

ISSN 0120-0216



# aleph



*Jaromír Ušdl*

abril/junio 2007, año XLI

**No. 141**



ISSN 0120-0216  
Resolución No. 00781 Mingobierno



Carátula: Jaronír Uždíl,  
obra de Bedoška Uždilová

#### **Consejo Editorial**

*Luciano Mora-Osejo  
Heriberto Santacruz-Ibarra  
Jorge-Eduardo Hurtado G.  
Carlos-Alberto Ospina H.  
Carlos-Enrique Ruiz*

#### **Director**

*Carlos-Enrique Ruiz*

**Tel-Fax: +57.6.8864085**  
**<http://www.revistanaleph.com.co>**  
**E-mail: [aleph@une.net.co](mailto:aleph@une.net.co)**  
**Carrera 17 N° 71-87**  
**Manizales, Colombia, S.A.**

Diagramación: Andrea Betancourt G.

Impresión en Editorial Andina

abril/junio 2007

# aleph

Año XLI

Il est satisfaisant, que vous continuer à travailler -  
peut-être que Manizales est plus favorable pour se  
concentrer, que Bogotá.

Je me souviens très bien de vos découvertes  
de Chibchias, que vous avez montrés au musée  
ethnographique à Paris. Je pense bien comparer des  
idéogrammes à SATHOGA et d'une certaine  
manière suivre vos méthodes de déchiffrement  
(descriptivistes) qui m'intéresse surtout. Vous  
vous souvenez peut-être, que je me suis toujours occupé  
du dessin enfantin. Dans le dernier temps j'ai  
fixé mes regards aux tableaux et dessins paléolithi-  
ques (Altamiro, Lascaux etc.), qui ne sont pas, dans  
un certain sens du mot découvertes du tout ! Mon  
travail ressemble un peu à la votre. Je crains, que  
je suis en train de découvrir le deuxième (et  
peut-être le troisième) sens de ces brèves et obscures,  
en utilisant des méthodes assez compliquées, surtout  
de la psychologie du processus créateur, mais aussi  
de la perception psychique des "signes visibles" etc.

Ce que je manque beaucoup, c'est la littérature  
contemporaine concernant l'art paléolithique (réaliste)

J'ai mentionné mes efforts seulement  
pour souligner que notre amitié, qu'elle dépasse les  
frontières qui séparent le présent du passé...

J'espère que la vie (vous êtes tellement gênés  
en comparaison avec nous) vous permettra de continuer  
longtemps votre travail plein de mérites !

6.7.99 Voleu de orne - avec sa famille - Jarmila Jiric

Jaromir Uzdil

# El arte y la educación

Jaromír Uždil

*Texto original en lengua francesa  
Traducción: Anielka Gelemur-Rendón*

**E**n la capital de Checoslovaquia, Praga, encontramos placentero en esta ocasión, organizar un encuentro mundial de profesores de arte. Este encuentro fue traído aquí por una ambición enteramente natural, y sobre todo, por el hecho de que por la primera vez debían reunirse en tan vasta escala los especialistas de países poseedores de una estructura social diferente. La cultura checoslovaca está orgullosa de haber dado a la pedagogía mundial a Jan Amos Comenio. El que conozca la vida y el último sentido del trabajo de este gran pensador debe admirar en él, ante todo, la unión especial orgánica y en sumo grado de la consciencia nacional. Y la fe religiosa, aliada por una parte a un cosmopolitismo sistemático y por otra, a una tolerancia filosófica y religiosa. Algunas cosas tienen en Comenio a un enemigo intransigente: la falta de instrucción, el abuso del poder temporal de unos y la falta de libertad individual de otros, que es su consecuencia. Creemos reconstruir el mejor ejemplo de Comenio, tomando justamente lo dicho como punto de partida.

Para poder celebrar un congreso con el fin que proponemos, nos es necesaria una cierta atmósfera espiritual, el ambiente social penetrado por el arte y el deseo del arte.

L'art et l'éducation. Rapport du XVIII<sup>e</sup> Congrès Mondial de l'INSEA. Praha 1966

Si son ciertas todas las ideas respecto a los checos que bailan alrededor del fuego con vestidos tradicionales, entonando cantos nacionales conmovedores, de la misma manera nuestra vida está profundamente penetrada por la necesidad del efecto moral vivenciado en el arte. Nuestras galerías y salas de exposición están llenas de visitantes y todas nuestras instalaciones existentes están repletas de niños que quieren dibujar, que buscan un instrumento de música para interpretar, bailar y hacer teatro. Sin duda, tenemos una cierta retaguardia filosófica y práctica para abordar un encuentro como éste, en el cual tomamos parte en este momento.

¿Tenemos aún otras condiciones previas? ¿Poseemos un talento organizador y la experiencia, una técnica suficientemente desarrollada, bastantes instalaciones conformes a las necesidades privadas y sociales de los que vienen a Praga? Sabemos lo que existe y a veces en el curso de los preparativos del Congreso, hemos tenido dudas. Nos es necesario, ante todo, contar con vuestra comprensión amistosa sobre la alianza cultural que se ha manifestado de manera deslumbrante en el primer Congreso de Pedagogos del Arte en París, en 1900, donde había dieciocho congresistas invitados, quienes luego estuvieron en Praga, lugar de reencuentro en 1928. Permítanme reflexionar justamente alrededor de esta adhesión internacional de los pedagogos del arte.

A veces uno encuentra motivo en el hecho de que haya una similitud incontestable entre las creaciones venidas desde todas partes del mundo, de diferentes pueblos y grupos humanos. El dibujo de los niños posee una legalidad que escapa a la voluntad de los adultos y, por lo tanto, a todo lo que influya esta voluntad de manera desfavorable, la deforme y la conduzca a diferenciar artificialmente los unos de los otros. El diseño de los niños parece indicar propiamente el camino en la base de la existencia humana hacia la unidad supranacional y suprasocial de los hombres.

El diseño infantil presenta muchas veces en la actualidad, otro aspecto sobre el cual injustamente se habla menos. Son, sobre todo, las exposiciones internacionales —sea su intención o no— las que lo colocan en primer plano. Hemos tenido en Praga la posibilidad de estudiar un fenómeno sobre el cual me asiste la intención de hablar de manera particularmente clara: me refiero a la exposición internacional “El Niño y El Mundo”, organizada en 1964. Se reunieron los trabajos de los niños de más de cincuenta países del mundo.

De allí surgió que el valor artístico de los diseños de los niños está en proporción directa con el nivel cultural de los pueblos y los estados en cuestión; que este valor engloba las ideas pedagógicas dominantes, y entre ellas, sobre todo, la concepción del papel de la individualidad, de la relación del hombre y del conjunto, de la libertad de la propia vida. Pero también las ideas artísticas y otras. El diseño de los niños se nos aparece como un fenómeno expresamente social e histórico, capaz de demostrar las tendencias filosóficas, morales, políticas, artísticas y educadoras de su época, de su ambiente social nacional, de la estructura social.

Así como existe la psicología del diseño de los niños igualmente puede existir su sociología, la que no sería una disciplina menos interesante. Se puede decir que por encima de las similitudes, las analogías y conformidades en el campo psicológico, se expande un campo de similitudes, de analogías y conformidades pero asimismo de grandes diferencias —diametralmente opuestas en el plano social— que acaban la forma actual del lenguaje creador de los niños. La idea de la universalidad creadora de los niños del mundo entero aparece simplista en estos días. Esta idea es peligrosa no solamente para la verdad científica sino también para nuestro trabajo plástico, para la metodología de la educación artística y no en último lugar, para la idea de la colaboración internacional especializada. Es peligrosa además, para el entendimiento y la colaboración internacional amigables y humanos.

Nos parece que la vía más segura hacia el entendimiento real en nuestra especialidad es justamente la comprensión y el respeto de las particularidades que están en conexión con el aspecto social del diseño infantil. También con algo que no es llamado de la misma manera en las diferentes lenguas pero que hace a la comprensión y a la apreciación del arte plástico en sí: la ya mencionada educación por el arte.

En nuestra época, donde todo está sometido al principio de humanización y socialización —asimismo la naturaleza y el universo— ninguna psicología, ninguna expresión independiente del hombre, existe. Puede ser lamentable pero es natural y necesario.

Si mezclamos esta socialización con lo que hoy se llama alienación, objetivación, humanización, manipulación, esto no testimoniaría sino un falso acceso científico al objeto. Una cosa penetra fácilmente en la otra, pero es necesario saberlas dividir al mismo tiempo. La pedagogía que sirve a los

objetivos sociales, a saber, los actos de una sociedad de la cual deriva, no debe ser el instrumento de nivelización, ni tampoco ser hostil al desarrollo individual. En nuestro campo, esto no sería una solución si su carácter social estuviera trocado por la idea de una concepción universal y cosmopolita donde se hicieran valer los derechos originarios del individuo, considerados de manera abstracta, sin que de manera alguna reflejaran las condiciones de desarrollo desde el punto de vista social e histórico.

Nadie puede saber bien lo que sirve a otro y sobre todo, no puede imponérselo. Esto debe ser aplicado a los individuos y también a los pueblos: nadie puede decir, asumiendo plena responsabilidad, cuál será la vida humana en diez, veinte, cincuenta años. Pero cada uno puede contribuir con su tolerancia a que la vida no esté repleta de sospechas recíprocas y de temores, de una sensación de injusticia y de culpabilidad.

Es enteramente natural que todo lo que se ha dicho con respecto a la interdependencia social de las concepciones de la educación artística, no debe significar que el intercambio de los puntos de vista que traspase los límites de estas concepciones sea imposible o inoportuno. No nos hemos reunido ciertamente para constatar nuestras diferencias o por curiosidad, o por el exotismo del uno a los ojos del otro, sino porque sentimos que, a pesar de todas las diferencias, tenemos muchos intereses e interrogantes comunes, y por lo mismo somos los orientadores hacia una solución común. Ya el hecho de haber encontrado estos interrogantes, de establecer la problemática mundial de la teoría de la educación artística, representa una tarea inmensa y es necesario decir que —a pesar de que nos hayamos reunido en los congresos mundiales desde hace siete decenas de años— solamente los primeros pasos han sido dados. Estudios interesantes se han escrito sobre la diferencia y la similitud en la instrucción de los profesores de educación artística. Es gracias a los desvelos de la UNESCO que una publicación toma vida, dando una idea sobre la educación por el arte en los países respectivos, del tiempo consagrado a la especialidad en cuestión en los cursos regulares de las escuelas; dónde y durante cuánto tiempo los profesores siguen los cursos preparatorios. Las obras eminentes que han tratado sobre la educación artística de la juventud son más frecuentemente traducidas a las lenguas extranjeras. Por lo tanto, se puede esperar que el método de la socialización pasará siempre más intensamente, tanto sobre el proyecto supranacional, como sobre el proyecto del mundo entero, si puede nombrarse así.

El resultado principal entregado por el Congreso de Praga —y en atención a que muchos otros lo solicitan a justo título— es: ¿Cuál será el futuro de nuestra disciplina y su lugar en el sistema de los medios de instrucción y educación? Esta pregunta no ha sido planteada de manera académica; es urgente por muchas razones y exige la respuesta la más detallada: ante todo porque nos sentimos educadores, a saber, los que planifican el porvenir humano. Sentimos nuestra responsabilidad de que el hombre se desarrolle aún en una época donde miles de tentaciones lo llevan hacia lo opuesto, que él viva de conformidad con su individualidad social y de ésta frente a “lo social”, dentro de la actividad que reposa en el desarrollo armonioso de sus capacidades. Creemos, por lo tanto, tener en nuestras manos los medios especiales diferentes de los que poseen los demás. Nosotros presumimos, de todos modos, que cada actividad que va hacia la expresión de una idea en forma artística tiene en sí misma los elementos de renacimiento, de manera que puede contribuir no solamente a acrecentar el interés sensitivo y estético sino que tiene, en fin, una influencia sobresaliente en cuanto a la formación de la actitud moral del hombre.

De todos modos, la pregunta de qué manera nuestra disciplina podrá servir al hombre del futuro está ligada al interrogante de cuál será la imagen futura de la disciplina misma, cuál su contenido y su metodología. Quienes tenemos la posibilidad de influenciar la concepción de la educación artística a escala local o nacional, aún internacional, no nos ocupamos —por lo general— más que de una parte del problema planteado: allí donde se trata de determinar la dirección del desarrollo de los objetos y suponemos, sin comentarios, que ese desarrollo está de acuerdo con la tendencia de las necesidades humanas y en consecuencia con la instrucción en general; suposición, que, empero, no debe ser siempre justa.

No es fácil determinar la dirección del desenvolvimiento de nuestra disciplina. El crecimiento social desigual, y sobre todo cultural, así como las diferencias perdurables en la significación real o ficticia de la instrucción en los diferentes países y sistemas sociales, lo impide. Es necesario, así mismo, prever que la base ideal del trabajo creador de los niños y de la influencia educadora del arte sea determinada en el futuro por esfuerzos tendientes a equilibrar la eterna dicotomía del alma y de la naturaleza, o, si se desea, del objeto y del sujeto. Es plenamente verdadero que la concepción futura de nuestro trabajo no se limitará al medio tradicional de nuestro contacto con la realidad. La

realidad, como un fenómeno de los sentidos, permanecerá siempre como una fuente poderosa de la emoción estética y de los sentidos mismos, "la puerta de toda intuición" como lo ha formulado nuestro Jan Amos Comenio. Y es cierto que por fuera de la intuición y de la percepción, a través de los sentidos, se hará valer la opinión basada sobre la construcción objetiva de la realidad, sobre las connotaciones que no pueden ser percibidas por la vista o solamente por ella. La humanización de las relaciones de la realidad es un método que conocen los artistas contemporáneos y que es puesto en evidencia en sus creaciones. Podríamos decir igualmente que este método está opuesto a las tendencias tradicionales que valen para el arte y para la instrucción artística, desde la época del Renacimiento. El camino seguido por un sector del arte, a saber, el camino para alcanzar y poseer las estructuras, sean biológicas, sean cósmicas; el derrotero que es paralelo a la ontología de la ciencia moderna —no en demasiada dependencia como si se tratara de la ilustración de conocimientos científicos— tiene ya hoy sus partidarios asimismo en el campo del trabajo creativo de los niños.

Los cambios en la opinión sobre el objeto irán de común acuerdo con el "trabajo sobre lo objetivo", desarrollando sus derechos con él y sus posibilidades. Al lado de las capacidades acentuadas, de ver, distinguir, comparar y conocer, se pondrán de relieve las pretensiones del individuo a manifestarse como tal: en la expresión y en la exteriorización de su individualidad. Es claro que encontramos la expresión en su justo valor, solamente en el mundo de las artes, donde ellas se hacen valer, en el equilibrio dinámico con el código estético de su época y tienen por consecuencia, al mismo tiempo, una significación personal y suprapersonal, esto es, un contenido verdaderamente social y cultural. Pero desde este momento, la significación terapéutica de las manifestaciones individuales, de las cuales escuchamos hablar tan a menudo, deja entrever lo que puede significar proyectar libremente las tendencias de la propia individualidad, en cada ensayo producido por la acción neuromotora, y aún, cuánto significa la satisfacción por la forma real que existe materialmente y que es abandonada en el momento de su nacimiento, es decir, en la producción del arte mismo.

De todos modos, aparecen hoy en día los límites pedagógicos de tales concepciones de la educación por el arte, en tanto que ellas conducen unilateralmente a cultivar automatismos que cambian la valoración intrínseca para la joven criatura.

Aquello prueba solamente la incomprensión del asunto, si es que la idea de la capacidad creadora, -tan cara a nosotros-, está combinada con la concepción de bellas pero involuntarias creaciones de niños, las cuales habrían tenido nacimiento sin una concepción creadora. La capacidad creadora no trabaja ciegamente y sin bases concretas, así ella no se fije por adelantado la forma del objeto que debe alcanzar. Y nadie está en situación de determinarla desde fuera. Sobre todo, la exigencia de la capacidad creadora no excluye, muy por el contrario, exige directamente la conducción pedagógica. Pero ésta debe ser mucho más elástica de lo que es habitual en el caso de la vieja regla: de lo más fácil a lo más difícil, de lo conocido a lo desconocido. Por lo tanto, el principio que surge y la correlación sistemática de los conocimientos y de la habilidad, son el primer principio.

