarnos en el mero aprendizaje mecánico de técnicas que nos sirvan para sobrevivir en un presente más o menos dañino.

De esto tratan todos los autores que participan en este número de *Transatlántica*; a saber, es imposible una genuina educación, una verdadera *paideia*, sin lectura. Más todavía, no hay educación sin el placer de la lectura. ¿Qué cosa sea el placer de la lectura? Es algo que no puede definirse sin haber pasado previamente por su experiencia. Quien no haya experimentado alguna vez en su vida el sacrificio, la brutalidad, que supone tener que suspender la lectura de un libro cuando más estamos metidos en él, nunca sabrá qué es el placer de la lectura. Es una experiencia común a todos los seres genuinamente humanos ese tipo de felicidad que, alguna vez en nuestras vidas, hemos sentido ante la lectura de un texto. Este placer tan inmenso ha llevado a grandes lectores, como es el caso del gran escritor Gabriel Zaid, a considerarlo como un sueño casi inalcanzable: “Mi sueño es desmesurado. Tener todo el tiempo del mundo para leer sin que me interrumpan.”

GABRIEL ZAID

Nada hay, en efecto, más brutal que tener que interrumpir la lectura de un libro. Es un ataque a la felicidad. Es un golpe bajo a esa gloriosa coincidencia de nuestros deseos con la realidad, que así es como María Moliner define la felicidad. Es difícil hallar un placer comparable al de la lectura. Te da todo sin arriesgar nada. Yo formo parte de ese grupo de lectores que disfruta con sólo imaginar los libros que me esperan en mi biblioteca para ser leídos... Es el mismo placer primario, animado y animal, que uno siente ante un manjar exquisito, cuando lo contempla.

Leer un libro es, antes que nada, una forma de vivirlo. De gozarlo. Delicioso es siempre el placer de la lectura. Nos da vida. Vivimos otras vidas. El lector que vive el libro, lo lee, y luego recuerda su goce, es el arquetipo buscado por quien lo escribe. Gracias al libro vivimos en la imaginación y el sentimiento primero, y en la razón y el diálogo después, otros mundos, otras vidas, tan reales o ficticias como la nuestra. El doblez del ser humano, que otros llaman la dualidad del hombre, es satisfecho por ese doble placer que produce la lectura. Satisface con holgura tanto nuestra parte de ser animal como de ser racional.

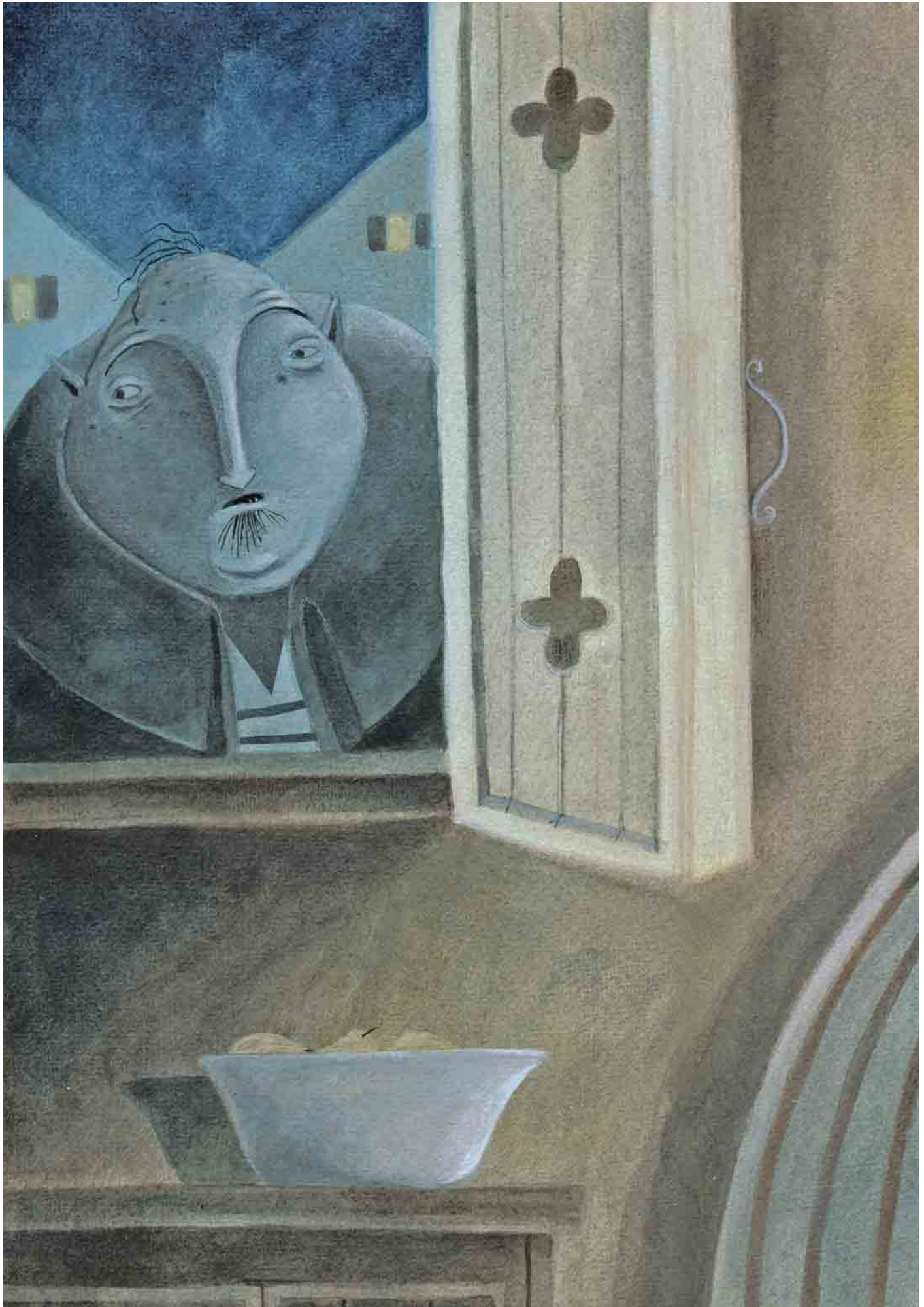
José Gaos explica ese proceso con relativa sencillez: la forma primaria de vivir un amor es sentirlo y proceder en consecuencia; la de vivir a Dios o con Dios, creer en Él y rendirle culto; la de vivir un paisaje o un cuadro, contemplarlo; la de vivir un libro, leerlo. Esta lectura animada por nuestra forma perceptiva y primaria de vivir nos introduce en un mundo que impide distinguir entre fuera y dentro; lo virtual es real y viceversa. Es la lectura que nos atrapa sin saber distinguir la realidad de la ficción. Vivimos el libro de forma irracional, o sea leemos sin plantearnos pregunta alguna sobre el texto de la lectura. Vivimos y leemos sin preocuparnos “si somos lo que leemos” o, por el contrario, “leemos lo que somos”. Esas preguntas son ajenas a la singularidad vital de la lectura.

Leer es como respirar. La vitalidad de la lectura es única. Empieza por el detenimiento y concentración que nos impone leer. Es como si tuviéramos que concentrar todas las fuerzas del cuerpo en la actividad, en realidad, en la entrega de ser otros. Es como si el cuerpo cediera toda su

fuerza a la imaginación. Quien sigue leyendo, o sea, quien sigue empeñándose en imaginar otras vidas está doblando y hasta centuplicando la suya propia. La lectura se ofrece a todo el mundo como participación en una vida más grande. La lectura se sale del libro. Te da vida. Leer, pues, es vivir más. He ahí la grandeza de la lectura para una educación de calidad. Don Quijote lo dijo con claridad y distinción: “El que lee mucho y anda mucho, ve mucho y sabe mucho.”



Taza y tetera.



VALOR JURÍDICO DE LA EDUCACIÓN Y LA LECTURA

JAIME DE CASAS PUIG

Secretario general de la Consejería de Educación.
Embajada de España en México

EN ESTE ARTÍCULO EL AUTOR ANALIZA EL VALOR JURÍDICO DE LA EDUCACIÓN Y LA LECTURA, a la luz de la Ley Orgánica de Educación, norma esencial que en España vertebró esta política pública en el conjunto del Estado, dando contenido al Derecho a la Educación.

JAIME DE CASAS PUIG ES LICENCIADO EN DERECHO, secretario de ayuntamiento en excedencia y administrador civil del Estado. Tras desempeñar funciones de gerente de la Biblioteca Nacional de España y Jefe de registro de Obras de Arte en el Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía (Madrid), actualmente es el Secretario General de la Consejería de Educación en México.



Ogro 02 (detalle).

VALOR JURÍDICO DE LA EDUCACIÓN Y LA LECTURA

JAIME DE CASAS PUIG

Secretario general de la Consejería de Educación.
Embajada de España en México

El Ministerio español de Educación Cultura y Deporte concede gran importancia a la formación de la población más joven en la actividad de la lectura. El fundamento legal reside en la Constitución de 1978 y en uno de sus frutos más relevantes, como es la Ley Orgánica de Educación. En España, las denominadas leyes orgánicas se caracterizan no sólo por referirse a determinadas materias tasadas en la Constitución, sino también por su procedimiento de aprobación y, en particular, por el quórum exigido: la mayoría absoluta del Congreso de los Diputados en una votación final sobre el conjunto del proyecto, como establece expresamente el artículo 81 de la Ley de Leyes.

Esta consideración de orgánica otorga el máximo rango jurídico a la educación y a su causa y al mismo tiempo consecuencia, es decir la lectura, que ya gozaba socialmente de la mayor valoración por el conjunto de la ciudadanía. “Uno se educa leyendo y educándose lee”.

Si hacemos un breve recorrido por el articulado de la Ley Orgánica 2/2006 de tres de mayo, de Educación, deducimos la alta importancia que tiene el fomento de la lectura para el Estado Central, las Comunidades Autónomas y las Corporaciones Locales, instancias que, en su consideración de administraciones públicas, deben cooperar para hacer efectivo el derecho a la educación consagrado en el Art. 27 de la Constitución y protegido mediante el recurso de amparo ante el tribunal Constitucional, es decir defendido con la máxima protección que otorga nuestra carta Magna.

Ya en el Título Preliminar que trata de los principios y fines de la Educación, la preocupación del Estado, en su conjunto, se hace patente al disponer el Art. Segundo, apartado segundo, que:

“Los poderes públicos prestarán una atención prioritaria al conjunto de factores que favorecen la calidad de la enseñanza y, en especial, la cualificación y formación del profesorado, su trabajo en equipo, la dotación de recursos educativos, la investigación, la experimentación y la renovación educativa, el fomento de la lectura y el uso de bibliotecas, la autonomía pedagógica, organizativa y de gestión, la función directiva, la orientación educativa y profesional, la inspección educativa y la evaluación

En consecuencia, el fomento de la lectura y el uso de bibliotecas, se categoriza como fin del sistema educativo.

El cuerpo de la Ley es coherente con este pronunciamiento radical. Así, al desarrollar lo relativo a las enseñanzas y su ordenación en el Título Primero, sus expresiones son inequívocas:

En la enseñanza infantil se dice que: “La educación infantil contribuirá a desarrollar en las niñas y niños las capacidades que les permitan...iniciarse en las habilidades lógico-matemáticas, en la lecto-escritura y en el movimiento, el gesto y el ritmo”. (Art. 13)

En la enseñanza primaria, el pronunciamiento es todavía más claro: “... La finalidad de la educación primaria es proporcionar a todos los niños y niñas una educación que permita afianzar su desarrollo personal y su propio bienestar, adquirir las habilidades culturales básicas relativas a la expresión y comprensión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo, así como desarrollar las habilidades sociales, los hábitos de trabajo y estudio, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad”. (Art. 16)

En la enseñanza secundaria, figura entre sus objetivos: “... Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, si la hubiere, en la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura. (Art.23)

Y, por último, en el bachillerato, se constituye como objetivo: Afianzar los hábitos de lectura, estudio y disciplina, como condiciones necesarias para el eficaz aprovechamiento del aprendizaje, y como medio de desarrollo personal “. (Art.33)

Pero de nada sirven los pronunciamientos legales grandilocuentes, las declaraciones de principios, si luego no se articulan normas que establezcan el camino y los medios necesarios para alcanzar un fin tan noble e indiscutible como la educación a través de la lectura. A este respecto, interesa destacar dos artículos muy felices, de la Ley Orgánica 2/2006 de Educación que venimos comentando, en su decidido apoyo al derecho a la educación a través de la lectura:

En primer lugar el Art. 113 que, dentro de la regulación de los Centros docentes (Tit. IV de la Ley), establece:

- “1. Los centros de enseñanza dispondrán de una biblioteca escolar.
2. Las Administraciones educativas completarán la dotación de las bibliotecas de los centros públicos de forma progresiva. A tal fin elaborarán un plan que permita alcanzar dicho objetivo dentro del periodo de implantación de la presente Ley.
3. Las bibliotecas escolares contribuirán a fomentar la lectura y a que el alumno acceda a la información y otros recursos para el aprendizaje de las demás áreas y materias y pueda formarse en el uso crítico de los mismos. Igualmente, contribuirán a hacer efectivo lo dispuesto en los artículos 19.3 y 26.2 de la presente Ley.
4. La organización de las bibliotecas escolares deberá permitir que funcionen como un espacio abierto a la comunidad educativa de los centros respectivos.
5. Los centros podrán llegar a acuerdos con los municipios respectivos, para el uso de bibliotecas municipales con las finalidades previstas en este artículo”.

En segundo lugar, dentro del Título 8 destinado a los Recursos económicos, el Art. 157, apartado primero, al establecer que corresponde a las Administraciones educativas proveer los recursos necesarios para garantizar, en el proceso de aplicación de la presente Ley:... b) La puesta en marcha de un plan de fomento de la lectura.

Es precisamente en desarrollo de estos dos artículos que el esfuerzo de las Administraciones Públicas españolas y, en particular, del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (en adelante Ministerio de ECD) ha sido intenso en los últimos años. Ello ha sido así, a pesar de la grave crisis económica que atenaza a nuestro país, restando recursos a los Poderes Públicos para llevar a cabo sus políticas en beneficio del ciudadano y, en definitiva, para hacer efectivo el Estado Social que propugna la Carta Magna, en su pósito, el artículo primero, y para cuya consecución es primordial la efectividad del derecho a la educación y del fomento de la lectura, requisitos necesarios para alcanzar la igualdad de oportunidades en una sociedad cada vez más competitiva y despiadada.

¿Qué armas, sin la educación y la lectura tenemos sino los pobres, “menos libres”, frente al poderoso que impone su voluntad o trata de engañarnos? ¿Cómo podremos hablar de un Estado democrático y de Derecho, si no es con base en la educación y la lectura?

Concretamente, con este espíritu se han llevado a cabo distintas acciones dirigidas a la mejora de las bibliotecas escolares de todo el Estado, entre las que se encuentra la asignación de un crédito específico de los Presupuestos Generales del Estado de cada año para que el Ministerio de ECD transfiera fondos a las Comunidades Autónomas con el referido objetivo. Hay que dejar bien claro que esta política pública no es patrimonio de un gobierno en concreto; se trata más bien de una actitud pública permanente,

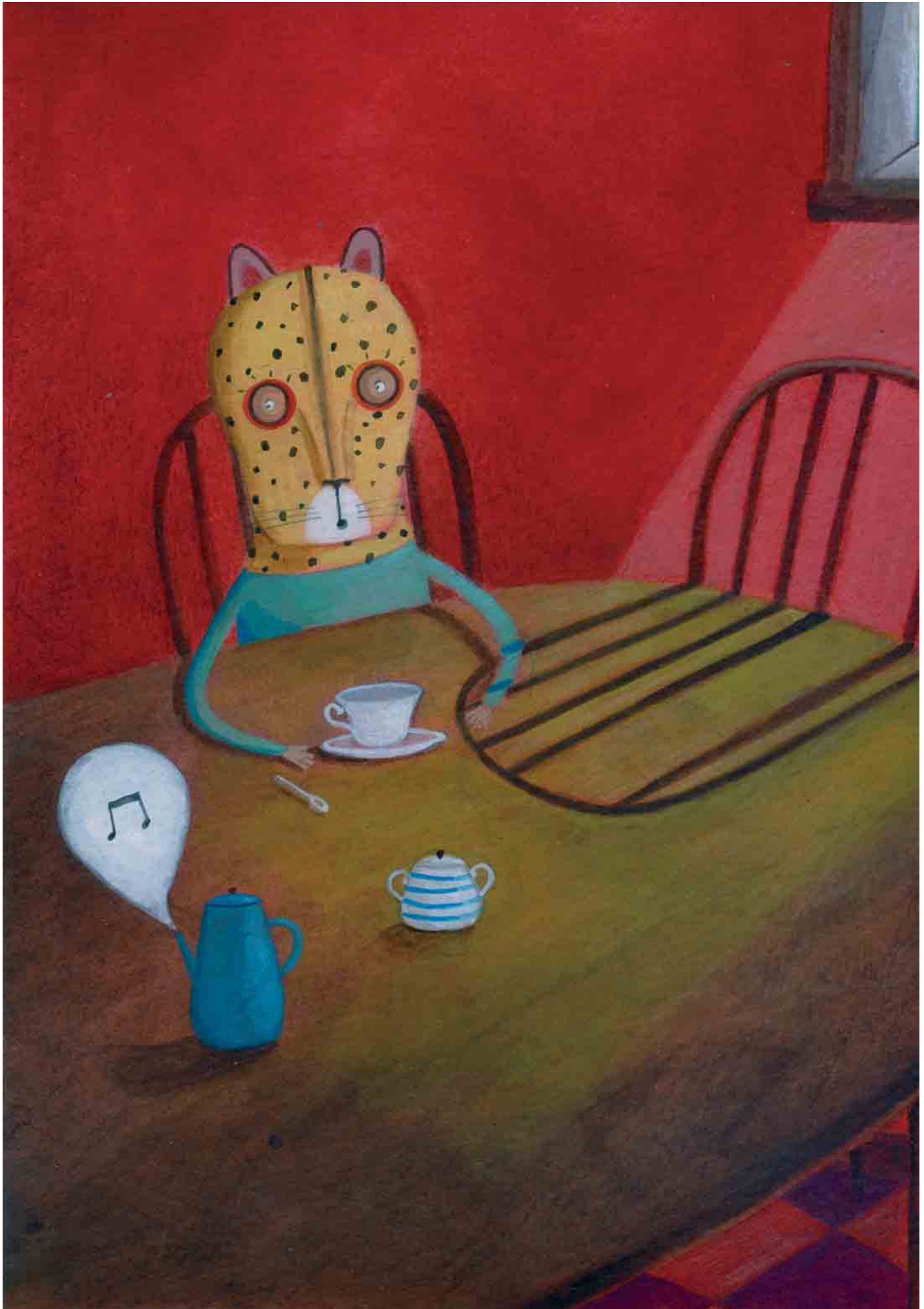
asumida por los cuatro niveles del poder ejecutivo en España, los municipios, las Diputaciones, las Comunidades Autónomas y el Estado Central, asumiendo éste último el mayor sacrificio presupuestario.

La subvención que concede la Administración General del Estado, como es usual en la actividad pública de fomento, exige del subvencionado, en este caso de las Comunidades Autónomas, que contribuyan con al menos una cantidad igual a la aportada por el Ministerio de ECD. Para ejemplificar el esfuerzo realizado por el Estado Central, sólo en el año 2011 la aportación ministerial en el programa “Leer para aprender” ha ascendido a 10.500.000 de euros.

En lo que respecta a la denominada Administración Exterior, y en particular a la Consejería de Educación de España en Méjico, encuadrada orgánicamente en la Embajada de España y funcionalmente en el Ministerio de ECD, los esfuerzos realizados por esta administración para el fomento de la lectura, han sido muy claros y rendirán sus frutos en los próximos meses. El fomento a la lectura se ha convertido en una de las líneas estratégicas de esta Consejería, de acuerdo con el espíritu de educación a través de la lectura que recogen nuestras leyes. Esta apuesta decidida por la educación, la cultura y la lectura, cobra más valor dentro de un entorno de austeridad presupuestaria que, sin embargo, se ha tratado de compensar con una mezcla de imaginación, trabajo y entusiasmo. “El viento del Norte hizo a los vikingos”.



Historia-estrella. (detalle).



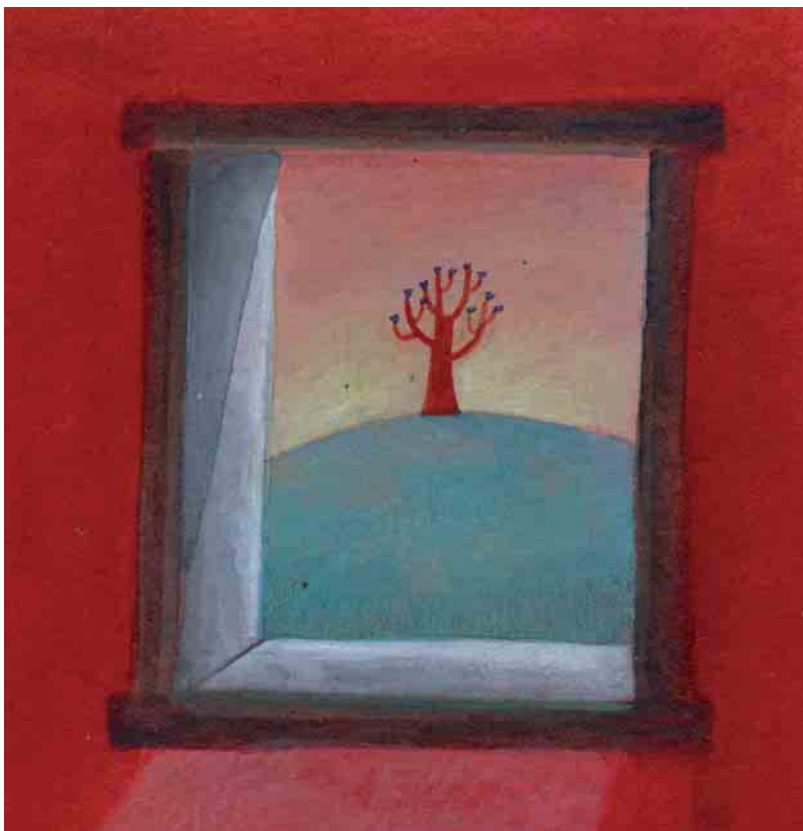
LECTURA Y EDUCACIÓN

ANTONIO ROBLES ORTEGA

Doctor en filosofía

TRAS LA AFIRMACIÓN CON LA QUE SE ABRE EL ARTÍCULO EN SUS PRIMEROS COMPASES según la cual “la literatura nos lleva al corazón mismo de la condición humana”, se argumenta el valor formativo de la lectura pasando revista a la importante función de la cultura humanística, desde los clásicos grecolatinos hasta el siglo XIX. Con el apogeo de la cultura científica desde la Modernidad, las humanidades han experimentado un retroceso en la pirámide axiológica y, con ellas, la lectura ha cedido cada vez más su espacio a otras tecnologías de la comunicación. El brindis de despedida aboga por una reconciliación, en el siglo XXI, de ambos paradigmas culturales, humanístico y científico, y por el rescate de la lectura como vehículo privilegiado de formación personal.

DOCTOR EN FILOSOFÍA Y LETRAS POR LA UNIVERSIDAD Complutense de Madrid (1980). Catedrático de Filosofía desde 1981. Profesor de Cultura de la Lengua Española en la Universidad de Granada (UGR). Colabora con el Departamento de Ciencia Política y de la Administración como Profesor Asociado. Jefe de Departamento en el Instituto Provincial de Educación Permanente de Granada (España). Imparte cursos en la UGR en Comunicación Audiovisual, Traducción e Interpretación y en Ciencias Políticas y Sociología. Ha sido Director del Instituto de Bachillerato a Distancia, Inspector de Educación (servicios) y Catedrático en el Liceo Español de París (Francia) de 1998 a 2004.



Té (detalle).

LECTURA Y EDUCACIÓN

ANTONIO ROBLES ORTEGA

Doctor en filosofía

DICE EL ESCRITOR FRANCÉS YVES BONNEFOY QUE SI ALGO nos distingue de la condición animal son precisamente las palabras. Bajo la forma más elaborada del lenguaje que es la literatura y la poesía, nos introducimos en el corazón mismo de la condición humana. En países como España y los de nuestro entorno lingüístico, cuyos genes literarios son el latín y el griego, además de la tradición hispanoárabe, es indispensable que las jóvenes generaciones tengan durante un buen segmento de su formación contacto con los grandes clásicos de estas tradiciones literarias como Platón y Aristóteles, Horacio o Séneca, sin olvidar a Avicena o Averroes. Esta vertiente literaria de la cultura humanística podría ser tanto más completa y fecunda cuanto más irradie y alcance las enseñanzas humanísticas de nuestros vecinos, siempre con un enfoque metodológico creativo y poético que se aparte del dogmatismo y de las rigideces del academicismo.

Contra poniendo la cultura científica a la cultura humanística, solía decir Pascal que mientras la geometría nos inculca el espíritu del orden y la precisión, la literatura nos educa el sentido de la elegancia y la sensibilidad –la educación de *l'esprit de finesse*– que es la antesala del gusto y del criterio estético. La imagen poética y literaria podría decirse que nos aproxima al gusto por la estética de la imagen en la pintura, la escultura o el diseño. Efectivamente, la enseñanza de las lenguas y de la literatura ha sido con frecuencia la antesala para acceder al mundo del arte plástico y musical, en relación con las pasarelas que se pueden establecer entre la poesía, la literatura en general y, por otra parte, la música. El ritmo de la

frase, la eufonía de las palabras y los ritmos que articulan su composición acostumbran y acercan el espíritu a las cualidades estéticas de la creación musical. Sin olvidar que la historia y la descripción geográfica son igualmente géneros literarios. No por casualidad los grandes historiadores y geógrafos –nos podemos remontar si queremos a Tucídides o a Jenofonte– son a la vez grandes escritores de cuyos textos tenemos mucho que aprender,



no solamente datos y nombres, documentos plásticos, monedas e inscripciones de la época, sino también cuestiones de estilo y dominio estético de la lengua que siguen siendo de mucho provecho.

La tradición ensayística de nuestra propia lengua puede enseñarnos mucho sobre la condición humana, desde Suárez o Vitoria hasta Unamuno o María Zambrano –escritora andaluza que ha sabido poner en armonía mejor que nadie la poesía y el ensayo filosófico– pasando por Eugenio d’Ors o el diplomático y escritor granadino Ángel Ganivet. Por evocar únicamente a los ensayistas ya desaparecidos, merece una especial mención entre ellos el gran desconocido, Jorge Santayana (1863-1952), autor de dos ensayos magistrales como fueron *Tres poetas filósofos: Lucrecio, Dante, Goethe* (1910), publicado dos décadas antes que *La rebelión de las masas* de Ortega y, en segundo lugar, tal vez su obra más conseguida pero no suficientemente leída, *Diálogos en el limbo* (1925).

En el primer ensayo, si se me permite un breve *excursus*, Jorge Santayana recoge sus conferencias de Columbia y Wisconsin, en las que intentaba ejemplificar mediante análisis concretos su original tesis acerca de la creación poética, capaz de transmitir contenidos filosóficos, representaciones que un pueblo se fabrica sobre el mundo y su alma, más consistentes y resistentes al paso del tiempo que algunos sistemas teóricos y conceptuales. A partir de esta premisa, Santayana considera a estos tres grandes poetas como síntesis de toda la filosofía europea: Lucrecio es el poeta que representa el naturalismo pagano, Dante ejemplifica la importancia del espíritu y la interpretación cristiana del mundo, mientras que Goethe, el poeta del romanticismo y de la vida, es también, como su personaje literario Fausto, alguien que carece

de metas claras y tiende a confundir los fines con los medios.

Quince años más tarde escribe *Diálogos en el limbo*, metáfora de un lugar y un tiempo imaginarios donde se desarrollan los diez diálogos que componen el libro, dedicado a representar la construcción de la síntesis aún pendiente entre los tres grandes temas del pensamiento occidental (materia, espíritu y vida), cantados por los tres grandes poetas a los que hacíamos referencia, Lucrecio, Dante y Goethe respectivamente. Un joven extranjero viaja, desde la actual situación histórica, al legendario lugar donde discurren los diálogos entre espectros de grandes pensadores del pasado como Demócrito, Sócrates y Avicena que reemplazan respectivamente a Lucrecio, Goethe y Dante. Entre las numerosas y sugerentes claves que aporta la ficción de Santayana, no es nada despreciable la consecuencia que se deriva del cruce de argumentos entre el extranjero y Sócrates: los profetas del fracaso, como Cristo, Marx o Cervantes, tal vez aportan una vía más eficaz y democrática de amor a los seres humanos que los profetas del éxito como Sócrates y Platón, empeñados



Saltatriz 02. (detalle).

inútilmente en amar a los hombres tal y como deberían de ser, en la plenitud de su perfección, en lugar de quererlos tal y como realmente son, compadeciéndolos y sintiendo con ellos, en su miserable condición humana.

Para volver a la cuestión, ha sido en la tradición de la literatura francesa, sin embargo, donde el ensayo ha brillado tal vez con más esplendor, junto a la nada despreciable aportación de alemanes e italianos como Lutero, que tuvo la osadía de traducir la Biblia al alemán por primera vez, o Maquiavelo, aconsejando al futuro príncipe que tenga, entre sus habilidades, las del león y la zorra. Cuánto pudimos aprender de los escritos de Michel de Montaigne, divulgando en francés las reflexiones escépticas del viejo Pirrón de Elis, de los ensayistas ilustrados como Diderot o del gran adalid de la tolerancia, Voltaire y su enigmática invitación final en su mejor cuento filosófico, *Candide*: hay que cultivar más el propio jardín...

Pero no solamente el ensayo. También la novela nos ayuda a reconocer y visualizar mejor nuestras relaciones humanas con nosotros mismos, con los que tenemos cerca, con la sociedad y con el mundo en general, con la vida misma y sus misterios. El libro de relatos y la novela permiten que penetremos en aquellos aspectos de la condición humana que son inasequibles para la ciencia, incluso para las llamadas ciencias humanas, que ignoran y disuelven en cifras y datos los afectos y pasiones de los seres humanos, sus odios y amores, la grandeza y miseria de sus pasiones y de sus compromisos, sus gestos de locura y sus momentos de cordura, sus engaños y traiciones, su buena y mala suerte, su destino y su libertad.

La novela del siglo XIX, especialmente, nos hace volar a través de la historia de la humanidad de una época a otra época y de un continente a otro. A veces, en un pequeño entorno espacio-temporal como hace Proust en un suburbio parisino, el escritor nos lanza “En busca del tiempo perdido” a sumergirnos en todo un universo como abarca la persona humana. A veces, un simple *western* cinematográfico nos resume la historia completa de los Estados Unidos de Norteamérica. En resumen, toda obra maestra, ya sea en el cine, en la poesía, en el campo de la pintu-

ra, de la música o de la escultura, debe su fuerza expresiva a la capacidad que tiene para penetrar en la entraña de la condición humana con toda su complejidad. Como decía Kundera refiriéndose a la novela, la grandeza artística de la obra depende de su capacidad para dar cuenta de la complejidad de los seres humanos, incluso en el caso del individuo más insignificante, puesto que cualquiera de ellos tiene a su vez varias vidas, desempeña diferentes papeles, hace cosas que no siempre coinciden con sus fantasías.

Entre las instituciones que históricamente han contribuido más y mejor a potenciar la importancia de la lectura en la educación no se puede olvidar el papel de las iglesias y, en nuestro ámbito cultural, el papel de la Iglesia Católica en particular. Durante la Edad Media en Europa, la Iglesia conservó su unidad frente a la fragmentación de los pueblos bárbaros, desempeñando una importante labor de conservación de los clásicos. Esta labor se desarrollaba en las escuelas, dirigidas por un “escolástico”: de ahí más tarde el término “escolástica”. Apoyados por Carlomagno –que soñaba con

reconstruir con ayuda de la Iglesia el antiguo Imperio Romano– y desarrolladas en los monasterios, estos centros de cultura y enseñanza se implantan más tarde en los arzobispados y en los palacios de la nobleza –escuelas monacales, arzobispales y palatinas– constituyéndose el contenido de las enseñanzas de dichas escuelas, cuya docencia se impartía en latín, por el *Trivium* y el *Quadrivium*, las “siete artes liberales” de letras –gramática, retórica y dialéctica– y de ciencias –aritmética, geometría, música y astronomía–, toda una clasificación del saber que comenzó a ser insuficiente a partir de los nuevos descu-

brimientos en el siglo XII, cuando comienzan a aparecer las universidades como nuevos centros del saber y la enseñanza.

La obra maestra que cierra la Edad Media, en el campo de la literatura, *La Divina Comedia* de Dante Alighieri (1265-1321) revela la confrontación entre los dos paradigmas en conflicto en aquel momento: el humanista-religioso y el científico. El nuevo paradigma cultural se apoyará en el principio de independencia y autonomía de la razón frente a los dictados de la fe religiosa. Si se tiene en cuenta que el aristotelismo, introducido en Europa por el pensamiento árabe a través de Averroes, representa la vanguardia, se comprenden mejor las referencias de Dante a los personajes progresistas –que sitúa el autor en el cielo y son los partidarios del aristotelismo– frente a los condenados o reaccionarios, partidarios aún del viejo paradigma. El poeta, representando a la humanidad, recorre los tres reinos del “otro mundo”: Infierno, Purgatorio y Paraíso.

Construida sobre el valor simbólico del número tres – como ocurre en la mística de la aritmética pitagórica –la obra consta de los tres “Cánticos” o partes ya referidas, subdivididas cada una en treinta y tres cantos. El viajero será rescatado por la razón, cuando ya se creía definitivamente perdido y rodeado de monstruos horribles. El personaje que encarna la razón es Virgilio, el autor de la Eneida, epopeya que narra la fundación de Roma por el héroe de la guerra de Troya, Eneas, perdido en los mares a su vuelta a la patria y arrojado por la tempestad a las costas de Italia. El poeta recorre los nueve círculos del Infierno y contempla el suplicio de los condenados, entre los que se encuentran muchos personajes históricos.

Entre las instituciones que históricamente han contribuido más y mejor a potenciar la importancia de la lectura en la educación no se puede olvidar el papel de las Iglesias y, en nuestro ámbito cultural, el papel de la Iglesia Católica.

A continuación, el poeta llega al Purgatorio, lugar de penitencia pero también de esperanza, que se le representa como una montaña con nueve escalones por los que ha de subir para superar esta etapa de su recorrido.

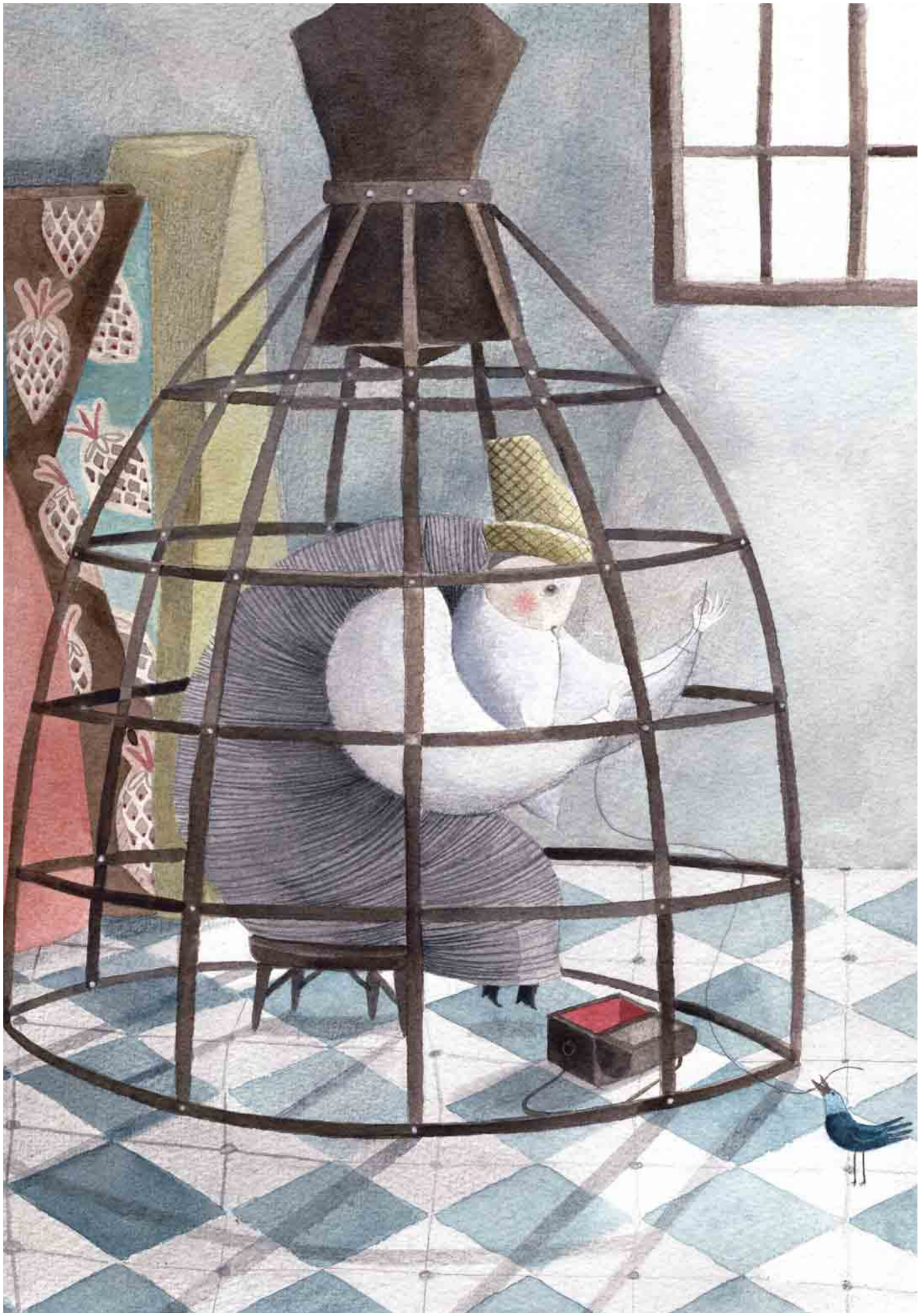
Finalmente Virgilio lleva a las puertas del Paraíso al poeta y allí le abandona, ya que por ser pagano no puede entrar en él. A la entrada le acompañan Beatriz y San Bernardo para contemplar los nueve cielos de los que hablaba Ptolomeo en su concepción astronómica. En el Cielo, el poeta encuentra igualmente a algunos personajes de la historia como San Francisco, Santo Domingo, San Benito, Tomás de Aquino, representante de la síntesis del aristotelismo y el cristianismo, así como al introductor y fundador del llamado averroísmo latino en la Universidad de París, Siger de Brabante, finalizando la alegoría con la contemplación de Dios.

Pero la suerte está echada. A pesar de los esfuerzos por aunar y complementar los dos paradigmas culturales en conflicto, la hegemonía que el paradigma científico va a conseguir sobre el paradigma humanístico con el que convivía a ser contundente¹. Hacia finales del siglo XIX, el resultado de esta competencia ha sido espectacular, pues ha producido una disyunción sociológica y generacional clara en el panorama cultural de Europa y del resto de países occidentalizados: sólo una pequeña parte de la población se hace cargo del cultivo de las humanidades.

Curiosamente, ese minúsculo sector social está integrado casi en su totalidad por jóvenes, preferentemente del sexo femenino. Sólo ellos, más bien ellas, dan cobijo y cultivan en sus espíritus valores como la sensibilidad, el amor, el dolor íntimo, encontrando en poetas como Hölderlin, Keats, Rimbaud, el canto emocionado al sufrimiento humano por la crueldad del mundo y de la vida, mientras las obras de Beethoven y de Schubert expresan musicalmente la síntesis entre rebelión y resignación, entre el dolor y la transformación estética del sufrimiento en algo sublime. Paradójicamente, el proletariado alcanza sus mayores niveles de explotación en el trabajo diario al que está ferozmente sometido –sin ninguna posibilidad de acceso a la educación y al cultivo de las humanidades– mientras que la población masculina adulta de las clases burguesas anda a la búsqueda de la riqueza, la eficacia, el poder, la técnica y el dinero con el que obtener mayor eficacia, mayor éxito, mejor bienestar material. Las políticas del bienestar del Estado en el siglo XX han querido llevar a toda la población los beneficios de la sanidad y la educación. El siglo XXI será el escenario en el que, pese al avance de otras tecnologías en el mundo de la cultura en general, deberá rescatarse el valor de la lectura serena y reflexiva como instrumento privilegiado para la formación de la persona.



Saltratríz 03. (detalle).



Corazón sastre. (detalle).

EDUCACIÓN Y LECTURA HOY

MANUEL SÁNCHEZ CUESTA

Doctor en filosofía. Catedrático de INB

Ante una sociedad de la imagen como la nuestra y una escuela que viene haciendo dejación de algunas de sus funciones más imperiosas, el artículo encara la relación que media entre educación y lectura a la hora de dotar a los estudiantes de una personalidad crítica. Sólo el resultado positivo de la interconexión lectura y educación podría garantizar hoy una escuela que no sólo tenga como fin el logro de la madurez intelectual y moral de aquéllos, sino la de implicarlos como ciudadanos responsables en el proyecto colectivo.

DOCTOR EN FILOSOFÍA. CATEDRÁTICO DE INB Y, DESDE 1991, Profesor de Ética y Sociología en la Universidad Complutense de Madrid. Ha publicado numerosos artículos y entre sus libros destacan: *La nueva lógica* (Marsiega, 1974), *Cinco visiones del hombre* (Visor, 1993), *La ética de los griegos* (Ediciones Clásicas, 2001) y *Ética para la vida cotidiana* (Ediciones del Orto, 2003).



Corazón sastre. (detalle).

EDUCACIÓN Y LECTURA HOY

MANUEL SÁNCHEZ CUESTA

Doctor en filosofía. Catedrático de INB

DECÍA BORGES QUE UNO NO ES LO QUE ES POR LO QUE escribe, sino por lo que ha leído. Una agudeza esta del argentino, como tantas otras suyas, que además de poner en estrecha conexión los importantes términos de “educación” y “lectura”, subraya elípticamente la dependencia que media entre identidad personal y la ocupación lectora, entre educación y lectura.

Ahora bien, aunque educación y lectura sean conceptos mutuamente interconectados, sus significados son diferentes. Veamos.

Cuando hablamos de **educación** siempre suponemos hallarnos ante un proceso por medio del cual el ser humano se va haciendo a sí mismo, sacando a luz *–educere–* aquellas virtualidades que cada individuo poseemos en solitario.

Es de sobra sabido que frente al animal, que aparece dotado de un sistema de instintos que le permiten realizar elecciones directas y certeras a fin de llegar a ser el que ya es, el ser humano, en cambio, no tiene más remedio que ejercitar su voluntad libre para irse inventando a sí mismo, dado que ninguna pauta previa le resulta fija. Y puesto que el hombre, dentro de su marco específico, ha de alcanzar a ser como desee configurarse, sus elecciones no serán nunca neutrales toda vez que de ellas depende su manera humana concreta de ser.

Al educarnos, pues, se pretende sacar de nosotros nuestras mejores posibilidades, irnos configurando de una manera determinada. De modo que el objetivo central de toda educación es el de dotarnos de una identidad personal, algo únicamente posible dentro de una circunstancia cultural concreta, aquella que nos ha tocado a

cada uno en suerte habitar. Nuestros Unamuno y Ortega lo vieron con toda claridad, advirtiéndonos el primero sobre la necesidad de haber de luchar contra ella a fin de evitar el que nos subsuma despersonalizándonos y, precisando el segundo, que al ser cada humano una realidad indefectiblemente circunstanciada tenemos que salvar dicha circunstancia si queremos en verdad salvarnos a nosotros mismos.

Actualmente no es en absoluto fácil revertir positivamente el proceso educativo, ya que habitamos un mundo en el que determinados y fundamentales logros históricos universales, como los de la democratización del pensar, el ejercicio individual de la libertad, la construcción de un mundo humano a nuestra altura, etc., lejos de ofrecérsenos como opciones reales encaminadas a nuestro hacimiento personal, constituyen sin embargo riesgos efectivos que bien pueden impedirlo.

Uno de esos peligros, ostentado y defendido por los grupos de poder, es el del pensamiento único. Este troncha de raíz la posibilidad de aspirar a un pensar propio. La instancia democrática con la que se lo arroja no es sino el ardid que recubre, ocultándolo, la universalización larvada del criterio egoísta del poderoso.

Otro de ellos es el de la socialización de todos los aspectos vitales mediante el control y censura de los poderosísimos medios de comunicación de masas, encargados de hacer que una mentira o una media verdad se conviertan en verdades indiscutibles al no posibilitar a la subjetividad humana la suficiente distancia de perspectiva para poder llevar a cabo una tarea crítica. Se trata así de una alienación que impide a cada individuo tomar las decisiones oportunas en orden a la construcción de su propio proyecto personal. En consecuencia, esta socialización de las voluntades humanas hace imposible el que cada hombre o mujer lleguemos ser el o la que debemos.

Y el tercero es el de la anulación *apriórica* del único medio real con el que cuenta toda sociedad a la hora de educar a los individuos, que es la escuela. Ésta es obligada soterradamente a convertirse en fiel reproductora del *statu quo*. Téngase en cuenta que la sociedad, como el individuo, es también un ser vivo y que, como éste, posee asimismo las funciones prioritarias de la sobrevivencia y la reproducción, aspectos ambos especialmente presentes en nuestras actuales sociedades desarrolladas y ocultos bajo el siempre fascinante manto del progresismo.

De ser las cosas como acabamos de describirlas cabe preguntarnos con *El Principito* si más que educar lo que en realidad hacemos hoy es “domesticar”. Esto es, si lejos de salvaguardar el sistema educativo la libertad de los individuos no nos la está ahorrando bajo las falsas consignas del desarrollo, del progreso, del mercado, de las leyes, de la religión, de la moral y de la ciencia, al haberle robado a la realidad el aval que podría convertirla en baremo objetivo de medida, constituido precisamente por la verdad que encierra.

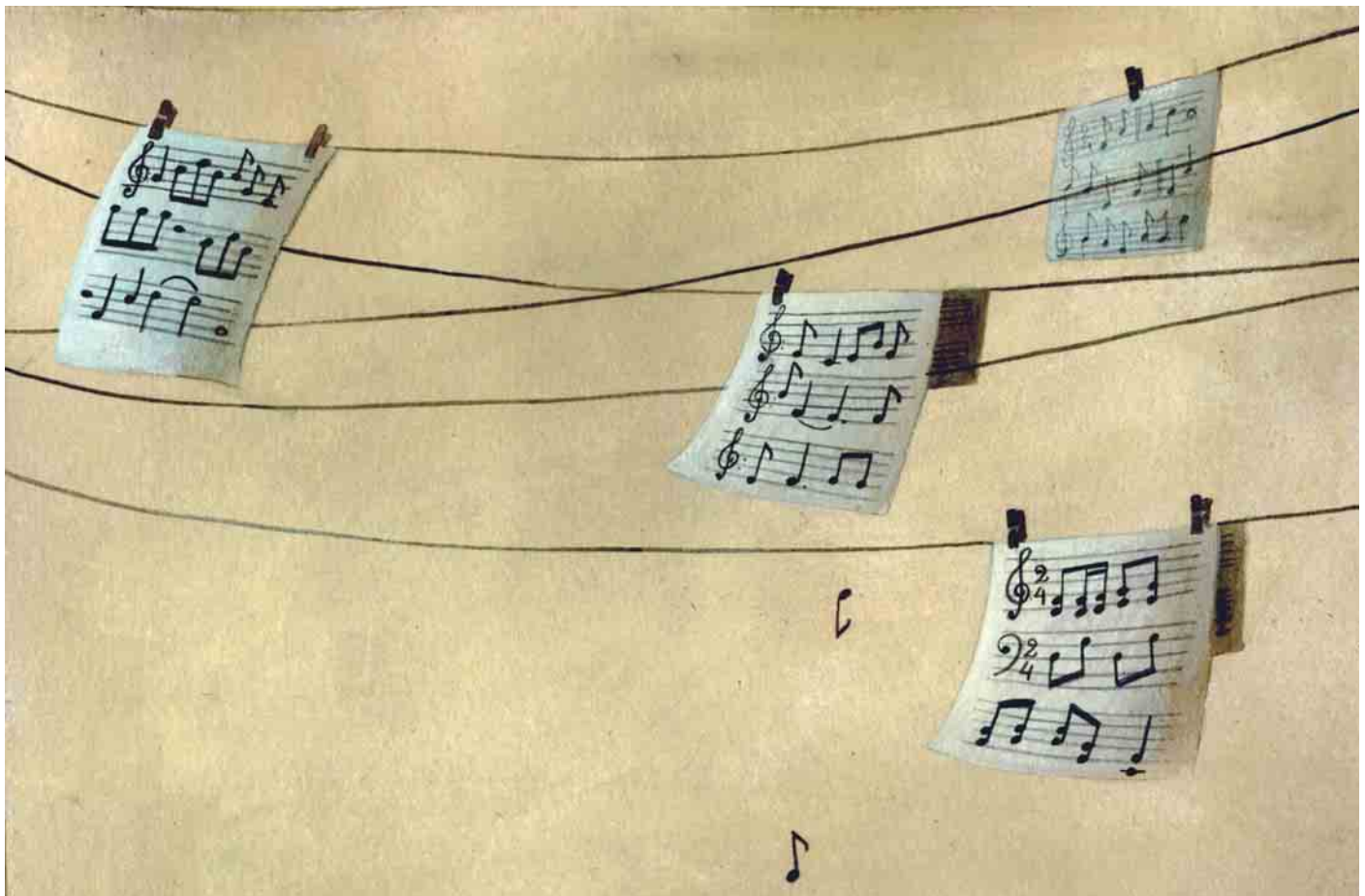
¿Qué se entiende por **lectura**? Probablemente coincidiremos en que su objetivo es el de la movilización de las capacidades y las competencias de los individuos en orden a la ampliación de conocimientos, así como el de conocerse mejor el sujeto lector a sí mismo y a los demás.

Ahora bien, excluida la función alfabetizadora de la lectura, prioritaria hasta no hace mucho tiempo, en nuestra actual circunstancia hacen acto de presencia determinadas exigencias que han ido cambiando el significado de dicha cualidad alfabetizadora, puesto que la misma no cabe ya ser reducida a la mera posibilidad de leer y entender un texto. Ambos son aspectos importantes del acto lector, pero las posibilidades que la tecnología nos ha traído son tan indiscutibles y evidentes que nos han liberado a los humanos de aquellas ataduras que sometían todo nuestro esfuerzo al mero logro de nuestras necesidades más perentorias. Se trata, sin duda alguna, de una suerte de liberación que ha introducido subrepticamente también en el pensar y en la praxis humana determinados condicionantes.

En primer lugar, el de la limitación del esfuerzo a la hora de aspirar a la consecución de ciertos fines. Esta es la razón de que en nuestras sociedades se haya impuesto la imagen como el más directo de los medios transmisores de ideas. Es de sobra sabido que una imagen vale más que mil palabras. Y este de la imagen es justamente el principal modo de transmisión de saber que se ha generalizado en nuestros días.

Hoy no parece tratarse tanto de pensar las cosas cuanto de verlas. Cada icono, en su aislamiento, transporta un complejo universo en miniatura, que el individuo con tan solo observarlo es capaz de interpretar en sus justos términos. Por lo tanto, la lectura y la función que le es anexa del pensar han dado paso a una tarea visualizadora y puramente externa. Nada de particular, por eso, que frente a la novela sobre carta de naturaleza la telenovela; frente al relato de la aventura imaginativa sin límites, la observación visual de esta; frente a la descripción de los más diversos y variados hechos, la imposición del carácter documental de los mismos; y frente al esfuerzo continuado de atención en orden a la captación de una determinada información que tengamos a la mano el fácil y siempre eficaz recurso del *zapping*.

El lenguaje pierde así su capacidad sugeridora de significados múltiples a favor del significado unívoco de la imagen, que por esta virtud va adquiriendo en la comunicación humana un valor casi omnívoco. Y de este modo, sin apenas darnos cuenta, vamos perdiendo nuestra capacidad crítica, el desarrollo del pensamiento abstracto, la capacidad de comparar hechos a fin de observar sus similitudes y diferencias; la capacidad de construir



Saltritz 03. (detalle).

mundos ideales hacia los que encaminarnos con la intención de que sean materializados como nuevas posibilidades humanas.

En segundo lugar, el hecho paradójico de que a mayor libertad ganada con denuedo, los individuos vamos sintiéndonos cada vez más aislados. Y ello, a pesar de habitar una sociedad en la que todo parece hallarse a nuestra disposición y antojo merced a una técnica que multiplica en la proporción necesaria cuantos artefactos podemos desear. Sin embargo, al mirar a nuestro alrededor podemos observar cómo el individuo y a todos los niveles va quedando cada vez más aislado. Coexistimos más que convivimos. No tenemos más remedio que competir. Y así, los otros, por cercanos que nos sean, van quedando marginados de nuestros intereses, empeñados ahora más bien en la adquisición de aquellas competencias individuales que terminan por aislarnos en una subjetividad cerrada sobre nosotros mismos.

Sólo nos satisface el desarrollo de determinadas técnicas en las que triunfan nuestras capacidades individuales, encargándose la mercadotecnia de poner a nuestro alcance cuantos artefactos son capaces de satisfacerlas, desde las videoconsolas a la televisión, desde los programas de ordenador a las pizarras electrónicas, desde la cineteca a los móviles, etc. Lo que sea con tal de ahorrarnos el contacto con los demás. ¡Qué lejos quedan aquellos universos humanos espejados en los libros y en los que, a través de la lectura, la vida literaria nos ponía ante la vida real con el fin de que esta fuera contemplada, pensada, reflexionada, comparada, criticada o asumida como ideal a lograr!

Y, en tercer lugar y como consecuencia de lo dicho, esta continuada atención a nosotros mismos nos va haciendo cada vez más epidérmicos, más superficiales. Tan sólo parecen interesarnos ahora la búsqueda de ciertas tácticas, la aplicación de programas cuyas normas elípticas nos conduzcan al éxito al margen de cualquier reflexión, de todo compromiso, de la introducción de cualquier clase de cambio en nuestra vida.

EN REALIDAD, ¿PARA QUÉ PENSAR?

Y puesto que leer es pensar, la lectura va quedando marginada de este universo de objetivos inmediatos y fácticos. Olvidamos por completo, sin

deber hacerlo, que toda acción humana posee sus propios condicionantes, y también, lógicamente, la lectura, actividad humana por excelencia.

La lectura exige dedicación, tranquilidad, atención y constancia. Pero nos ofrece a cambio disfrute, gozo, fascinación y aventura. La lectura, en efecto, nos abre a otros mundos, a otras culturas, a otras experiencias humanas. Nos inmerge en los sentimientos de hombres y mujeres en los que nos reconocemos, posibilitándonos, al mirarlos a cierta distancia de perspectiva, la posibilidad de medirnos con ellos bien sea para recrearnos en sus vidas, bien para asumirlas en su todo o en su parte, bien para rechazarlas por entender que son inhumanas. En suma, para irnos ayudando a perfilar la búsqueda de aquel modelo de vida que cada uno de nosotros anhelamos.

RELACIÓN DIALÉCTICA ENTRE EDUCACIÓN Y LECTURA

Entre educación y lectura media una relación dialéctica. Gracias a la educación podemos alcanzar un buen nivel de lectura e, idénticamente, mediante la lectura conseguir un desarrollo educativo satisfactorio.