Creo que es Víctor Löwenfeld quien ha sabido analizar más profundamente el fenómeno de la capacidad creadora. Hay sin embargo ciertas cosas de su concepción que no han sido probadas de manera persuasiva, sobre todo la más importante es la cuestión de la transferencia de la capacidad creadora desde el dominio creador al dominio racional y analítico - digamos científico- y a la práctica de la vida. No parece que el interés añadido al método artístico y al método creador lleve antes las artes al desenvolvimiento de concepciones y procedimientos -que difieren de los de la vida práctica, de la ciencia y de la técnica- que hacia el acercamiento de los dos. Es lo que se preguntan ciertos críticos de Löwenfeld.

Estas objeciones, y pueden ser todavía otras, que critican actualmente la interpretación de la capacidad creadora por Löwenfeld, son sin duda, justificadas. Creemos, a pesar de todo, que hacer valer el principio de la capacidad creadora en la Educación Artística -sin considerar asimismo la transparencia de las habilidades concretas y de las concepciones en otro dominio, no estético- significa un progreso y todo esto ayuda al menos a hacer desaparecer el didactismo exuberante y el metodismo. Ayuda, además, al acercamiento de la escuela a la vida natural y a fortalecer este sistema de la unidad de las funciones psíquicas que hemos tomado la costumbre de llamar individualidad.

En la competencia con las máquinas de pensar, el hombre, evidentemente, se va a desarrollar abandonando la memoria y la escogencia de los hechos, y se centrará cada vez más sobre el procedimiento que estará a la salida en la evaluación de las conclusiones informativas, manipuladas con antecendencia.

Es entonces cuando la "individualidad" y su capacidad de reacción entrarán plenamente en relieve.

Si hablamos sobre la forma de la educación artística en el futuro, aparecerán muy naturalmente numerosas preguntas que tienen su origen en los problemas de las relaciones entre el trabajo de los niños y la creación artística: eventualmente, en lo que en la educación práctica se llama muy diferentemente pero que siempre tiene qué ver con la percepción y la apreciación del arte por los niños.

Desde el punto de vista de la práctica, de cómo ella se ha desarrollado en este campo que nos ocupa, se puede decir que, desde los esfuerzos que utilizan unilateralmente los contactos con el arte para las conclusiones morales directas, y que determinan en consecuencia, la escogencia de la producción artística nacional y mundial, de manera que corresponda a su objetivo de ilustrar de manera expresiva, las tendencias positivas o también las negativas, morales, o sociales del hombre de nuestra época, están en retirada. Ésta es otra opinión que exige el derecho a la palabra: la opinión que ve en el trabajo del artista, ante todo, la expresión de situaciones por encima de la superficie misma y de la tensión; ellas son más decisivas para determinar la sensación de contemporaneidad que todos los puntos de vista ya formulados. Las sensaciones deben ser tomadas en el momento de su nacimiento "in status nascendi", y al que comprenda el arte no le queda más que adaptarse a esta situación, con la convicción de estar colaborando de alguna forma con el artista. Con esta colaboración -y es justamente decisivo- el resultado no será ningún "desciframiento" de la obra artística, sino que conducirá a un sentimiento final de satisfacción o de "comprensión" al develar la forma interior de la obra, que parecerá semejante a cada uno "que la haya comprendido". Lo contrario vendrá más bien de aquellos que tengan percepciones diferentes... El artista contemporáneo ha renunciado a la posición de "maestro" seguro de su trabajo y de su resultado, y a la vez ha tenido que resignarse a la objetividad de criterios generalmente accesibles, que estén al alcance del consumidor y del crítico de arte de su tiempo. El artista revela sus nervios ante el espectador, no busca dejarlo estupefacto por la superioridad de su fuerza espiritual y por su talento; antes bien se aproxima a él a través de su pobre imagen humana, de su titubeo, y también de esta sensibilidad que al fin es propia de cada uno, y que no está obstruida por una barrera de posiciones de la vida práctica y de la rutina de los sentidos.

El arte contemporáneo —al menos en su mayor parte— arriba simultáneamente a lo que se llama más frecuentemente el individualismo y el subjetivismo; el arte aumenta aún la variabilidad de concepciones del mundo. Hace por lo menos cien años que el arte contemporáneo acomete con ardor a lo que amenaza constituirse en una norma y por este hecho acelera considerablemente su propio desarrollo. Esto se realiza dentro de una antítesis consciente o inconsciente con lo que la época moderna hace del hombre: y esto no solamente en su técnica, también en su esparcimiento y en su cultura de consumo en masa y lo que puede ser llamado tendencia hacia la uniformidad, hacia la pasividad y hacia la incapacidad de tomar la propia existencia en sus manos, con todo lo cual se reata la alienación del individuo.

La tarea del educador que quisiera aprovechar el arte actual de manera adecuada es, en este estado de cosas, muy difícil; cuando los momentos que regeneran el lado humano penetran en nosotros a través de un laberinto de concepciones estéticas individuales, bajo todo punto de vista disparatadas, que se dan el aire de defenderse contra todo análisis racional. La dificultad surge de pronto “en los puntos de partida” de cada comentario semejante: ¿Debemos ver el arte como un cierto absoluto de la capacidad creadora humana y de la libertad o antes bien, debemos verlo dentro de las dependencias culturales e históricas, sociales y económicas? ¿Está el arte contemporáneo caracterizado por la oposición a la racionalidad y a la comprensión analítica del mundo, o es que él logra en la práctica y en la teoría solucionar las similitudes marcadas por el acceso científico a la realidad y al hombre? ¿Debemos ver en la obra de ciertos creadores célebres los ejemplos apropiados del arte o es que es despreciable el punto de vista del resultado único? (¿Por igual, una cierta insinuación en la elección de modelos, cuando en la práctica proyectamos de inmediato el problema?) ¿Es más importante el aprender a comprender el lenguaje moderno creador, o más bien, el someter este punto de vista a la necesidad de cultivar entre los niños y entre la juventud, una actitud adecuada hacia el arte moderno, así sea en su condición histórica? ¿Debemos hacer seguir la variabilidad infinita de las formas artísticas, por una variabilidad infinita de actitudes de interpretación, o bien, tratar de no escoger en la multitud de concepciones e ímpetus más que lo que está netamente conectado con el deber del profesor, educar para los tiempos futuros, lo cual debería tener el carácter de escogencia pedagógica de generalización deseada y premeditada?

No deseamos proseguir más con la enumeración de preguntas a veces deslumbrantes, condición ésta que cada teoría y práctica deben combatir inmediatamente desde sus comienzos. Estas preguntas no pueden ser colocadas y resueltas hoy, menos por un solo individuo. La autoridad competente sería aquí, una asociación internacional de teóricos del arte, artistas ellos mismos, y de teóricos y practicantes de educación artística quienes lograran conseguir ver solamente la problemática y, puede ser al mismo tiempo, en sus finas variables. Sería de desear que el presente congreso colocara en su informe la discusión que aquí ha nacido como una base sólida para un diálogo que, —subrayo nuevamente— rebasará con sapiencia los límites de ciertas concepciones corrientes de la educación artística.

Espero haber logrado al menos probar que las dificultades existen y que se trata de dificultades reales, ligadas a los deseos de la educación como tal, a la formación del hombre del futuro, a los interrogantes de estilo estético, pero también moral de su existencia.

Mi alocución tuvo hasta aquí la significación un poco limitada para probar que la concepción del Congreso estuviese bien fundada. No hemos querido —y hablo ahora en nombre de los organizadores del Congreso— limitarnos a un dominio estrecho, si bien esto hubiera podido significar una gran ventaja: profundizar los puntos de vista científicos y concentrar la discusión. Hemos creído que el tiempo y el lugar —Praga, bien entendido— son propicios y permiten abrir una amplia discusión sobre las proposiciones de base, igualmente sobre otras proposiciones que hayan sido traídas para la concepción de la educación artística. A nuestro parecer el tiempo está maduro, es necesario observar las cosas como ellas son en el umbral de la revolución científica y técnica, deshacer las estereotipias de concepción, darse cuenta del valor real y de la posibilidad que ofrece la disciplina que tiene sus raíces en la concepción clásica del humanismo, pero que en la época atómica no ha perdido su razón de ser.

Después de largas reflexiones y teniendo en cuenta todo lo expuesto, hemos dividido el Congreso en un esquema trinitario de cuestiones pedagógicas y filosóficas, psicológicas y metodológicas. Esto corresponde en gran medida a la división habitual en la cual las consideraciones teóricas de nuestra disciplina juegan su papel y parece que esto tiene también el sentido de satisfacer los deseos de los que han pedido la palabra. Hay sin duda muchas ponencias y

los participantes en el Congreso vivirán a menudo momentos difíciles, siendo forzados por este hecho a decidirse por una de ellas, que los hará faltar a la segunda y a la tercera. Sin duda seremos criticados por haber hecho marchar paralelamente diez grupos de trabajo.

¿Deberíamos haber limitado de una cierta forma el número de ponencias? Esto habría estado en relación inversa a nuestros señalados esfuerzos de investigar en el curso de los debates, cuestiones vivas y concretas. El carácter heurístico del Congreso necesita además, de una democracia extrema en la selección de los ponentes. En tal caso no sería posible contentarse con la intervención de personajes eminentes y aislados, en quienes el sistema de ideas está perfectamente elaborado pero que puede bloquear en gran medida el empuje de la práctica y de la vida contemporánea.

Hemos logrado concentrar los debates en las secciones alrededor de algunos conjuntos temáticos sobresalientes. Se destaca entre ellos el estudio comparado de las concepciones nacionales sobre la educación artística. A las conferencias que describen la imagen de los objetivos y métodos de la educación artística en ciertos países les está reservado un extenso lugar. Están además las proposiciones referentes a la instrucción de profesores: es el tema que consideramos particularmente importante. Una atención no menos especial debe ser prestada a las ponencias, las cuales, de acuerdo con ciertas ideas filosóficas o con la idea sobre principios de desenvolvimiento social, describen la tarea del arte y de la educación artística propiamente dicha.

Los conjuntos temáticos referentes a la terapia a través del arte y de la percepción y expresión en el color resultan independientes en el contexto de las proposiciones psicológicas. Es indudable que las ponencias de la Sección al interpretar las condiciones metodológicas y las experiencias, y al dar nuevos impulsos a la práctica cotidiana de la disciplina, aportarán preciosos resultados.

En lo que concierne a los seminarios de trabajo, su contenido es muy heterogéneo: solamente se observará si los ponentes han comprendido suficientemente la idea de provocar debates especializados sobre las pruebas concretas de su trabajo y de sus ideas, como era nuestro propósito. La Exposición que acompaña al Congreso debería ser "la Avenida de los Plátanos", la sombra acogedora de los debates de nuestros especialistas, y esperamos que ella lo sea. No hemos cerrado la Exposición al gran público checoslovaco y a los

especialistas extranjeros que han anunciado su llegada. Ella es, sin embargo, una Exposición de trabajos y su apariencia exterior es su consecuencia.

La vida social que podrá desarrollarse en el curso del Congreso, tendrá a su favor algunos encuentros en las veladas, la visita en común a galerías, algunos conciertos.

Sabemos que ustedes van a encontrar muchas cosas criticables en el programa del Congreso y su realización; sabíamos también sobre el hecho de no poder brillar aquí plenamente y de no poder prevenir todo: por lo tanto, la totalidad de los preparativos del Congreso de la INSEA, han sido realizados en su mayor parte solamente con colaboraciones benévolas y voluntarias, y aprovechando las pocas experiencias reunidas por algunos de nosotros, las cuales no respondieron siempre a las condiciones de nuestro país y de Praga.

Queridos colegas, Damas y Caballeros, sólo me queda contar con vuestra indulgencia, por ella os damos las gracias anticipadas.

Desde todos los dominios de la actividad humana, es justamente la educación la que está forzada –en primer lugar– a tener confianza en el porvenir, a prepararlo y proyectarlo como una realidad viva. Mas, ¿Se puede planificar para otra condición de la sociedad humana que para aquélla donde las naciones van a vivir la una al lado de la otra en tolerancia y en un vivo intercambio cultural rezagados hoy sin razón? ¿Es que se puede en estas circunstancias dudar del lugar futuro del arte y de su aspecto educador?

Descó, no solamente en mi nombre, que se hable durante el desarrollo del Congreso de todo lo que se puede esperar del porvenir en nuestro ámbito de trabajo, y de todo lo que la educación artística puede hacer por el futuro del hombre. Que se formulen planes audaces y que se proclamen nuevas concepciones e ideas pero que se intercambien al mismo tiempo experiencias y conocimientos, de los cuales se pueda hacer uso desde el próximo año escolar. Que se discuta, que se hable y que destellen los ojos y los corazones abiertos, que nazcan amistades informales basadas sobre un respeto recíproco. Que la buena tradición de las relaciones internacionales se fortifique entre aquellos para quienes las ideas como la capacidad creadora, la libertad interior, el desarrollo de la personalidad, la belleza y la plenitud de la vida, pero también la amistad y la coexistencia pacífica, tienen un contenido concreto y que ellas estén siempre en el primer plano de los esfuerzos profesionales y de la educación en general.

**L'ART ET L'EDUCATION**  
**Rapport du XVIII<sup>e</sup>**  
**Congrès Mondial**  
**de l' INSEA**

---

**ART AND EDUCATION**  
**Report from the XVIII<sup>th</sup>**  
**World Congress**  
**of INSEA**

---

**KUNST UND ERZIEHUNG**  
**Bericht über den**  
**XVIII. Weltkongress**  
**der INSEA**

---

**PRAHA 1966**

---

**Státní**  
**pedagogické**  
**nakladatelství**  
**Praha 1968**

# Homenaje al profesor Jaromír Uždil

Guillermo Rendón G.

**S**i hubiéramos estado aquí cinco minutos antes, habríamos asistido a un espectáculo, nos dijo el profesor Jaromír Uždil, con los ojos en alto para mirar el reloj de la torre que domina por su altura el complejo de edificios. Nos encontrábamos en la Plaza de la Ciudad Vieja de Praga. Horas más tarde continuaríamos nuestro viaje hacia Berlín. Era el mes de marzo. En mayo, casi tres meses después volveríamos a Praga, al Festival Internacional de Música, Primavera de Praga, invitados por el Ministerio de Cultura. Al mediodía, durante el Festival, estaríamos nuevamente frente a la Torre del Reloj, podríamos entonces escuchar las doce campanadas del mediodía y a medida que sonaban las campanas veríamos pasar, con su rostro iluminado y la mirada fija, a cada uno de los doce apóstoles.

Volvamos al primer recuerdo: nuestro vuelo Bogotá-Berlín había sufrido un retraso desde Caracas. Al llegar a Ámsterdam nuestro itinerario tuvo una modificación y debió hacer una escala en Praga. Teníamos allí seis horas para permanecer en el aeropuerto, o, para conocer la ciudad. La segunda opción no me convenció dado que teníamos ya programada nuestra visita



Božislava Uždilová

a Praga para tres meses más tarde. Pero, Anielka, mi esposa y compañera de viaje, se encargó de convencerme para visitar la ciudad. Al llegar estaba próximo el medio día y aprovechamos para entrar a un restaurante situado en la *Ciudad vieja*.

Ella comenzó por buscar ayuda entre los concurrentes... una mesa con los dos únicos espacios vacíos que quedaban en la sala y allí...estaba él, aquél cuyo nombre parece decir paz y primavera, *jaro*, primavera; *mír*, paz; Jaromír, el profesor Jaromír Uždil, estaba allí sentado. Llevaba ya en los ojos aquella tristeza recién instalada que habría de acompañarle siempre, huella indeleble de los dramáticos acontecimientos del año 1969 en Praga, pero seguía intacto en su rostro el internacionalismo adquirido en los congresos y en la educación internacional por el Arte. No nos conocíamos. O... sí... él, espléndido, siempre bien dispuesto, con su natural hospitalidad, con su don de gentes, acostumbrado a recibir visitantes de otros países que llegaban llenos de ideas y nostalgias, no tardó en identificarnos como artistas y nos invitó a sentarnos, a compartir su mesa. Ella pidió en francés que le ayudase a elegir la comida. Almorzamos. Hablamos. A pesar de nuestra negativa, él insistió en invitarnos. Una nueva amistad, una de las más gratas por cierto, había comenzado. Volveríamos pronto. Nos acompañó hasta la vista exterior del campanario y luego a la Escuela Superior de Bellas Artes, donde él era docente y donde visitamos el mismo día la clase de Textiles, en la sala Antonín Kybal. Estaba ahí aún fresca la memoria del ya bien conocido director checo de cine, maestro Jir&í Trnka. Ella, Anielka, es una artista plástica, especialista en tapicería bordada.

### **Lamentación de octubre**

Desde comienzos del presente año, 2006, me acompañó la idea de rendir un homenaje a este gran hombre que es Jaromír Uždil. Por su hija, Bedřiška, fuimos informados que él sufría quebrantos de salud cada vez más fuertes. Mis compromisos como compositor y director de orquesta y mi trabajo como docente me impidieron dar oportunamente cumplimiento a mi deseo, en forma tal que nuestro grande amigo hubiese recibido en vida el reconocimiento. Sin empezar el trabajo nos sorprendió la triste noticia de su muerte. Deseamos que este simple pero sincero homenaje sea recibido por su familia, por el pueblo checo, por los artistas y por los teoretas del mundo, como reconocimiento a un gran hombre y a un país que se destaca por su enorme desarrollo cultural.

## La personalidad

Si tuviera que sintetizar en este escrito la personalidad del profesor Jaromír Uždil empezaría por definirlo como un artista y teoreta, pero agregaría de inmediato: hombre de fina sensibilidad, inteligente, amistoso, con una visión internacional, solidaridad y una consagración a la Educación por el Arte, a la altura de los mejores en el mundo. Surge desde luego, un temprano interrogante: ¿Quién llenará ahora el vacío que deja en las presentes generaciones el fallecimiento de tan destacado ciudadano del mundo y amigo de las naciones?

Agrego a este preámbulo mi conmoción personal ya que he perdido en este momento a uno de mis más grandes amigos, en una amistad, quiero decir también, relación de trabajo y cooperación, en un lapso de tiempo que transcurre desde comienzos del año 1970. Permitaseme dejar constancia de mis más fervientes sentimientos de condolencia, a su señora esposa, doctora Jarmila Uždilová; a la insigne artista plástica, su hija, Bedřiška Uždilová y a su nieto Jan Markovich. El profesor Jaromír Uždil fue un hombre de grande apego familiar. Entre el panorama de los recuerdos, me vienen de inmediato a la memoria dos frases conmovedoras del profesor, en el año 1974, al hablar con nosotros: *Ma femme est malade. J'aime beaucoup ma femme.* Mi esposa está enferma. Yo quiero mucho a mi esposa. Ellos dos formaban la más bella pareja, recíproca y complementaria, unidos por la inteligencia y el Arte como ideal.

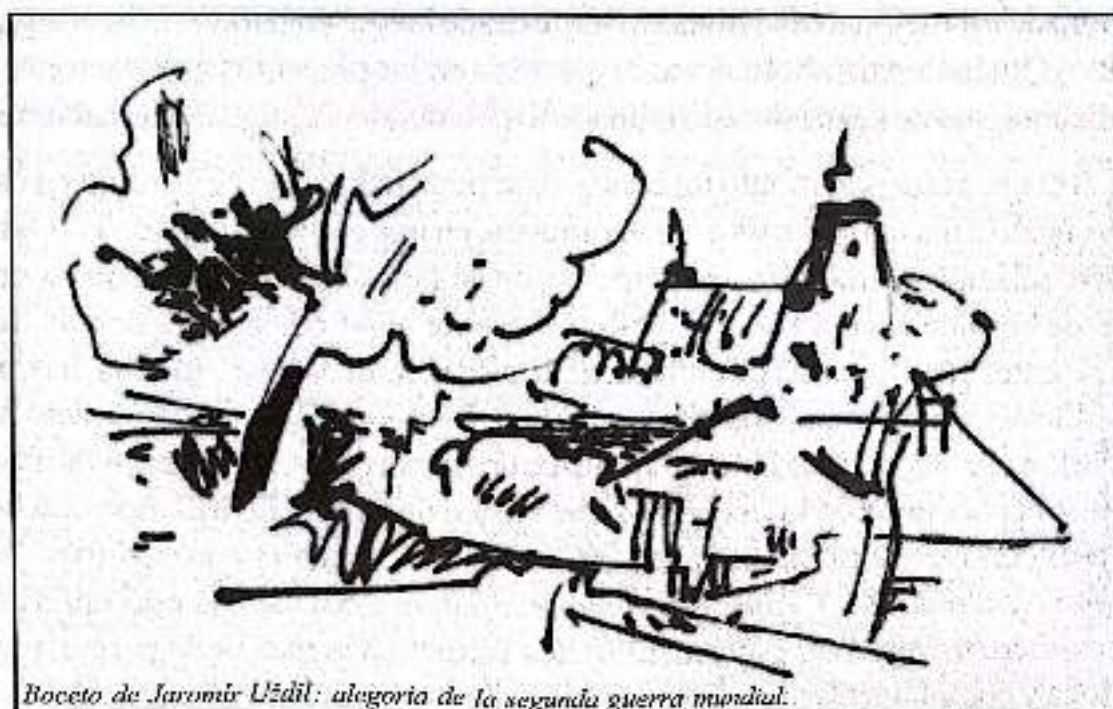
## Profesor Dr. Jaromír Uždil, Dr. Scs. Síntesis biográfica

(Febrero 22, 1915, Náchod – Septiembre 19, 2006, Praga, República Checa). Fue pintor del Círculo Mánes Artists' Association, docente universitario, historiador del Arte y Teoreta, escritor y poeta. Su esposa, profesora Dra. Jarmila Uždilová nació el 28 de marzo de 1920, en Dolní Sloupnice cerca de Litomyšl. Su hija única, Bedřiška, nació el 19 de diciembre de 1954, en Praga.

Sus altos méritos de artista y su consagración al campo de la Educación por el Arte hicieron al profesor Uždil acreedor a numerosos reconocimientos, entre ellos, la Medalla Juan Amos Comenio, otorgado por el estado Checo a sus más destacados pedagogos.

Ya en la edad madura recibió el Ziegfeld Award, Premio otorgado por la USEA, Unión de la Educación por el Arte, en los Estados Unidos.

En la presente semana, mientras escribo estas líneas (15 de noviembre de 2006), el Presidente europeo de la INSEA otorgó al Profesor Jaromír Uždil, el Premio de esa organización internacional. El premio fue recibido por su hija, la renombrada artista, Ak. Mal. Bedřiška Uždilová, *Artist painter*.



*Boceto de Jaromír Uždil: alegoría de la segunda guerra mundial.*

### **Alegoría – Jaromír Uždil**

Visiones trágicas, explosiones, destellos, silencios detonantes, humaredas, esbozos de uniformes, acorralamientos, movimiento agitado, destrucción, fechas escritas allá en la inexistencia del tiempo, grafismos indescifrables. La sublimación del horror más allá del grito y la palabra, allí donde la cultura, esto es, el espacio sabiamente humanizado, ha dejado de existir.

¿Crear obras dramáticas no es acaso el método para resolver la ambivalencia de nuestra propia existencia? Ello se explica porque al crear, plasmamos los valores más elevados de nuestra vida que son los valores éticos, hallamos el equilibrio de nuestra psiquis, descubrimos la manera de ser humanamente solidarios. Al crear obras dramáticas, fijamos advertencias lejos de toda amenaza armada.

## Su hija, pasado en presente

Bedřiška era casi una niña, toda llena de ternura en ojos y mejillas, discreta, sonriente, acompañada de un temprano sentido de la observación, orientado con claridad por su padre hasta hacer de ella su obra maestra. Desde la adolescencia anticipaba en sí los elementos y características de su creación y anunciaba la grandeza de su producción futura.

Hoy en día, treinta y cinco años más tarde Bedřiška Uždilová, fiel a la tradición checa y actualizada en las conquistas del gran arte de todos los tiempos, es una artista de un dramatismo evidente, pero también de personajes ocultos, intrincados, que obligan a la indagación con la paciencia de un psicoanalista, a la espera de la sorpresa, el desciframiento, es decir, tomar visible lo que estaba subyacente, o, dicho en otros términos, alcanzar la lectura en el tránsito que va de lo inconsciente a la conciencia. Colorista de fino arte, su construcción resulta tan lógica y coherente dentro del ritmo y el movimiento, que todo parece aflorar en ella de modo natural, pero obedece sin duda también a un permanente control intelectual. Lugar, sí, lugar, topografía, raigambre del entorno familiar. Ella ha sabido elegir el sitio y los personajes allá, en Náchod, lugar de nacimiento de su señor padre. Su tránsito sigue siendo de niña: ella va del pequeño lugar a la metrópoli, al mundo, para hacerse más grande a medida que camina.

## Escritos varios

En el Catálogo Bedřiška Uždilová, 1980-2004, selección de pinturas y diseños, aparecen varios escritos del profesor Uždil para las exposiciones de su hija, a saber: Catálogo para la Exposición 2003, en Litomyšl. Jaromír Uždil, cuadros. Catálogo para la Exposición en la Galería Nacional de Arte para la Educación, en Náchod. Jaromír Uždil y François Desnoyer. Cultura de las Artes Plásticas, 1984. *Exhibition Catalogue* (Catálogo de Exposición): en este catálogo aparece en inglés un escrito del profesor Jaromír Uždil. Se desprende de este catálogo el cuidado del profesor Uždil en la formación de su amada hija. Ella recibe de su padre y de su obra las bases de la pintura. En los años 1974-1976 ella estudia en la Escuela de Artes y Oficios de Praga, con aplicación a la pintura y al mural; en 1980 se gradúa en la Academia de Bellas Artes de la misma ciudad, en los años 1982-1983 estudia en la Escuela Nacional Superior de Artes Decorativas en París.

En el mencionado catálogo de 1984, el profesor Jaromír Uždil, señala una grande inclinación hacia el retrato en la pintura de su hija.

“Nunca dejó de pintar retratos. Pinta a la gente por su propia iniciativa y también por encargo. Ha hecho unos setenta retratos, fuera de dobles y triples retratos. Retrató también un grupo de 26 personas” (Uždil, Catálogo Bedřiška Uždilová, 2004: 74)

### **El internacionalismo, una forma de la solidaridad**

Nuestro contacto con el Ministerio de Cultura Checo y el conocimiento con el profesor Uždil se reflejó en una fuerte acogida por parte de ellos a nuestro trabajo. Fuimos invitados a dictar conferencias conjuntas en la Academia Checoslovaca de Ciencias, en Praga, en la Escuela de Bellas Artes de Bratislava, capital de Eslovaquia: Exposición de Tapicería, Anielka Gelemur-Rendón, en Olomouc. Exposición de calcos de Arte Rupestre de la Sabana Cundi-boyacense, en la Sala de los Caballeros, en Bratislava y en el Museo de Naprastek de Praga. En 1967 mi esposa y yo habíamos creado la *Antropología del Arte*, disciplina artística a partir de la investigación científica de las culturas indígenas del Nuevo Mundo, estudiada cada una como cultura en-sí. El Profesor Jaromír Uždil no tardó en descubrir las afinidades pedagógicas entre la Educación por el Arte y la Antropología del Arte. Volver al pasado es recordar el futuro. La creación artística ligada a la tradición reflejará necesariamente la identidad cultural. De ese reconocimiento surgieron dos publicaciones fundamentales para nuestras vidas, a saber: en la Revista *Estetická Vychova*, publicación del ensayo pedagógico intitulado *Experiencias con el método de trabajo creativo aplicado en las Artes Plásticas a niños de procedencia indígena*. (Gelemur, 1971: 107). En ese mismo número de la Revista *Estetická Vychova*, aparece el artículo del profesor Jaromír Uždil, intitulado *La manifestación plástica de los niños, una nueva mirada*.

Publicación del trabajo intitulado *Culturas Andino-Amazónicas*, establecimiento de constantes, en la Revista *ESTÉTICA*, órgano de la Academia Checa de Ciencias. (Rendón, 1971: 109). Entre los años 1971-1976 me uní al grupo de teoretas de la misma Academia, encabezado por el eminente profesor Sava Šabouk. Como aporte a ese grupo escribí el libro *Semántica del Ritmo*.

Había escuchado en París la Orquesta Filarmónica de Brno. Su sonoridad alcanzaba un matiz aterciopelado de fina belleza. Dirigir aquella agrupación, que había actuado ya en más de ciento veinte países, sería para mí un sueño irrealizable. Ese sueño se hizo realidad en 1975. De muy alta significación fue también el contacto con la Escuela Superior de Música Leoš Janáček, de la ciudad de Brno, donde, en 1976, dicté una conferencia sobre *Semántica del Ritmo*.

No quisiera cerrar este capítulo sin antes dejar constancia de mi gratitud hacia todas aquellas personalidades de la ciencia y del arte que nos honraron con su cooperación y amistad, muy especialmente a los maestros Jan Cikker, Alois Hába, Alexander Moyzes, Vladimír Hanousek, Viktor Kalabis, Miloslav Ištvan, Arne Linka, Arnošt Parš, Zdenko Mikula, Ymaj Hatrik, Peter Eben, Vaclav Neumann; al doctor Vladimír Cabalka, del Teatro de Música de Praga; al profesor Sava Šabouk y a toda la plana de investigadores que le acompañaron en la Academia de Ciencias de la misma ciudad.

### **Hacia una sociología de la educación por el arte**

*Memorias del XVIII Congreso Internacional de la INSEA*, Sociedad Internacional de la Educación por el Arte, celebrado en la ciudad de Praga, en 1966, es, sin duda, uno de los mayores documentos creadores de conciencia en el Siglo XX. Del planteamiento del profesor U·dil, acerca del ambiente social penetrado por el Arte, por el deseo del Arte, surge en él una pregunta fundamental para todos nosotros: ¿Cómo podrá el Arte de hoy servir al hombre del futuro? Del análisis del mismo documento de la INSEA se desprende que el Arte que mejor servirá a la humanidad del futuro será aquél que comprenda el goce de los valores éticos y estéticos, autenticados por los sentimientos y consolidados de forma indisoluble por los valores nacionales y aún locales creados en las diferentes culturas del planeta tierra. Se alcanzará así ese efecto moral vivenciado por el Arte, hallado también en el autor de esa ponencia.

Comenio nos orienta con claridad hacia una conciencia nacional, cuestión que el Profesor U·dil extiende hacia el cosmopolitismo sistemático. La parte sociológica que de ahí deriva es, necesariamente, la socialización misma de la obra de Arte y la participación de todos los estados. Es importante señalar la importancia del papel que deben jugar los organismos de difusión, para crear

espacios, otorgar patrocinio a los creadores y a los intérpretes, hasta tornar accesible la obra de tal modo que pueda entrar en contacto con el público receptor. Esta relación pondrá en evidencia más que ningún otro indicador social el grado de desarrollo cultural de conjunto de cada estado participante. La pregunta que sigue ahora es: ¿Cuáles serán los medios nacionales y de cooperación internacional que mejor contribuyan a borrar la execrable partición del mundo en tres pedazos? Juan Amos Comenio, citado por el Profesor Jaromír U•dil, señala la causa principal del desequilibrio social: abuso del poder temporal de unos y falta de libertad individual para otros.

Asistimos hoy, muy a nuestro pesar, a la coexistencia forzada con países que impulsan ciegamente el armamentismo, la guerra, el sometimiento y la explotación, la concentración de la riqueza en unos pocos y el empobrecimiento sistemático para el gran conglomerado humano. Pero aún en las condiciones más difíciles, el ideal del Arte y la defensa del humanismo siguen adelante.

Muchos observadores desconfiaron del ingreso reciente de nuevos miembros al Mercado Común Europeo, pero la República Checa sorprendió al mundo con sus grandes reservas culturales, aún traducidas éstas en términos económicos. Es éste un país cuyo desarrollo cultural sirve de ejemplo a las naciones que quieran concentrar el esfuerzo hacia una paz activa e inteligente, amistosa y creadora. Hoy, cuarenta años más tarde, todo el pensamiento central de Jaromír U•dil, su vista hacia el futuro, permanece inalterado, y muy por el contrario, revestido de grande actualidad. Entre los países que han tenido liderazgo en el tema de la educación por el arte está la República Checa, epicentro de muchos de sus certámenes, cuna de los grandes pedagogos en la historia de la humanidad. La no tan lejana Checoslovaquia dio institucionalidad e internacionalismo a las ramas de la educación, del arte y del entendimiento entre los pueblos y, precisamente en el pensamiento de Jaromír U•dil reclamó ya la inclinación hacia una sociología del arte no limitada a los niños, sino a los niños como futuro, es decir, a los ciudadanos del mañana.

## **El Nacionalismo como ideal**

En Juan Huss y Comenio hallamos el cultivo y estructuración de la lengua Checa, como sustento de la nacionalidad. A finales del siglo XIX, los neogramáticos checos fijaron la parte normativa de la lengua. A partir de los años veinte, la Lingüística Estructural de Ferdinand de Saussure fue seguida muy de

cerca por el **Círculo Lingüístico de Praga**, vino luego el movimiento de los **estructuralistas**, muy unidos a los estudiosos de la **Semántica**. Aunque el término *teorética* es preciada herencia legada por Aristóteles, podemos aseverar que de la estructura semántica **en conjunto** surge en la República Checa el movimiento de los teoretas: Sava Šabouk, Jaroslav Jiránck, Ladislav Volek, Jaromír Uždil y muchos otros nombres ilustres. En mi opinión, uno de los más grandes aportes de los **semánticos estructuralistas checos** reside en la adecuada separación entre el arte y el lenguaje, mediante la cual se superó la permanente subordinación, casi metafórica, del primero al segundo.