Son, pues, dos elementos, el de la educación y el de la lectura, mutuamente interconectados. Y, pese a ello, pocas relaciones de la importancia de ésta se están olvidando más en nuestros días, dando con ello lugar a efectos que en poco o en nada favorecen nuestro desarrollo personal. La preeminencia de la imagen en las generaciones jóvenes es proporcionalmente inversa al del valor que para ellas posee la lectura. Hoy lo que no es visualizable tiende a perder automáticamente interés, a desviar nuestra

atención y, al margen del tipo de información de que se trate, ésta corre serio peligro de no ser computada ni memorizada.

Tal interés sólo suelen despertarlo aquellas realidades que llegan a nuestras retinas no como manchas de tinta sobre una página blanca, sino en formas icónicas. Esto es, reducidas a unidades visibles complejas que nos evitan el esfuerzo de pensar, de reflexionar, de razonar al forzarnos a buscar el sentido escondido tras las palabras, puesto que éste es transferido directa-

mente a nuestra conciencia mediante la imagen captada con un golpe de vista. De este modo, la faceta abstracta de nuestro pensamiento, esencial para alargar el mundo más allá de las distancias establecidas por nuestros sentidos, va poco a poco atrofiándose de modo similar a la disminución de las capacidades físicas de muchos de nuestros músculos cuando no los usamos.

En tal sentido, la lectura puede volver a ser un antídoto contra este grave peligro, al igual que lo fue en otro momento respecto del analfabetismo. Mejor dicho, ¡ha de serlo! Porque sin duda una de las grandes amenazas actuales reside en la canalización de la información a través de la facticidad de imágenes que van reduciendo nuestro mundo humano a una yuxtaposición de perímetros, más allá de los cuales resulta luego imposible pensar. La consecuencia más directa de tal hecho es el empequeñecimiento de dicho mundo humano, su reducción a percepciones directas y concretas, olvidando que precisamente la palabra es portadora de significados, los cuales, pese a ser exigitivo contextualizar, son, sin embargo, significaciones que la trascienden y que se hacen o pueden hacerse realidad en la vida del lector.

La lectura exige dedicación, tranquilidad, atención y constancia. Pero nos ofrece a cambio disfrute, gozo, fascinación y aventura.

Hasta no hace mucho, la educación y su correlato la lectura eran consideradas casi sin discusión como los medios prácticamente exclusivos a cuyo través dábamos el salto a lo cultural en sentido amplio al permitirnos disponer de un inmenso fondo bibliográfico y, como consecuencia de dicha apropiación, a la posibilidad real de emanciparnos individual y socialmente. Hoy, en cambio, esta “consideración humanista de la educación y de la lectura no constituye ya la principal referencia de los discursos pedagógicos y literarios”, según señala Juan Mata en su escrito *La educación como lectura*.

La educación, pues, es mucho más que una mera adquisición de contenidos, de pautas de conducta, de sentimientos comunes que afloran en nuestro interior ante situaciones similares. Por eso, es importante que las principales instituciones encargadas de ella, en particular la familia y la escuela, hayan de tenerlo muy en cuenta, si de veras pretenden lograr sus propósitos.

No queremos con ello decir que la propuesta de los modelos de conducta que advienen de dichas instituciones no tenga su importancia. Lo que en verdad tratamos de señalar es que dichos modelos han de ser logrados por los propios sujetos, proponiéndose primero cada uno a sí mismo el *ser-objeto* o *plan de vida* que estima le corresponde y empeñándose luego con ahínco en materializarlo. Esta consciencia nuestra de aquello a lo que aspiramos y el grado de implicación personal empeñada en su logro es, a nuestro juicio, la razón última justificadora del acto educativo. O, expresado de otro modo, lo que nos posibilita vivir a nuestra altura de seres humanos: “vivimos premeditadamente –escribe Jesús Mosterín en *Racionalidad y acción humana*– cuando vivimos dándonos cuenta de lo que hacemos y sabiendo a dónde vamos (o al menos, a dónde queremos ir), cuando tenemos un conjunto conscientemente explicitado de fines últimos y meta fines que ordenan, orientan y dirigen nuestros fines concretos, nuestras intenciones y nuestra acción. A este conjunto de fines últimos y de meta fines, a ese diseño vital, podemos llamarle nuestro plan de vida”.

Es a esta tensión existencial a la que toda lectura que se precie ha de abocarnos. Y esto es así precisamente porque la lectura es, ha de ser, –en el siguiente epígrafe lo detallaremos algo más–, un proceso entre constructivo y sociocultural en el que el lector, además de construir su propio significado del texto leído, ha de acceder al conocimiento del mundo sociocultural que le rodea. Con lo que, desde este punto de vista, el acto lector se convierte en una compleja capacidad humana en la que en simultaneidad se dan cita todas nuestras facultades. Únicamente así puede desplegar el lector la actividad necesaria para hacerse con el significado del texto leído.

Educación y lectura, de este modo, se potencian mutuamente, señalando aquella el objetivo a alcanzar e implicando ésta a la totalidad del sujeto hasta hacerle conseguir, mediante su compromiso emocional y su experiencia individual de lectura, su propia transformación en aras a convertirlo en un ser cada vez más humano.

ESCUELA, EDUCACIÓN Y LECTURA

No todo cuanto pensamos, sentimos y hacemos se reduce a experiencias personales, sino que existen asimismo experiencias ajenas a las que nos es necesario acceder. Este legado cultural constituye un haber que ha de sernos transmitido por el grupo. Así es cómo la sociedad en la que nacemos y nos desarrollamos –toda sociedad– nos prepara para llevar una vida en común y para incorporarnos con éxito después a su proceso productivo.

Precisamente en nuestras actuales sociedades tales conocimientos, destrezas y valores básicos no son fiados a la espontaneidad de la costumbre, sino que su cesión se realiza de manera organizada y sistemática en la escuela, la cual, por tal modo, se convierte en una reproducción a pequeña escala de la sociedad en que se enclava.

Entre otros objetivos, la escuela se ocupará de que niños, adolescentes y universitarios aprendan a comportarse en sus aulas del modo y manera que la sociedad aguarda que luego lo hagan fuera de ella. Educar, por eso no consistirá sino en aquella transacción enseñar/aprender que prepara a los estudiantes para incorporarse en todos los aspectos al cuerpo social sin estridencias, resultando bueno el aprendizaje que lo consigue y malo el que no lo logra o fracasa.

Claro que esto no tiene por qué ser necesariamente así. El uso adecuado por parte de los educandos de determinados saberes y su contrastación con la realidad afina el sentido analítico y crítico que posibilita el acceso a un orden que está más allá de lo visible y que permite dotar a la facticidad de sentido. En tal supuesto, es la propia escuela la que corrige todo intento de adoctrinamiento social a favor de una realidad más noble y humana, vale decir, en la que en vez de aparecer la educación como un instrumento al servicio de intereses políticos o económicos o religiosos, los encara con el fin de desvelar su perversidad. Este papel crítico de la escuela es capital, pues conduce en dirección al hacimiento de seres humanos con conciencia de su libertad, esto es, socializados en la búsqueda de la cooperación y no en la sumisa asunción de la obediencia.

Es cierto que no cabe negar la directa relación que media entre la historia de la escuela y sus



Consejería de Educación de la Embajada de España en México.

prácticas docentes y la actividad productiva. De hecho, el tipo de alumnos que pueden acceder a la misma, la clase de enseñanza que imparte, los contenidos curriculares que han de aprenderse, la interpretación del papel del docente en la tarea educativa y las relaciones de los alumnos entre sí son, entre otros, índices que expresan a las claras la correspondencia antes mentada y que se halla implícita en la reiterada instancia de haber de adecuar la escuela y el aprendizaje que facilita a las exigencias de la vida social. Pero con todo, la escuela también es consciente de que su tarea no acaba ahí, que también constituye parte importante de su actividad educativa el proporcionar madurez intelectual y moral a sus alumnos, contribuyendo con ello y de modo decisivo al nacimiento de la autonomía personal.

Ahora bien, dado que los educandos forjan sus ideales y modelos de conducta moral al hilo de la influencia social, o sea, de los valores y normas llegados de su medio, podemos preguntarnos qué acaece cuando en el medio en que esos se hallan las lindes de lo honesto y deshonesto o de lo que es justo o injusto están borrosas y las actitudes que podrían servir para superar la situación

–empeño, esfuerzo, capacidad de sacrificio, fortaleza– se hallan devaluadas. La pregunta es procedente toda vez que es precisamente *este espacio en el que nada es lo que parece o dice ser* el lugar en el que ha de ser desplegada la libertad razonable.

Ciertamente todo individuo tiene dos maneras de construir su personalidad moral: o bien plegándose a dictados ajenos, esto es, ajustando su conducta a normas sociales (heteronomía), o bien dotándose de un obrar propio y razonable (autonomía), conservando con ello en todo momento la responsabilidad de su destino. Una genuina educación implica la asunción de una nueva actitud ante el mundo que nos rodea y que bascula entre el individualismo excluyente y la solidaridad, la vacuidad y lo entitativo personal, la competitividad agresiva y la cooperación, el despilfarro insultante y la miseria irredenta, la placentera inmediatez y el problematismo del futuro. Es decir, una actitud que se decante hacia la exhortación kantiana a vernos siempre como “fines y nunca como medios”. El descubrimiento por parte de los educandos de esta singularidad de la persona los pone en el camino de entender que el verdadero comportamiento moral ha de ser siempre humanizante, logrando con ello aclararles dos aspectos básicos del obrar: conocer respecto a *qué opciones* han de tomar sus decisiones y *qué prioridades* han de tener presentes a la hora de elegir.

Sólo desde la libertad se aúnan los intereses individuales y los colectivos en una suerte de concordancia nunca terminada de lograr del todo. Por eso, al reconocerse por el alumno lo que su responsabilidad tiene que ver con el nacimiento de sí mismo y con la construcción de una auténtica sociedad es cuando su conducta moral asciende a esa dialéctica ideal en la que se dan cita simultá-



neamente la autoestima, el reconocimiento del otro como mi semejante y la justicia como lugar social. El primero desparrama todo el optimismo derivado del “amor a uno mismo”, entendido como una existencia encaminada a su realización; el segundo destaca el valor y cercanía del “nosotros” entrañado en la reciprocidad; y el tercero promociona a lugares humanos todas aquellas instituciones por cuya mediación se hace posible el hecho de la alteridad.

Llegados a este punto no es difícil percibir la conexión entre educación, lectura y cultura así como también la relación que media entre dichos términos y el de escuela. Y puesto que conocimientos y modelos mentales los construimos los humanos en un marco cultural y social resulta lógico por ello que cada lector pertenezca a una determinada cultura y sociedad, únicamente dentro de la cual ha de poder trabar ese diálogo crítico que le permita tanto la comprensión de un determinado texto, cuanto además el de darle sentido.

Más arriba tuvimos la oportunidad de ver la relación dialéctica que media entre educación y lectura y lo que eso en realidad significaba. Pues bien, valorando tras lo dicho las tres perspectivas de que habla Cassany sobre el criterio de comprensión del significado, la lingüística, la psicolingüística y la sociocultural, nos parece que, más que ser la lectura un acto decodificador en el que el significado de un texto es asumido como algo objetivo y, por lo tanto, independiente del lector, ese emerge de un proceso que se halla entre medias del constructivismo y de una genuina interacción social. Y la razón es que de esta manera se le oferta al sujeto lector, en nuestro caso al alumno, la posibilidad de conocer el contexto sociocultural que le rodea y, como consecuencia, la capacidad de inmergirse en aquel a la vez que se va construyendo a sí mismo.

La lectura, en tal sentido, se nos presenta como el verdadero motor de la educación. A su través no sólo logran los educandos, –y, en general, cualquier lector–, desarrollar sus capacidades cognitivas –imaginar, razonar, pensar, idear, dialogar, criticar, entre otras–, sino que también, al darnos la lectura una mayor amplitud de las cosas, nos permite verlas desde el perímetro de una necesaria objetividad en la que se hallan los ejes de coordenadas que conforman nuestros ideales así como de la sociedad que nos ha tocado en suerte vivir.

PALABRAS FINALES

Tras lo dicho pudiera parecer que las actuales legislaciones educativas estuvieran específicamente orientadas a la promoción de la lectura, asumiéndola como el elemento verdaderamente revulsivo del currículo escolar, y por lo tanto, del hecho educativo. Pero sorprendentemente no es así.

Se admite por todos la capacidad formativa de la lectura, su imbricación con la educación. Sin embargo no se le reserva dentro del currículo un tiempo específico para su aprendizaje, pese a tenerse en claro que toda actividad compleja, y la lectura lo es, requiere de éste. También la educación y la lectura requieren de un aprendizaje que, en cambio, no se está dando en la medida que sería de desear.

Con mayor frecuencia de la que querríamos nos echamos las manos a la cabeza al constatar la escasez lectora de alumnos, de estudiantes y del público en general. Pero sí, como hemos visto, la lectura es el motor de la educación, resulta paradójico que no se intente en serio poner remedio a algo que, por lo demás, se viene denunciando desde hace años.

Por ejemplo, Alvaro Marchesi, en España, proponía ya en *La lectura como estrategia para el cambio educativo* (2005) incorporar la lectura al currículo escolar, así como potenciar la biblioteca del centro. Y Gabriel Zaid analizaba en la revista *Letras Libres* (2006) una encuesta sobre los hábitos de lectura en México. Recomendamos leer este breve análisis. Con la sagacidad que lo caracteriza, Zaid muestra en ella el descorazonador y escaso éxito cultural obtenido, si se le compara con el enorme esfuerzo educativo realizado en el último cuarto de siglo en México. A modo de conclusión, Gabriel Zaid revela la profunda ignorancia en que, sin embargo, se halla todavía la sociedad mexicana y la escasez alarmante de lecturas de sus nuevos universitarios.



Te regalo un cuento 02.



PROBLEMAS DE LENGUAJE EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA

MARÍA VICTORIA CRESPO GÜEMES

Catedrática de filosofía. Madrid

La utilización del libro de texto como única e inmodificable fuente de información, así como el extremo opuesto de la mera utilización de materiales dispersos, hace que los alumnos hasta los 16 años apenas hayan tenido que redactar o elaborar un tema, sino solo soltar algo que previamente se han estudiado de memoria. Aquí radica una causa importante del fracaso escolar, pues un dominio insuficiente del lenguaje va ligado a dificultades de comprensión. Aprendemos a pensar a la vez que a hablar o escribir.

MARÍA VICTORIA CRESPO GÜEMES, NACIÓ EN MADRID en 1953. Doctora y Catedrática de Bachillerato desde el año 1980. Actualmente ejerce como profesora del IES San Mateo de Madrid, en el denominado "Bachillerato de excelencia".

Tiene publicaciones de carácter académico, y también referidas a la educación. Entre estas últimas figuran el artículo "Emilio se reforma", (en *Kilómetro 0*, número 9, 1994), y el libro *Retorno a la educación*, Paidós, Barcelona, 1997.



Te regalo un cuento. 01.

PROBLEMAS DE LENGUAJE EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA

MARÍA VICTORIA CRESPO GÜEMES

Catedrática de filosofía. Madrid

LA FORMACIÓN DE LOS JÓVENES REQUIERE QUE LEAN, escriban y expongan en público durante la enseñanza secundaria, como me ha dado a conocer mi larga experiencia como profesora en este nivel educativo, que va de los 12 a los 18 años en España. La asignatura que imparto es Filosofía, la cual se estudia en sus tres últimos cursos, es decir, en 4º de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO), y en 1º y 2º de Bachillerato, cursos en los que me centraré preferentemente.

A comienzos de cada curso de 1º Bachillerato ya sé que, durante algunas semanas, los alumnos se han de esforzar por entenderme. Lo noto en los grandes ojos con que me miran. Y siempre creo haber vencido esta dificultad antes de tiempo, porque, cuando corrijo su primer examen, ¡Dios mío, qué decepción! Todos los años me lamento: “¡Tanto trabajo, para esto!”. Pero lo peor es que los alumnos se quedan igual de decepcionados que yo, al ver un examen que ellos creían haber hecho bien y sin embargo se lo encuentran plagado de correcciones. Entonces surge la pregunta: ¿Qué ha fallado?, ¿cuál ha sido el problema? A juicio de los alumnos, el problema está en que no saben expresarse por escrito, porque, según aseguran, ellos entienden perfectamente la materia que entraba en el examen. Como justificación, añaden que nunca antes habían tenido que redactar o elaborar un tema, sino que sencillamente estudiaban de memoria el libro de texto y lo soltaban sin más. Por mi parte, estoy de acuerdo con ellos en sus dificultades de expresión escrita, pero no en que hayan entendido perfectamente la teoría. Y es que soy de la idea de que, en general, cuando algo no se sabe explicar de manera clara es que no se entiende bien.

En efecto, los problemas de lenguaje van ligados a dificultades de comprensión, porque no es verdad que primero pensemos y luego traduzcamos esto a un lenguaje, sino que, de hecho, aprendemos a pensar a la vez que a hablar o escribir. Por eso se dice que no hay pensamiento sin lenguaje. Conforme a esto, un alumno sabrá Filosofía (o Física o Matemáticas...) cuando maneje con soltura el lenguaje filosófico (o de la Física o matemático...). En este sentido, la tarea de todo profesor será conseguir que los alumnos dominen el lenguaje de su materia. Sólo que, para ello, es preciso que la capacidad lingüística y de abstracción de los alumnos haya alcanzado cierto nivel. De lo contrario, el profesor tendrá que enseñar a multiplicar a unos chicos que no saben sumar, por así decirlo.

Uno apenas logra hacerse una idea clara del grado al que llegan los errores lingüísticos de muchos alumnos hasta que no lee sus escritos. Por eso ejemplificaré a continuación algunas de estas deficiencias con textos reales de los alumnos, quienes, cuando se los devolvía corregidos y entendían sus fallos, también se reían, aunque lo usual era que no entendiesen dónde estaba el error ni su gracia, por más que se los explicara. Añado que estos errores no pertenecen a alumnos de centros docentes problemáticos, sino al contrario, de centros más bien tranquilos y de clase media.

Para empezar, menciono las simples confusiones de palabras, tal como ésta de un chico de 2º Bachillerato: “Sócrates es condenado a muerte y Platón intenta que escape pero este se niega y tomó la calcuta. (Muerte rápida por envenenamiento).” [¡Tampoco es tan corriente irse envenenando por ahí con cicuta! Estas confusiones las tenemos todos].

O esta chica de 1º Bachillerato: “Hobbes, filósofo que nació en 1588 y murió en 1679. Nació en Inglaterra. Su padre fue cura africano.” [Y es que, claro: ¡Ya es raro que los curas tengan hijos!; pero, además, ¿anglicano?! ¡A quién se le ocurre!]

A veces sucede que uno no encuentra una palabra culta adecuada, como en este caso de 4º ESO: “Y además los sofistas dicen que el que tuviese el poder y lo utiliza en beneficios de otros es que es gilipollas.” [Cuando le dije al chico que era mejor no poner ese calificativo, me contestó: “¿Por qué? ¡Si mi padre lo usa!”].

Hay quienes desconocen el significado de algunos prefijos, como esta chica de 2º Bachillerato: “Sócrates era el maestro de Platón. Era presocrá-

tico.” [Ante lo cual me planteo: Si Sócrates pudo antecederse a sí mismo, ¿también se sucedió?].

Otras confusiones obedecen a lo poco convincente que resultan algunas teorías, lo cual invita a su rectificación, como inocentemente hizo esta chica de 2º Bachillerato: “Descartes (1596-1650); filósofo creador del coito ergo sum (la primera verdad)... Para él, coito ergo sum es una idea innata... El coito ergo sum es su primera verdad porque no se puede dudar de ella.” [¡En el fondo, bien merecido se tenía Descartes esta corrección, por rebuscado!].

O también: “Para Descartes hay tres tipos de verdades principales: las innatas (razón), adquiridas (sentidos) y las fatídicas (la imaginación)”. [Otra chica también de 2º Bachillerato prefirió el término de “franquicias” al de “fatídicas”. Y es que, de nuevo, sólo a Descartes se le pudo ocurrir hablar de ideas “facticias”].

Hay errores más difíciles de precisar, como éste en cuyo fondo está la obra de Nietzsche: *El crepúsculo de los ídolos. O Cómo se filosofa a martillazos*: “F. Nietzsche es de la época occidental. Utiliza el método del martillo. El martillo es el instrumento. Su pensamiento era que dando con un martillo a las cosas materiales, las cosas se irán...” Y continuaba:

“Principales influencias: Crepúsculo es un círculo vicioso. Donde todo va girando. Nunca se sale de él. Y todo lo que piensa y todo lo que hace está ahí. Pero siempre sigue un orden.”

Más delicado aún es este texto acerca de las características más importantes, en el plano filosófico-cultural, del siglo V a.C. en Grecia: “Qué en Grecia es un grande plano que es el filosófico-cultural del siglo V dónde son muchos planos en Grecia. En Grecia son muchos planos importantes porque es un ciudad muy grande donde con los planos de filosófico-cultural y otros más”. [Este caso merece una aclaración especial, pues se trataba de un chico extranjero que, como se aprecia, apenas entendía español. Ignoro el proceso por el que, al venir de su país, fue asignado a 4º de ESO. Pero, por lo visto, este proceso puede ser así de ciego. De hecho, el chico se fue a final de curso a uno de esos grupos de atención especial, creo que de diversificación. Mientras tanto, el chico se dedicó a enredar y a revolver en clase, lo cual en cierto modo se entiende, pues son muchas horas sin entender nada y tampoco le gustaban las honduras filosóficas).

En fin, después de lo anterior, sobran disquisiciones sobre los problemas de lenguaje y de comprensión en ESO y Bachillerato, muchos de cuyos alumnos –no olvidemos– estarán matriculados en la universidad al curso siguiente. Me imagino que, tras las inevitables sonrisas, al lector le habrá quedado cierta desazón, como a mí. Pues cómo no pensar que, con estas deficiencias, es muy difícil la enseñanza de la Filosofía, pongamos por caso. Porque se entenderá que los problemas lingüísticos señalados no son casos aislados, sino que están bastante extendidos.

Se hace ahora inevitable preguntar: ¿A qué se deben tales problemas de lenguaje? ¿Cuáles son sus causas?

La respuesta a esta pregunta se vuelve más difícil en cuanto se sabe que los alumnos estudian Lengua todos los años de ESO y Bachillerato, y además en grupos de desdoble en los primeros cursos. Esto es así porque la Lengua es considerada una asignatura “instrumental”, junto con las Matemáticas.

Por eso su orientación debería ser eminentemente práctica. Pero ¿es realmente así? ¿O más bien los alumnos se dedican en esta asignatura a análisis gramaticales y al estudio científico del lenguaje? Lo ignoro, pero no es raro que profesores de Lengua reivindiquen su papel de lingüistas o filólogos y atribuyan la tarea de enseñar a leer y escribir a la Educación Primaria. Sólo que, si es así, entonces la Lengua no debería ser considerada una asignatura instrumental al menos en toda la Educación Secundaria. Por lo demás, es verdad que los alumnos tendrían que salir de Primaria sabiendo leer y escribir mejor de lo que lo hacen. ¿Por qué no es así? No lo sé, pero mucho me temo que también aquí haya una atribución errónea de competencias que quiera hacer de la escuela una pequeña universidad.

“¿Dónde está el problema?”, les pregunto a mis alumnos después de su primer examen de Filosofía en 1º Bachillerato. Y como dejé apuntado arriba, el problema, según ellos, está en que hasta entonces no han tenido que redactar o elaborar un tema, sino simplemente soltar algo que previamente se habían estudiado de memoria. Nos encontramos entonces ante un problema general, porque hay que reconocer

que enseñar a hablar, leer y escribir no es una competencia exclusiva de la Lengua, sino de todas las asignaturas. A mi modo de ver, este problema general se debe en gran parte a la utilización del libro de texto como única e inmodificable fuente de información, lo cual es tan malo como el extremo opuesto de dejar al alumno perdido en un conjunto disperso de materiales.

Dicha consagración del libro de texto es tan absoluta que muchos profesores consideran que ya no vale el anterior a una edición nueva, porque no recoge las últimas modificaciones, aunque el programa siga siendo el mismo. Aprovechándose de esto, las editoriales introducen pequeños y continuos cambios en los libros que obliguen a su compra. Esto ha llegado a tal punto que ahora, con la crisis económica, asociaciones de padres de alumnos han pedido a las autoridades educativas que impidan este tipo de cambios para que los libros les sirvan a los hermanos menores.

El uso ritualista del libro de texto mata el saber, que siempre ha de ser algo vivo. Convierte en inútil la utilización de otras fuentes de conocimiento, ya sea la lectura de libros o incluso la vista de documentales, así como su integración

Nos encontramos ante un problema general, porque hay que reconocer que enseñar a hablar, leer y escribir no es una competencia exclusiva de la Lengua, sino de todas las asignaturas.

en una síntesis personal. “¡Total, para qué –pensará el alumno– si al fin y al cabo tengo que soltar en el examen lo que pone en el manual!”. Contrariamente a esto, el libro de texto ha de considerarse, si se quiere, el elemento principal para la información sobre un tema, pero no el único, para facilitar que la clase sea una recreación del saber por parte de todos, profesor y alumnos.

Recuerdo a un buen profesor de filosofía que, en tono de broma, nos solía decir a sus colegas: “¡No entiendo tanta insistencia en que los alumnos hayan de leer textos filosóficos cuando yo les puedo explicar lo mismo de manera mucho más sencilla!”. Sin embargo, este profesor sabía tan bien como los demás que es fundamental que los alumnos lean textos para aprender filosofía. En primer lugar, porque así ellos conocen el pensamiento original del autor, que –dicho sea de paso– muchas veces difiere de lo que transmiten los manuales, tanto de bachillerato como universitarios. Pero, ante todo, se trata de que el alumno llegue a ser capaz de entender los textos por sí mismo, o sea, sin un profesor al lado que se los traduzca.

Otra causa menos importante que la anterior, pero que también favorece que los alumnos no aprendan a redactar tiene que ver con la evaluación continua. Frente a los antiguos exámenes trimestrales, la evaluación continua ha devenido en un constante preguntar lo mismo, pues no hay materia nueva suficiente para tantos “controles”. La razón de esta medida es que, de este modo dosificado, el profesor obliga a estudiar a los alumnos durante todo el curso y, al rebajar la dificultad de aprobar, aumenta la tasa de aprobados, como el sistema ha ido imponiendo progresivamente. Sin embargo, este modo de evaluar tiene efectos perniciosos; por lo pronto, aminora la capacidad del alumno de estudiar cierta cantidad significativa de materia, y limita también su capacidad de esfuerzo, pues muchos alumnos se terminan diciendo: “¡Bah, qué importa que suspenda, si luego tengo otra oportunidad!”. Y por lo que hace ahora al caso, los alumnos no aprenden a elaborar o redactar un tema, ya que cuanto más numerosos sean los controles tanto más breves suelen ser las preguntas, hasta llegar a los de tipo test hoy tan extendidos. En fin, como se ve, el nivel general de la Enseñanza Secundaria es bastante mediocre, pues tiende a igualar a los alumnos por abajo.