En la República Checa, el desarrollo en las artes fue paralelo al de todas aquellas tendencias que surgieron inmediatamente después del Renacimiento, a partir del gran pedagogo de la humanidad, Juan Amos Comenio, cuya concepción didáctica está unida a la necesidad de consolidar los valores nacionales. Esta tendencia fue remarcada, con una fuerza deslumbrante, en la consolidación de la República, a partir del período del Gran Romanticismo, tan intenso en la construcción de la identidad de cada estado soberano, de cada cultura; fue intensificada nuevamente después de finalizada la Segunda Guerra Mundial. Es a partir de ahí que Jaromír Uždil despliega mayormente su fuerza hacia la edificación definitiva de su personalidad. Queremos con esto destacar, que el basamento de método, unido a la conciencia nacional y a los valores éticos es un arraigo extendido y no poco afortunado en la República Checa. El profesor Jaromír Uždil es, sin duda, uno de sus más afortunados exponentes.

## **Praga, el lugar**

Praga el lugar apropiado para el Congreso de la INSEA. Sea porque Praga y la República Checa han alcanzado desde hace tiempo la cima de la cultura y la civilización, unidad tan raramente lograda. Este bien depurado modelo cultural debe alcanzar, por simple lógica natural, su nivel más alto de difusión para el mundo. Modelo depurado que representa a la vez una escuela. Todos sabemos que en épocas diversas, las potencias dominantes y la ausencia de criterio cosmopolita se han encargado de violar las fronteras de la República Checa y generarle aislamientos innecesarios. Tal vez por esta razón o sin razón, la historia del arte checo, tan rica en valores que van del ámbito nacional al internacional, sigue siendo ignorada por los tratadistas europeos de la historia que circula en Occidente. La República Checa es un jardín del pensamiento, un

preciado patrimonio de la humanidad. Las obras de sus grandes artistas, científicos, pensadores y educadores, dan fiel testimonio de ello.

### **La Teorética en su conjunto**

La Teorética, como sabemos, es el resultado de la *praxis*. Es la reflexión verbal o escrita que acompaña de modo inseparable, la práctica, en este caso artística, en esa interrelación dialéctica en la cual el sujeto transforma al objeto y el objeto transforma al sujeto. Lejos de la concepción metafísica, cuyo dominio se extiende a buena parte de la filosofía en los siglos XX y XXI, la Teorética tiene como sustento la concepción científica del mundo y de la vida, las leyes del cosmos y la evolución biológica, unas y otras alejadas de la metafísica desde el nacimiento de la fenomenología, esto es, el fenómeno analizado en su real realidad, a partir de Edmund Husserl.

### **La Teorética: sus componentes o partes**

Retomemos el discurso del profesor Uždil e intentemos abarcar a continuación los componentes o partes interactuantes en la visión de conjunto estructural y semántico que caracteriza a los teoretas del siglo XX, en especial a los teoretas checos ligados a la Universidad, a la Academia de Ciencias y a las Escuelas Superiores de Bellas Artes. Conciencia nacional, conciencia moral, es decir, ética, cosmopolitismo sistemático, tolerancia filosófica y religiosa, internacionalismo, humanización, socialización, psicología, filosofía, poética, contenido y método, similitud y diferencia, separación y afinidad, investigación científica, práctica artística, reflexión teórica apoyada en la práctica, planificación del porvenir humano. Estos principios reunidos están condensados en la teorética. Por supuesto, a partir de ahí las disciplinas de la ciencia o del arte aparecen unidas a través de la interdisciplina, individual o colectiva; ninguna rama del conocimiento está excluida de la teorética y, por otra parte, el conjunto se amplía o se limita según lo exija el objeto de estudio y sus relaciones estructurales.

De la filosofía, el educador por el Arte puede tomar principalmente el desarrollo lógico del pensamiento, la categorización, el análisis de los valores éticos y estéticos en univocidad. La historicidad filosófica orienta para desentrañar la génesis de las nuevas ramas del conocimiento, tales

la psicología, la cual ha encontrado gran desarrollo a partir de los elementos de realidad exterior hallados por los filósofos Hegel, Thomas Hobbes, John Locke, Johannes Müller, entre otros; el moravo Edmund Husserl, fundador de la Fenomenología, sin que el fenómeno presuponga algo metafísico puesto más allá, y el otro gran moravo de nacimiento, Sigmund Freud, quien al separar las funciones del cerebro en conscientes e inconscientes, funda el psicoanálisis, contribuyen al gran desarrollo de la psicología en nuestro tiempo.

Fundamental para el desarrollo de la educación por el arte es el estudio de la psicología de la percepción, ya que ella nos permite analizar el sistema de percepción desde el objeto o el fenómeno y su paso a través de los órganos de los sentidos hasta su arribo a los analizadores ubicados en el *cortex* cerebral. Podemos así construir la teoría del conocimiento sin que en ella intervengan más que las leyes del cosmos, las leyes de la vida, la ciencia, el arte y las funciones cerebrales. Parte principal es la educación sensible del niño. La psicología incorpora en su conjunto el estudio de las emociones, en tanto que actos reflejos de respuesta, capaces de desencadenar mutaciones fisiológicas notorias, ante sucesos de carácter intenso, sorpresivo y breve. Los sentimientos son decantaciones psíquicas, derivadas de la práctica social. Como arraigos duraderos que son, los sentimientos autentican y afirman los valores éticos y estéticos.

### Jaromír Uždil, el teoreta

En checo, alemán, inglés y francés han sido publicados numerosos trabajos del profesor Jaromír Uždil. En el libro *Memorias del XVIII Congreso Internacional de la INSEA*, ya citado, aparece el discurso pronunciado por el Profesor Uždil. Ese escrito resume por sí mismo los puntos centrales de la Teoría en este investigador del arte. Pienso que en ese momento su vida maravillosa alcanza la plenitud.

Tiene 51 años de edad, es Presidente y organizador de dicho certamen. En la fotografía luce majestuoso. Esta pieza literaria refleja al máximo la personalidad de tan insigne maestro. (Uždil, 1968: 51)



La traducción de dicho documento testimonial, realizada por la profesora Anielka Gelemur-Rendón, encabeza la presente edición. Ese escrito revela, a mi juicio, con claridad y síntesis, la concepción, método, visión y valores fundantes donde se yergue esa formidable estructura que conocemos con el nombre de Teorética, dotada de ese poder analítico y mágico para transformar el pasado en futuro, a la vez que permite girar secuencialmente su punto de mira para armonizar el todo con las partes, en perpetua dialéctica de separabilidad e interrelación permanentes.

En suma, lo que se ha condensado en ese documento de la INSEA son las partes integrantes del todo, constituido éste por una teorética de la educación por el arte.

## Final

El alma vive mientras se la recuerda, dice un proverbio de la cultura Witoto. Esta afirmación es válida también para nosotros. Llegamos al final de un camino convergente. Terminar es casi siempre volver al comienzo. De nuevo, nos encontramos frente a la gran Torre del Reloj... Si hubiéramos estado aquí cinco minutos antes... habríamos asistido a un espectáculo... pero... ya no es el medio día... la puerta se cierra... sin embargo... nuestro grande amigo está cerca, muy cerca... esperemos... se enciende una luz... suena una campana... una leyenda... Educación por el arte... el sonido tiene un rostro y tiene nombre... Jaromír Uždil... que... de ahora en adelante... luz y sonido nos guíen para que el arte y la educación caminen siempre de la mano... para que el pensamiento de Jaromír Uždil, nuevo maestro de las naciones, ilumine en todas partes; en los pequeños grupos, en las pequeñas aldeas, en las grandes ciudades, que crezca y se expanda a través del orbe terrestre.

Método es camino, procedimiento por etapas, educación, ciencia y arte; su resultado no puede ser otro que la construcción de futuro para el niño, el porvenir de la humanidad.

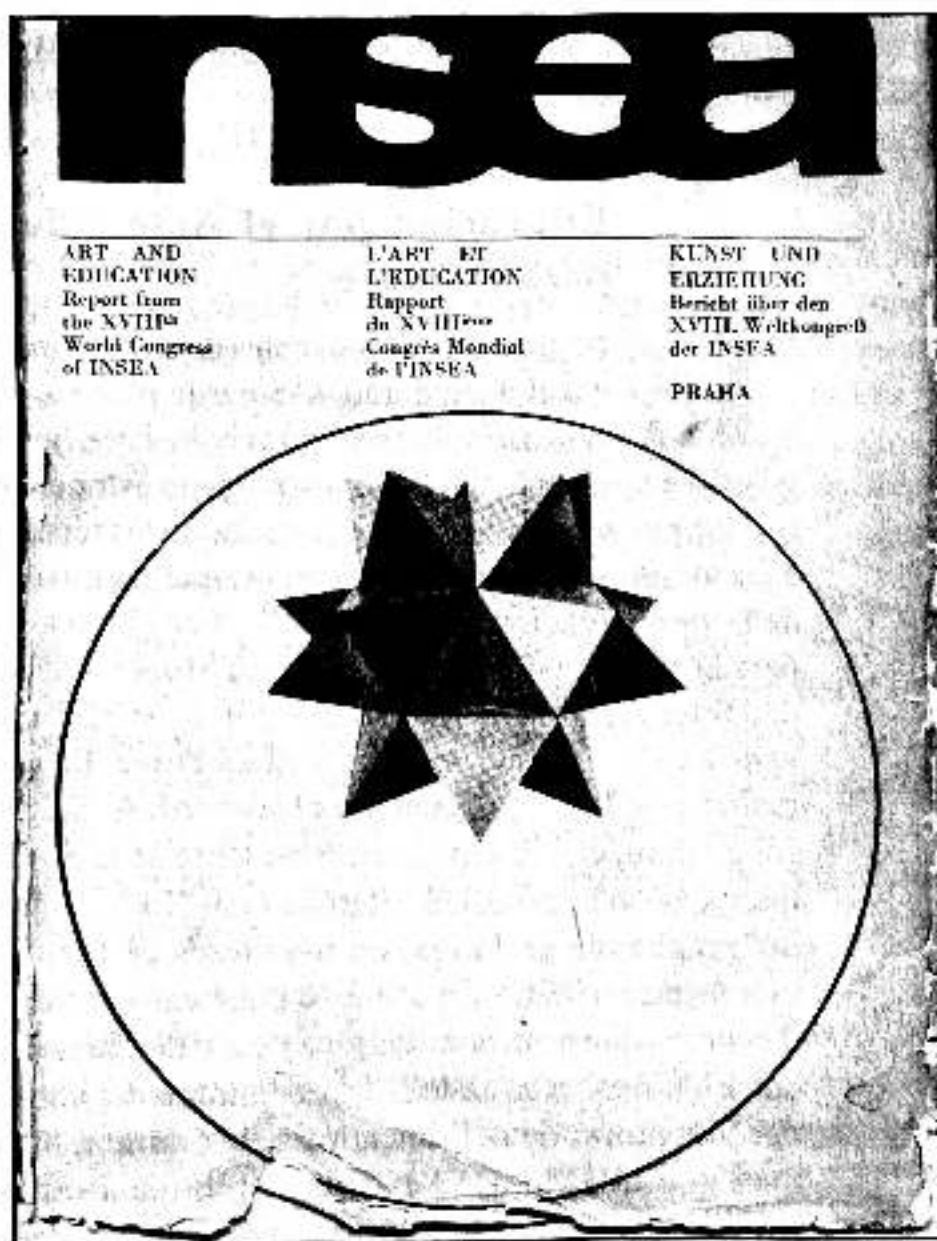
## Bibliografía

GELEMUR-Rendón, Anielka. Zkušnosti s Metodou Tvořivé Práce. Vytvarnevychovne poznatky s detmi indiánskeho puvodu. 1971. Praha. Estéetická Výchova: 107

RENDÓN G., Guillelmo. O Zákonitostech Výtvarného projevu Andsko-Amazonské Kultury. 1971. Praha. Estetika – nakladatelství československé akademie v. d.

UŽDILOVÁ, Bedřiška. Obrazy a kresby z let 1.980-2004. 2004. Praha. Galerie výtvarného umění v Nachode.

UŽDIL, Jaromír. L'Art et l'Éducation. Rapport du XVIIIe Congrès Mondial de l'INSEA. 1968. Praha. Státní pedagogické nakladatelství.



# Jaromír Uždil, educador por el arte

Anielka Gelemur-Rendón

## Educación por el Arte, educación para el futuro

“**L**os ponentes y los oyentes deberán orientarse hacia el nacimiento, sobre este planeta, y en esta época, de una profunda civilización humana que guardará la esencia del Humanismo para estar en armonía con las nuevas condiciones y las conquistas técnicas de la vida individual y colectiva y con las nuevas posibilidades de la comunicación internacional”. Fue el lema escogido para la apertura del XVIII Congreso Mundial de la Sociedad Internacional de Educación por el Arte, INSEA, llevado a cabo en 1966, en la ciudad de Praga. La idea de su realización fue expresada por el doctor J. A. Soika, profesor alemán, en ese entonces Presidente de la Sociedad, al tiempo de la Exposición Internacional “El Niño y el Mundo”, realizada en Praga, en los meses de octubre y noviembre de 1964. En 1965 se publicaron allí todos los discursos que se pronunciaron, y en 1966, la obra ilustrada “El Niño y el Mundo”. Inmediatamente, con el apoyo del Ministerio de la Educación y la Cultura, el Profesor Dr. Jaromír Uždil, Dr. Scs., fue nombrado Presidente del XVIII Congreso de la INSEA, a partir del primer trimestre de 1965.



Bedřiska Uždilová

El cuadro de autoridades que fue escogido para el evento quedó constituido por dos estamentos: Uno internacional con profesores pertenecientes a la INSEA, tuvo la Presidencia de Honor, en la persona de Sir Herbert Read. La Presidencia Ejecutiva la ejerció el Dr. A. Soika, educador y teórico del Arte, a su vez Presidente permanente de la Sociedad. Una Vice-Presidencia de cuatro miembros de diferentes países, y un Consejo de veintinueve miembros, también del exterior, pertenecientes a la INSEA. El otro estamento, conformado por profesores de Arte del país residente, otorgó la presidencia a Sir Herbert Read. Los demás cargos fueron adjudicados a profesores residentes en el País, así: Un presidente y nueve miembros conformaron el Comité Nacional. El Comité Preparatorio lo integraron veintiún profesores; dentro de este estamento nacional los presidentes de las secciones de trabajo fueron profesores del exterior.

El Profesor Jaromír ocupó, como lo anotamos anteriormente, la Presidencia general y la Curaduría del Congreso; gran artista, eminente Profesor universitario y Teoreta, ocupaba en ese momento la presidencia de la sección de enseñanza artística de las Escuelas Superiores de Arte de Praga. Las ejecutorias preliminares al Congreso fueron acompañadas desde sus inicios por los miembros de la Comisión Nacional de la Unesco y la Sociedad de Artistas checoslovacos. La INSEA se hizo cargo de la publicidad del Congreso en el exterior, las consultas permanentes y las deliberaciones.

El Congreso abarcó todos los temas relacionados con la Educación por el Arte. Las exigencias del niño y la sociedad que lo alberga, fue el primer planteo que se colocó en la discusión general. Se planificaron tres secciones: Pedagogía, Psicología y Métodos (didáctica). El desvelo permanente fue el de conservar el más alto nivel profesional en todas las categorías. Hubo franquicias para que los ponentes pudieran pasar de una categoría a otra en el caso de existir intereses generales.

La Comisión de Programas encontró válido el establecimiento de diferentes "rangos": Rango terapéutico, rango de relaciones del color y otros. El encuadramiento del Congreso bajo el punto de vista cuantitativo dio como resultado: Un aumento considerable en los temas que se trataran. Un aumento cualitativo en el número de participantes como ponentes. La preparación del "Programa social y cultural". El aseguramiento de hospedaje para todos los participantes en el Congreso y para los visitantes. Se habilitó para el caso, todo el cupo de

las residencias universitarias de Strahov, además de los hoteles y residencias. El cálculo del programa alimentario para los 1.500 participantes y para los visitantes extranjeros y nacionales. El transporte de todas estas personas. El perfeccionamiento de los datos de llegada y salida de cada integrante del Congreso. La activación de todas las divisas necesarias para los gastos que ocasionase el Congreso a nivel internacional. El Comité preparatorio trabajó asiduamente con los profesores de arte y también con ayudantes extraños a esa disciplina quienes presentaron sus relaciones diarias con los resultados y las novedades que se producían. Hubo que preparar a todo el cuerpo de profesores de arte de Praga.

El único entorno de la capital capaz de contener a todas las personas y a la "Exposición de trabajos de los niños del mundo", era el Palacio de los Congresos, exótico edificio construido en 1891, todo en hierro ensamblado y ornamentado con vaciados artísticos igualmente en hierro. Los organizadores opinaron que el edificio constituía "como un cierto romanticismo industrial y científico al estilo de Julio Verne"... debido a su monumentalidad y estilo. Allí albergaron a 1.500 participantes y al numeroso público nacional y extranjero que observó la Exposición Internacional. El Profesor Uždil trabajó denodadamente desde el primer día y hasta dos años después, cuando se publicaron los "Anales del Congreso", en tres lenguas: francés, inglés y alemán, en la obra "L'Art et l'Éducation, rapport du XVIIIe Congrès Mondial de l'INSEA", *Statní pedagogické Nakladatelství, Praha, 1968*. Las ponencias del Congreso se transmitieron simultáneamente en cinco lenguas. Inglés, francés, alemán, checo y ruso. El Congreso tuvo un éxito mundial sin precedentes en el ámbito de la "Educación por el Arte". Las conclusiones dieron nuevos enfoques y méritos a la materia y tuvieron la virtud de llevar adelante en muchos años su pedagogía y su metodología.

Realicé con asombro -debido a sus altos merecimientos académicos- la traducción del discurso del Profesor Uždil. Con su lectura se dio por iniciado el XVIII Congreso Mundial de la INSEA. Este trabajo sobre su discurso y el recuerdo sobre algunos momentos de amistad compartidos en la amada ciudad de Praga, con el profesor Uždil, amigo entrañable, permanezcan con el valor de un homenaje póstumo a su vida y obra. A su esposa, profesora Dra. Jarmila Uždilová, a su hija Ak. Mal. Bedřiška Uždilová, *artist painter*, y a su nieto Jan Markovich, como el testimonio del amor y la admiración que les profeso.

## Sentimientos de amistad

Estábamos de vuelta en Praga, en 1976. Guillermo me había acompañado a la ciudad de Brno, capital de Moravia, allí fuimos a realizar la grabación de su Sonata número 1 para piano. Los profesores Uždil nos invitaron a compartir un atardecer con ellos. Aceptamos ir a tomar una taza de té. Nos dimos cita en la Escuela Superior de Artes donde el profesor Jaromír Uždil tenía la sede de todas sus actividades. Tomamos el tranvía que va hacia Radio Praga y nos bajamos un poco más adelante. ¡Ya hemos llegado! Nos detuvimos al frente de la casa que habitaban nuestros amigos. El profesor Jaromír siempre nos explicaba, como lo hiciera en nuestro primer encuentro en la Iglesia de San Jacobo: "...las columnas de mármol de diversos colores, gruesas y espiralizadas, adornan el barroco checo el que a partir de aquí en su camino hacia el Este, se va cargando de más ornamentaciones", y agregaba el rasgo trágico cuando existía: "esa pequeña ventana que da sobre este costado de la nave es la del cuartucho donde se escondió Kafka durante una persecución".

Pero ahora estábamos en Praga-2 y el Profesor nos dijo frente a su casa. "es un interesante edificio en estilo *Art Nouveau* bien conservado" y continuó explicando las características que esa arquitectura presentaba en Praga. Recuerdo el revoque de la casa de color gris piedra, de ese gris que tanto amo en los edificios de Praga; me infundían una extraña serenidad, percibía en ellos los años estancados ahí, durante siglos y esa sensación me transportaba a otros tiempos y me impulsaba a entrar en todos los anticuarios que encontrara al paso.

Subimos al piso alto. Entramos a la sala, dos enormes sofás, algunos asientos de diferentes estilos completaban el mobiliario. En Europa, el aprovechamiento del espacio hace que los diferentes ambientes de una casa, sufran transformaciones de uso, según la hora del día o de la noche; la función que deriva de ellos no se adivina si sus dueños no la comunican. Detrás de uno de los sofás y a modo de pared estaba una laga vitrina con base de madera oscura y hacia arriba se apoyaban cristales en todo su alrededor. Dentro de ella guardaban la más envidiable colección de vidrio checo del siglo XVII, como suele verse en algunos castillos de Bohemia y Moravia. Se trataba de copas de gran tamaño, setenta centímetros de altura, con sus respectivas tapas; el vidrio estaba grabado a mano, con bellísimos motivos. Las realezas checas guardaban en ellas los más preciados tesoros: piedras, semillas, con-

chas de moluscos de belleza excepcional traídas de los mares de Oriente, insectos extraños; pero también dulces y otras exquisiteces.

El Profesor Jaromír Uždil nos expresó que los checos tienen un mayor aprecio por el vidrio antiguo que por el cristal. Había en la vitrina otras piezas más pequeñas por las cuales sus dueños sentían un aprecio muy especial siempre justificado por su valor cultural. Detrás de la pared-vitrina había un piano de cola y un violín, mesas y otros asientos, en las paredes una colección de arte plástico de gran valor y algunas obras en varias técnicas de su hija Bedoška, artista afamada en toda Europa. Seguían desde aquí, estudio, biblioteca y el resto de entornos vitales.

La pared que cerraba el comedor y la sala, doblaba en ángulo hacia la puerta de entrada; presentaba un arreglo decorativo ocasional para el momento de la invitación: desde el techo hasta el piso colgaba una cortina de tela gruesa de algodón de rayas en blanco y color azul rey vibrante, con bordes de gruesa pasamanería blanca. No era plegada como generalmente se colocan las cortinas sino tableada en toda su extensión. Tenía abrazaderas para sujetarla contra las paredes.

Lo más increíble sucedió en el momento anterior a sentarnos a la mesa. El profesor Jaromír, a quien seguramente se debía el trabajo con la tela realizó en pocos segundos los últimos ajustes que faltaban al adorno. Qué inmenso artista, poseedor de una capacidad tan maleable para pasar de una técnica a otra en las artes; ésa es la formación que imprime la Escuela Superior de Artes de Praga. Por esta razón, los artistas checos, también su hija, hacen pintura, grabado, textiles, porcelana, escultura, artes del fuego.

Nos ofrecieron la prometida taza de té. Todo este ambiente de claridad y belleza, dado por la cortina, nos colmó de alegría y amistad. La profesora Jarmila arreglaba las mesas. En ese momento ella defendía su *Doctor Philosophiae* en la Universidad Carolina de Praga, había estudiado Filosofía, Psicología y Pedagogía; atesoraba un largo trabajo docente y de creación literaria y era intérprete del violín.

Recuerdo los gestos de emoción de ambos amigos en el momento de ofrecernos el brindis: exhibiendo una bellísima botella, el profesor Jaromír nos relató en qué forma había realizado la "cacería" del mejor vino rojo de Hungría, muy difícil de conseguir en ese momento. ¿Cómo podría descri-

birse el famoso vino húngaro? Su color muy oscuro no le era dado por un alto contenido de tanino sino por el color de la uva utilizada en su elaboración; servido en las copas y a la luz, sobre el borde circular del cristal, pintaba una línea de color rosa frambuesa. El sabor, sí, en verdad, era único, sólo de ese vino, y percibí que serviría para acompañar carnes de todo tipo hasta comidas de mar y también repostería. ¡Alegría, alegría, de la mejor! En la mesa mayor, carnes, salsas y pan negro de centeno, mi preferido. Los checos como los ingleses, aprecian algunos dulces para acompañar las carnes de monte, para la de venado, mermelada de agraz. Recuerdo que una bella mañana salimos con Guillermo a caminar hasta los límites de la ciudad y en una verja de alambre de un huerto recogimos de esas frutitas de agraz y también grosellas.

En las mesas más pequeñas había reposterías y té. Todo el ambiente me remitió a la obra de Dostoiewski: "Humillados y Ofendidos". Indudablemente su autor, el escritor poseedor de la psicología más profunda de la humanidad, detalló genialmente el momento del convite y los sentimientos de los agasajados. Nunca podré olvidar ese pasaje literario ligado a la velada disfrutada con los queridos amigos. El mismo entorno eslavo, antiguo y profundo estaba allí, en esa casa. Qué encuentro inolvidable. Supimos sobre los trabajos mutuos de investigación. Nuestro conocimiento se remontaba a seis años atrás, durante ese tiempo nos habíamos vuelto a ver varias veces y además mantuvimos correspondencia; nos comunicábamos acerca de los trabajos acabados. Durante nuestros viajes, este tipo de invitaciones se sucedieron muy a menudo en diversos países, pero ninguna de ellas alcanzó la atmósfera que se instaló en ese atardecer en la casa de nuestros amigos.

Estaba ya la primavera, cuando la noche marca la misma duración del día si Céfiro ha fecundado a Flora. Sí, aquella era la hora del sosiego cuando el sol pálidamente se arrebola en cada país con colores diferentes. Era la hora única del día, cuando en Praga comienzan a perder luz sus paisajes.

Si uno va caminando por una callecita toda vieja pero no derruida, de las que bajan serpenteando por detrás del Castillo del Rey Carlos, ojalá de esas que tienen a los lados alambre tejido por paredes y adentro hay un huerto de árboles frutales y un jardín, entonces se produce el aquietamiento de los pasos y no sabemos si estábamos caminando sobre un recuerdo o si de verdad iba-

mos hacia alguna parte. Es la hora del goce íntimo que regalan las certezas del amor poseído cuando se marcha a su lado dulcemente cogidos de la mano; pero si el amor se hubiese ido y sólo nos tomaran de la mano por un acto de humana protección... entonces sería mejor morir en Praga, con el corazón estrojado reclinarse en el alambre y con la cabeza volteada hacia el huerto, clavar los ojos para siempre en el más florido duraznero.

Cuando regresamos a nuestra casa, con el océano y unos países de por medio, alimentamos románticamente la idea de que ya volvemos, que ese encuentro se repetirá, que los amigos del alma estarán allí, esperándonos. Que el amado profesor Jaromír nos citará nuevamente en la Escuela Superior y seguiremos juntos a su casa otra vez, y esa esperanza nos anima a pensar un nuevo viaje. Pero de pronto un día Bedoška escribe: "papá ya no lee ni escribe". Aterrorizados, recontamos los años de almanaque, el profesor Jaromír tiene noventa y un años.

Su querida hija, nos envía un libro, catálogo de su última Exposición en Ámsterdam, al abrirlo aparece presidiendo las obras un diseño de su familia. Querida amiga Bedoška: han pasado muchos años desde la visión de la cortina azul y blanca, pero Jaromír, Jarmila, tú y tu hijo Jan se han prendido con más fuerza a nuestras vidas. El amor de amigos, "más que hermanos", tiene una potencia humana capaz de crear todos los soportes necesarios para vivir la vida. Pero cuando alguno de ellos se inclina sobre su último albergue nos sobreviene un cataclismo tan colosal que durante varios días deambulamos como sonámbulos en nuestras casas y los llantos de todas las medidas nos reatan y nos hacen creer que el amigo no se ha ido y es el universo el que se acaba.

Adiós, adiós Jaromír Uždil, amado y admirado amigo nuestro, ahora todos seguirán con tu recuerdo en la casa de color gris. Jarmila repasará cada objeto amado por Jaromír y comenzará a fabricar su consuelo. Jan bajará del dibujo de su madre su vieja bicicleta y cruzará Praga como una saeta y tal vez vaya hasta la casa del bosque de Jaromír y sin que nadie lo vea llorará desconsolado porque ya no tiene abuelo para escuchar con él, todas las veces que quisiera *El templo blanco* de Guillermo y cuando llegaren los grandes silencios a entrecortar la música de los estruendos borrascosos de los volcanes del Río Róyata, exhalar juntos ah... ah... Bajarán las ardillas creyendo que ha llegado Jaromír con la nuez más dulce, y

el viejo alce venido desde una antigua leyenda Checa pondrá su ojo en el vidrio de la casa para encontrarse con el ojo del más grande amigo de los hombres y de los animales. Ahora Jan montará otra vez su bicicleta sin cadena y volverá a Praga sobre una nube acuarelada de otro cuadro de su madre.

Jaromír, amigo nuestro, si la vida me alcanza iré a Praga en primavera a mirarte en el jardincito de tu tumba y a ponerme sobre el corazón tus trágicos dibujos de la guerra nazi y de la otra guerra: cuando Jan Palach aún niño, corría con su cuerpo incendiado por la plaza Wenceslao, el dieciséis de enero de 1969, delante de las tanquetas ciegas... y después... más dolor, más dolor, la autoeliminación del tierno y bello Jan Zajíc, cuando ya las tanquetas habían escrito sobre calles y plazas lo que dejaron escrito.

Querido amigo Jaromír, era por eso que desde el día en el que te conocimos, tus ojos lloraban secos. Ay, ay, ay...

*Praga en primavera ay, ay, ay,  
Toda vuelta un jardín de lilas lilas,  
lilas rosas, lilas blancas de marfil,  
colgantes como mágicos pámpanos  
e incrustadas en el verde tierno del follaje...  
No bien asoman se miran en el espejo manso del Vlatava,  
Praga... ay, ay, ay, cuándo te volveré a ver.  
Praga la más bella, la más vieja,  
donde Europa entrecruza todos sus caminos.  
De los sueños, el lugar.  
Hoy caminé sobre tus postales y tus libros.  
Allá viven mis amigas y mis amigos, ay, ay, ay...  
Tantas veces entré magnetizada  
y tantas veces salí llorando.  
Praga, ay, ay, ay, cuándo te volveré a ver..  
Cuándo te volveré a ver...*

*Y Anielka sigue sentada  
en los pastos verdes  
de las azules montañas de Colombia,  
Ay, ay, ay...*

Y es octubre de 2006, en Manizales.

# La educación artística posible en Comenio

María-Esther Aguirre Lora

*La armonía musical se obtiene por el movimiento de las voces diversas que, aun siendo contrastantes y diferentes, se conducen consonantemente. De la misma manera se encuentra hecho el mundo, de contrastes —porque sin ellas no surgiría la verdad, ni el orden, ni la esencia del mundo—, pero, finalmente, todo llega a concordar y así es conducido al interior de nuestra alma, para que pueda emerger la armonía.*

Comenio

**S**abemos que hoy la educación artística, por lo menos a nivel de discurso, constituye una de las áreas de la formación integral de la persona; a ella se le atribuye un importante papel en el desarrollo de la sensibilidad y de la capacidad creativa; en alguna medida, siempre desde la perspectiva de la escuela, se le relaciona con las cualidades propias del campo de las artes y de la condición del artista, esto es, libertad de expresión, posibilidad de comunicar los propios sentimientos, imaginación, inventiva.<sup>1</sup> No obstante, no debemos perder de vista que este concepto es relativamente reciente, procede de unas cuantas décadas atrás solamente.

En este sentido, ¿cuál pudo haber sido el significado de la educación artística para Juan Amós Comenio? ¿En qué términos fue posible que aproximara algunas expresiones artísticas al ámbito de la vida escolar del siglo XVII?



Rediškina Uzáfilová

<sup>1</sup> Cfr. Sergio Sánchez Cerezo, *Diccionario de las ciencias de la educación*, Madrid, Santillana, 1985, pp. 137, 357 y 618.

Comenio (Úhersky Brod, 1592 — Ámsterdam, 1670) fue, ante todo, un hombre de Iglesia, el último pastor de la *Unitas Fratrum*,<sup>2</sup> comunidad religiosa de la Iglesia checa reformada, que estableciera importantes vínculos con el luteranismo y con el calvinismo. Esta condición lo *marca* y explica su exilio casi de por vida, en la medida en que su región cayó bajo el dominio de los Habsburgo y de los jesuitas, que encabezaban una contrarreforma de gran amplitud. La profunda alteración de creencias y valores, los síntomas permanentes de desorden y violencia generalizadas, el desquiciamiento evidente en los diversos planos de la vida social, consolidó en él la obsesión de su vida: *reformar*, volver a fundar los asuntos que competen a los hombres conforme al modelo de los primeros tiempos del cristianismo. De ahí nace su obra cimera, la *Consulta universal para la enmienda de los asuntos humanos* (escrita entre 1644-1670). En ella se compromete de lleno con la gran restauración de los hombres, de las sociedades, de los saberes; el medio para lograrlo, es precisamente la educación de todos los hombres, en todas las cosas, en todos los tiempos.