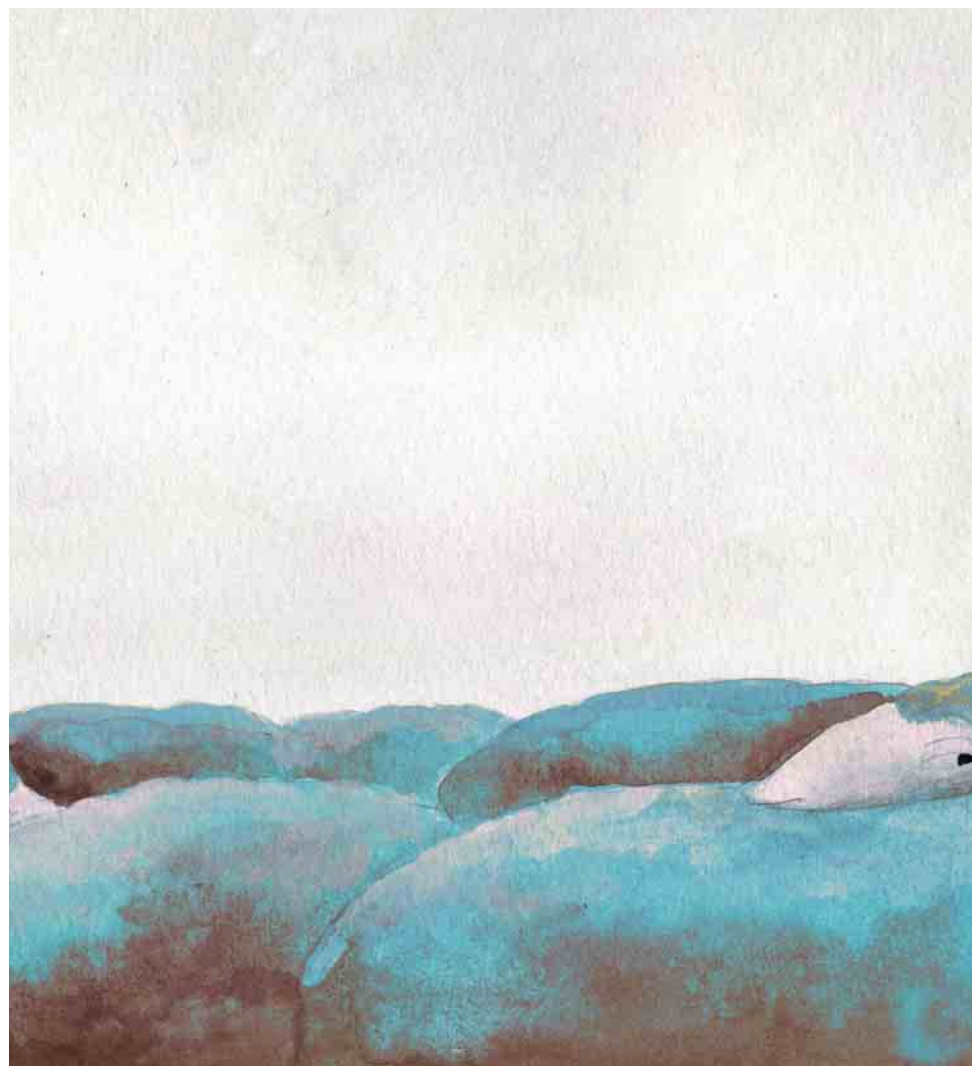
Hace tiempo que se vienen denunciando estos y otros muchos males de la enseñanza en

España.¹ A este respecto, recordemos simplemente que, en comprensión lectora, el porcentaje de alumnos en los niveles 5 y 6, que corresponden a los rendimientos más elevados, es en España del 3% frente al 8% del Promedio OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), según el informe PISA del año 2009. Y esto es así a pesar de los dos hechos siguientes que también esta organización señala en su último informe, el cual ha sido publicado recientemente si bien sus datos corresponden, en general, al año académico 2009-10:

El número total de horas de clase obligatoria para los alumnos de Educación Primaria y Educación Secundaria es en España, en casi todas las edades, superior al promedio de la OCDE y de la UE. España destina 10.094 dólares al año de gasto público por cada alumno en la educación pública, un 21% más que la OCDE y la UE. Este gasto es superior en todos los niveles educativos: infantil, primaria, secundaria y terciaria.

Como se ve, el punto segundo quita la razón a esa izquierda que, instalada aún en un economicismo decimonónico, atribuye los problemas en la Educación Secundaria a su insuficiente financiación, cuando lo cierto es que el propio sistema educativo es el que falla.

¹ Yo misma vengo denunciando los problemas de la enseñanza desde hace casi veinte años en los escritos siguientes: María Victoria Crespo: “Emilio se reforma”, *Kilómetro 0*, Euroliceo nº 9, páginas 74-81. María Victoria Crespo: *Retorno a la educación*. (El Emilio de Rousseau y la pedagogía contemporánea), Paidós, Barcelona, 1997. Y recientemente: María Victoria Crespo: *Por una reforma urgente de la enseñanza secundaria*, Madrid, 2011.



¿Qué se ha hecho para mejorar este sistema desde su implantación en el año 1990 con la LOGSE (Ley General de Ordenación del Sistema Educativo)? A efectos del nivel de formación cultural de los alumnos, yo diría que poca cosa y que incluso se ha ahondado en sus fallos. Lo dicho sobre el método de evaluación nos da un ejemplo de ello. Veámoslo. Para empezar, la estadística ofrece un pertinaz porcentaje medio del treinta por ciento de alumnos que abandona antes de terminar la ESO. Entonces, para disminuir ese porcentaje, se facilita el aprobado haciendo al alumno continuos “controles”; o bien se le permite pasar de curso con tres asignaturas suspensas; o se le promociona sin más cuando el alumno ya tiene cierta edad: los famosos PIL (Promociona por Imperativo Legal).

En el mismo sentido, se reduce la presencia horaria de las asignaturas más teóricas y abstractas (salvo las supuestamente “instrumentales”, claro está), como la Filosofía, y en su lugar se ponen otras sin consistencia teórica, con el objetivo ilusorio de que los alumnos adquieran normas (como la Educación para la Ciudadanía), o para que aprendan difusas habilidades prácticas (como Iniciativa Emprendedora o Transición a la vida adulta), etcétera.

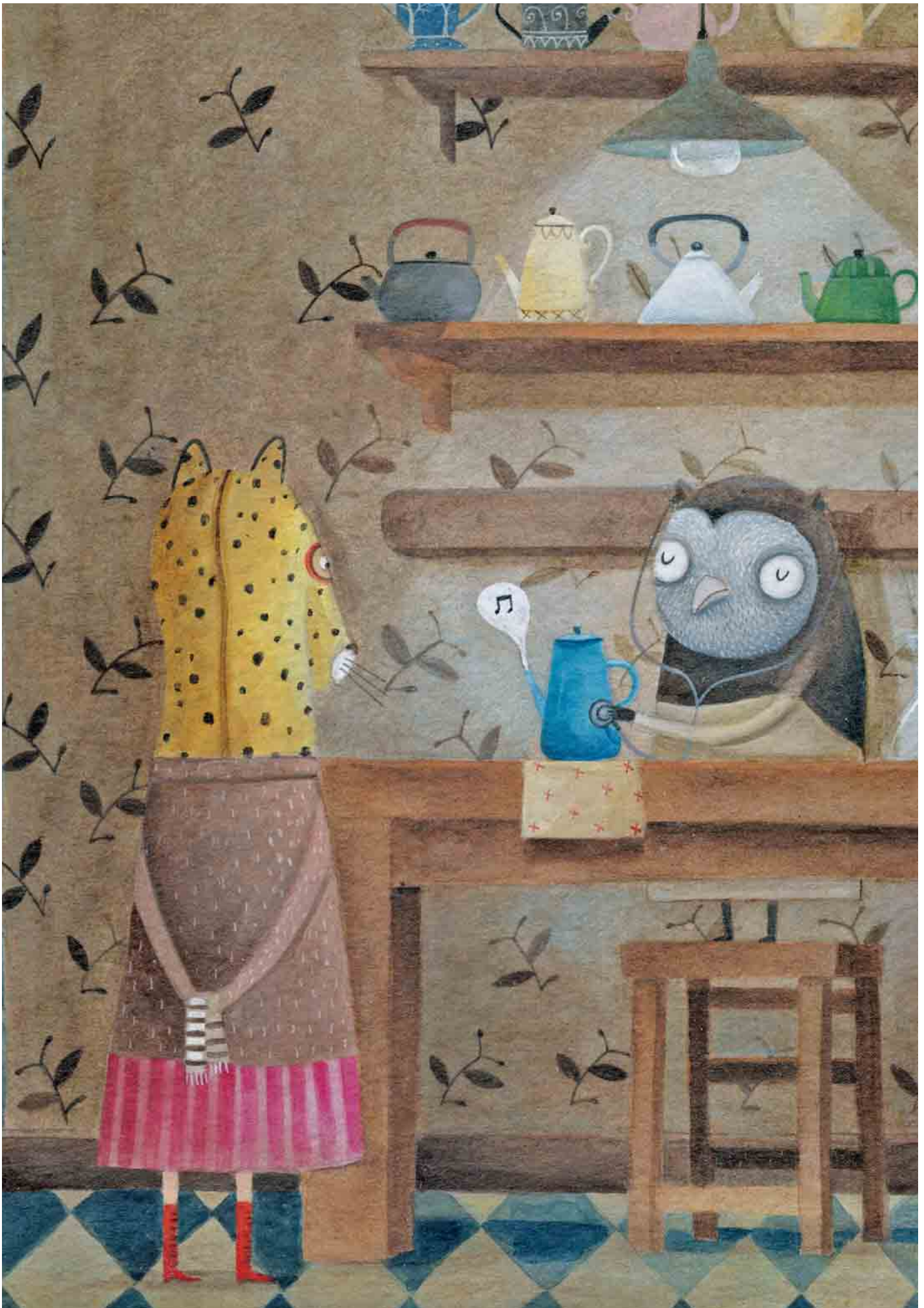
Desde luego, es evidente que el nivel de formación de los alumnos no mejora con estas y otras medidas de este estilo, sino que permanece estancado, en el mejor de los casos. Esto por no hablar de la disciplina en los centros, que claramente ha empeorado.

El análisis de los problemas de expresión de los alumnos nos ha traído aquí de lejos. Ello no es extraño, pues, como dije, el lenguaje no es un añadi-

do externo al pensamiento, sino parte constitutiva de él. Conforme a lo tratado, las soluciones a esos problemas de expresión van más allá de la necesidad de fomentar la lectura y la escritura en la escuela, lo cual es evidente. Ante todo se trata de abandonar prejuicios ideológicos y actitudes condescendientes que, desde hace tiempo, están impidiendo una reforma del sistema educativo que nos eleve al nivel de los países de nuestro entorno.

No quisiera terminar de este modo tan pesimista. Por eso recordaré una ventaja infinita de la enseñanza actual respecto a la de tiempos pasados, que es su extensión universal y abandono del autoritarismo. En efecto, mientras antes la enseñanza estaba basada en gran parte en el miedo y la exclusión de los alumnos que no alcanzaban ciertas metas, hoy en día se desarrolla en un ambiente de libertad y de ayuda a los alumnos (eso sí, si la indisciplina no lo impide). Por eso en absoluto se trata de retornar a tiempos pasados, pero tampoco de que el miedo a una vuelta atrás nos impida emprender la necesaria reforma de la enseñanza.





Buho (detalle).

LA LECTURA EN LA CLASE DE HISTORIA

MARÍA AUXILIADORA SEVILLA PÉREZ

Doctora en Historia Contemporánea.
Catedrática de secundaria

TRAS LLAMAR LA ATENCIÓN SOBRE LA NECESIDAD DE ACERCAR EL CONOCIMIENTO de la Historia a los alumnos, el artículo se centra no sólo en uno de los “procedimientos” pedagógicos a utilizar para el logro de tal fin, el de la lectura de textos históricos, historiográficos y de novelas históricas, sino que indica también cuál debería ser el uso de dichas lecturas tanto en el primer y segundo ciclo de enseñanza secundaria cuanto en el Bachillerato.

DOCTORA EN HISTORIA CONTEMPORÁNEA. CATEDRÁTICA de Secundaria y Jefe del Departamento de Historia del Instituto Arturo Soria de Madrid. Ha publicado numerosos artículos.



Buho (detalle).

LA LECTURA EN LA CLASE DE HISTORIA

MARÍA AUXILIADORA SEVILLA PÉREZ

Doctora en Historia Contemporánea.

Catedrática de secundaria

PROCEDIMIENTOS HISTÓRICOS Y SU USO EN EL AULA

Uno de los problemas más acuciantes que tenemos que resolver los profesores de Historia (en los niveles no universitarios) es saber si nuestra materia interesa a nuestros alumnos; si es válida su inclusión en los programas educativos; el *qué*, el *cómo* y el *por qué* enseñarla en las aulas.

Todas estas cuestiones que los docentes de Historia se plantean tienen, deben tener, una respuesta positiva.

Que la Historia es una ciencia social que investiga, analiza y narra los acontecimientos, las acciones o los hechos de los humanos sucedidos en el pasado es obvio. Lo que realmente debe interesar, preocupar, es qué hacer en el aula para atraer, o “entusiasmar”, a los jóvenes estudiantes. No es discutible que el conocimiento de la Historia desarrolle la capacidad de observar, de analizar y de criticar lo que sucede a nuestro alrededor. Que con su estudio se pueda alcanzar una formación integral, una visión amplia y crítica de nuestro mundo. Y que, al tiempo, sea una materia formativa e informativa, además de contribuir a configurar una identidad local, regional, nacional o mundial en la juventud.

Por ello, corresponde al profesorado despertar y capitalizar el interés por la Historia que han de ser capaces de sentir los adolescentes y conducirlos hasta aquellos valores intelectuales y sentimentales que estén a su alcance. Por esta razón no se debe escatimar ningún esfuerzo para hacer de la enseñanza de esta materia una oportunidad para potenciar en los estudiantes la

adquisición de su conocimiento, un juicio crítico maduro y la capacidad de “aprender a aprender”.

Al respecto, la selección de “procedimientos” es básica. Pero, ¿de qué “procedimientos” hablamos y cómo emplearlos en el aula? Es la pregunta que planteamos antes sobre el *qué* y el *cómo* enseñar Historia en el aula. Tal selección de “procedimientos” es, desde luego, básica, pues éstos deben estar encaminados a crear una auténtica participación de los alumnos tanto en la creación del conocimiento cuanto en la adquisición de un juicio crítico. Para hacer tal cosa factible se debe tener muy claro que los objetivos del aprendizaje deben proporcionar y potenciar unas condiciones favorables para el estudio reflexivo.

Los “procedimientos” utilizados a este fin en el aula han ido variando a lo largo de los años y de la preocupación docente por despertar, encender la imaginación y el interés de los jóvenes estudiantes por el conocimiento histórico y, sobre todo, por el desarrollo de sus “destrezas”, pues el hábito de pensar, analizar, observar, leer, etc., permanece, aunque algunos datos concretos puedan sin menoscabo “olvidarse”.

“Procedimientos” o medios básicos en el aula son el uso de la tiza y pizarra, del mapa, de la filmina, de la película, del croquis, del grabado, del diagrama, del eje cronológico, de los esquemas, de los retroproyectores, de las pizarras digitales, etc. Todos ellos sirven para estimular y potenciar la imaginación y el interés de los alumnos. Todos deben emplearse en las explicaciones. Sin embargo, ninguno debería sustituir a la lección formal, que es, indudablemente, el “procedimiento” base. Todos pueden, indistintamente, ser utilizados a lo largo del proceso de aprendizaje de manera complementaria y potenciando, según la edad de los alumnos, sus posibilidades a modo de “estrategia del caracol”.

Es decir, empezar de una manera aparentemente sencilla, que enganche, y luego, al final del curso lectivo, o en el siguiente, retomarlos con una complejidad superior, para así cimentar y ampliar las posibilidades que ofrecen y lograr su dominio por los estudiantes. Al terminar el ciclo educativo habrán “aprendido a aprender” en Historia.

Entre los “procedimientos” básicos en el proceso de aprendizaje está la lectura. “Leyendo Historia se aprende Historia”. Por ello, la lectura de textos ocupa un lugar central en la enseñanza de la Historia, dado que

constituye un proceso en el que el lector despliega un intenso trabajo intelectual que incluye la formulación y verificación de hipótesis, y el establecimiento de relaciones entre las informaciones que aparecen en el texto y los conocimientos previos del alumno.

¿QUÉ, CUÁNDO Y CÓMO LEER?

Ahora bien, ¿qué leer, cuándo leer y cómo leer? Estas preguntas han de ser muy cuidadosamente planteadas y respondidas por el equipo del Departamento didáctico, pues la lectura en Historia constituye un reto, algo no sólo básico, sino también interdisciplinario.

Las lecturas deben hacerse sobre textos históricos, historiográficos y novelas históricas.

Los textos históricos y las novelas deben formar parte del estudio desde los primeros años de la formación escolar. Los textos historiográficos, dada su mayor complejidad y subjetividad, se emplearán, en cambio, en los ciclos medios y en el Bachillerato, cuando las capacidades de discernimiento y de crítica estén enraizadas en los alumnos.

La novela histórica es una “herramienta” perfecta de trabajo en el proceso educativo por su fuerza para avivar la imaginación, por la abundancia de detalles que proporciona de las “escenas” o realidad histórica así como por su capacidad de convencimiento de que las gentes del pasado eran seres reales. Por eso se debe utilizar la novela histórica como útil de trabajo y como método para comprender de una forma “simpática”, “amena”, ese pasado.

LA LECTURA EN EL PRIMER CICLO DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA

Una forma de lograr este objetivo en el primer ciclo de la Enseñanza Secundaria podría ser la de trabajar en clase pasajes escogidos de novelas cuya temática coincida con el currículo, que abarca desde el amanecer histórico hasta el siglo XVIII. Cada comienzo de curso el Departamento didáctico realizará al efecto una selección de títulos, ya que no deberían repetirse las mismas lecturas cada curso, evitando con ello caer en la rutina. En esa selección sería muy conveniente que intervinieran otros departamentos didácticos, en particular los de Lengua y Literatura y Cultura Clásica, pues



Buho (detalle).

la interdisciplinariedad es básica en la formación del alumnado. Estos departamentos pueden ahondar, desde sus respectivos puntos de vista, en el análisis y comprensión de la novela, con lo que su papel de “vehículo del conocimiento” será completo.

Al respecto la selección de las novelas es importante, debiendo reseñarse con claridad aquellas cualidades que las hacen merecedoras de ser consideradas un instrumento adecuado para el aprendizaje histórico. Concretamente, si el fondo es exacto, si el ambiente es correcto, si las descripciones son acertadas, es “apta”, pese a que algunos detalles no sean exactos desde el punto de vista histórico, siempre, eso sí, que no sean graves las distorsiones.

Mas, ¿cómo abordar las lecturas en el aula?

En tanto que medios para enseñar determinados contenidos pueden proponerse a los alumnos ciertas “consignas” o preguntas que les vayan llevando a buscar informaciones puntuales de contenidos concretos, de relaciones entre dichos contenidos y lo que ya saben o creen saber. En otras palabras, después de una lectura previa de los fragmentos o capítulos seleccionados al efecto por cada alumno en su casa, habrán de responder en el aula a aquellas preguntas que el profesor les vaya formulando, invitándoles a releer y bucear en los textos propuestos la búsqueda de esa información.

El paso siguiente es una puesta en común de todo el grupo, lo que llevará a la “confrontación” de las diferentes interpretaciones que hayan alcanzado. Es el momento en que se manifiestan los problemas de comprensión del texto (a veces sólo lingüística, y otras histórica o conceptual). En ese instante se debe realizar una relectura en voz alta de los fragmentos más “problemáticos” y dar nuevas “consignas” que no sólo clarifiquen, sino que promuevan un avance interpretativo que les permita aclarar sus ideas previas y analizar críticamente las que aparecen en el texto. Se trata, pues, de que sean capaces de discernir lo que de real y de invención tiene la novela, lo que es útil para la reconstrucción del pasado y lo que es mera ficción, ficción histórica pero ficción. Lecturas interesantes al respecto pueden ser *El corazón de piedra verde* de S. de Madariaga; *Yo, Moctezuma, emperador de los aztecas* de H. Thomas; *No serán las Indias* de Luisa López o , *El Dios de la Lluvia llora sobre México*, de László Passuth, por ejemplo.



Buho (detalle).

LA LECTURA EN EL SEGUNDO CICLO DE LA ESCUELA SECUNDARIA

En el segundo ciclo de Enseñanza Secundaria, cuyo temario abarca del siglo XVIII a nuestros días, la lectura no debe limitarse a fragmentos, sino que se debe realizar ya la lectura completa de una novela histórica. Para que el trabajo sea efectivo no han de imponerse a los alumnos los títulos a leer, sino ofrecerles un abanico de títulos que más o menos respondan a sus gustos, intereses o querencias, lo que lleva implícito un compromiso intelectual de cada alumno en la realización del trabajo. Trabajo que en este nivel ha de ser individual y escrito. Para lo cual, las consignas, pautas, preguntas, etc., que el profesor les entregue deberán estar orientadas a la “construcción” de ideas globales, de explicaciones o de relaciones, incluyendo aspectos sobre los que los alumnos tendrán que responder después de un proceso de análisis, de crítica y confrontación. Entre aquellas cuestiones no debería faltar la realización de un resumen del argumento, un retrato de los personajes, un análisis de las distintas situaciones que aparecen en el texto y la confrontación de todo ello con la realidad estudiada en el aula, con el fin de mostrar su credibilidad histórica. Finalmente, el análisis incluirá también una crítica personal, tanto de la novela como de su “valor” como fuente de conocimiento histórico.

En este nivel educativo es interesante completar la lectura con el visionado cinematográfico (fuera del horario escolar y voluntariamente) de la novela, cuando esta haya sido llevada a la pantalla, y, tras analizar los dos lenguajes narrativos, intentar extraer cuantos matices puedan proporcionar un mejor conocimiento del momento histórico. Lecturas interesantes al respecto son las de Dickens, Greene, Forster, Orwell,

La otra lectura básica en el proceso de construcción del conocimiento histórico es la del texto, la del documento. Para el aprovechamiento de este recurso debe utilizarse, también, la aludida “estrategia del caracol”. En los primeros cursos de la Enseñanza Secundaria se leerán en el aula en voz alta textos con información puntual sobre alguno de los aspectos ya estudiados. Todos los manuales incluyen una amplia selección de documentos. A continuación se procederá al subrayado de las palabras cuyo significado los alumnos desconozcan. Y una vez clarificado el texto se pueden plantear sencillas preguntas que los alumnos sean capaces de responder sin grandes dificultades y que, indirectamente, les sirvan de autoevaluación de lo estudiado, de que la información que les brinda el libro de texto está basada en datos objetivos, reales.

En los cursos intermedios estas mismas cuestiones habrán de tener una mayor complejidad en lo que hace a su contenido y, en consecuencia, la estrategia utilizada por el profesor debe variar. Unas veces se intentará extraer toda la información que proporcionan los textos mediante su “descomposición” y otras bien puede hacerse justamente lo contrario. Primero se leerán dos o tres textos, y una vez subrayadas y localizadas las instituciones, nombres, fechas, conceptos, etc., que interesen, se tratará de obtener cuanta información ofrezcan mediante preguntas orientadas y estratificadas. Luego los alumnos realizarán un esquema de contenido que será contrastado con la información que ofrece el manual de clase. Este sistema de trabajo es más complejo, pero es muy adecuado para enseñar a “leer Historia”, para que el alumno sea el verdadero artífice de la construcción del conocimiento.

LA LECTURA EN EL BACHILLERATO

En el nivel del Bachillerato, en cambio, la lectura de textos es consustancial al proceso de aprendizaje.

Se deben leer textos históricos e historiográficos que proporcionen al alumno un conocimiento de la historia de primera mano y que ayuden a inculcarles los hábitos y actitudes de análisis, crítica, rigor conceptual, expresión, etc. En este nivel se debe exigir ya un método científico de comentario de texto (al terminar el ciclo educativo anterior ha debido hacerse una ligera aproximación al mismo) en el que el alumno sintetizará, clasificará, analizará e interpretará el texto, para terminar realizando un comentario crítico y extrayendo conclusiones.

En relación a la lectura de novelas históricas, lo deseable en este nivel es que puedan realizar dos lecturas sobre el mismo período y temática, aunque desde prismas diferentes. Así la confrontación de ideas enriquecerá a los adolescentes. Ejemplos apropiados podrían ser *La forja de un rebelde* de A. Barea y *Madrid de corte a checa* de A. de Foxá.

Si se han logrado crear hábitos de lectura, afán de crítica y rigor intelectual en el trabajo y estudio, habrá valido con creces la pena el esfuerzo realizado.



Buho (detalle).



CUENTOS INFANTILES CLÁSICOS EN VERSIONES POÉTICAS DE GABRIELA MISTRAL: UNA LECTURA INTERPRETATIVA

MANUEL PEÑA MUÑOZ

Escritor, profesor de castellano

LA ESCRITORA GABRIELA MISTRAL ESCRIBIÓ SUS PROPIAS VERSIONES DE LOS CUENTOS infantiles clásicos. Publicados inicialmente en suplementos culturales de Colombia en los años 20, se editan por primera vez después de 90 años, en forma de libros independientes, en la Editorial Amanuta de Santiago de Chile.

Manuel Peña Muñoz. (CHILE, 1951) ESCRITOR, Profesor de Castellano, Especialista en Literatura Infantil, conferenciante, articulista, profesor universitario y autor de numerosos libros de crítica literaria, libros de crónicas, memorias, ensayos y libros de narrativa y poesía infantil y juvenil. Presidente del Instituto Chileno de Cultura Hispánica. Como investigador literario ha escrito Historia de la Literatura Infantil en América Latina (2009) e Historia de la Literatura Infantil Chilena (2009).



Aves 40-41 (detalle).

CUENTOS INFANTILES CLÁSICOS EN VERSIONES POÉTICAS DE GABRIELA MISTRAL: UNA LECTURA INTERPRETATIVA

MANUEL PEÑA MUÑOZ

Escritor, profesor de castellano

GRAN CONOCEDORA DE LA INFANCIA Y PREOCUPADA DE su educación, la maestra rural que fue Lucila Godoy Alcayaga escribió poemas, estampas de viaje, artículos literarios y ensayos sobre la lectura bajo el pseudónimo de Gabriela Mistral (1889-1957), nombre artístico que toma del escritor italiano Gabriele D'Annunzio y del escritor francés Federico Mistral, aunque otra versión señala que lo toma del arcángel San Gabriel que veía en la Biblia siendo niña y del viento Mistral que sopla al sur de Francia. Tendría así nombre de arcángel y apellido de viento.

Nacida en Montegrande, Chile, en el valle del Elqui, tierra de vendimiadores y pastores a la que volvió siempre en pensamiento, como se vuelve a la patria de la niñez, Gabriela Mistral escribió páginas notables en las que recreó los cuentos infantiles clásicos transmitidos de generación en generación y la poesía infantil de tradición oral. Gustó de la ronda, el romance, el cuento popular y la canción de cuna. Colaboró con los grandes educadores reformistas de Latinoamérica, principalmente con José Vasconcelos, poeta, filósofo, educador y Ministro de Instrucción Pública en México, país que la acogió y valoró desde sus inicios y a donde llegó en 1922 desde Chile, con 33 años, permaneciendo en el país hasta 1924. Allí fue feliz descubriendo ciudades, pueblos y paisajes, empapándose de mexicanidad.

Escribió acerca de los cielos de México y de las artesanías de los indígenas. Observó las plantas, aves, flores y árboles del país, interesándose en el maguey y la palma real: "El indio mexicano ama la palma, la pinta en la mejilla de su cántaro en Guadalajara y la lleva en sí mismo; su

cuerpo fino y acendrado tiene algo de ella". También escribió sobre el clima de Veracruz, "recados" sobre Michoacán, una puerta colonial en la catedral de Puebla, reflexiones sobre las escuelas granjas y artículos sobre la mujer mexicana que reunió en su libro *Lecturas para Mujeres* (1923) destinado a la educación y la enseñanza del lenguaje, escrito con gran lirismo y espiritualidad. Identificada con el indigenismo, escribió una "Silueta de la india" así como una semblanza de Sor Juana Inés de la Cruz y un comentario crítico sobre la obra de María Enriqueta, autora de libros de lectura, que la revela como una escritora interesada en leer a los autores del país que visita.

Preocupada siempre de la educación a través de la lectura, visitó bibliotecas populares en regiones apartadas de México, promovió los libros y dictó conferencias sobre el valor formativo de la literatura. Con Palma Guillén escribió *Lecturas clásicas para niños* (1924) en dos tomos, con prólogo de José Vasconcelos, con el propósito de inculcar desde la infancia el gusto por la lectura de los mejores autores universales. La obra que hoy es una joya bibliográfica, contiene narraciones, mitos y leyendas sacadas de la antigüedad, cantares de gesta y cuentos de sabor folclórico y campesino.

En torno a la lectura, escribe: "La faena en favor del libro que corresponde cumplir a maestros y padres es la de despertar la apetencia del libro, pasar de allí al placer mismo y rematar la empresa dejando un simple agrado promovido a pasión. Lo que no se hace pasión en la adolescencia se desmorona hacia la madurez relajada". Y luego recomienda: "Hacer leer, como se come, todos los días, hasta que la lectura sea, como el mirar, ejercicio natural, pero gozoso siempre".

Con una tabla apoyada en sus rodillas, escribe "Los Derechos del Niño" reivindicando su lugar en la sociedad: "El niño debe tener derecho a lo mejor de la tradición, a la flor de la tradición, que en los pueblos occidentales, a mi juicio, es el cristianismo".

Interesada por la problemática social de la infancia latinoamericana, escribe: "Muchas de las cosas que hemos menester tienen espera. El niño, no. Él está haciendo ahora mismo sus huesos, criando su sangre y ensayando sus sentidos. A él no se le puede responder *mañana*. El se llama *ahora*."

Sus páginas en prosa se prestan muy bien para cultivar en los niños el amor hacia la belleza, la educación de los sentimientos, la naturaleza y el paisaje vernáculo. Para ellos, escribió poesía y cuentos de tono modernista

que nos evocan los escritos por Rubén Darío, José Martí y Oscar Wilde. Son cuentos delicados y filosóficos como “Por qué las rosas tienen espinas”, “La raíz del rosal” y “Por qué las cañas son huecas”, con profundos simbolismos y riqueza de léxico y estilo.

Por su poesía lírica, su visión americanista y su preocupación por la infancia en Latinoamérica, mereció el Premio Nobel de Literatura en 1945, después de cuatro años de haber sido interrumpido por causa de la Segunda Guerra Mundial, siendo la primera y única mujer en lengua castellana en recibirlo.

LECTURA Y LITERATURA INFANTIL

La maternidad, la educación, la mujer, la infancia y el indigenismo, fueron sus temas señeros, pero fundamentalmente la educación humanista a través del libro le preocupó siempre:

Pasión de leer, linda calentura que casi alcanza a la del amor, a la de la amistad, a la de los campeonatos. Que los ojos se vayan al papel impreso como el perro a su amo; que el libro, al igual de una cara, llame en la vitrina y haga volverse y plantarse delante en hechizo real; que se haga leer un ímpetu casi carnal; que se sienta el amor propio de haber leído libros mayores de siempre y el bueno de ayer; que la noble industria del libro exista para nosotros por el gasto que hacemos en ella, como existen los tejidos y alimentos, y que el escritor se vuelva criatura presente en la vida de todos, a lo menos tanto como el político o industrial.

En relación a la literatura para niños, la autora creía que debía ser aquella inspirada en el folclore. Según su pensamiento, en los arrullos, adivinanzas, rimas, cuentos de nunca acabar, retahílas, canciones para saltar al cordel, rondas o canciones de corro y romances transmitidos por vía oral, estaba la verdadera cantera capaz de cautivar al niño y guiarlo en la senda de la poesía y del arte. Es entonces cuando escribe: “La primera lectura de los niños sea aquella que se aproxima lo más posible al relato oral, es decir, a los cuentos de viejas y a los sucesos locales”.

En el artículo “El Folklore para los Niños” publicado en 1936 en la *Revista de Pedagogía* de Madrid, señala que en estas viejas fórmulas de la lengua oral, estaba la clave de la poesía que debía escribirse para los niños, una poesía que si no se canta, debería ser escrita para ser cantada. En otra ocasión, escribe: “En la poesía popular española, en la provenzal, en la italiana del medioevo, creo haber encontrado el material más genuinamente infantil de rondas que yo conozco”. Consideraba que el propio folclore adulto de esas regiones estaba lleno de piezas válidas para los niños. ¿No fueron cuentos de la tradición oral los que luego se difundieron entre la infancia en versiones recreadas? Gabriela Mistral lo sabe y retoma incluso los cuentos populares de antaño de Charles Perrault transmitidos por vía oral de generación en generación. Allí está “Caperucita Roja”, el cuento clásico por excelencia que va a tener ahora una nueva interpretación y otro estilo al compás de su ritmo.

CUATRO CUENTOS VERSIFICADOS

Gabriela Mistral escribe entre 1924 y 1928, una serie de cuentos infantiles versificados, inspirada en los célebres *Cuentos de Antaño* (1697) de Charles Pe-

rrault, escritos en el siglo XVII francés. Son ellos: “La Cenicienta”, “La Bella Durmiente del Bosque” y “Caperucita Roja”, aunque también agrega a la serie “Blanca Nieve en la casa de los enanos” inspirada en el célebre cuento de los hermanos Grimm, escrito en Alemania en el siglo XIX.

Resulta muy interesante ver la repercusión iberoamericana de estos cuatro cuentos clásicos puestos en verso por una autora chilena que los escribe en México y los publica en Colombia, seleccionando uno de ellos para divulgarlo en Uruguay y Chile, en la misma época que publica en España. Esto refleja su perpetua necesidad de viajar y sentirse una permanente extranjera aunque unida a estos países por la fuerza del idioma común.

Posteriormente, el investigador colombiano Otto Morales Benítez reúne por primera vez estas cuatro versiones poéticas en su obra *Gabriela Mistral: su prosa y su poesía en Colombia* (2002) publicada en la Editorial del Convenio Andrés Bello. Esta obra magna cuidadosamente editada en tres tomos llegó a Santiago de Chile desde Bogotá a la Feria del Libro de la Estación Mapocho y fue presentada por el propio investigador Otto Morales Benítez en la Biblioteca Nacional de Santiago ese mismo año en una magnífica conferencia. A través de esta obra se conocieron en Chile estos cuatro cuentos poetizados, siendo divulgados por primera vez por la editorial Amanuta de Santiago de Chile que los publica en forma de libros de cuentos independientes en el año 2012 es decir, casi 90 años después de haber sido escritos, lo que constituye todo un acierto editorial.

CAPERUCITA ROJA

En la versión de “Caperucita Roja” vemos a una autora fiel al cuento escrito por Charles Perrault con la intención de moralizar a las jóvenes que asistían a las tertulias de la aristocracia francesa en tiempos del rey Luis XIV. Aunque en realidad, el cuento era de tradición oral pues circulaba desde tiempos inmemoriales en labios de campesinos, pastores y aldeanas que lavaban en los ríos. Charles Perrault lo recogió de sus criadas y lo recreó por escrito para ese público de doncellas casaderas, advirtiéndoles del peligro que podía acecharles si no estaban prevenidas... Es pues, desde sus inicios, un “cuento de advertencia”.

En el siglo XIX el cuento llegó transformado por la tradición oral a Alemania y así lo encontramos en la versión de los hermanos Grimm que suprime la moraleja en verso y agrega un final fe-



Aves 26-27 (detalle).

liz en la que aparece un personaje nuevo, en este caso, un cazador o leñador en otras versiones, que salva a la abuela y su nieta del vientre del lobo y le da castigo, llenándole el estómago con piedras y arrojándolo al río o a un pozo. En este caso, los autores alemanes sugieren una moraleja implícita que enseña a los niños a ser obedientes, aspecto que no estaba en la versión original.

Durante el siglo XX comenzaron a escribirse nuevas versiones y a partir de la Segunda Guerra Mundial, se han escrito más de cien variantes, pues cada escritor, como un verdadero lobo, se apropia de esta niña y crea su propio cuento, conservando lo esencial de la historia.

Gabriela Mistral también se sintió atraída por el más universal de todos los cuentos. Apegada a las raíces folclóricas, no cede al gusto moralista de la época pues podría haber escogido la versión de los hermanos Grimm, mucho más concesiva y blanda que la de Charles Perrault, sin embargo, prefiere la versión original, más dura, aunque tenga un final trágico. En su versión, la autora escoge el verso alejandrino que gustaba tanto a los poetas modernistas, es decir, de catorce sílabas perfectas:

“Caperucita Roja visitará a la abuela”, “Caperucita Roja la de los rizos rubios”. Atención. Aquí hay un detalle que no aparece en otras versiones, pues ahora sabemos que la niña es rubia en su versión.

Más adelante, utiliza giros arcaicos como “Maese”, forma antigua para designar al Maestro, utilizando también la mayúscula tal como acontece en la versión original escrita por Perrault. Así escribirá: “Sale al paso Maese Lobo”. También emplea cultismos como la palabra “alcor”: “El lobo ha pasado ya el bosque, el molino, el alcor”. Aquí nos obliga a ir al diccionario para buscar su rico léxico que complejiza el cuento y lo vuelve misterioso. Así sabemos que “alcor” es un sinónimo de colina o loma pues al otro lado se levanta la casa de la abuelita. Epítetos muy originales enriquecen esta versión. Al lobo lo llama “velludo engañoso”, en tanto que Caperucita Roja es descrita con una acertada comparación, ya que es “cándida como los lirios blancos”.

Nuevos giros idiomáticos aproximan el cuento a la narración oral: “Ha tres días que no sabe de bocado”. Va al hueso de la versión original sin disfrazarla: “Se la comió riendo toda y pausadamente / y se puso enseguida sus ropas de mujer”. Del mismo modo, cuando el Lobo dice: “Ven a entibiarme el lecho”, la autora escribe en forma audaz para su época: “Caperucita cede al reclamo de amor”, ajustándose así al texto de Charles Perrault que escribe: “Caperucita roja se desnudó y fue a meterse en la cama”. Gabriela Mistral no escamotea esta escena como ocurre en todas las versiones posteriores, con lo cual se adelanta a todas las interpretaciones psicoanalíticas de Bruno Bettelheim y otros críticos literarios que verán en esta escena una clara connotación sexual, tal como se ha venido interpretando a lo largo de todo el siglo XX.

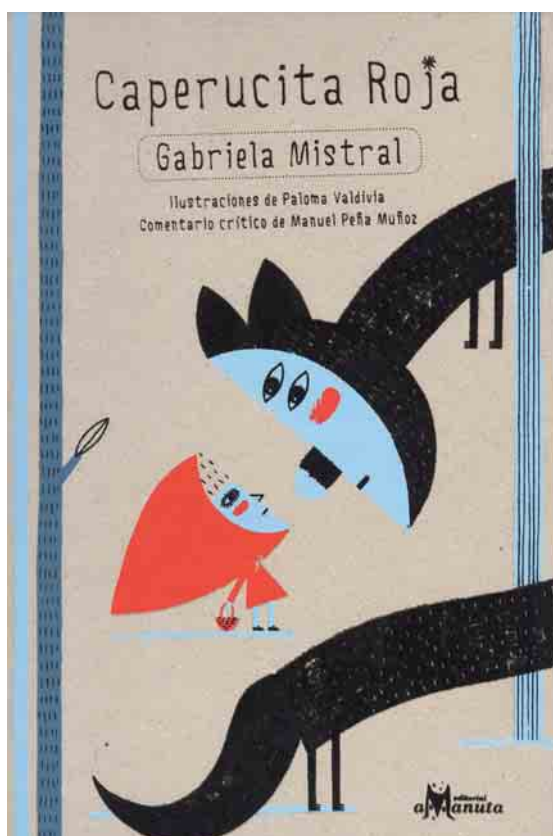
El cuento ha sido estudiado por psicoanalistas, etnógrafos, semiólogos, antropólogos y educadores que lo interpretan desde distintos ángulos, del

mismo modo que la imagen de la niña ha dado pie para que los ilustradores hayan realizado sus propias interpretaciones visuales a lo largo de la historia, a partir de la ilustración clásica fijada por los grabados de Gustave Doré en el siglo XIX.

Hacia las últimas páginas, la autora se apega a la secuencia clásica de los diálogos: “Abuelita, decidme ¿por qué esos grandes dientes?”. “Corazoncito, para devorarte mejor”. El final demoledor, nos deja impactados pues es fiel al final del cuento clásico de Perrault quien escribe: “¡Son para comerte! Y diciendo estas palabras, el malvado Lobo se arrojó sobre Caperucita Roja y se la comió”. Gabriela Mistral escribirá: “Y ha exprimido como una cereza el corazón”.

Las ilustraciones de esta versión poética corresponden a la ilustradora Paloma Valdivia, de reconocida experiencia y prestigio, tanto en Chile como en el extranjero, quien enriquece el

texto con unas ilustraciones claras, de colores luminosos y alegres, con una gran dosis de sugerecia expresiva.



Caperucita Roja, adaptado por Gabriela Mistral con ilustraciones de Paloma Valdivia.

BLANCA NIEVE EN LA CASA DE LOS ENANOS

Como se ve, Gabriela Mistral ha leído a los autores clásicos europeos que recogieron el rico folclore de la infancia. Si lee a Charles Perrault también lee a los hermanos Grimm y a Hans Christian Andersen que recreó la mitología popular escandinava. Su poema “Piecitos” presenta el tema de la niñez desamparada que está presente en el cuento “La vendedora de cerillas” de Andersen, del mismo modo que cuando escribe: “Una niña que era inválida/ dijo cómo danzo yo”, está poniendo en relieve a una niña minusválida, tal como los presentaba Andersen en sus cuentos protagonizados por niños lisidos o incluso juguetes, como ese soldadito de plomo al que le falta una pierna.

En el cuento “Blanca Nieve en la casa de los enanos”, la autora recrea un fragmento del cuento “Blancanieves” de los hermanos Grimm

recogido en el libro *Cuentos de la Escuela y el Hogar* publicado en Alemania en 1812. De este cuento escoge la escena del encuentro de los siete enanos con la protagonista a la que bautiza Blanca Nieve. De este modo, consigue un efecto poético desde el título que recrea al separar las palabras y poniendo el sintagma en singular. Además circunscribe el cuento al episodio que vive la niña dentro la casa de los enanos, de carácter más íntimo, y suprimiendo las escenas dramáticas como las tres visitas de la reina disfrazada de bruja, ofreciéndole cintas, peines y una manzana a la joven, tal como aparece en el cuento original. En versiones posteriores estas tres visitas de la reina se han reducido a la final en la que solo le ofrece la manzana envenenada.

Su versión del cuento se apega esta vez al verso octosílabo, es decir, versos de ocho sílabas que van relatando la historia de una manera fluida, lo que muestra su facilidad por la métrica clásica.

El tono empleado es de gran dulzura con figuras literarias asociadas a la maternidad como cuando expresa que la casa de los enanos “pestañea en la sombra como una madre que llama”. Las comparaciones tienen también delicadeza. Las puertas de la casa “se abren como dos alas”. Las camitas de los enanos “son tan suaves como la nata”.

La autora emplea las figuras retóricas de la narración: “La casa sigue tan muda como si ha siglos callara” lo que muestra su interés en conservar el estilo literario del cuento narrado oralmente con un giro arcaico. Muy rica desde el punto de vista literario, es la descripción de la mesa de los enanos donde los saleros se convierten en “siete ampollas de sal cándida”. Gabriela Mistral maneja la metáfora de modo natural, lo mismo la hipérbole, ese recurso literario para exagerar, aumentando o disminuyendo la realidad, en este caso, las camitas “son del largo de un jazmín”.

La secuencia de las preguntas de los enanos al entrar a la casa, recuerda una similar del cuento popular de origen inglés “Ricitos de Oro” cuando la familia de osos entra a la casa y descubre

que ha entrado alguien: “¿Quién se ha sentado en mi silla?” se preguntan el oso y los enanos respectivamente en ambos cuentos. También en ambos casos, una visitante desconocida que duerme en una de las camas. Son tres, las camas de “Ricitos de Oro” y siete en este cuento. “Hay una niña en mi cama” dice sorprendido el osito en “Ricitos de Oro” en tanto que en esta versión, un enano exclamará: “Hay una niña en mi casa” lo que demues-

tra el conocimiento y la recreación que hace la autora de los cuentos de origen folclórico europeo. Por otro lado, respeta el recurso de las preguntas, tan propio de la narración oral, que confieren ritmo y naturalidad a las escenas.

En este cuento, la autora acentúa la escena de los enanos preguntándose en voz alta quién entró a la casa: “¿Quién dio más luz a mi lámpara?”. Inspirada en la naturaleza, la autora emplea comparaciones hiperbólicas con las flores y los árboles. Si las camas de los enanos eran “del largo de un jazmín”, la de Blanca Nieve por oposición será “grande como un haya”. Y los enanos la llamarán con nombres que provienen de la naturaleza: “olor de salvia mojada”, “cuesta de almendros blancos”...

El cuento versificado posee un rico vocabulario. Blanca Nieve “despierta entre la algarada”. Aquí ha empleado un arabismo para designar el ruido de los enanos saltando de alegría junto a la niña que

duerme, tal como duerme la Bella Durmiente en el cuento de Charles Perrault. Como se ve, las escenas clásicas transitan de un cuento a otro.

Hacia el final, viene el conjuro de los enanos espantando las imágenes que pueda tener la niña. No quieren despertarla de su sueño profundo. La dejarán dormir “hasta que cante el gallo” y no querrán que sueñe con “la catarina gigante”. ¿Qué quiere decir? Como la autora escribe esta versión estando en México, se ha impregnado del vocabulario local, con lo cual sus textos se impregnan de americanismos. A nuestra “chinita” de caparazón naranja y puntitos negros, la llaman “catarina” en México, “mariquita” en Colombia y “vaquita de san Antón” en Argentina. La autora introduce en esta ocasión un mexicanismo con lo cual se apropia del personaje europeo y lo americaniza, mencionando además a un lagarto que conocerá en el trópico, lo que refleja su interés en nuestros animales e insectos americanos. Por tanto, los enanos no quieren que su “bella durmiente” tenga pesadillas con un “lagarto volador” o una “catarina gigante”. Finalmente, los enanos velan el sueño de Blanca Nieve. La autora los llamará “los duendes de los metales” en una hermosa metáfora.

Las ilustraciones del ilustrador catalán Carles Ballesteros, radicado en Chile, dan un aire de modernidad al libro, a la vez que acercan el cuento a la estética contemporánea.



Blanca Nieve en la casa de los enanos, versión de Gabriela Mistral con ilustraciones de Carles Ballesteros.

LA CENICIENTA

Gran lectora de la literatura infantil clásica, Gabriela Mistral respetó siempre la versión original de los cuentos al crear sus propias versiones. En este sentido, no cambió ni dulcificó los finales como en muchas versiones de los hermanos Grimm, ni infantilizó los textos que no recarga de diminutivos ni onomatopéyas como suele hacerse erróneamente cuando se escribe para los niños a quienes la autora no subestima. Escribió para ellos con un lenguaje lleno de matices y expresiones literarias muy ricas, lo que hace que estas versiones sean apreciadas tanto por el niño como por el adulto.

En el caso de esta versión, vemos que la autora se ciñó al cuento de Charles Perrault pues la escena del baile se cuenta dos veces, en cambio en la versión de los hermanos Grimm aparece reducida a una sola. Este recurso del desdoblamiento fue muy utilizado en la estética barroca del siglo XVII, cuando se tendía a recargar la obra artística empleando el juego de espejos para multiplicar la realidad, creando juegos ópticos, tal como en el cuadro “Las Meninas” de Velázquez en el que el propio pintor se introduce en el cuadro que está pintando y a la vez, los reyes aparecen reflejados en un espejo que está al fondo de la estancia real. En esta versión, la autora narra dos veces el baile, es decir, aparece repetido, con lo cual se apega a la raíz barroca del cuento y a su estética.

Como en los relatos de este tiempo, hay “brocados rojos”, una calabaza convertida en carruaje de “concha perla” y tocadores que “hieren / misterios de cobre y plata”. Atención con esta dupla de metales: “cobre y plata”. Lo usual habría sido “oro y plata” pero la autora reemplaza el oro por el cobre que es metal asociado a la minería chilena, con lo cual, el cuento adquiere un tono americano. Así también en el baile hay una orquesta “de cobres”, en circunstancias que hablamos “de bronces” para referirnos a los instrumentos de viento. Aquí el baile barroco va adquiriendo un tono mestizo, entre europeo y latinoamericano.

La autora tiene conocimiento de las civilizaciones antiguas. El hollín va cubriendo a la Cenicienta “como penitente saya” con lo cual asocia la imagen a la túnica que utilizaban los penitentes en las procesiones de Semana Santa. En esta comparación aparece reflejado su pensamiento cristiano, es decir, tal como ocurre en las expresiones del Modernismo literario, hay referencias bíblicas mezcladas al mundo pagano y mágico de los cuentos de hadas.

Su pensamiento cristiano coincide con el de Hans Christian Andersen al valorar al desposeído y al humilde. “El que se humilla será ensalzado”. La ternura y el amor están puestos no solo en “la Encenizada”, sino también en “los criados”, en las “ratitas blancas” y en “los lagartos azules” que se hicieron “dos lacayos fulgurantes”. En este verso introduce estos reptiles que deslumbraron a los conquistadores españoles por no haberlos en el continente europeo con lo cual americaniza otra vez el cuento.

La autora en sus poemas siempre sintió piedad por los humildes a quienes defendió. No por azar se sintió atraída por esta Cenicienta desposeída. Es la Cenicienta misma, un personaje mistraliano, del mismo modo que se sintió conmovida por esos “piecitos de niño / azulosos de frío”.

Un léxico muy rico y exótico nos sorprende. Cuando la Cenicienta entra al baile “se paran las guzlas”. ¿Qué quiere decir? La autora nos obliga a ir al diccionario a buscar sus palabras enigmáticas que anotaba en un cuaderno y que luego empleaba en sus poemas para intrigarnos. Las guzlas son instrumentos musicales de una sola cuerda con la que los antiguos acompañaban sus poesías recitadas, con lo cual nos está diciendo que en ese baile de palacio había declamación de poesía acompañada con música. Nos ha abierto un mundo enriqueciendo el cuento con este detalle que pasaríamos por alto si no analizamos su complejo vocabulario.

Sorprendentes también son las comparaciones: la Cenicienta “baila como un pez”. A la medianoche, “sube al carruaje que / como jabalina escapa”. ¿Corre tan rápido como una jabalina en el aire? No. La jabalina es la hembra del jabalí que huye en el bosque a toda velocidad antes de ser sorprendida, del mismo modo que la Cenicienta huye del palacio, cuando el reloj da las doce campanadas, temiendo que su hermoso traje se convierta otra vez en “penitente saya”.

Estos detalles mistralianos hacen que el cuento nos obligue a interpretarlo más profundamente, aunque conozcamos superficialmente la anécdota que la autora recrea. Del mismo modo, nos señala que salieron “cuarenta heraldos / voceando pregón de su majestad”. ¿Por qué cuarenta? Nuevamente la autora emplea un recurso literario propio del Modernismo al fundir el mundo mágico de los cuentos de hadas con la tradición judeo cristiana, ya que el cuarenta es un número significativo en la cultura islámica. Cuarenta son los ladrones de Alí

Babá, así como cuarenta fueron los días en que flotó el arca de Noé, cuarenta fueron los días que Moisés pasó en el monte Sinaí aguardando los diez mandamientos y cuarenta fueron también los días que Jesús ayunó en el desierto, de los cuales deriva el periodo de cuarenta días que preceden a la Semana Santa, llamado Cuaresma.

Profunda lectora de la Biblia desde su infancia en el valle del Elqui, la autora menciona que fueron cuarenta los heraldos que salieron a anunciar el pregón del príncipe pidiendo que se presentaran todas las muchachas casaderas a probarse el zapatito de cristal “más menudo que la ampolla de la sal”. En este verso, la autora utiliza nuevamente la figura literaria de la hipérbole, al exagerar la pequeñez de un zapatito como

Sorprendentes también son las comparaciones: la Cenicienta “baila como un pez”. A la medianoche, “sube al carruaje que / como jabalina escapa”. ¿Corre tan rápido como una jabalina en el aire?

un salero. Esto es pura originalidad mistraliana, del mismo modo que la Cenicienta calza finalmente “su piecico de almendra”. El cuento clásico que conocemos se enriquece así con muchos matices literarios finísimos que pueden pasar inadvertidos si no leemos con atención.

Este libro está ilustrado por Bernardita Ojeda que hace uso de una gama de colores brillantes interpretando con acierto varios detalles literarios de la versión mistraliana.

LA BELLA DURMIENTE DEL BOSQUE

En sus versiones poéticas de “Blanca Nieve en la casa de los enanos”, “La Cenicienta” y “La Bella Durmiente del Bosque”, la autora adopta el verso octosílabo que se aproxima muy bien al tono oral de la décima campesina tan cultivada en los campos de Chile. Desde su inicio, su versión de “La Bella Durmiente del Bosque” tiene el tono del relato oral contado al calor del brasero: “Hace tantos, tantos años / que imposible es el contar”. Ya en los años 20, ella valoraba la oralidad que hoy día está otra vez en boga con el auge de los cuentos en toda Iberoamérica.

El recurso de la repetición, tan frecuente en la narrativa folclórica, está presente a lo largo de esta versión. Así escribirá: “Era linda, linda / como si no fuese verdad” y hablando de los husos del reino, dirá que “recogieron tantos, tantos, / que una parva se vio alzar”. Muy significativo que asocie la montaña de husos con “una parva” de trigo con lo que refleja su formación campesina. Del mismo modo, las hadas llegan al bautizo cargando un “morril” como los labradores lo llevan a la espalda con la merienda del día. También las hadas reparan el Bien y el Mal “como harina”, evocando las faenas rurales de su amado valle del Elqui.

Apegada al Modernismo literario, admira a Rubén Darío y José Martí, creadores de este movimiento estético que rescata la magia de los cuentos de hadas y el preciosismo de la palabra escrita. El poeta nicaragüense escribirá su poema cuento “A Margarita” del mismo modo que el poeta cubano escribirá “Los zapaticos de rosa”, ambos delicados cuentos en verso. Inspirada en ellos, la autora escribirá estas versiones de cuatro cuentos clásicos. Pero no solamente es la forma del cuento de hadas versificado el que emulará del Modernismo, sino también la belleza y el refinamiento tan preciados en este movimiento literario. Así, en la mesa del bautizo habrá “un

cubierto de oro puro / con diamantes de cegar”, tal como en el poema “A Margarita” Rubén Darío describirá “un palacio de diamantes / una tienda hecha del día / y un rebaño de elefantes”.

También hará aparecer aves exóticas, como un “faisán” y un “pavo real” con una cola en la que relucen un “millón de ojos ardientes”, tal como Rubén Darío escribirá en su “Sonatina”: “El jardín puebla el triunfo de sus pavos reales”. Asimismo se refleja esta preocupación por la belleza de los cuentos maravillosos al describir a “cien doncellas” que seguían a la princesa “cual saetas en el aire de cristal”. Y hasta la rica musicalidad del verso octosílabo recrea la estética sonora del verso modernista. Así, la paz está derramada en la princesa dormida cuyo párpado se cierra “puro sueño y suavidad” evocando la dulzura y delicadeza en la fonética del verso que utiliza consonantes suaves como la “s” y la “v” en las palabras como “sueño” y “suavidad”.

También le interesa el exotismo de los instrumentos musicales. En este caso, “los cien músicos” interpretan una orquesta en la que se incluyen “las arpas y el timbal”. Cuando la princesa se pincha el dedo, se duerme toda la corte: “el jardín intacto”, “la fuente y el faisán” y hasta “se durmió la que lo cuenta” incluyéndose ella misma en el relato que está contando. Ella también se duerme mientras narra el cuento, es decir, la contadora se introduce en el mundo narrado, como el pintor Diego Velázquez se incluye en el cuadro “Las Meninas” en una técnica propia de la estética barroca.

Vuelve a emplear la repetición al describir el bosque “negro, negro”. Avanza el príncipe en ese bosque enmarañado que “esquivó Caperucita / santiguándose de horror...”. En este par de versos, la autora hace aparecer a un personaje que proviene de otro cuento, en una proeza literaria inaudita. Estamos en plenos años 20 del pasado siglo, con lo cual se adelanta a su tiempo al introducir un recurso literario transgresor que rompe la linealidad del relato clásico. Esto es pura intertextualidad.