En cualquiera de las lecturas que hagamos de cualquier obra de Comenio no podemos obviar su condición de protagonista de las reformas religiosas de las Iglesias Evangélicas; la apuesta de su vida siempre se orienta hacia esa dirección.

Desde esta perspectiva, el propósito de este artículo es incursionar en algunas facetas de la propuesta educativa comeniana en relación con el arte, tratando de no perder de vista el tiempo histórico del pensador moravo, su filiación religiosa, así como el sentido de sus aportaciones didácticas y pedagógicas.

## El arte en el mundo comeniano

La palabra *arte*, así como las prácticas relacionadas con él, son constantes en la obra, particularmente las que abordan temáticas pedagógicas y didácticas, de Comenio.

<sup>2</sup> El movimiento reformador checo tuvo una importante presencia en Europa; buscó su expansión y alianza con algunos principados alemanes y regiones austriacas, así como con Polonia y Hungría. Sin embargo, su radio de acción no fue tan amplio debido tanto a su carácter nacional expresado en el uso predominante de la lengua checa, como a la dificultad derivada de la reproducción de textos. La gran embestida de las Reformas institucionalizadas en el siglo XVI, encontraron debilitado el movimiento.

En el caso de una de sus obras más conocidas, donde recoge y analiza su experiencia como docente en las escuelas de su comunidad religiosa, la *Didáctica Magna*, ubica las artes, como contenido propio de las escuelas renovadas, al lado de las ciencias, las lenguas, las buenas costumbres y la piedad. En esta obra procede, en seguida, a prescribir el método de enseñanza adecuado en cada caso.<sup>3</sup> Así, el capítulo XXI dedicado al “Método de las Artes”,<sup>4</sup> resulta esclarecedor respecto a la lectura que nuestro autor hace de este campo. Por una parte, lo ubica en el terreno del hacer, para lo cual se requiere de modelos y ejemplos, materia e instrumentos de trabajo, así como una graduación de dificultades y una ejercitación constante, a través de la cual los errores se rectifiquen y se vaya adquiriendo una mayor autonomía en la práctica.

El arte, como tal, sabemos que comparte una doble procedencia etimológica, la *techné* griega, la *ars* latina, y apela a aquellas actividades propias de los seres humanos donde se pone en juego la destreza, la habilidad, la inventiva, siempre en el terreno de la transformación de algún aspecto de la naturaleza; de hecho, el propio subtítulo de la *Didáctica Magna*, “tratado universal del arte de enseñar”, hace referencia a esta habilidad en la transmisión de conocimientos. Estamos en el ámbito de las artes con sentido de utilidad, propias del siglo de Comenio y no en el de las bellas artes, como herencia de la ilustración a partir del siglo posterior.

Para Comenio, carpinteros, pintores y escultores —ejemplos que él mismo proporciona al referirse a las “artes del hacer”—, pertenecen a la misma categoría: los tres, sin distinción, profesan las artes y son, indistintamente, al igual que sucediera en el mundo antiguo y durante el medioevo, artista es una noción intercambiable con artesano, no hay diferencias, así como tampoco se operarán fracturas entre arte y artesanía, escisiones que serán propias del siglo XVIII en adelante.

Lo novedoso en el análisis comeniano es incluir a los docentes, de cualquier nivel escolar, entre los artesanos que habrían de distinguirse por el “saber hacer” en las tareas propias de la enseñanza. De tal modo, Comenio infiere del

<sup>3</sup> Juan Amós Comenio [1657], *Didáctica Magna*, México, trad. de Saturnino López [hecha para la editorial madrileña Reus en 1922], Editorial Porrúa, Colección Sepan cuántos..., núm. 167, 1976, 167, p. 109 y ss.

<sup>4</sup> *Idem*, pp. 116-121.

mundo artesanal el modelo educativo<sup>5</sup> más pertinente para las formas de enseñanza que busca proscribir, y da como regla de oro *Lo que ha de hacerse, debe aprenderse haciéndolo*:

*Los artesanos no entretienen con teorías a los que aprenden sus artes, sino que los dedican al trabajo para que fabricando aprendan a fabricar; esculpiendo, a esculpir; pintando, a pintar; saltando, a saltar, etc. etc. Luego también en las escuelas deben aprender a escribir, escribiendo; a hablar, hablando; a cantar, cantando; a razonar, razonando, etc. De este modo, las escuelas no serán sino talleres destinados a los trabajos.*<sup>6</sup>

¿Cuál sería, entonces, la propuesta de contenidos más próximos al desarrollo de los sentimientos, más allá de las buenas costumbres y la piedad, que también prescribe como saberes necesarios?

## **Legados en torno a la educación musical**

En estrecha relación con la búsqueda de armonía social, Comenio atribuye a la música un lugar privilegiado en la formación humana.

Atrás de las prácticas musicales comenianas subyacen siglos de una rica tradición musical fermentada en Occidente, en el mundo de la cristiandad, cuyo punto de partida es, por un lado, la cultura de los antiguos —paganos— al respecto; por el otro, el ancestral canto hebreo realizado en las sinagogas. De ahí, la música, aplicada al terreno eclesiástico, se debatirá entre el peligro que encierra para corromper al alma, como instrumento del demonio y de perdición, o bien como poderoso recurso para la elevación espiritual de los seres humanos, como fuente de armonía divina.<sup>7</sup> De hecho, en los primeros siglos del cristianismo, los Padres de la Iglesia vivieron este conflicto y escisión entre la música de los paganos y la música de la nueva Iglesia cristiana, cuya diferencia procedía de la función específica y el contenido, aunque también había un punto de convergencia entre ambos mundos, por la filiación pitagórica de los griegos.

<sup>5</sup> Vid. Antonio Santoni Rugiu, *Nostalgia del maestro artesano*, trad. de M. E. Aguirre, México, CBSU, UNAM-Miguel Ángel Porrúa, 1996.

<sup>6</sup> J. A. Comenio, *op. cit.*, p. 116.

<sup>7</sup> Vid. Enrico FUBINI, *Estetica della musica*, Bologna, Il Mulino, Col. Lessico dell'estetica, 1995, p. 77.

La estrecha relación que existía, en Occidente, entre la música y la poesía, a través de san Agustín, actuó legitimando el valor del canto sacro como apoyo para la oración y el conocimiento del dogma.

Sin embargo, la relación con la música entre el mundo protestante y el católico no fue la misma; en el primero es más relevante la valoración de este campo por sí mismo y su impacto en el ser humano. Ya entre los primeros reformadores, y en particular Lutero (1483-1546), se puede notar que la música, aún cuando referida a su aplicación a la liturgia, se considera, por sí misma, capaz de elevar el espíritu a Dios, no como vehículo del texto bíblico o litúrgico que la acompaña, sino por la misma dulzura de los sonidos:

*La música es un poco como una disciplina que vuelve a los hombres más pacientes y más dulces [...]. Es un don de Dios y no de los hombres; ahuyenta al demonio y los hace felices [...]. Quisiera encontrar palabras dignas para tensar las alabanzas de este don divino, el bello arte de la música [...]. Es necesario acostumar a los hombres a este arte porque los hace más buenos, delicados y dispuestos a todo [...].<sup>8</sup>*

Esto lo afirma Lutero, quien, además de tocar el laud, componía; consideraba, asimismo, absolutamente necesario atender la importancia de la música en la escuela, consciente de sus bondades para el ser humano, y llegaba a afirmar que maestro que no supiera cantar era prácticamente una "nulidad".<sup>9</sup>

Otro de los reformadores religiosos, también profundo conocedor de la música, Juan Calvino (1509-1564), más interesado por las cuestiones morales en relación con la música, externaba su preocupación porque la música estuviera al servicio de la fe y no de motivos pecaminosos.

En relación con la Iglesia Católica puede decirse, en general, que su posición fue más conservadora:<sup>10</sup> entre los debates y acuerdos del Concilio de Trento

<sup>8</sup> Martín. Lutero, *Lettera a Senfl*, 1530, apud Fubini, p. 82

<sup>9</sup> Enrico Fubini (1988). *La estética musical desde la antigüedad hasta el siglo XX*. Madrid, Alianza, p. 154 y ss., apud Ramón Mier García, "De lo musical en la época de Comenio", en C. Ma. Esther Aguirre, *Juan Amós Comenio: obra, andanzas, atmósferas* (libro y cassette), México, Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM, 1994, p. 83.

<sup>10</sup> No obstante que san Ambrosio, obispo de Milán, y el Papa Gregorio magno, fueron los principales artífices de la consolidación del canto cristiano, en torno a los siglos VIII y IX, y que, siglos después, se dio un importante desarrollo de la polifonía, de la teoría musical y de la notación.

(1545-1563), reunido para hacer frente a los movimientos de reformas religiosas que se habían desencadenado entre los disidentes, se llegó a acotar el ámbito de lo permitido en la liturgia en términos de *música sacra*, pues obispos y padres de la Iglesia prevenían contra los músicos compositores en la medida en que las piezas musicales, con elaboradas manifestaciones vocales e instrumentales, en vez de apoyar, ‘usurpaban’ el lugar que debía ocupar el culto.<sup>11</sup>

Puede decirse que la posición del mundo protestante, particularmente la de los reformadores luteranos, propiciará el basto desarrollo de la cultura musical y de la producción y edición de obras: Alrededor de la segunda década del siglo XVI, empezó a aparecer un nuevo género, los *Kirchenlieder* o canciones de iglesia —cuyo equivalente en Italia fueron los corales— que utilizaban melodías sacras o profanas, o bien eran compuestas por los músicos religiosos versados en música, de modo que, a finales del siglo XVI, ya se había logrado un riquísimo repertorio manuscrito e impreso. Se buscaba, ante todo, hacer el canto accesible a los fieles, de modo que pudieran entonar con facilidad y reunir algunas voces; de aquí derivaría el coral armonizado en estilo *Cantional*, que llegaría a ser el género privilegiado en las iglesias evangélicas.<sup>12</sup> Con estos ambientes, que dominaron la región donde nació Comenio, no es de sorprender que Juan Amós experimentara, en sí mismo, un despliegue musical en varias direcciones.

Comenio, en particular, es heredero de la rica tradición musical husita a través de su comunidad religiosa, la *Unitas Fratrum* y él mismo realizó importantes aportaciones en este terreno, no sólo en lo que compete a la formación escolar. Se le considera continuador de la obra de Jan Blahoslav (1523-1571), primer conductor de los Hermanos Bohemios, reconocido por sus conocimientos musicales quien, a la vez que atribuye a la música un valioso contenido moral —necesario para el despliegue de la persona y no sólo como mera diversión—, consecuente con la tradición husita preocupada por el fortalecimiento del nacionalismo checo —que se remonta a los tiempos de Juan Huss

<sup>11</sup> Vid Henry RAYNOR, *Una historia social de la música*, v. 2, trad. de Homero Alsina, México, Siglo XXI, 1987, pp. 173-174.

<sup>12</sup> Vid Giordano MONTECCHI, *Una storia della musica. Artisti e pubblico in Occidente dal medioevo ai nostri giorni*, vol. I *Dal canto cristiano alla fine del XIX secolo*, Milano, Biblioteca universale Rizzoli, Col. Superbur Saggi, 1998, p. 114 y ss.

(1369-1415)— la ubica en el ámbito del patrimonio cultural, al lado de la lengua y otras expresiones culturales, como un enclave para la defensa de la identidad nacional checa frente a los embates de los pueblos cercanos.<sup>13</sup>

Ahora bien, en la tradición husita, por los motivos que he apuntado, una de las manifestaciones más valoradas, la constituía el canto, como forma de participar en las ceremonias religiosas y de lograr un sentido de comunidad, de modo que Comenio, a lo largo de su vida, se volcó de lleno a preservar y enriquecer el repertorio de cantos sagrados —himnos—, que, finalmente se publicaron en Ámsterdam, en 1659, por Christopher Cunrad, bajo el título de *Kancionál* (conocido como *Amsterdam Hymnal*), logrando reunir seiscientos cinco salmos e himnos, con texto y melodía.<sup>14</sup> Al respecto, de acuerdo con los propósitos de este texto, puede señalarse que en el “Prefacio”, Comenio hace interesantes planteamientos en relación con el canto, que considera la parte medular de la formación musical, tanto por lo que se refiere al contenido y forma de las canciones, como a la graduación y accesibilidad de acuerdo con la edad e intereses de los grupos a los cuales se destinan.

Por lo demás, es en su *Didáctica Magna* donde encontramos la presencia de los contenidos musicales a lo largo de las distintas escuelas previstas para la infancia y la juventud. Así, en el caso de la Escuela Materna, que es la propia de la infancia, establece “Sus rudimentos consistirán en aprender algunos trozos fáciles de los salmos e himnos sagrados, lo cual tendrá su adecuado lugar en los ejercicios diarios de piedad”;<sup>15</sup> en el caso de la Escuela Común, destinada a la puericia, señala: “Cantar melodías muy conocidas, y aquellos que tuvieren mayor aptitud comenzarán los rudimentos de la música figurada” y “Saber de memoria la mayor parte de las salmodias e himnos sagrados que use con mayor frecuencia la Iglesia de cada lugar, a fin de que, nutridos con las alabanzas de Dios, sepan, como dice el apóstol, enseñar y estimularse a sí mismos con los salmos, himnos y cánticos espirituales, cantando en sus corazones con fervor a

<sup>13</sup> Vid. Ma. Esther AGUIRRE, *Calidoscopios Comenianos, I*, México, CESU, UNAM-Plaza y Valdés, 1997, p. 85 y ss.

<sup>14</sup> Al respecto son de mencionarse los estudios realizados por musicólogos checos tales como Helfert, Antonín Škarka y, recientemente, Olga Seltari.

<sup>15</sup> “Capítulo XXVIII. Idea de la Escuela Materna”, en JAC, *op. cit.*, p. 163.

Dios”;<sup>16</sup> la Escuela Latina, orientada a la adolescencia, asume la formación de “Músicos, prácticos y teóricos”;<sup>17</sup> la Academia, propia de la juventud, dará curso a los estudios para los cuales se manifieste una disposición natural, entre los que se encontrará la música.

Con la somera revisión de la manera en que la música se integra como contenido de enseñanza escolar, queda clara su estrecha relación con las prácticas religiosas, como era propio de los tiempos de Comenio.

Existen otras orientaciones referidas a la enseñanza musical de los niños en dos obras que considero particularmente relevantes al respecto: *Informatorium Maternum*, dirigida a la preparación de las madres de familia, y *Schola ludus*, en la que hace valiosas sugerencias para hacer agradable el trabajo escolar. La primera, orientada hacia la infancia, aborda ejercicios vocales elementales y para la iniciación en el canto, la ejecución de un instrumento y los rudimentos de la musicología. Plantea dos grandes fases en la formación musical, por así decirlo, una, para niños menores de tres años, donde ellos escuchan cantos y piezas que a continuación cantarán; otra, para niños de cuatro años, donde empiezan a tocar un instrumento, ya sea tamborcillo o flauta, con el propósito de desarrollar el sentido del ritmo.<sup>18</sup> La segunda, *Schola ludus*, aborda la importancia de la música, como algo connatural al niño, así como la necesaria integración de canto, instrumento musical y principios de solfeo.

Por último, puede decirse que la música fue de tal manera importante, que se apoyó en sus conceptos para metaforizar la sociedad utópica a la que aspiraba, enmarcándola en la armonía, que definió de la siguiente manera:

*Lo que los filósofos, transfiriéndolo a lo más sublime, también llaman armonía, es la de las virtudes eternas de Dios y de las criaturas en la naturaleza y de las virtudes expresadas por el arte y la prudencia relacionadas entre sí. Los requisitos de la armonía musical (que suena suavemente en las muchas voces), son: 1. la pluralidad de voces, que es como su materia (una sola voz no puede llamarse armonía, sino respecto a las demás partes); 2. La confluen-*

<sup>16</sup> “Capítulo XXIX. Idea de la Escuela Común”, en *op. cit.*, p. 168.

<sup>17</sup> “Capítulo XXX. Bosquejo de la Escuela Latina”, en *op. cit.*, p. 173.

<sup>18</sup> Vid Olga Settari, “John Amos Comenius, Musicologist, Pedagogue and Hymnographer”, en Jaroslava Peřková, Josef Cach, Michal Svatoř, eds., *Homage to J. A. Comenius*, Praga, Univerzita Karlova, 1991, pp. 157 y ss.

cia de las voces singulares con otras también singulares (sin disonancia); 3. Que se presenten relacionadas entre sí, aunque sean cien o mil (ya sean voces humanas o cuerdas o flautas que resuenen sin disonancia).<sup>19</sup>

## **El teatro: ¿representación dramática o puesta en escena escolar?**

Otra de las actividades ampliamente recomendadas por Comenio, que hoy ubicaríamos en el terreno de la educación artística, es el teatro. Pero, ¿cuál es la función que le atribuye?

En principio, considero que procede un deslinde inicial entre lo que es, para nuestro autor, el teatro escolar, propiamente dicho, y el teatro como representación dramática.

Comenio hace referencia a la cualidad del teatro para facilitar y hacer placentera la enseñanza, precisamente en su obra *Schola ludus* —cuyo título recuerda las propuestas de educadores renacentistas frente a la austeridad de la escuela medieval— y, en ese contexto, siempre se refiere al teatro escolar en términos de *ludus*, es decir, juego, de modo que el significado asociado a esta actividad propuesta para la escuela es el de entretenimiento, de algo divertido, agradable, placentero, más que el significado de la antigua tradición teatral de la alta edad media asociada al drama.

La obra de teatro escolar de Comenio abarca diez obras: *Diogenes cynicus redivivus* (escrita entre 1639-1640 y publicada en 1658), *Abrahamus patriarcha* (escrita entre 1640-1641 y publicada en 1661) y un ciclo con ocho partes, *Schola ludus seu Encyclopaedia viva, hoc est Ianuae linguarum praxis comica* (escrito hacia 1654 y publicado en 1656 y nuevamente editado en 1657 como parte de la *Opera didáctica omnia*). Es de destacar que todos estos trabajos fueron escritos en latín y constituyen textos escolares en forma de diálogo. Se vinculan, también, a una perspectiva religiosa de la educación, pues constituyen un medio para difundir sus creencias y dogmas.

<sup>19</sup> "Lexicon Reale Pansophicum", en Iohannis Amos Comenii, *De rerum Humanarum Emendatione Consultatio Catholica*, v. 2, Editio princeps, Praga, Academia Scientiarum Bohemoslovaca, 1966, p. 545 [la traducción del párrafo que se incluye fue hecha por Alberto Hernández].

En la introducción a la edición de *Diógenes*, establece muy claramente su propósito en relación con estas puestas en escena al manifestar a los lectores: “Nosotros, que recomendamos ejercicios para los niños en las escuelas, no enseñamos cómo representar comedias, lo cual significaría perder el tiempo que ha de destinarse a asuntos serios y no a la dispersión. Se trata de dar orientaciones sobre cómo enseñar cosas útiles para la vida en varios modos placenteros”.<sup>20</sup>

Puede decirse que el teatro, como también pudiera serlo el dibujo, serán recursos que emplea el maestro con una intención netamente didáctica, como facilitadores de la enseñanza, que encuentran su sustento en el principio, que ha de ser ley: apelar a la percepción sensible, vía de entrada al intelecto —siempre subyace el principio aristotélico “nada existe en el intelecto que antes no haya pasado por los sentidos”—, ya que, en voz de Comenio:

*(...) debe ser regla de oro para los que enseñan que todo se presente a cuantos sentidos sea posible. Es decir, lo visible a la vista, lo sonoro al oído, lo oloroso al olfato, al gusto lo sabroso y al tacto lo tangible, y si alguna cosa pudiera ser percibida por diversos sentidos, ofrézcase a todos ellos.*<sup>21</sup>

De modo que estamos no sólo frente a una representación teatral como tal, sino a la representación sensible de algún tema religioso, como pudiera serlo de cualquier otro contenido escolar; esto nos conduce al terreno de las representaciones, propicias a las imágenes sensibles, que se decantan como sensopercepciones.

Sin embargo, Comenio, como hombre de su tiempo, que experimenta la cosmovisión barroca, probó la afición por el teatro y aun incursionó en él haciendo un ejercicio dramático en relación con el sentido de la vida, el lugar del hombre, eterno peregrino, en el cosmos, que concreta en una de las piezas literarias más caras a las tradiciones moravas y eslovacas: *El Laberinto del mundo y el paraíso del corazón*, escrita en 1623, rica en elementos autobiográficos e histórico-sociales, pero también alegóricos y simbólicos, revelándonos una faceta poco conocida del autor de la *Didáctica Magna*.

<sup>20</sup> Traducción al inglés de la traducción checa de J. Hemdrych, *Diógenes kynik znovu na svu*, Ěeské Budějovice, 1920, p. 19.

<sup>21</sup> Juan Amós Comenio, *op. cit.*, p. 198.

La cualidad dramática de Juan Amós se muestra en la construcción del argumento, que participa de tradiciones similares en la Europa del centro, donde el punto de partida de la narración es el del hombre, en edad de distinguir entre “lo bueno y lo malo” que se dispone a escoger estado y ocupación en la que transcurrirá la vida, con la intención de que ello revistiera la menor dosis de peligros y violencia y la mayor satisfacción, tranquilidad y bienestar. Con temor a equivocarse o a verse influido y desorientado por los demás, decide ir a ver directamente el mundo, imaginado como *ciudad*, a la usanza medieval, para percatarse de “cuántas cosas humanas existían bajo el sol”.<sup>22</sup> Al tratar de orientarse por el que sería su camino, le sale al paso un guía —el necesario *guía* que requieren los peregrinos que transitan por el mundo— para acompañarlo. Se llama *Sabelotodo* y se apellida *Ubicuo*; unos cuantos pasos adelante se le une otro guía, la *Impudicia*, que, por órdenes de la Reina Sabiduría-Vanidad, le da un freno y unos anteojos, para que vea sólo lo que le permiten y lo que vea sea tal y como quieren que lo vea.<sup>23</sup>

Los tres suben a lo alto de una *torre*,<sup>24</sup> y éste es el primer emplazamiento que tiene el Peregrino, como punto de observación y de reflexión, frente al *mundo*: A la distancia, ante sus ojos aparece una ciudad amurallada, de planta circular —en parte a la manera de *La ciudad del sol*, de Campanella, obra que también influyó en la obra de Andreac, *Republicae Christianopolitae Descriptio* (1619), de quien Comenio fue discípulo. Sus habitantes son agradables, refinados:

“Mientras meditaba —dice—, miré y nos encontramos nosotros mismos (no sé cómo) en una torre muy alta y me pareció que estaba bajo las nubes. Atisbando desde aquí hacia abajo, veo en la tierra un pueblo de apariencia fina y hermosa, y muy amplio, pero en cada dirección podía percibir sus fronteras y límites. Estaba construido en forma de círculo y habilitado con paredes y murallas; en vez de acquia había un valle oscuro, profundo, el que, como me pareció, no contaba con ribera ni lecho. Pero sólo encima de la ciudad había luz; todo alrededor era completa oscuridad”.<sup>25</sup>

<sup>22</sup> Jan Amos Comenius, *Labyrinth of the World and the Paradise of the Heart*, traductor y editor Lutzow, London, J. M. Dent, Aldine House, 1905, p. 10.

<sup>23</sup> *Idem*, pp. 10 a 15.

<sup>24</sup> Como *Axís Mundi* que conecta el cielo con la Tierra.

<sup>25</sup> Jan Amos Comenius, *Labyrinth...*, p. 17.

*Sabelotodo Ubicuo* invita al Peregrino a mirar de cerca todo lo que hay en el mundo para decidir su ocupación, de modo que descenden. El Peregrino pasa las dos primeras puertas y empieza a recorrer cada una de las calles y a observar de cerca los distintos estados y ocupaciones. Uno por uno suscita reflexiones y observaciones, azoro y preguntas, que poco a poco lo molestan, lo enfadan y lo decepcionan, por su vanidad, por el engaño y el mal que acarrean tras de sí.

Pero, más allá de compartir la sensibilidad aficionada al tema del engaño, la ilusión, la distorsión de la realidad, Comenio plantea una de sus convicciones filosófico-tecológicas, que es constante en el desarrollo de la obra: la concepción del hombre a partir de dos principios antitéticos, el *homo animalis* y el *homo spiritualis*, que habrían de resolverse mediante la intervención de la tarea redentora del cristianismo y, supuestamente, mediante la educación, en el paradigma de la perfección del ser humano. A través del recorrido por el laberinto del mundo el autor quiere convencer al lector de que en todo lo que sucede en el ámbito mundano, predomina el *homo animalis, carnalis, bestialis*; puede decirse que incluso la primera parte de la obra, "El laberinto del mundo propiamente dicho", es el escenario *ad hoc* del *homo animalis*.

La salida del Peregrino, y segunda —y última— parte de la obra, consiste en recluirse en el centro del laberinto y, desde ahí, acceder a una salida mística, de reencuentro con la Iglesia y con Dios, única vía posible para reformar los asuntos humanos, consecuente con su misión generacional.

## A modo de cierre

Por último, puede afirmarse que Comenio no percibe las artes y, por consiguiente, la educación artística con nuestros ojos. La educación artística, como tal, es una lectura contemporánea de la formación, vinculada a la milenaria fractura que se fue operando entre artistas y artesanos, entre artes liberales y artes mecánicas, próxima a la noción de artes bellas. Las escuelas de hoy en día dan cuenta de algunas de estas filiaciones al acotar, y diferenciar, las áreas de actividades artísticas (música, teatro, danza, dibujo) respecto a las artes manuales o manualidades.

Acercarnos al sentido que Comenio atribuye, desde el siglo XVII, a algunas de estas actividades, nos confronta con la necesidad de historizar conceptos, historizar prácticas, historizar sistemas.

# El libro en el debate por el conocimiento

Carlos-Enrique Ruiz

Entrevista con el Prof. Dr. Paul Holdengräber,  
de la Biblioteca Pública de Nueva York

**E**n proximidad de viaje a Estados Unidos para cumplir compromiso en la Central Connecticut State University, leí entrevista en "El País" de Madrid con personaje que desconocía, como reporte de conferencia que había dado en Barcelona. Se trata de Paul Holdengräber, director del Programa de Educación Pública de la Biblioteca de Nueva York ("Live from the NYPL"). Por aquella entrevista que el importante diario tituló con palabras del propio personaje: "Quiero transmitir el placer de leer y pensar", me dí a la tarea de conseguir audiencia con él en la propia biblioteca, la cual con amabilidad me concedió, habiéndose cumplido en la tarde del lunes 9 de abril de 2007. Hombre sencillo, de estirpe judía, con alta formación intelectual, y brioso de pensamiento, con ganas permanentes de generar atractivos por el conocimiento, con el libro y el debate como herramientas, sin bajar la guardia en su contaminante entusiasmo, ahora en la plena vitalidad de los 47 años. Con licenciatura en Filosofía y Derecho, y doctorado en Literatura, ejerció como profesor en Princeton, y en Los Ángeles creó el Instituto del Arte y la Cultura, adscrito a "Los Angeles County Museum of Art (LACMA)". Fue atraído por la Biblioteca para que inventara formas visibles, con



Bedriška Uždilová



P. Holdengraber (derecha) y C.E. Ruiz (izquierda), en la Biblioteca Pública de Nueva York. Fotografía: Livia de Ruiz.

dinámicas propias para conquistar adeptos por la pasión del conocimiento, de tal manera que cada vez más personas se involucren en el interés por la lectura, el estudio, en general por el saber que se acumula y despliega en la civilización, con albergue en instituciones, y aún regodeo por las calles. Llego con Livia a la cita con holgura de quince minutos, los que empleamos

para sentarnos plácidamente en el atrio de la Biblioteca, entre los dos recios leones modelados en concreto, para aprovechar los fríos rayos de sol en el despunte de la primavera. Comienzo por preguntarle:

- *¿Por favor, puede hablarme un poco de su origen familiar y de sus estudios, de su formación?*

- *¿Formación o deformación?, vamos a ver... Mis papás son austríacos, los abuelos rusos y rumanos. Mis padres salieron de Viena en 1938 y pasaron los años de la guerra en Haití, luego pasaron 20 años en México donde nació mi hermana. Yo nací en Nueva York. Estuvimos en familia por siete países europeos: Francia, Bélgica, Alemania, Austria... Yo hice estudios en Lovaina y París, con grandes maestros de Filosofía y Derecho. Luego vinimos a Estados Unidos e hice un doctorado en literatura comparada en Princeton, con una disertación sobre Walter Benjamin, en la figura del coleccionista. Enseñé literatura comparada en Princeton, con estudio de literaturas alemana, francesa, española, italiana, inglesa..., en muchas lenguas, las que aprendí a hablar. Como puede ver soy especie de "monstruo" lingüístico.*

De Princeton, donde tomé mi doctorado, pasé a una pequeña universidad en Massachusetts. Luego fui a Los Angeles, donde creé un centro de debates, similar al de aquí. Al saber lo que hacíamos, el director general de la Biblioteca Pública de Nueva York tomó un vuelo y me dijo: eso es lo que tenemos que hacer allá, y me sedujo para venir, con el propósito de oxigenarla.

Mi idea no era hacer los debates solo en los ámbitos universitarios. Yo creo profundamente, como lo dice Aristóteles en las primeras líneas de su *Metafísica*, que el hombre se dirige de una manera natural al conocimiento. Y pienso que si se aportan los elementos para pensar, la persona piensa. En este tiempo la gente tiene hambre de conocimientos. Los gobernantes no lo creen, pero yo estoy seguro y optimista, a lo mejor tonto, de que la gente quiere pensar.

- *¿Su familia es de origen judío?*

Sí. Mi papá y mi mamá son judíos. Mis abuelos sobrevivieron al Holocausto. Ellos tuvieron suerte al escapar...

- *Como fundador que usted fue del Instituto del Arte y la Cultura, en Los Angeles, ¿qué experiencia le dejó esa obra?*

- Creo el Instituto por la razón de que la directora del Museo venía del medio académico y quería hacerlo palabra viva, es decir, mucho más que cuadros en los muros. Me preguntó y propuse invitar a las más sobresalientes personalidades en política, literatura, diseñadores, músicos... intelectuales ingleses, franceses, alemanes, etc., para hacer debates en vivo. La palabra Instituto, por origen, es más un verbo que un sustantivo, y lo que quiere decir es hacer cosas. La pregunta era cómo atraer gente que normalmente no viene al museo, como aquí también. Y la manera de atraerla fue con personalidades destacadas en el mundo. Cuando me vine ese Instituto dejó de ser lo que habíamos pensado y realizado.

- *¿Cuando usted vino a la Biblioteca desde Los Angeles, existía el Programa de Educación Pública? ¿De qué manera puso en marcha su propio derrotero?*

La diferencia primera entre ambos lugares es que en Nueva York existía el programa, pero en Los Angeles no. Resulta difícil crear algo nuevo, pero también bastante difícil transformar lo existente. Aquí había un programa de educación pública, bastante convencional. Funcionaba con presentación de nuevos libros por los autores, sin mayor trascendencia. Cuando llegué propuse cambiar el nombre por el de "Live from the New York Public Library". La segunda propuesta fue invitar no solo a los autores de libros recién salidos, también a personas que piensan aunque no escriban libros, y hablar sobre libros aunque no sean producción del momento. Mi ambición estaba en atraer público de todas las edades y condiciones, lo que resulta de parti-

cular interés para el expositor/dialogante invitado, al encontrar en su público a blancos, negros, gente con trabajo y desempleados, con pelo largo o corto, a jóvenes, viejos...

- *¿Qué representan simbólicamente para usted los leones "Paciencia" y "Fortaleza", celosos guardianes en el atrio de la Biblioteca?*

Lo que deseo es que esos leones, erigidos en concreto, sean una permanente invitación a entrar a la Biblioteca, y no intimidación u obstáculo, porque la edificación es impresionante, de arquitectura un tanto distanciadora, con esas escalinatas de subir y subir... Esos leones deben ser mansos, propicios a atraer, representativos del valor y de la fuerza del conocimiento.

Cuando se ingresa a la Biblioteca no es malo sentirse pequeño, porque la ciencia y el conocimiento acumulados aquí son mucho más grandes que nosotros, pero también se necesita *llave* para acceder, bajo el continuo interrogante: *¿qué hago yo en este lugar?* Incluso es conveniente que para entrar deba empujarse ligeramente la puerta, con las propias manos, hasta conseguir estar adentro, en el recinto maravilloso del conocimiento, sin la menor señal de hostilidad.

- *¿Cuáles son las razones o las motivaciones filosóficas para el desarrollo de las actividades que ha venido desplegando en la Biblioteca?*

Lo fundamental es la curiosidad, que es lo más importante del mundo. Comprender que pensar puede cambiarnos la manera de vivir cada día, que un libro puede tener la importancia por descubrir en cualquier momento. Además, es indispensable tener actitud propicia para escuchar, porque de pronto habrá algo en el otro que nos ayude a cambiar de manera rotunda.