Muy original es la descripción del despertar de la Bella Durmiente cuyos labios “desabrochan”. Aquí hay cierta ironía al preguntar: “- ¿Por qué tanto te tardaste/ oh, mi príncipe en llegar?”. Como Charles Perrault, la autora pareciera que se sonríe al escribir estos versos porque ella también está jugando al escribir. Emplea un arcaísmo al mencionar “la marmita” que además “comienza a gluglutear” con lo cual introduce un neologismo asociado a la onomatopeya de la olla al hervir. Hacia el final hay un gran crescendo en el que se describen todos los sucesos mágicos asociados al despertar de la bella durmiente para culminar con ese largo sueño transformado en “cien años” de amor.

El príncipe la mira temeroso de perderla si se vuelve a dormir pues “se puede disipar” tal como la autora escribirá en su poema “Hallazgo”, al encontrar a un niño dormido “cuando al campo iba”, experimentando el mismo sentimiento de temor a la pérdida. Así dirá en el poema: “y por eso temo, al quedar dormida / se evapore como la helada en las viñas”, tal como aquí, el príncipe teme que la bella durmiente se pueda “disipar” si vuelve a dormirse. Por esta fusión entre sueño y realidad, este es uno de los cuentos más cercanos al mundo mistraliano.

Las ilustraciones de este libro pertenecen a la ilustradora Carmen Cardemil quien ha empleado diversas técnicas de las artes plásticas, entre ellas la acuarela, la ténpera y el collage.

Es una suerte que la editorial Amanuta de Santiago de Chile haya “despertado” estos cuentos infantiles clásicos en versión de Gabriela Mistral después de casi “cien años” de ser escritos, lo que constituye un verdadero acontecimiento literario que recibimos con alegría.

BIBLIOGRAFÍA

Mistral, Gabriela. "El Folklore para los Niños" *Revista de Pedagogía*, Madrid, 1936.

Mistral, Gabriela. *Gabriela anda por el mundo*. Compilación de Roque Esteban Scarpa. Editorial Andrés Bello. Santiago, 1978.

Mistral, Gabriela. *Magisterio y niño*. Compilación de Roque Esteban Scarpa. Editorial Andrés Bello. Santiago, 1979.

Mistral, Gabriela. *Croquis mexicanos*. Compilación de Alfonso Calderón. Editorial Nascimento. Santiago, 1979.

Morales Benítez, Otto. *Gabriela Mistral: Su prosa y poesía en Colombia*. Edición del Convenio Andrés Bello. Bogotá, 2002.



Aves 26-27 (detalle).



EL FUTURO YA ESTÁ AQUÍ. NUEVOS CAMINOS PARA LA EDICIÓN INFANTIL Y JUVENIL

ADRIANA MARTÍNEZ-VILLALBA

Editora responsable del Departamento de Literatura Infantil y Juvenil de Oxford University Press España, Madrid.

ARAÍZ DE LA TRANSFORMACIÓN QUE HA SUPUESTO LA ENTRADA DE LOS SOPORTES digitales en el mundo de la lectura, aquí se muestran las posibilidades, contradicciones y, en fin, retos de la industria editorial en el ámbito de la edición infantil y juvenil

ADRIANA MARTÍNEZ-VILLALBA ACTUALMENTE TRABAJA COMO EDITORA RESPONSABLE DEL Departamento de Literatura Infantil y Juvenil de Oxford University Press España, en Madrid. Es Licenciada en Comunicación por la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá con un Máster en Gestión de la Edición de la École Supérieure de Commerce de Paris (ESCP). A lo largo de estos últimos diez años se ha desempeñado en diversos cargos de la industria editorial en Latinoamérica y España.



Aves 203 (detalle).

EL FUTURO YA ESTÁ AQUÍ. NUEVOS CAMINOS PARA LA EDICIÓN INFANTIL Y JUVENIL

ADRIANA MARTÍNEZ-VILLALBA

Editora responsable del Departamento de Literatura Infantil
y Juvenil de Oxford University Press España, Madrid.

SE PODRÍA DECIR QUE NUNCA ANTES HABÍAMOS SIDO TAN lectores. Nunca antes la lectura había sido tan indispensable para el mundo del conocimiento y de la cultura como lo está siendo hoy en día gracias a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

El negocio de la lectura, hasta hace muy poco un territorio exclusivo de la industria editorial hoy es tierra de muchos. El papel de los que hasta ahora eran los actores exclusivos de la cadena de producción editorial está pasando por una época de grandes transformaciones. Las editoriales se han visto obligadas a reformular su modelo de producción y venta de contenidos ahora que el tiempo de lectura ya no es exclusivo de los libros y compiten con ellos las páginas webs, publicaciones periódicas, redes sociales y aplicaciones para dispositivos inteligentes, todos en busca de la atención y la interacción de los usuarios.

Según el Informe de hábitos de lectura y compra de libros en España en 2011 los niños entre los 10 y los 13 años fueron el grupo de la población con mayor porcentaje de lectores y de lectores frecuentes. No es un secreto que gran parte de estas cifras provienen de las ventas de libros de literatura infantil y juvenil en el mercado escolar, aquello que se conoce como lectura por recomendación o prescripción, una de las ramas más importantes del negocio de la lectura que hasta ahora la industria editorial ha sabido explotar de manera muy eficiente con colecciones de títulos que los profesores consideran lecturas idóneas para promover el desarrollo lector de sus alumnos, bien sea por su calidad literaria o por las posibilidades de explotación de un tema o tratamiento que pueda apoyar sus programaciones.

A raíz de la gran transformación que conlleva la entrada de los soportes digitales al mundo de la lectura, nos preguntamos: ¿qué está haciendo la industria editorial para atrapar la atención lectora de esos nativos digitales? ¿Qué se está produciendo para ellos? ¿Con qué les estamos enseñando a leer?

ATERRIZAJE FORZOSO

Lo que primero le ocurrió a la industria discográfica con la llegada del MP3 y de Internet y posteriormente a la industria audiovisual se parece mucho a la revolución por la que ahora atraviesa la industria editorial. La llegada de los dispositivos digitales de lectura, pero sobre todo, la competencia que ha desatado la aparición de nuevas formas de publicación de contenidos ha obligado a los editores a repensar su oficio para crear “productos editoriales” que satisfagan las nuevas necesidades de los nativos digitales: rapidez, posibilidad de interactuar, participar y socializar a la vez que leen.

Dado que este cambio hasta ahora empieza a tomar forma en la industria y no existe todavía un modelo único de edición digital y mucho menos para proyectos dirigidos al público infantil y juvenil, se podría decir que estamos ante una especie de laboratorio editorial. Autores, ilustradores y editores empiezan a experimentar con diversas combinaciones entre el papel y las pantallas, con el objetivo de atrapar a los jóvenes lectores, por una parte, y por otra, intentando a toda costa salvar la rentabilidad de la industria editorial.

Y es que es ese modelo de negocio una de las razones principales para que el paso de los contenidos del papel a lo digital va a un ritmo más lento de lo que dictan los avances en los soportes. Se podría decir que a lo largo de los últimos cinco años las editoriales han intentado resistirse al cambio manteniendo las formas tradicionales de publicación por encima de las nuevas tecnologías, todo con el fin de salvar la rentabilidad que implican las ventas en papel. Sin embargo, la tecnología no da espera y solo en el último año en España se han vendido más de 20 millones de dispositivos inteligentes como *tablets*, móviles táctiles y *notebooks*. El 57,7% de la población mayor de 14 años afirma leer en soportes digitales y el tiempo que los lectores le dedican a estos soportes se estima cada vez más alto.

Este escenario, sumado a la entrada de Apple, Google y Amazon en el mundo del libro digital (bien sea en la venta, distribución o incluso en la propia edición) ha obligado a las editoriales a preparar el terreno para dar sus primeros pasos en el mundo digital.

PRIMEROS EXPERIMENTOS, PRIMEROS LECTORES

Uno de los públicos más interesantes para las ventas de las editoriales ha sido hasta ahora el segmento que conocemos como primeros lectores, es decir el de los niños de 0 a 6 años que aún no saben, o que empiezan a leer. Tal es su importancia que las librerías suelen dedicarles un gran espacio físico en donde normalmente encontramos libros en cartón, en tela, con sonidos, con juguetes, de grandes y pequeños formatos, todos producidos con el objetivo de divertir y enseñar a los niños conceptos básicos o historias sencillas.

Los estudios de mercado demuestran que los precios de venta al público de estos libros son más altos que el resto de libros infantiles y juveniles, con lo cual para las librerías representan una interesante fuente de ingresos. Además, sus compradores suelen ser principalmente padres que consideran la compra de un libro en esta etapa de la infancia como una contribución a la educación de sus hijos y con esta excusa consumen con mayor frecuencia y en mayor cantidad que otros públicos.

Por otra parte, algunos estudios realizados en los Estados Unidos han demostrado que los hogares en donde los padres e hijos son más lectores son proclives a ser hogares más tecnificados, es decir, con mayor acceso a las nuevas tecnologías.

Estas dos variables son conocidas y explotadas por los editores y productores de contenidos digitales para niños. Saben que en estas edades los niños se acercan a los soportes digitales casi siempre en compañía de sus padres. Por lo tanto estos juegan un papel decisivo a la hora de escoger y de mediar con los contenidos a los que acceden sus hijos. El resultado: el actual boom de las aplicaciones infantiles. Basta darle una mirada a la oferta del App Store de Apple para ver que editores y productores en todo el mundo han puesto la mira en este público, gran consumidor de contenidos para niños.

Incluso grandes empresas de juguetes como Fisher Price han visto en las aplicaciones para dispositivos inteligentes una oportunidad de negocio y para ello han desarrollado una serie de aplicaciones para iPhone y para iPad que los padres pueden descargar de manera gratuita. Su modelo de negocio a cambio: vender una especie de carcasa protectora para los dispositivos de los padres, diseñada al mejor estilo de Fisher Price, con la que los niños pueden jugar en el teléfono o tablet con la seguridad y la estética de cualquier otro de sus juguetes.

Una de las soluciones más sencillas en esta línea y por lo mismo una de las más aplicadas por los editores hasta el momento es la digitalización de cuentos en formato *e-book*. Este tipo de aplicaciones contiene cuentos ilustrados a todo color con sonido, la posibilidad de un narrador y en muchos casos animaciones, cuya complejidad varía, con las que los niños pueden interactuar. Otras aplicaciones más avanzadas dirigidas a los primeros

lectores contienen historias con mayor grado de interactividad, en las que los pequeños pueden aprender, jugar o incluso construir la historia a su manera.

Las editoriales de libros infantiles en castellano empiezan a hacer los primeros experimentos principalmente en formato *e-book*. Aquí vale la pena destacar la labor de Santillana con los cuentos de su personaje Mica y la de la aplicación para iPad producida por los creadores de los legendarios cuadernos Rubio para aprender a leer y escribir.

En el ámbito internacional hay algunos ejemplos muy bien logrados por parte de editoriales como Nosy Crow en Inglaterra o la productora de contenidos Toca Boca de Suecia, cuyas aplicaciones, de alta calidad visual, narrativa y didáctica van mucho más allá de la traducción del formato de un libro a la pantalla.

LA FRONTERA ADOLESCENTE

Muy distintos son los caminos digitales por los que empieza a dar sus primeros pasos la edición de libros para jóvenes. A diferencia del público infantil que accede a las nuevas tecnologías de la mano de sus adultos o educadores, los adolescentes son una “generación conectada”, que accede por sí misma a todo tipo de contenidos por medio de sus móviles y ordenadores.

Usuarios continuos de los videojuegos, las redes sociales y los foros, los adolescentes conciben el acceso a los contenidos digitales como una constante interacción. Reciben información en la misma medida en que la producen.

Un estudio estadounidense respecto al uso de los *e-readers* por parte de los jóvenes demostró que son uno de los públicos que más se resisten a la lectura de libros digitales en este tipo de dispositivo. Las razones: los consideraban estáticos y de lectura restringida. Afirmaban preferir leer contenidos en plataformas que estén abiertas a la discusión y a la construcción de redes sociales.

En medio de este escenario de conectividad e interacción surge el término ‘transmedia’ en la literatura juvenil: una nueva fórmula narrativa aparentemente perfecta para enganchar a los jóvenes lectores por medio de historias que se construyen en múltiples plataformas y formatos, en las que los lectores pueden participar llegando incluso a influir en el desarrollo de la narración.

La entrada de Apple, Google y Amazon en el mundo del libro digital ha obligado a las editoriales a preparar el terreno para dar sus primeros pasos en el mundo digital.

Ésta fórmula, atractiva para jóvenes lectores, lo es particularmente para el negocio editorial pues permite la convivencia del libro en papel –principal fuente de ingreso de los editores– con otros formatos como son páginas web, blogs o aplicaciones en las que los lectores van accediendo a otros contenidos bien sean de pago o gratuitos.

Aunque todavía no existe un modelo único para este tipo de creaciones, los autores y los editores empiezan a experimentar. Uno de los primeros intentos que se hace en esta línea en el mercado hispanoamericano es la traducción del Proyecto Amanda, publicado por SM, en el que los lectores van descubriendo un misterio a través de la lectura de una novela y de una página web en la que aparece contenido relacionado con la protagonista. A este proyecto le han seguido otros cuantos acercamientos al transmedia “Made in Spain”, como son las novelas *Pomelo y Limón* de la autora Begoña Oro y *El silencio se mueve* del autor Fernando Marías, ambos publicados por SM.

En la misma línea, a nivel internacional hoy también resultan interesantes e inspiradores al-

gunos proyectos como son la novela *BZRK* de Michael Grant publicada por Egmont Press, en la que los lectores pueden acceder a contenidos adicionales a los del libro por medio de un juego de realidad alternativa en su móvil, o a través de unas cuantas páginas web relacionadas con la trama del libro. Otro proyecto adolescente, con un apoyo importante en web y en formato audiovisual, es la novela *Beat Girl* de la autora Jasmina Kallay, en la que la historia se complementa con una serie de webisodes (episodios cortos en youtube) en forma de diario de la protagonista, a la vez que se apoya en la nueva red social Pinterest en donde colecciona imágenes. Grandes editoriales como la inglesa Penguin, también están experimentando en este sentido con varios autores y varios formatos en un proyecto al que han denominado *We tell stories* (www.wetellstories.com).

Más allá de un nuevo modelo de negocio, esta forma de narrar está generando una innovadora dinámica de trabajo entre autores y editores además de una redefinición del oficio. Como mencionábamos anteriormente, no existe aún una forma única de narrar en los nuevos medios, sino que al contrario, una de las posibilidades de las nuevas tecnologías parece ser la de poder acceder a múltiples formas de leer.

LA ESCUELA: ¿TERRITORIO DIGITAL?

La escuela y los educadores son una parte importante de esta transformación. Aunque las nuevas tecnologías parecen haber entrado primero en las aulas de la mano del libro de texto antes que del libro “de lectura”, la concepción de este nuevo tipo de contenidos tarde o temprano deberá afectar a los procesos de aprendizaje lector.

En este territorio las editoriales empiezan a dar sus primeros pasos proporcionando a los maestros lo que se denomina “recursos digitales para la explotación de las lecturas”, siempre basados en los contenidos de sus colecciones escolares de literatura. Estos recursos suelen variar en formato y van desde actividades digitales pensadas para usar en pizarras digitales, hasta guías de lectura en formato PDF. Por otra parte, y por su propia cuenta, los maestros con mayor formación digital motivan a sus alumnos a debatir sus lecturas en foros y en blogs *on-line* e incluso a crear y publicar sus propias narraciones en la web.

Todo apunta a que este cambio en la forma de leer y de contar historias traerá consigo un cambio en la manera de aprender y de motivar a la lectura desde la escuela. Pero dado que la era transmedia de la edición hasta ahora empieza, los cambios están por verse y se irán produciendo a medida que se consoliden estos nuevos productos editoriales, mientras los profesores mejoran su conocimiento de las nuevas tecnologías.

EL FUTURO YA ESTÁ AQUÍ

El cambio en la forma de leer y de escribir es inminente con la llegada de las nuevas tecnologías, pero solo ahora empieza a tomar forma. Los editores deben tener claro que no todos los autores y no todos los textos están hechos para traducir al nuevo lenguaje digital. Parte de su nuevo oficio estará en saber encontrar las plataformas adecuadas para cada texto. La creatividad, la capacidad de arriesgar y de apostar por la innovación serán una constante en esta gran transformación de la producción editorial. Como en todas las revoluciones, solo sobrevivirán los mejores.



Aves 01 (detalle).



Aves 01 (detalle).



LA EXTRAORDINARIA CÓPULA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA

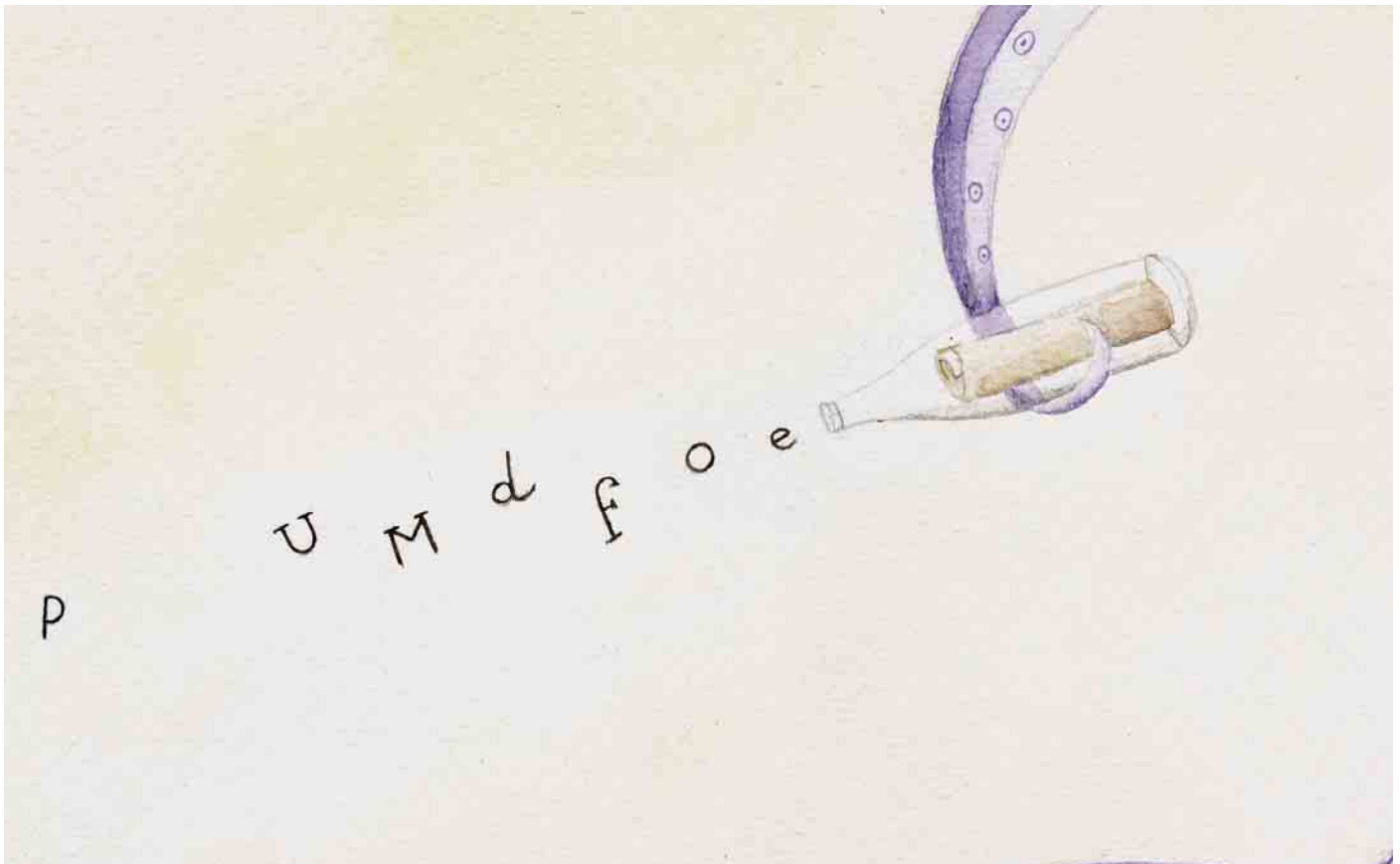
JAVIER GONZÁLEZ CÁRDENAS

Escritor y fotógrafo

HARTAS DE LA CULTURA DEL BOSTEZO, LA LECTURA Y LA ESCRITURA –DOS CARAS DE una misma moneda– se confabulan para resarcir el diálogo inteligente entre miembros de comunidades ávidas de una cultura inclusiva y diversa en su oferta de actividades literarias.

“Si los lectores corrompen sus hábitos diversificando sus preferencias bibliográficas, no hay que alarmarse demasiado, pues se trata de un signo que anuncia el gozo lector y la futura madurez de la comunidad lectora”.

DIRIGE EL CENTRO DE CREACIÓN LITERARIA XAVIER Villaurrutia. Es escritor y fotógrafo. Premio Nacional de Cuento de Ciencia Ficción, otorgado por el estado de Puebla (2005). 3er. lugar en el 5to. Virtuality Caza de Letras-UNAM (2011). Suele disparar frases al viento siete veces por semana.



Con las manos vacías 01 (detalle).

LA EXTRAORDINARIA CÓPULA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA

JAVIER GONZÁLEZ CÁRDENAS

Escritor y fotógrafo

Publicar sirve para hacer méritos.

Leer no sirve para nada, es un vicio, una felicidad.

GABRIEL ZAID

NO SÓLO EL PENSAMIENTO PRODUCE SABERES, LA ACCIÓN humana también es formativa. El sistema educativo establece alianzas con instituciones públicas y privadas que permiten al egresado vincular el conocimiento adquirido en el aula con el de su entorno profesional. En el ámbito cultural, además de estos saberes derivados del estudio y su praxis, se requiere arrojo para conducir eficazmente un recinto con un programa de actividades literarias, sobre todo cuando se desconoce la mayoría de sus aristas. Si en el desarrollo de este hipotético programa, algunos autores caen estentóreamente de su antiguo pedestal y si, además, los lectores corrompen sus hábitos diversificando sus preferencias, no hay que alarmarse demasiado, pues es sólo un signo de gozo lector y un asomo de madurez de la comunidad lectora, una cada vez más heterogénea que, con todo el peso de su anonimato, alza la voz desde su asiento y participa animadamente en las tertulias literarias, o bien, resucita al formar parte de una conversación, como propone Gabriel Zaid: El aburrimiento es la negación de la cultura. La cultura es animación, conversación, inspiración.

Algunos autores se quejan de que las presentaciones de libros, conferencias y otras herramientas del promotor cultural abusan del formato televisivo, a veces sin saber que detrás del diseño de un programa de actividades literarias existen objetivos y metas claras, además de públicos para los que fue ideado. El diseño de una actividad o ciclos de actividades que buscan fomentar el gusto por la lectura debe apelar tanto a las demandas de los escritores, como a la amplia variedad de sus probables pú-

blicos y, sobre todo, a los felices lectores de hoy y mañana. La actividad literaria en cuestión será, ante todo, un montaje preciso, un ardid, un pretexto para reunir a escritores y lectores en torno al libro, un feliz encuentro que no debe escatimar en los recursos del ingenio, la experiencia, el conocimiento, la imaginación y hasta el sentido común, o ¿a qué otros puertos se dirigen los tripulantes de la impredecible y venturosa nave de la lectura? Las respuestas a esta pregunta son, ilimitadas. El gozo, además de definir el hábito de la lectura, hace que este sea evolutivo, diversificándolo de tal forma que pronto deviene en una nutritiva variedad de textos leídos según el interés del beneficiario. Por lo tanto, el gozo es un elemento infaltable en el diseño de una programación que busca reforzar, renovar e infundir el gusto por la lectura. Si los antiguos gestos del ceremonioso evento cultural cuelgan como miembros plenos de impotencia, siempre podrán revitalizarse con el viagra que rebosa en las páginas de un libro, o en ese sitio descomunal e intangible que reúne las briosas verbalizaciones de la humanidad bajo el nombre de literatura. Si el artificio es la esencia de cualquier arte –incluyendo el de las letras–, ¿por qué no habría de extenderse al diseño de un ambiente favorable tanto para la difusión de la obra de escritores mexicanos y extranjeros, como para la multiplicación del hábito de la lectura?

El arte de expandir la cultura lecto-escritural de una comunidad requiere de múltiples aliados. La fórmula Promotor Cultural + Un corpus literario + Público + Autores es demasiado simplista, pues excluye una serie compleja de variantes en cuanto a infraestructura y reconocimiento de los diversos públicos que conforman la enorme comunidad lectora. Además, están las ofertas culturales de otros recintos que el promotor deberá explorar con tres objetivos en mente: 1. Evitar, en lo posible, repetir esquemas de programación y difusión de actividades literarias. 2. Detectar los públicos desatendidos por otras instituciones y capitalizar ese conocimiento. 3. Diseñar y programar actividades literarias que no se empalmen, tanto cronológica como temáticamente, con las de otros centros culturales.

El libro es el astro alrededor del cual giran todas las expectativas, el puerto de donde zarpa la nave que fomenta el disfrute de la lectura. Y, hay que admitirlo, al poner al libro como eje de las funciones del promotor cultural, se excluye, aunque sólo en forma virtual, a la experiencia. La exclusión es siempre virtual porque la experiencia también puede transmitirse a través de

la escritura, como lo han hecho, entre otros, Felipe Garrido, Michèle Petit, Juan Domingo Argüelles, Alberto Manguel, Ethel Krauze, Armando González Torres, Daniel Golding y Gabriel Zaid. Y porque he hablado, al principio, de la simbiosis necesaria entre el saber que deriva de la lectura y el que es producto de la praxis, quizás convenga citar a Miguel de Montaigne:

En las cosas tocantes a la medicina, todo lo puede la experiencia, aun cuando la razón impere.

Es esta una frase aplicable al fomento del gusto por la lectura: todo lo puede la experiencia, aun cuando la razón impere. Mediante la puesta en práctica del conocimiento se descubren problemas y, sobre todo, preguntas que conducirán al perfeccionamiento de cualquier proyecto emprendido. Hace más de 8 años me inicié en la búsqueda de multiplicar el hábito de la lectura. Entonces, mi aliciente principal era el amor por los libros, que ahora es uno de tantos elementos imprescindibles si se desea asegurar el éxito de esta proteica tarea. En la práctica y, a veces, por sentido común, he sorteado los obstáculos inherentes a mi oficio. La experiencia y el entusiasmo de un promotor cultural pueden motivar y orientar a sus aliados y subalternos en la búsqueda de un bien común. El entusiasmo, además, no puede contagiarse si el promotor o funcionario de la cultura se enfunda en un traje impecable y se limita a girar instrucciones a sus soldados: habría que verlo –aunque sea de vez en cuando– acomodar una silla en el recinto donde programa y coordina presentaciones de libros, conferencias, charlas, lecturas, talleres y diplomados en creación literaria, amén de un sinfín de dinámicas conversacionales en torno a la lectura y la escritura. Habría que ver a ese paladín ofreciendo un café a sus escritores invitados, o acomodando un micrófono cuando el subalterno ha descuidado su labor. ¡Vamos! ¡Que se note el amor a la camiseta! Ahí comienza el contagio del entusiasmo y la consecución de un equipo de trabajo profesional, preciso y motivado, con el que se comparten objetivos comunes y una aventura laboral no exenta de emoción. En medida proporcional a su nivel de contagio, esos compañeros de vuelo serán, asimismo, diseminadores de la cultura lecto-escritural.

Por supuesto, además de los colaboradores de un proyecto o recinto cultural –y a la luz de algunas experiencias en este campo–, quien lidera estos esfuerzos deberá estudiar las tendencias y las vueltas de tuerca de la literatura y la cultura popular actuales, sin descuidar su interés por otras tradiciones y artes. También habrá de detectar a grupos de jóvenes escritores que coadyuven en el reconocimiento de la dupla lectura-escritura con propuestas interesantes. Baste como ejemplo el proyecto editorial-digital *La tertulia de los cuervos*, que tuve la oportunidad de descubrir mientras recorría los laberintos de las redes sociales. La tertulia... es un blog abierto a la discusión sobre poesía y, a su vez, una invitación permanente a escribir a partir de lo ya escrito, es decir, a experimentar con la escritura poética inspirada, por ejemplo, en la lectura de un poema de César Vallejo, Williams Carlos Williams, Constantino Kavafis, Fernando Pessoa, Federico García Lorca, entre muchos otros. Además, si se explotan adecuadamente las herramientas de Internet, el evento podrá

transmitirse por un canal público para convocar a otros escritores y, por supuesto, multiplicar a los receptores de la actividad programada en tal o cual recinto, como se muestra en el siguiente video-enlace: <http://www.ustream.tv/recorded/25535031#/25535073>

El éxito de esta actividad se debe a los elementos lúdicos que brinda a los participantes: las innumerables posibilidades de interactuar con un texto de reconocido prestigio, así como la oportunidad de actualizarlo, destruirlo, deformarlo, intervenirlo, mejorarlo, son encomiables faltas de respeto hacia la literatura y, en conjunto, criterios valederos para chapotear en el placer lecto-escritural. Los escritores de medio pelo tienen la errónea idea de que una irreverencia literaria –como es el hecho de que otros se atrevan

a escribir– invoca la futura pérdida de su coto de lectores y regalías, acaso sin sospechar que muchos de estos irreverentes fracasarán en el intento por ser autores reconocidos y serán, a fin de cuentas, quienes devoren las librerías, para siempre envenenados por la infecciosa embriaguez de la literatura. Para algunos academicistas, jugar con la literatura canónica resulta impensable.

No se le debe tocar ni con el pétalo de una tecla, es su consigna. Caso contrario es el de Ethel Krauze, prolífica escritora mexicana y autora de *Desnudando a la musa: ¿qué hay detrás del talento literario?*, quien hizo una investigación sobre creación literaria con resultados esperanzadores. Sostiene, por ejemplo, que cualquier persona puede aprender las técnicas literarias necesarias para crear universos narrativos, poéticos y ensayísticos propios:

Uno aprende a leer y a escribir al mismo tiempo, no se concibe una sin la otra. Por eso, escribir y leer son las dos caras de una misma moneda o como los dos asientos de un sube y baja, sube y baja... y ahí están los dos niños subidos... Se necesitan los dos para que funcione, para que realmente sea un juego. Son también como los latidos del corazón: sístole y diástole, y diástole y sístole, para que el corazón bombee la sangre.

En la extraordinaria cópula de la lectura y la escritura habrá, por supuesto, palabras-espermatozoides que fecunden a los verbos-óvulos, reproducciones mentales que inciten a la acción verbal,

En la extraordinaria cópula de la lectura y la escritura habrá palabras-espermatozoides que fecunden a los verbos-óvulos, reproducciones mentales que inciten a la acción verbal.

pero estos actos sólo serán precedentes de los insospechados discursos literarios en gestación, los cuales, una vez engendrados, errarán por los caminos del idioma hasta apuntalar una cultura lecto-escritural. La práctica indiscriminada de este libidinal ejercicio no debe preocuparnos. A Heriberto Yépez, escritor fronterizo, le escuché decir en un diplomado de creación novelística –palabras más, palabras menos– que no importa si escribimos libros malos, lo importante es escribir y escribir gozosamente para que salgan del cuerpo esos libros malos y sean reemplazados por los buenos.

La afirmación de Yépez refiere a la calidad literaria de una obra, a la escritura experimentada, diestra, ya impresa, esa que surge tras los avatares de la praxis, tras peligrosas expediciones literarias, en la alta velocidad de las teclas tundidas por la noche, en el carnaval de la lectura y la escritura de nosotros mismos, para nosotros mismos (no se escribe para los extraterrestres, sino sobre ellos, en todo caso). Este sentido de aventura se potencia en el promotor cultural cuando asume la responsabilidad de fomentar el hábito de la lectura y la escritura en grupos de distintos estratos sociales y con intereses varios. No le vendrá mal organizar una lectura bilingüe de poesía zapoteca, ni programar una charla que dilucide narrativas sobre muertos vivientes, detectives corruptos o ángeles que se entregan al fornicio con elegancia poética, sobre todo si desea ampliar y diversificar el alcance y temáticas de sus actividades literarias. Echará mano de temas en boga para atraer a públicos disímiles, interesados en duplas tópicas como novela y ciencia, poesía y misticismo, erotismo y ensayo, microrrelato y redes sociales, *Metaficción en la novela mexicana de la segunda mitad del siglo XX*, *La extraordinaria cópula entre porno y letras* (título del cual extraje el de este ensayo), *Facebook: geografía transversal para las letras y otras artes*, *Tuiteartes visuales y literatura* (<http://www.ustream.tv/recorded/25051014>), *El ensayo literario escrito por autoras mexicanas* (por cierto, un tema con déficit de atención), entre otros ciclos y actividades literarios.

La creación de conversaciones atractivas y calculadamente seductoras será el gancho para suscitar audiencias y discusiones animadas en torno al disfrute del libro y de sus rasgos extraliterarios, estos últimos son fundamentales para establecer una comunicación fluida y estimulante entre los interlocutores de esta eximia pachanga de las letras. La comprensión

lectora –señala Garrido– es esencial para inocular el virus benigno del placer textual. Qué puede superar el gozo de una comunidad que, en pleno uso de su comprensión lectora, extiende la conversación sobre tal disyunción cual fenómeno literario o extraliterario. Por eso, como propone Zaid, “no hay que quejarse demasiado cuando los organizadores se preocupan ante todo de la conversación que animan”.

Para algunos escritores resulta muy fácil descalificar el uso de twitter o facebook por su proliferación de insultos, imposturas, altisonancias, despotismos, descalificaciones infundadas, falsos prestigios e ídem profecías, tiroteos mercadotécnicos e innumerables poluciones virtuales. Sin embargo son incapaces, la mayoría de las veces, de proponer estrategias para encauzar y aprovechar los múltiples conocimientos, manuales en línea, enlaces a museos y un sinfín de propuestas y expresiones culturales que ofrecen los twitteros de buena cepa internetaria. Es fácil denunciar el caos de internet sin proponer una solución, sin preguntarse cuántos tweets o posts de mala calidad o de naturaleza desinformativa habremos de generar hasta encontrar la madurez lecto-escritural dentro de estas



plataformas. Los caminos de la creación literaria –loables o fallidos– se multiplican, al igual que la auto-publicación sin asesoría y las editoriales de libros electrónicos, ¿y qué hay de malo en ello? La palabra es de quien la trabaja. Todos tenemos derecho –visible en la Constitución– a jugar con la cultura, a torcerle el cuello a las palabras, a emperifollarlas con cuantos adjetivos nos plazca y a equivocarnos en la redacción de un relato con la risa en los labios. Además, el ejercicio de la escritura puede tener muchos derroteros, puede responder a distintas búsquedas, tantas como los hay lecto-escritores. Es necesario crear estrategias para inculcar la cultura lecto-escritural en las nuevas generaciones, tanto en soportes impresos como electrónicos o, como aconseja Ethel Krauze:

Hablar y escribir te ayudan a saber quién eres y siempre te acompañan en la vida. Nunca estarás solo, jamás... Por más mal que te sientas y más abandonado o confuso; por más perdido que te sientas, la escritura y la lectura son tus hadas madrinas, tus amigos, tus compañeros, tus padres, tu dios personal. ¡No los abandones! A la lectura y a la escritura, ¡en-

trégales un huequito de tu tiempo y de tu vida!, porque después verás cómo esa semillita que sembraste va creciendo como un árbol frondoso que permanecerá. Asómate a ese mundo.

Las palabras de Ethel Krauze están dirigidas a los jóvenes que somos o que llevamos dentro, librando una lucha encarnizada contra el bostezo. Frente al maremágnum de entretenimiento y distracción fútil, característico de este siglo, el promotor cultural convidará a ese público ecléctico con ingeniosos platillos literarios. En medio de las tendencias y los cambios constantes de un mundo veloz e hiper-conectado, el promotor cultural será coautor de la pausa imaginativa y gratificante que es la lectura.

Por último, existe un ingrediente ineludible que multiplica el coito de la lectura y la escritura: el amor. Con esto corro el peligro de ser ignorado por los racionalistas, sin embargo, nadie negará que el amor se nota en el rostro, en un saludo de bienvenida, en una sonrisa, en una atención personalizada que los beneficiarios de las acciones culturales sabrán agradecer. ¿Cómo lo harán? La respuesta será notoria en los informes de desempeño del promotor cultural: un público ávido de regresar a ese recinto que presenta actividades literarias, si no inolvidables, al menos disfrutables. Los beneficiarios volverán contentos a ese recinto cuando vean anunciada la presentación de un libro, el diálogo entre dos poetas, una lectura de cuentos, un ciclo de narración oral para adultos mayores, entre otros. Por ello, sostengo, el amor es ineludible. Ray Bradbury aconseja: haz lo que amas. Se requiere de vocación y mucho amor al pueblo en relación con sus derechos culturales para embarcarse en una tarea proteica y no exenta de emoción. En una entrevista Thomas Bernhard afirmó:

Cada persona tiene un camino y todo camino es acertado. [...] La desgracia de los hombres es precisamente que no quieren seguir su camino, el propio, que siempre quieren seguir otro. Se esfuerzan por ser algo distinto de lo que son. Hoy, en el apogeo de las transiciones gubernamentales, conviene repensar esta frase de Bernhard. La misión de fomentar el gusto por la lectura y la escritura no es oficio de diletantes y, mucho menos, de seres refractarios a la imaginación y al gozo.



Con las manos vacías 01 (detalle).



Dorotea.

LA MIRADA DE ORFEO

MIGUEL FLORIÁN

Licenciado en Filosofía Pura

LA MIRADA DE ORFEO PRETENDE UNA APROXIMACIÓN AL MITO, AL MITO VIVO QUE sigue envolviéndonos en sus enigmas. El mito es un espejo en el que el alma humana se refleja buscando reconocerse. Todavía hoy sigue fascinándonos que Orfeo volviera la cabeza para mirar a Eurídice, contraviniendo la admonición divina. Se recuerdan en este artículo algunas de las hipótesis más señeras que pretendieron dar respuesta a aquella fatal mirada. Se acaba por concluir que, seguramente, lo que nos seduce con mayor intensidad del mito es que no podemos (ni queremos acaso) descifrarlo.

NACIDO EN 1953 EN OCAÑA (TOLEDO). LICENCIADO en Filosofía Pura. Actualmente, trabaja como profesor de Filosofía en el I.E.S. "Murillo" de Sevilla. Compagina la crítica literaria con la labor poética, siendo colaborador habitual de revistas especializadas. Ha sido galardonado con el Premio Nacional de Poesía "San Juan de la Cruz", el Premio Internacional de Poesía "Claudio Rodríguez", accésit del Premio Iberoamericano de Poesía "Juan Ramón Jiménez", "Ciudad de Cáceres", "Jaime Gil de Biedma", "Ciudad de Salamanca", y finalista en varias ediciones del Premio Nacional de Poesía y de la Crítica.



Ovidio y Olimpia 02.

LA MIRADA DE ORFEO

MIGUEL FLORIÁN

Licenciado en Filosofía Pura

JAMÁS SABREMOS PORQUÉ ORFEO VOLVIÓ SU ROSTRO A Eurídice. Rilke dejó dicho que una alegría es un miedo que se ha recorrido de principio a fin. Cuando en lugar de un miedo lo que se recorre es un enigma, éste también desaparece. Pero la fascinación de lo incomprensible reside, justamente, en su capacidad para seducirnos, en el campo magnético que genera alrededor de nuestra razón. Cuando el problema queda resuelto, la razón, asimismo, parece también difuminarse; pues que ella, debido a su naturaleza, se intensifica en el riesgo y ama rebasar los límites que se le imponen. Los hombres necesitamos de misterios, en ellos -como si fueran azogue- nuestra alma se reconoce. Las leyendas que a través de los siglos perviven en nuestra memoria se han perpetuado, en gran medida, merced al hincapié que los seres humanos hemos puesto en no desvelarlas. Así es como se entiende que jamás terminen por satisfacernos las variadas explicaciones -históricas, sociológicas, psicoanalíticas. que se nos brindan. Y es que, tal vez, esas 'explicaciones' no posean otra función que la de prolongar la estela del secreto, de velarlo con los múltiples ropajes que la imaginación elabora para preservarlo. Sí, con indecible fervor nos resistimos a desgarrar el velo que lo oculta. Lo más que podemos hacer es jugar (soñar) con los misterios, precipitarnos en su abismo, dejarnos dulcemente fascinar por sus ecos.

Desde que tuve noticia del relato me admiró el enigma que parecía guardarse tras la mirada de Orfeo cuando, ya a punto de abandonar la región sombría de los muertos, se volvió a Eurídice. Ese extraño acto de debilidad me intrigó

entonces, y aún sigue haciéndolo. Me resultaba incomprensible que, una vez recorridos los arriesgados vericuetos del país de los muertos y salvados sus peligros, precisamente ya al final del enorme esfuerzo realizado, vacilara. No me cabe duda que en la conciencia de un hombre caben demasiados temores y desconfianzas que, al enseñorearse de su voluntad, consiguen perderlo. El origen de la leyenda -y así es como debe ser- resulta impreciso. En el decurso de los siglos fueron depositándose sobre ella multitud de ensoñaciones. Imagino a Orfeo caminando a tientas, como sonámbulo, con su corazón confundido: ya alegre ante la promesa de volver a estrechar entre sus brazos a su perdida esposa, ya medroso ante la sospecha de que todo cuanto estaba aconteciendo no fuera sino una ilusión. ¿Hasta dónde resistir la incertidumbre? Virgilio escribió que le asaltó "un súbito acceso de locura, perdonable si es que los dioses supieran perdonar". De repente se detuvo, "y ya al borde de la luz, sin acordarse, y sin poderse contener, se volvió para mirar a su querida Eurídice". No me parece convincente, como opinan algunos, que tal olvido debió producirse al beber agua del río Leteo; Orfeo no estaba muerto y, además, de haber bebido hubiera asimismo olvidado el objeto de su viaje. Por ello no es en modo alguno excusable su comportamiento. De qué poco sirvieron los melodiosos cantos que supieron conmover las piedras y los árboles; la melodía que, por un instante, suspendió el monótono acontecer en los infiernos, consiguiendo que hasta en los endurecidos párpados de los inmortales asomaran las lágrimas. Todo se echó a perder, Orfeo no tuvo el arrojo suficiente (¿qué le atemorizó?) para dominar su impaciencia. En *Las Metamorfosis*, Ovidio nos ofrece la siguiente variante de los hechos: "Emprendieron la marcha a través de parajes de silenciosa quietud y siguiendo una senda empinada, abrupta, oscura, preñada de negras tinieblas, hasta llegar cerca del límite de la tierra de arriba. Allí, temiendo que se le pudiera escapar y ávido por verla, volvió sus ojos, y en el acto, ella se perdió otra vez en la sombra. Y extendiendo sus brazos y esforzándose por ser abrazada y por abrazar, no agarra la desventurada otra cosa sino el aire impalpable". Lo que sorprende en esta versión es el temor de Orfeo a que Eurídice se le pudiera escapar. El único miedo fundado que el héroe hubiera podido albergar era que los dioses le engañaran. Y este es, justamente, el parecer de Platón: "A Orfeo, el hijo de Eagro, le despidieron del Hades sin que consiguiera su

objeto, después de haberle mostrado el espectro de la mujer en busca de la cual había llegado”; unas líneas más adelante aclara que ello se debió a su cobardía, pues “no tuvo el arrojo de morir”. Platón no se abandona a las tramas fantásticas que urden los poetas, el héroe tracio habría sufrido el justo castigo que su falta merecía, pues que careció del suficiente valor para acompañar a su esposa muriendo él también, sin tener que recurrir a subterfugios. Pausanias fue de parecer idéntico: “Creyó que el alma de Eurídice le seguía, pero al volverse comprobó que no era cierto”. En definitiva, ella no le siguió jamás.

Orfeo regresaba al mundo de los vivos sin estar cerciorado de si su llorada esposa le acompañaba, pues que jamás llegó a ver su rostro. Hermes, heraldo de los dioses, marchaba delante, pero sus pies aligeros no rozaban el suelo. Había demasiada oscuridad y Orfeo desconfiaba; la incertidumbre se le fue haciendo cada vez más onerosa, hasta que, vencido por su obsesión, giró el cuello para comprobar si estaba o no solo. Nada halló a sus espaldas, si acaso una ligera brisa, brumosa y áspera como la muerte. ¿Le habría, en verdad, seguido? De ser así, acababa de condenar a Eurídice a una nueva muerte, más triste que la primera. Eurídice dos veces muerta. Tal vez fue sólo una ficción, pero poco importa esto cuando no podemos distinguir los límites que separan la vigilia del sueño, ¿no franqueó acaso Orfeo el umbral de las sombras? ¿Su triste canto no tuvo que doblegar al inflexible Cerbero? Jamás pudo dar debida satisfacción a estas incógnitas. En lo profundo de su conciencia la vergonzosa sospecha de haber sido víctima de un ardid se confundía con el remordimiento. Esto sí que era un infierno, y, sin lugar a dudas, más insoportable que cualquier otro.

Podemos, asimismo, considerar el supuesto de que, a medida que se alejaba del lóbrego Tártaro, en su mente se fueran disipando las tinieblas que lo confundían. Y al tiempo que se apagaban estos espectros, fuera cobrando mayor verosimilitud el convencimiento de que debía renunciar a la merced que los dioses acababan de otorgarle. Después de todo, ¿desearía Eurídice regresar junto a los vivos? Lo cierto es que él nada escuchaba tras de sí, ni siquiera el roce del vestido sobre el suelo, ni su aliento, ni esa sensación inexpresable, que todos alguna vez hemos experimentado, de rozar con el alma al ser que amamos cuando lo sabemos próximo. La muerte todo lo muda, al amor también. Eurídice ¿no continuaría, después de todo, muerta?, ¿cómo llenar de nuevo de sangre esas venas enflaquecidas en donde, a lo más, sólo alentaba humo? ¿por qué, entonces, obligarla a regresar? Y aún así, ¿sería su vida junto a ella idéntica a como lo fue antes de la fatal mordedura de la serpiente? Ya desnuda su mente de las brumas del dolor y secos de lágrimas sus ojos, pudo ver la verdad con enorme claridad, y entonces volvió la vista a Eurídice.

Los dioses suelen ser caprichosos en su trato con los mortales, no parecen pedir nada, pero esa nadería se convierte en un mundo. ¿Por qué no mirar? Todo parece demasiado simple: ahí tienes a tu esposa, regresa a casa con ella y rehaz tu vida; sí, llévatela, pero..., y este pero, esa pequeña condición, lo echa todo a perder. Lo enorme parece sostenerse sobre lo nimio. Si le piden que no mire es porque, justamente, saben que no podrá resistirse a

hacerlo. Orfeo está condenado a mirar y así consumir su sacrificio, y hacer posible su desgracia. (¿Por qué son así los dioses?). Orfeo opta por salvaguardar su orgullo. Además, lo más difícil de la empresa –alcanzar el país de los muertos, y doblegar la voluntad de los inmortales– creía haberlo consumado. Ahora le es posible permitirse la demasía de elevar su frente unos centímetros por encima de la de aquellos. Apolodoro parece sugerir esto mismo cuando, en su Biblioteca, afirma: “Orfeo, desobedeciendo lo impuesto por Plutón, se volvió y contempló a su mujer”. La transgresión –aún cuando Eurídice quede definitivamente perdida– es la conducta que, al alcance del hombre, más irrita a los dioses.

No mirar. La misma condición le impuso Eros a Psique, los ángeles a la familia de Lot. Tampoco convenía mirar el rostro de Medusa, los ojos enigmáticos del Basilisco, ni la faz encendida de Yahveh... Ante los dioses, frente al augusto semblante de aquellos que poseen una existencia más intensa, el hombre –como Job– debe humillar su cerviz. ¿Por qué mata la mirada?, ¿por qué con su sola luz convierte en piedra el corazón humano? La muerte acecha en las pupilas; los ojos parecen garras que aprisionan el espíritu hasta extinguirlo. Bajo el peso fijo de una mirada nuestro ánimo se turba, y de persistir, acaba por disolverse. Mirar de hito en hito es reconocernos iguales (“el ojo que ves no es...”); pero cuando unos ojos se doblegan a otros es porque estos son más poderosos. Acostumbrada a la negrura del Hades, Eurídice habría enceguecido; quizás la muerte había vaciado las cuencas de sus ojos. El caso es que Orfeo, sencillamente, la miró, y la perdió para siempre. Tal vez fuera mejor así.

A su manera, también Orfeo escapó hacia otra muerte, la de la apariencia, la de la danza vana de los reflejos. Fue arrebatado al ámbito del destino, donde los hombres se debaten con sus sueños; y, cuando sueñan, suelen hacerlo con eurídices, con infiernos, con caprichosos dioses. Las ménades acabaron por confundirlo todo, por unir a Orfeo con la esposa perdida. Ya sea por venganza al haberla abandonado, ya por compasión, las hembras poseídas por la furia del más terrible dios, devuelven al hombre hasta el núcleo germinal en donde se formó. La voz de Eurídice se amalgama allí con el murmullo de las raíces y el aliento secreto de los metales. Orfeo no podía sino mirarla y ser castigado luego por las bacantes. Su cabeza, separa-

“Orfeo, desobedeciendo lo impuesto por Plutón, se volvió y contempló a su mujer”. La transgresión –aún cuando Eurídice quede definitivamente perdida– es la conducta que, al alcance del hombre, más irrita a los dioses.

da del tronco, continuaría invocando, a la deriva, el dulce nombre de la náyade. Otro desenlace jamás nos habría llegado, pues el hombre gusta recordar lo insólito. Es inimaginable que persistiera mucho tiempo una narración en la que el héroe rehace su vida junto a Eurídice rodeado por sus hijos. Gustamos de fatalidades, sobre ellas se edifican nuestros miedos más íntimos. “Lo que uno

más secretamente teme, eso es lo que acaba por ocurrir”, dejó escrito Pavese justo antes de suicidarse. La memoria prefiere conservar la desgarradura, esa grieta sutil que la contingencia traza sobre la superficie bruñida del cristal. Por ella escapa la imaginación y, desde lo efímero, engendra la eternidad.



Despedida-tristeza.





VIAJE AL CORAZÓN DE LA POESÍA. LA IMPORTANCIA DE LA LECTURA DE POESÍA EN LA EDUCACIÓN

BEATRIZ VILLACAÑAS

Poeta, narradora, ensayista y crítica literaria

PARTIENDO DE UNAS REFLEXIONES PREVIAS AL RESPECTO DE LA POESÍA, DE SU ENTIDAD inabarcable y de su relación con la palabra, el artículo explora, desde estas premisas y desde la relación entre Poesía y Filosofía, el extraordinario poder educativo de la Poesía y la necesidad de la lectura de Poesía en toda educación que persiga la excelencia y, asimismo, como magnífico vehículo hacia la reflexión e incluso el pensamiento creativo.

POETA, NARRADORA, ENSAYISTA Y CRÍTICA LITERARIA. DOCTORA EN FILOLOGÍA Y PROFESORA de literatura inglesa e irlandesa por la Universidad Complutense de Madrid. Miembro de la Real Academia de Bellas Artes y Ciencias Históricas de Toledo. Varios poemarios y libros de ensayo publicados. Ha obtenido importantes galardones literarios.



Con las manos vacías 2 (detalle).

VIAJE AL CORAZÓN DE LA POESÍA. LA IMPORTANCIA DE LA LECTURA DE POESÍA EN LA EDUCACIÓN

BEATRIZ VILLACAÑAS

Poeta, narradora, ensayista y crítica literaria

PRIMERAS CONSIDERACIONES: MÁS ALLÁ DE LAS PALABRAS

Pertinente es hacer, para comenzar, algunas observaciones en torno a qué es poesía. Mucho se ha escrito y hablado sobre la relación entre la poesía y la palabra y casi con unanimidad se afirma últimamente que la poesía se hace con palabras, que la palabra es esencial para que la poesía exista y que el poeta es quien la crea a cada verso, a cada poema. Pero quedarnos en esto sería ver sólo una parte del asunto, porque cualquier indagación sería al respecto nos lleva, nos ha de llevar, siempre más allá. Y esto es así porque la poesía es más que un género literario. Todo gran poeta lo sabe y, si bien el poeta necesita de la palabra para escribir poesía, la poesía existe por sí misma, con poeta o sin él. Recordemos los versos de un grande de la poesía española, Gustavo Adolfo Bécquer, que no por popular y, digámoslo así, “fácil”, deja de ser sobresaliente:

No digáis que agotado su tesoro,
de asuntos falta enmudeció la lira,
podrá no haber poetas, pero siempre
habrá poesía.

Medítese bien esto: estamos ante la humildad de un poeta que sabe y gusta de la palabra, que la ama, que la escribe y con ella revela el esplen-

dor del poema. Y, sin embargo, es ésta la humildad del poeta ante algo más grande que él, lo que da grandeza a sus versos y, paradójicamente, los eleva. Ya en el siglo veinte, otro grande, Juan Antonio Villacañas, escribe frente a la mayoría que:

La palabra fluctúa,
la Poesía, cuando puede, actúa.

Para Villacañas creer que la poesía está toda contenida en el poema es falacia pretenciosa. No son las palabras las que hacen la poesía, es la poesía la que penetra la palabra. De ahí que no creyera que el gran problema para el poeta sea su lucha con la palabra rebelde (sin que esto deje de ser problemático), de ahí que no creyera que el gran problema para el poeta es que se le rebele la forma: el problema esencial para el poeta es que se le rebele la poesía misma, cosa que hace constantemente porque: “lo peor es que la Poesía es la eterna rebelada”. La Poesía, que Juan Antonio Villacañas solía escribir con mayúsculas cuando se refería a su realidad inabarcable, es más que un género literario.

¿Por qué traemos estas consideraciones a un artículo sobre la importancia de la lectura de poesía en la educación? Sencillamente,

porque es necesario, sobre todo ante cualquier tema importante, hacer planteamientos radicales, es decir, intentar ir a la raíz de las cosas. Sólo así, si no nos es posible llegar a ella del todo, podemos al menos aproximarnos a la verdad. Y la educación ha de basarse en su búsqueda aunque, o quizás precisamente más por ello, vivamos en tiempos de relativismo y descreimiento de valores permanentes. Una de las causas determinantes de las carencias educativas del momento es el abandono de la axiología. Una jerarquía de valores es del todo necesaria para una educación que no se quede en mero aprendizaje de destrezas o en la repetición de consignas huérfanas de pensamiento crítico. Estos iniciales planteamientos radicales sobre la Poesía, la escrita con mayúsculas,

Es necesario, sobre todo ante cualquier tema importante, hacer planteamientos radicales, es decir, intentar ir a la raíz de las cosas. Sólo así, si no nos es posible llegar a ella del todo, podemos al menos aproximarnos a la verdad.

serían, pues, una manera de impulsar al alumno, al estudiante, a todo aquel que esté aprendiendo y quiera aprender, hacia la meditación, la reflexión e incluso el pensamiento creativo. Que son, desde luego, valores primordiales en la educación.

POESÍA Y GÉNERO LITERARIO

Si bien estos planteamientos son importantes en sí mismos, conducen a su vez al tema de la poesía como género literario. Y aquí entra, de pleno derecho, la palabra. Si antes decíamos que el poeta grande sabe siempre que la Poesía (con mayúsculas) existe por sí misma y es ella la que toca con su gracia al poeta, no es menos cierto que también se plantea la relación entre la Poesía y la palabra, la relación entre la Poesía y su propia palabra. Muchos son los poemas que hablan de la palabra y la Poesía, y algunos incluso son de carácter metapoético. Valga como ejemplo la existencia de un espacio web llamado *Artes poéticas* donde figura un nutrido grupo de poetas y poemas en esta línea. Todo esto nos da pie a su vez para sentar bases educativas teóricas y prácticas. Las reflexiones hechas poema sobre la Poesía y la palabra, o, lo que es igual, el poema como meditación lírica a este respecto, es sin duda un vehículo idóneo de aprendizaje tanto de carácter filosófico como filológico.

Importa decir, con todo lo anterior, que, incluso cuando consideramos la poesía exclusivamente como un género literario, ésta sigue siendo más que un género literario. Para empezar, porque los géneros literarios han de ser tomados como conceptos orientativos, sobre todo para quien da sus primeros pasos en el mundo (“mundo”, sí, más que “campo”) de la literatura. Nos orientan por un mundo imponente e inabarcable. Los géneros literarios nos ayudan a echar a andar. Mas una vez dados los primeros pasos, vemos que los géneros carecen de fronteras rígidas, que se solapan unos con otros, que se complementan y a veces se funden entre sí. Pensemos por un momento en Shakespeare: no es más poeta el autor de sonetos que el de una obra dramática en la que están *El sueño de una noche de verano*, *El Rey Lear* o *Hamlet*. Y, a la vez, tanto el drama como el poema shakespearianos contienen una carga en profundidad de filosofía y constituyen un monumental edificio de pensamiento.

Es de gran importancia, además, tener en cuenta, o mejor sería decir ver y percibir, que toda literatura, venga en el género que venga, de una forma u otra, contiene poesía. Y si no es así, no se trata de literatura, sino de alguno de los vanos ejercicios de búsqueda desesperada de originalidad (y la originalidad, no lo olvidemos, suele huir de quien la busca) o de groseros ataques escudados en ese “feísmo” provocador amparado por el “todo vale” postmoderno, que es como romper platos para hacer ruido.

Y esto nos conduce de nuevo al pensamiento y al tema de la educación. Cuán beneficioso sería, educativamente hablando, que se ex-

Y esto nos conduce de nuevo al pensamiento y al tema de la educación. Cuán beneficioso sería, educativamente hablando, que se exhortara al alumno a considerar, en relación con los planteamientos anteriores, que hay poesía en toda filosofía.

hortara al alumno a considerar, en relación con los planteamientos anteriores, que hay poesía en toda filosofía. Esta apasionante realidad viene dada en parte porque existe un arraigado componente metafórico y, por ende, poético, en la articulación del pensamiento filosófico. Algunos filósofos recurren a un lenguaje altamente figurado y a todo un entramado simbólico para expresar su pensamiento. Recordemos a Nietzsche, por ejemplo. El cognitivismo filosófico y lingüístico, y antes figuras como I. A. Richards, han contribuido a abrir nuevas perspectivas al respecto de la siempre fascinante relación pensamiento-lenguaje. Con la metáfora verbalizamos pensamiento, y la metáfora posee una carga emotiva de extraordinaria magnitud. La dicotomía pensamiento-emoción es una planta de raíz muy frágil. El pensamiento y la emoción forman un todo que es la base del auténtico conocimiento. La Poesía nos lo viene diciendo desde hace siglos. Y la Filosofía, a su manera, también.

POESÍA Y FILOSOFÍA

La mejor Filosofía es aquella cuya palabra no es sólo inteligible sino sugerente. Cómo sabían Ortega y María Zambrano que la Filosofía es más que racionalidad. Por su parte, la Poesía es no sólo emoción, sino conocimiento. Qué terreno más fértil todo esto si lo aplicamos a la educación, cuántos pasos estaríamos dando hacia la excelencia. Todo filósofo que llega al fondo sabe que después hay otro fondo, y otro después. Y así sucesivamente. Cada descubrimiento alimenta un enigma nuevo. Y aquí entra, una vez más, la Poesía. Bien sabe de esto el filósofo Agapito Maestre: “Sin literatura no hay pensamiento”. Y toda literatura es, a su modo, poesía. Pensemos en Alfonso Reyes, en Octavio Paz, poetas que, junto con sus poemas, hicieron poesía del ensayo y fundieron lírica y meditación. ¿Acaso no era el filósofo Nietzsche un poeta? Y el poeta Goethe, ¿no era un filósofo? Por lo demás, quién como Dante para unir la música del verso y la teología. Volvamos a las palabras de Agapito Maestre, ahora en relación con el mexicano Alfonso Reyes, que tanto iluminó, con poesía y pensamiento, la realidad mexicana y la española en su carácter, si bien conflictivo, mutuamente enriquecedor e inseparable:

Resulta tarea vana hablar de ideas donde falta estilo. Quien olvide que su prosa pertenece a un glorioso poeta no comprenderá la íntima verdad que encierra el pensamiento de Reyes: no hay pensamiento sin poesía, menos todavía tradición crítica sin artistas. Truncada quedará la percepción de este genial artista y pensador si se separan sus ideas de su prosa, la crítica de su poesía crítica.

Los grandes filósofos no pueden prescindir de la poesía porque saben que todo avance en el raciocinio termina desembocando en el misterio. Y la Poesía (con mayúsculas, la que está fuera y dentro de la palabra, la que está en un cuadro de El Greco o en unas manos que hacen pan), aunque no explica el mundo, da fe de su misterio. Y, paradójicamente, se nos manifiesta como conocimiento revelado, como epifanía de la belleza y el dolor, de lo vital y de su íntimo secreto. Una de las grandes paradojas de la Poesía es que da fe del misterio del mundo y es, a la vez, conocimiento revelado: la Epifanía que nos muestra que todo lo revelado proviene de un secreto original.

He escrito en algún sitio que el filósofo es un poeta lento. El filósofo busca y el poeta a menudo encuentra sin saber lo que busca. Pero todo filósofo grande termina colisionando con la Poesía. Y esa colisión casi siempre se traduce en un estallido de lúcida belleza. A su vez, el poeta filosofa, no necesariamente planteándose las a priori, sobre lo que se ha venido llamando “las grandes cuestiones”: las perennes, las que generan dudas y fe, y pasión y dolor y van unidas a la vida, pues son la vida misma. ¿Acaso no escriben poetas y filósofos sobre las mismas y sempiternas cosas? La vida, la muerte, el amor, el mundo, el sufrimiento, el espíritu y la materia, la trascendencia, el lenguaje. Ambos, poeta y filósofo, transitan por el mismo bosque siempre transitado y siempre misterioso.

La lectura de un poema es siempre una fuente de conocimiento. No sólo de conocimiento racional (recordemos que la filosofía misma tampoco es exclusivamente racional), sino de un conocimiento en el que intervienen también, y de forma decisiva, emoción y estética. Pocas cosas, por tanto, más adecuadas, necesarias y deseables, que la lectura de poesía en la educación.

La Poesía, por consiguiente, de una forma u otra, siempre ha estado y ha de estar en toda educación basada en la excelencia.

LA POESÍA: PRESENCIA Y LECTURA

La Poesía, por consiguiente, de una forma u otra, siempre ha estado y ha de estar en toda educación basada en la excelencia. Por su parte, la lectura de la poesía, del poema, para ser verdaderamente enriquecedora, ha de basarse en planteamientos más sólidos que el ramplón comentario de texto. Todo poema remite siempre a una realidad más allá de sí mismo. Y el lenguaje que lo compone, si bien se puede analizar desde perspectivas lingüístico-estilísticas, no es una habitación cerrada, ni siquiera un palacio hermosamente estructurado, sino que nos abre las puertas de la reflexión y del goce de la belleza, nos abre ventanas a sugerentes horizontes.

No existe poema digno de tal nombre sin vida, sin historia, sin capacidad de seducción. Seducción que puede ser intelectual, emocional, espiritual o sensual. O mejor, todo a la vez. Sin ello se queda en simple texto. Nótese la preferencia de cierta crítica actual por la palabra “texto”, frente a las más amplias de “poema” u “obra”. Pero una lectura que se base exclusivamente en el análisis del “texto”, por muy minucioso que este análisis quiera ser, no pasará de mero ejercicio superficial, pues la lectura de la poesía debe siempre conducir a la ampliación de horizontes estéticos, emocionales y filosóficos. Debe conducir a un mayor gusto o, mejor aún, a

un mayor amor por la palabra y a un enriquecimiento del espíritu. Ha de estimular el pensamiento creativo y despertar, incluso, pasiones adormecidas por una enseñanza que, hoy día, en demasiadas ocasiones, no sólo no busca el estímulo de la reflexión, de la personalidad analítica y/o creativa, sino que tiende a ahogar todo pensamiento individual y atiende más a los procedimientos que a la sustancia.

Conviene, dado lo dicho, estar en guardia ante ciertas tendencias de la actual “teoría literaria”, que, sin duda, quiere estudiar la literatura, pero no la ama: su pretendido cientifismo reduce la literatura (y, por ende, la poesía) a fórmulas y mata su espíritu como quien, incapaz de captar la realidad de un animal vivo, lo disecciona para estudiar sus partes. Estos “teóricos” de la literatura llevan dentro un taxidermista.

Por encima de la burocracia, de los procedimientos metodológicos más o menos rígidos, más o menos uniformes, la educación digna de tal nombre debe contribuir decisivamente a consolidar nuestra humanidad, la que construimos a base de preguntas, de indagación, de esfuerzo, de amor. Bien está la enseñanza de destrezas varias, es necesaria incluso. Pero en lo que respecta a la Poesía (con mayúsculas), y también en lo que respecta a la lectura de poesía en educación, no caigamos en la pregunta, tantas veces formulada de ¿para qué sirve? Pues es ésta pregunta vana que nace de confundir lo útil con lo importante. Tómese un poema de Quevedo, de Sor Juana Inés de la Cruz, de Ramón López Velarde, de San Juan de la Cruz, de Miguel Hernández, de Amado Nervo, de Juan Antonio Villacañas, de Jorge Luis Borges, de Alfonso Reyes, de César Vallejo, de José Lezama Lima, de Alejandra Pizarnik, de Santa Teresa de Jesús, de Vicente Huidobro, de Gabriela Mistral, entre innumerables y eximios ejemplos (y aquí me he circunscrito al ámbito de la poesía en lengua española a ambos lados del Atlántico) y veremos que la lectura de todos y cada uno de ellos ampliará las puertas de la percepción y espoleará la sensibilidad. La lectura de estos poemas y tantos más de tantos otros grandes poetas, es pura educación, educación en el sentido más noblemente ambicioso, en el sentido más auténtico.

Toda educación digna de tal nombre, si bien proporciona respuestas y soluciones, está basada en la estimulación del pensamiento, y pensar es hacerse preguntas. Las preguntas sempiternas, las que han estado y siguen estando en la raíz de la Filosofía y la Poesía, las que tienen que ver con la vida, el amor, la muerte, siguen ahí porque las respuestas, donde quiera que se encuentren, son quizás demasiado grandes para caber en ellas. La Poesía, aunque no nos dé dichas respuestas, puede agrandar nuestros cuestionamientos, puede dar una dimensión mayor a nuestras preguntas esenciales, mayor apertura, y, de este modo, éstas pueden acomodar algunos destellos de la luz que siempre en esta vida nos elude.

Para concluir, sólo el recordatorio de que, con toda su dimensión inabarcable, la Poesía forma parte del mundo, y el poeta puede ser un filósofo, un jefe de negociado de Ayuntamiento, un médico, una monja, un piloto, una madre, un soldado. La Poesía está en la calle, en el convento, en el aula. Llevemos a la Poesía de nuevo a la trinchera. O, mejor dicho, busquémosla en la trinchera. Porque siempre ha estado allí.





EDUCACIÓN Y POESÍA

CONRADO J. ARRANZ

Doctorando en literatura y teatro españoles
e hispanoamericanos por la UNED

EDUCACIÓN Y POESÍA, ES UN TEXTO INTRODUCTORIO QUE FORMÓ PARTE DE UN Encuentro entre jóvenes poetas de España y México, pero sobre todo se trata de la narración de un viaje personal de su autor, un viaje que no sólo entraña un desplazamiento entre dos tierras cercanas en espíritu aunque lejanas en espacio, sino también un viaje a través de un acompañante fiel: los libros, la literatura

CONRADO J. ARRANZ (MADRID, 1979). DOCTORANDO en literatura y teatro españoles e hispanoamericanos por la UNED. Tiene una beca de investigación de la AECID en virtud de la cual realiza una estancia en El Colegio de México.



Sueño 3 (detalle).

EDUCACIÓN Y POESÍA

CONRADO J. ARRANZ

Doctorando en literatura y teatro españoles
e hispanoamericanos por la UNED

EN PRIMER LUGAR, QUERÍA AGRADECER A LA CONSEJERÍA de Educación, y en su representación al Consejero Agapito Maestre, la celebración de este encuentro y en general el impulso cultural que hace que estemos esta tarde aquí presentes, en torno a dos grandes poetas, Alma Karla, y Carlos, a los que también agradezco no sólo por su voz sino por su predisposición a compartirla hoy con nosotros. Gracias a todos por acompañarnos.

A lo largo de estos días que lleva programado el encuentro me propuse reflexionar en torno al papel que la poesía tiene dentro de nuestra educación. Confieso que he leído –Parafraseo mal a Pablo Neruda– y confieso también que no he hallado una respuesta más cercana a lo que siento que la empírica.

Como muchos de vosotros sabéis, hace nueve meses llegué a esta tierra, a México, una tierra que siento como mía, si es que mío puedo llamar al lugar sobre el que lloré por primera vez para ofrecer un signo de vida. Antes de ese viaje que se acercaba a mi anhelo de realizar mi tesis doctoral en literatura viví dos momentos especialmente difíciles, dos momentos de separación, la separación de mi familia y amigos, y la separación de la mayoría de mis libros.

En cuanto a la separación de mis libros, lo primero que me vino a la cabeza estos días es algo romántico: el hecho de que las compañías aéreas hagan un llamado a una especie de nudismo literario, merced a las políticas cada vez más restrictivas de reducción de equipaje. Al final, acabamos viajando con la ropa justa con tal de que nos quepa algún libro más. Si continúan reduciendo el equipaje, provocarán nuestro

contacto desnudo con los libros, supongo que no sería un mal inicio para desnudar el alma. Pero más allá de estas imposiciones, la realidad es que antes de viajar tuve que sentirme un poco como don Quijote quemando libros, aunque yo por suerte disponía de cajas de cartón para guardarlos. Unos libros estaban prácticamente salvados por su utilidad de cara a mi tesis, pero la elección de los libros de lectura “ociosa” fue la más complicada. Apenas traje conmigo novelas, aunque me dedico en esencia a su análisis, apenas cargué colecciones de cuentos, aunque ocasionalmente me gusta ver reflejada mi prosa en ellos, sin embargo, de una manera inconsciente, iba salvando de esas cajas marrones, muchos libros de poesía, libros de poesía de amigos poetas que tengo en Madrid, y libros de poesía de Miguel Hernández, de Juan Ramón Jiménez, de Cernuda, de Antonio Machado, de Blas de Otero.

Ya en el aeropuerto, la despedida de amigos y familiares estuvo marcada por un regalo final, un regalo inesperado: un libro de poemas que me obsequió un gran amigo. Era *El resplandor del deseo*, de Konstantino Kavafis; este amigo, además, había puesto un separador en la página 51 y me había dado una instrucción: “léelo cuando el avión ascienda”. En esa página se encontraba el poema “Ítaca”, cuyos tres primeros versos dicen:

Si vas a emprender el viaje hacia Ítaca,
pide que tu camino sea largo,
rico en experiencias, en conocimiento.

La poesía fue y sigue siendo hoy, un camino que no puedo dejar de seguir. Supongo que es en este punto en donde se encuentran la EDUCACIÓN (cuyo camino me hizo salir un día de mi país) y la POESÍA que en todo momento ha osado acompañarme, ya sea a través del propio verbo, o ya a través del verbo hecho carne, es decir, a través de amigos cuya presencia en mi vida también es poesía. La poesía ha cumplido en mí una función insustituible. Supongo que Platón no estaba tan desencaminado en su temor hacia la poesía por cuanto entendía que ésta podía superponer la labor de Dios en cuanto a la interpretación del mundo. Recordemos que la poesía había sido incluida por los antiguos griegos como una disciplina de la Paideia, ese programa educativo destinado a conferir a las personas el

carácter de humanos en cuanto a sujetos de deberes cívicos. Jaeger dice en su importante libro *Paideia: los ideales de la cultura griega*, algo así como que “el valor educativo de la poesía se mide, única y exclusivamente, por el grado en que sabe acercar el alma a la forma de conocimiento interior”. Seguro que mi compañero Sebastián puede ser más preciso en la profundidad de este concepto, pero antes de darle la palabra para que nos hable de su experiencia y nos presente a la poeta Alma Karla Sandoval, voy a presentar al poeta Carlos Fernández López.

Carlos Fernández López (Santiago de Compostela, 1981) es licenciado en Teoría de la Literatura (Complutense de Madrid) y Master of Arts in Comparative Literature (University College London). Fue finalista del XXIV premio de poesía Isabel de España, en 2007 obtuvo el premio de La Voz + Joven. En los últimos años, ha tomado parte en varios proyectos en los que su poesía dialoga con la música, la danza y la performance; ha publicado en prensa y desarrollado una intensa actividad investigadora, especialmente centrada en la obra de César Vallejo, sobre la cual tiene numerosos trabajos. Actualmente es profesor de la Syracuse University en su campus de Madrid.

Su último poemario es *Vitral de voz*, publicado por DVD Ediciones en noviembre del año pasado. Como su propio nombre indica, su obra es una vidriera de colores en torno a la voz que es algo muy íntimo y que, sin embargo, acaba fusionándose en el otro. Ninguna palabra destaca sobre la otra por su forma, antes más bien éstas se entretajan para significar y lo hacen a través de metáforas en torno al camino, a la fusión, a la voz, al cuerpo, al silencio. Sus poemas siguen normalmente una gradación ascendente, cuyo ritmo a veces marca las anáforas o la repetición de las palabras, y que culmina con la construcción de otro espacio diferente del que partía, metamorfosis del alma. *Vitral de voz* concluye con el capítulo “Materiales para el desastre” en donde Carlos versifica dibujos del artista plástico Héctor Solari.



Sueño 3 (detalle).



Saltatriz 01 (detalle).

POESÍA Y EDUCACIÓN

SEBASTIÁN PINEDA BUITRAGO

El Colegio de México

ESTE ARTÍCULO PLANTEA LA IDEA DE QUE LA LITERATURA DE CREACIÓN, PARTICULARMENTE la poesía, tiene en su sentido más profundo el de educar al ser humano en el reconocimiento –en el manejo si se quiere– de los sentimientos y pensamientos interiores, aspectos que la mayoría de disciplinas pasan por alto o escamotean en pos de una aparente seriedad.

SEBASTIÁN PINEDA BUITRAGO (COLOMBIA, 1982), DOCTORANDO en Literatura Hispánica por El Colegio de México, estudió una maestría en Filología en el Centro de Ciencias Humanas del CSIC en Madrid, España, gracias a una beca de la Fundación Carolina. Licenciado en Letras por la Universidad de los Andes de Bogotá, también ha sido investigador del Instituto Caro y Cuervo. Recientemente publicó *Breve historia de la narrativa colombiana. Siglos XIV-XX* (2012).



Saltatriz 01 (detalle).

POESÍA Y EDUCACIÓN

SEBASTIÁN PINEDA BUITRAGO

El Colegio de México

POESÍA Y EDUCACIÓN, GENERALMENTE, NO HAN SIDO BUENAS amigas. Por momentos chocan como polos opuestos y se repelen como enemigas. En el capítulo X de su *República*, Platón recomendó desterrar a los poetas de los planes de estudio y de gobierno a fin de que el funcionamiento racional de la sociedad no se viera afectado por las emociones y subjetividades de la poesía. Sin ir tan lejos, hace menos de cien años algo parecido pensaba el intelectual que trazó buena parte de los planes universitarios del México contemporáneo, José Vasconcelos, en cuyas memorias de *Ulises criollo* se enorgullecía de no escribir poesía o cosas “sentimentales”, porque a su juicio la poesía no servía para nada. La “realidad”, argumentaba, “sólo agradece a quien la trata con claro, preciso, definitivo desdén”. Pero para quienes saben leer entre líneas tal “odio” o “desdén” a la poesía por parte de un intelectual, ¡vamos!, no es sino una gran contradicción. Quien lea la *República* reparará de inmediato en cómo Platón también es un poeta por cuanto echa mano de mitos, imágenes y metáforas para explicar sus ideas. Y quien lea las memorias de Vasconcelos se preguntará por qué él se llamaba a sí mismo “Ulises”, como el héroe de la *Ilíada* y la *Odisea*, y se cuestionará si no fueron sus colegas del Ateneo de la Juventud grandes poetas como Alfonso Reyes o grandes críticos literarios como Pedro Henríquez Ureña. Todos caemos a diario en esta contradicción: en el plano personal, íntimo, respetamos la poesía porque

Todos caemos a diario en esta contradicción: en el plano personal, íntimo, respetamos la poesía porque nos reconforta, pero en el plano público la negamos, la desdeñamos a fin de pasar por “hombres racionales”.

nos reconforta, pero en el plano público la negamos, la desdeñamos a fin de pasar por “hombres racionales”. Y han tenido que ser filósofos reaccionarios como el colombiano Nicolás Gómez Dávila (reaccionario contra las revoluciones “progresistas”) los que nos han recordado, por ejemplo, que “la poesía sobrevive sola, porque el corazón humano es el único rincón del mundo que la razón no se atreve a invadir”.

En esa mayéutica a la que nos acostumbró Sócrates, haciendo preguntas para buscar argumentos, pruebas y razones, los poetas son los que menos saben

explicar las causas de sus metáforas y la virtud musical de sus palabras, pues el don poético parece misterio o cosa mágica. Pero Sócrates también cayó en la cuenta de que todo ataque –toda crítica– contra la poesía no es sino el enfrentamiento de la palabra con la palabra. Ambos, el poeta y el educador-político, se mueven en el campo del lenguaje. Para ambos la palabra representa su principal herramienta. De suerte que algún secreto, por mínimo que sea, debe aportar la poesía a los planes de estudio y a la construcción “racional” de la

sociedad. Aristóteles, el aplicado alumno de Platón, fue el primero en advertirlo en términos “racionales”. Se dio cuenta que “... la poesía es más filosófica y elevada que la historia; pues la poesía dice más bien lo general, y la historia, lo particular”. La poesía se dirige a todos los hombres en calidad de tales, mientras la historia, al ser una especialidad, se dirige más al erudito. Pero para que la poesía sea más “filosófica y elevada” que la historia el poeta, de alguna manera, debe documentarse en la historia y nutrir su estilo de pensamiento. ¿No se reconcilian con Aristóteles, por un momento, educación y poesía?

En nombre de cierta “poesía” se han cometido también muchos excesos o insensateces. Aquellos “poetas” que confían demasiado en su desorganizada vida sentimental se equivocan si creen que la poesía consiste en un estado de alma. Los auténticos poetas nos recuerdan siempre que la poesía se ejecuta ante todo con palabras y que el efecto emotivo y subjetivo que nos causan proviene del trabajo constante para fijar una emoción y una idea en un lenguaje preciso. Así también lo recuerda el helenista alemán Werner Jaeger, el autor

de *Paideia* (palabra que en griego quería decir educación) al mostrar cómo la poesía finalmente logró convertirse en una gran fuente educativo en la Grecia clásica. El individuo helénico alcanzó su libertad y la amplitud de movimientos de conciencia, no mediante el simple desbordamiento de la subjetividad, sino mediante su propia objetivación espiritual. “Y en la medida en que se contrapuso a un mundo exterior, regido con leyes propias, descubrió sus propias leyes internas”. Ese autoconocimiento o auto-educación es, pues, lo que solamente la poesía parece prodigar a montones.



Saltatriz 01 (detalle).

CECILIA VARELA



CECILIA VARELA ES PINTORA, ILUSTRADORA Y SOÑADORA de libros infantiles. Nació en Buenos Aires, Argentina, en 1973. Es en esta ciudad donde, además de encontrar sus primeras inspiraciones y realizar sus trazos iniciales, ha desarrollado buena parte de su formación académica.

Una de las constantes principales en la infancia de Cecilia Varela ha sido la curiosidad, característica que la llevaría a sentir interés por diversas materias como la historia, la arqueología, la literatura y las artes plásticas. Cuando era niña, a Cecilia le gustaba escribir sus propias historias, pero también sentía interés por plasmar lo que ella imaginaba en el momento de leer. De la relación entre el texto y la imagen fue que Varela logró encontrar el camino idóneo para expresarse y manifestar su talento.

Cecilia egresó de la Escuela Nacional de Bellas Artes Prilidiano Pueyrredón como profesora de dibujo y pintura. Tras exponer en algunos salones y galerías de la ciudad de Buenos Aires, recibió dos becas importantes en su carrera: una en 1996, otorgada por la Escuela Nacional de Bellas Artes para estudiar grabado en el estudio del artista argentino Alfredo de Vincenzo, y otra en 1998, por el Centro Cultural Borges para estudiar con la artista visual argentina Ana Eckell.

Entre 1998 y 2001, participó en el Centro Cultural Recoleta con una exposición seleccionada de su obra. A partir de 1999 comenzó un periodo de tres años en el que estudió historieta con los dibujantes e ilustradores argentinos Juan Bobillo y Marcelo Sosa. También en esa época diseñó objetos de decoración para la galería de arte Gara; elaboró vidrieras para niños y realizó viñetas para un manual de seguridad hogareña.

En 2002 viajó a México, donde residió por ocho años. En este país afianzó su formación al trabajar con diversos especialistas como la pintora Kveta Pacovská, el ilustrador Oliver Jeffers,

el escritor e ilustrador Javier Sáez Castán, el ilustrador Adelchi Galloni y el crítico literario Fanuel Hanán Díaz.

A partir de ese año, comenzó a colaborar con distintas editoriales infantiles y juveniles de México y España, y en 2007 recibió el primer lugar del catálogo de ilustradores de México, por parte de Conaculta. Su trabajo ha aparecido en varios textos seleccionados por la SEP para las Bibliotecas del Aula. Junto con otros ilustradores, fundó El ilustradero, un grupo de ilustradores que buscan explorar nuevas maneras de expresarse y comercializar con su trabajo.

Con los años, el estilo de Cecilia Varela se ha ido definiendo y ha encontrado su vertiente en los libros infantiles. Al encontrarse frente a la hoja en blanco, la ilustradora manifiesta que es un momento importante para la creación, pues es cuando surge la lucha entre el texto y la imagen, que da como resultado la idea.

Al saber qué quiere dibujar, plasma su idea en un boceto, el cual sufrirá mil cambios antes de que quede satisfecha, para terminar con una obra a veces distinta a la que originalmente había planeado. Es el proceso de ensayo y error hasta darle vida a lo imaginario.

Su técnica preferida es el gouache, aunque emplea también acrílicos, lápices de colores y estilógrafos. Sus temas son el amor, la soledad, la tristeza, el abandono, la belleza y lo cotidiano. Su inspiración parte de observar, leer y escuchar lo cotidiano; también la influyen trabajos de otros artistas como Kveta Pacovska, Jesús Cisneros, Miguel Ángel Díez, Elena Odriozola, Oliver Jeffers, Jacobo Muñiz y Aitana Carrasco Inglés. Su trabajo tiene varios tintes, aunque se caracteriza por la ubicación de pocos elementos en espacios acogedores, pero cuya sencillez deja entrever la complejidad de una idea.

Entre sus ambiciones se encuentra ilustrar cuentos de sus autores favoritos: Julio Cortázar, Italo Calvino y Edgar Allan Poe; y, aunque no le agrada en particular trabajar con libros de historia y geografía, una de sus motivaciones esenciales es el siguiente proyecto, le ilusiona el próximo encargo que llegará a sus manos y al que le dará forma para compartirlo con los lectores.

Páginas consultadas:

<http://www.elilustradero.com/>

http://martinagolafre.blogspot.mx/2010/07/personajes-ilustres-del-mundo-ilustrado_11.html

<http://www.andalia.com.mx/autor-ilustrador/895>



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN
Y CIENCIA

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
EN MÉXICO
EMBAJADA DE ESPAÑA

ESFINGE