Considero que cualquier persona puede sentir el placer del conocimiento. El conocimiento es una sensación más fuerte que la pasión sexual. Hay que ganar audiencia para el placer del conocimiento. La idea de Platón es que el conocimiento es erótico, y que el buen profesor es el que provoca el deseo por el conocimiento, no el que derrama informaciones y datos sobre sus alumnos. El libro no es una manera de aislarte del mundo, el libro es una manera de estar con el mundo. Un psicoanalista inglés, D. Winnicott, decía que lo más importante para el niño es estar solo, pero con la presencia de la madre. Análogo ocurre cuando se lee, puesto que leer es una manera de estar solo y con otro.

Suelen preguntarme por las motivaciones que me llevaron a esa forma de trabajo, y quiero decirle que tienen origen en circunstancias familiares. Todo parte de la formación que tuve desde niño en debate con mi papá, quien ahora tiene 88 años. En cualquier espacio de la casa yo siempre debatía con él. Se trataba de una manera de asumir mi identidad. Nunca estábamos de acuerdo, y cuando lo estábamos encontrábamos algo para no estarlo. Era cuestión de inspiración. Mi padre asumía esa actitud como forma pedagógica para provocarme a establecer razones, argumentos. Él quería que aprendiera a defenderme con mis ideas, bajo la convicción del gusto, del placer por el conocimiento.

- *En especial los programas que usted ha llevado a cabo apuntan a suscitar debates, diálogos que despiertan el interés, pero hubo uno de otra naturaleza que rompió el silencio del ambiente, como ocurrió con la ópera "El placer del estilo"; ¿es tan amable de relatarnos esa experiencia?*

Fue una experiencia fabulosa, de placer dadaísta. El compositor Nico Muhly, de 25 años, acogió mi idea de escribir ópera con elementos de la tediosa e importante gramática inglesa. Rompimos con la tradición de imponer una cierta forma de respeto por la biblioteca, que no consideraba a las personas que trabajan allí, y a otras que vienen a disfrutarla, siendo ellas el motivo principal de la existencia de la biblioteca.

Escogimos la gramática por tema, puesto que se piensa en general que es asunto fastidioso, pesado, motivo de censuras por los profesores que hacen repetir renglones y renglones a los estudiantes para que memoricen las reglas. Lo que hicimos fue dar alegría a esas normas, con cantantes que las decían, incluso utilizando utensilios domésticos como instrumentos. Se presentó en una gran sala de lectura, ante cerca de mil espectadores. Ese evento cambió la actitud de las personas en la biblioteca; antes los funcionarios invocaban la "dignidad" mostrando adversidad por la realización de ese evento, ahora la actitud es otra, favorable a la apertura y a la conquista de maneras de atraer gente. La representación de la ópera duró 39 minutos, pero de bastante intensidad, y ahora ha sido de éxito en teatros de Nueva York.

Mi actitud es siempre no preguntar si puedo hacer algo, más bien de equivocarme pido luego perdón.

- *¿Puede, por favor, darme una relación de personalidades que ha invitado y que han participado en los debates que promueve, con usted casi siempre como interlocutor?*

Han pasado personalidades sobresalientes como Ben Katchor, Mark Mulcahy, Julia Alvarez, Alain de Botton, Ma Jian, Ilija Trojanow, Carolin Emcke, Salman Rushdie, Adam Phillips, Alma Guillermoprieto, Rebeca Mead, Günter Grass, Werner Herzog, André Aciman, Clive James, Jan Morris, Paul Auster, Isabel Allende, Alberto Manguel, Kati Marton, Thomas Cahill, Daniel Mendelsohn, Edmund White, Baltasar Garzón, Duong Thu Huong, Zadie Smith, Amartya Sen, David Remnick, John Updike, Jeffrey Goldberg, Harold Bloom, Simon Winchester, Jenny Holzer, Alfred Brendel, Bill Clinton...

- *¿Los debates que se realizan tienen temas y cuestiones previamente convenidos con los invitados?*

Es una mezcla. Digo siempre que la improvisación se prepara, pero se prepara hasta un punto. Nietzsche dice que el bailarín debe saber donde pone los pies, pero hasta un punto, porque después viene el espectáculo. En el caso del pianista, en ciertas obras, en cualquier momento acude a la improvisación, pero con conciencia previa. En los debates una pregunta de ocasión puede cambiar totalmente la manera de responder.

- *En la serie grande de debates que ha promovido, ¿cuál ha sido el más impactante, el de mayor acogida?*

Hay dos o tres debates por recordar de manera muy especial. La entrevista con el gran cineasta Werner Herzog fue increíble. Generó una asombrosa empatía con el público. Fue fascinante. Habló de su experiencia de 40 o 50 años de hacer cine, habló también de la literatura, de la música, y de muchas cosas más.

Ahora hay un gran debate sobre la digitalización de los libros, hacer una biblioteca total, de acceso virtual, en lo que están empeñadas algunas grandes empresas como Google, tema que también he involucrado en esas sesiones de debate.

- *Hay incertidumbre en el momento actual por el futuro del libro frente a los procesos de acceso digital a creciente número de libros; ¿cuál es su apreciación?*

El tema me preocupa mucho. En primer lugar me preocupa el futuro de la biblioteca como centro para aprender, y en segundo lugar el futuro de las librerías. Aquí las pequeñas librerías desaparecen con rapidez. En mi caso me considero seguro y optimista. El libro nunca va a desaparecer. Tengo amigos con

libros en CD's que por la rápida evolución de sistemas y programas ya no pueden leer. El libro lo puedo abrir ahora, como también dentro de cien años. El libro es una invención increíble. Observo a mis dos niños que son pequeños y noto el atractivo por el libro, por el papel.

Usted no surte efecto con las cosquillas que se haga, es indispensable la intervención de otra persona. Algo similar ocurre al tratarse del libro. Hay diferencia enorme entre leer en pantalla y en el libro. Creo que la disyuntiva: o el libro o el computador, no es válida. Son los dos en simultaneidad. Las nuevas generaciones deben habilitarse en los dos campos. Preocupa cuando se ve ahora que en instituciones educativas se hace más énfasis en el computador. El problema de digitalizar una biblioteca es problema grande, pero es solucionable, porque si hay tecnología disponible, entonces se hará, como ocurre en medicina. Si Google puede hacerlo, lo hará. Queda el problema de los derechos de autor, pero he conocido conceptos favorables de autores por la digitalización del libro como forma de circular con amplitud sus obras.

La circulación del libro y de las ideas es más importante que el derecho personal. Para quienes hemos vivido en metrópolis, el gusto por las librerías y las bibliotecas es enorme, pero hay que pensar en muchos lugares donde no hay ni librerías ni bibliotecas, y para esos sitios el acceso al internet es una solución valiosa. Por otra parte, el internet facilita la comunicación entre personas con intereses similares que pueden intercambiar informaciones y opiniones, y debatir para avanzar en sus conocimientos. Allí hay democratización, como proceso que facilita en gradualidad a todos el acceso al conocimiento.

- *¿Qué significan para usted libros como Historia de la lectura y La biblioteca de noche, de Alberto Manguel? y ¿Cómo valora el trabajo crítico y de promoción de la lectura de Harold Bloom?*

Manguel me encanta, de verdad, tanto en los dos libros nombrados por usted, como en otros, por ejemplo el dedicado a Borges. Él fue lector privado de Borges cuando éste no podía ver. Manguel, como lo expreso yo, dice que el libro le permite a uno no estar solo. Hay un puente entre el libro y la vida. El libro ayuda a vivir mejor la vida. Leer es muy importante, pero leer como ratón de biblioteca es peligroso. La lectura es una referencia al mundo, a lo exterior, no solamente al interior. "La historia de la lectura" me gusta mucho, y sus ilustraciones, todas fabulosas, como una de biblioteca que fue destruida en Lon-

dres en la segunda guerra mundial: todo está destruido, sin techos, pero se ve que adentro están personas de sombrero viendo los libros. Se trata de una alegoría de la esperanza. Hay también el recuerdo de Churchill, cuando en la guerra le pidieron cerrar la biblioteca británica, pero él respondió: *No. Estamos en guerra para que la biblioteca siempre esté abierta.* Es noción clave de la civilización.

El libro "La biblioteca de noche" es muy interesante porque habla de dos tipos de bibliotecas: la biblioteca pública, como en la que nos encontramos usted y yo ahora, y de la biblioteca personal, con sus propias características y ventajas.

A Harold Bloom lo tuve aquí en un debate. Hay muy pocas personas en el mundo de hoy, en el campo de la crítica literaria, con una memoria tan fabulosa. Da la impresión de tener en la memoria casi todos los libros. Recordará la frase aquella: "cuando un gran hombre muere, desaparece una biblioteca", y en el caso de Bloom será más evidente esta afirmación, pero por fortuna sigue con vida y activo. Ha escrito mucho, incluso no faltan quienes digan que ha escrito demasiado. Cuando yo hacía mis estudios me ocupé de libros fundamentales de él como "El canon de la lectura", "Cómo leer y por qué", "El futuro de la imaginación", "¿Dónde se encuentra la sabiduría?", entre otros, en los que presenta autores y obras imprescindibles en la cultura de occidente. En esta época me ocupé poco de él, como tampoco en general de la literatura crítica. Cuando estaba en los 20 y 25 años estudié bastante obras de los críticos incluyendo a autores del deconstruccionismo que usted conoce.

En este momento de mi vida entre acudir a Manguel o a Bloom, acudo al primero, advirtiéndole que ambos son muy buenas escuelas.

- *¿En su formación intelectual qué le debe a Michel de Montaigne?*

En mi formación lo fundamental es el ensayo, y ahí está Montaigne, cuya obra total estudié, y me seduce el ensayo incluso por el sentido de la palabra en su etimología: intentar hacer una cosa, experimentar, con la posibilidad de equivocarse, lo que es muy importante. También significa medir cuánto pesa algo, cuál es su real valor.

Para mí el fracaso, equivocarse, es de singular importancia, porque es tan importante acertar como fallar. Lo que no va bien me interesa mucho, porque es la razón de buscar, de intentar de nuevo, como ocurre en la ciencia.

En los *Ensayos* Montaigne piensa como buscando con la convicción que no logrará alcanzar en totalidad lo que pretende. El ensayo es un viaje en el que no se sabe qué podrá pasar en el camino. Leo muchísimo a Montaigne pero también a Pascal. Hay una línea de pensamiento que parte de San Agustín, pasa por Montaigne, por Pascal, por Nietzsche, hasta llegar a los críticos más modernos.

*-¿Y qué representa Nietzsche en su formación?*

Representa la alegría del pensamiento. Además encontré en su escritura del alemán una manera especial que no hallé en ningún otro autor. Nietzsche es uno de los más grandes ensayistas de la literatura alemana. Freud y Nietzsche dan alegría al pensamiento.

Para Nietzsche la vida del pensamiento no es negra, tiene muchos colores.

*-¿Su radiante optimismo podrá tener validez en un mundo que no ha podido resolver problemas como la pobreza, las guerras, la destrucción del medio natural y la concentración progresiva de la riqueza?*

Mi papá es el único optimista inteligente que conozco. Ahora, a los 88 años, ya no es tan optimista, pero sin caer en el pesimismo. Con respecto a situaciones que usted enuncia, yo no puedo cerrar los ojos, es cuestión de abrirlos y ponerlos muy grandes frente al mundo.

La alegría, el optimismo, la fuerza de la vida, son el antídoto a la depresión. En medio de los dramas y tragedias del mundo, hay pequeños lugares que permiten mirar al sol. Hay razones para creer que el mundo no termina, aunque es más fácil ser pesimista que optimista. Es como ocurrir en una relación de pareja que tiene problemas, pero que debe hacerse el esfuerzo por conseguir la armonía, la comprensión, el trabajo de continuar juntos para adelante. El gran reto está en no dejarse vencer por las dificultades, por las adversidades, sino en intentar siempre, con buena disposición, seguir luchando por conseguir avances.

Cuando me levanto en la mañana no bebo vinagre. Por constitución soy persona que le gusta celebrar. Me gusta más generar placer, trabajar sin descanso para destacar el bien en el mundo. Los debates que hago en la Biblioteca son para toda la gente, con entusiasmo, con sentido de abrirle paso a las posibilidades.

En últimas, la cuestión clave para mi es cómo ser optimista sin ser estúpido.

- *En su trabajo de pedagogía pública por el conocimiento, ¿qué mensaje le puede enviar a los jóvenes del mundo?*

Mi mensaje para los jóvenes es que la única posibilidad de acceder a la libertad es por la vía del pensamiento, para lo cual hay que estudiar, hay que leer. El pensamiento y el humor son dos herramientas esenciales para defenderse bien en el mundo, que no gustan a los fundamentalistas. Saber cosas es muy importante. Lo peor es convertirse en un instrumento del poder, y la manera de no dejarse manipular es volverse persona que piensa. Hay placer en el conocimiento, lo cual debe propiciarse de continuo. La tendencia generalizada es ir a lo más fácil, pero hay que esforzarse, trabajar, enfrentar las dificultades, con formación progresiva en el pensamiento.

Hay, por supuesto, una tendencia marcada por el pragmatismo, la necesidad de tener trabajo, de hacer dinero, de conformarse... Los papás inducen a los hijos a alcanzar situaciones cómodas, sin correr riesgos. En lo personal tuve mucha suerte, porque mis padres aprendieron pronto a no tener miedo. Recordaré a Hobbes que decía: la pasión predominante de la gente es el miedo. No es fácil superar el miedo y correr riesgos para salir adelante, con imaginación y pensamiento vibrante, con alegría.

También diría que el placer de pensar da fortaleza. Pensar cosas nuevas es una manera de ver diferente el mundo. He tenido la suerte, lo repito, de no sentir miedo, incluso en la actualidad.

- *¿Qué papel considera tiene, o debe tener, el arte en la humanidad?*

Pongo de presente que sin arte no hay humanidad. El arte es lo que nos hace humanos. La disposición del ser humano es de transformar, de mejorar, en medio de mucha gente que quiere hacer el mal. El arte convoca a la utopía, no como lo imposible, sino como lo que debemos hacer.

- *¿En artes, cuáles son las de su mayor afinidad?*

La literatura y la música. Las palabras son muy importantes para mi. Necesito escuchar. No solo leo con los ojos, también con los oídos. La pintura no me seduce tanto. La música es increíble, y no me puede faltar.

- *¿Qué libros lee en la actualidad?*

Recibo un promedio de 200 libros al mes. No se si leo... Se que consulto muchos libros, pero siempre regreso a mis autores preferidos: Benjamin, Rilke, Thomas Bernhard... Ahora leo a Antonio Muñoz-Molina, a Javier Marias... Leo, como puede observar, algunos autores españoles, también italianos. Leo a Umberto Eco, a quien traeré para un debate en noviembre próximo.

- ... pero Bernhard es un tremendo escéptico...

Es muy pesimista, pero me gusta mucho por el diagnóstico que hace, que no debe ser el mío, pero me agrada la verdad de ese diagnóstico. Leo mucho a los estoicos y a los escépticos.

La conversación termina, con el placer de haber estado frente a una personalidad intelectual entusiasta, convencida de los buenos efectos de los hábitos de la lectura y del pensar, fortalecidos en diálogos y debates, con referentes en autores con mayor capacidad de compartir.



Bedřich Uždilová

# El espíritu de Basho

Orlando Mejía-Rivera

*El arte es algo que está situado en el escaso margen que hay entre lo real y lo irreal.*

Chikamatsu

*Cuando los sentimientos se expresan con demasiada claridad, no queda sitio para lo desconocido, y es desde lo desconocido donde parte el arte japonés*

Daisetz T. Suzuki. El zen y la cultura japonesa.

**¿**Qué representa el espíritu de una época, de una cultura, de una raza? Las respuestas pueden ser muchas y todas ellas coherentes y acertadas. Por ejemplo, su lenguaje, su geografía, sus instrumentos tecnológicos, su sistema político, su religiosidad, su pensamiento filosófico, sus mitos, sus sueños, sus miedos, sus deportes favoritos, sus ritos funerarios, sus costumbres eróticas, su educación, etcétera.

Sin embargo, existe una dimensión que incluye todo lo nombrado y es el arte de un pueblo. A su vez, dentro del arte y sus manifestaciones la expresión que mejor sintetiza la vida de una nación, o de un continente, es la poesía y los poetas. El gran poeta que alberga en su corazón los millones de ojos, palabras y silencios de sus contemporáneos e, incluso, en ocasiones de los individuos del pasado y del futuro.

En los cantos de Homero se encuentra toda la atmósfera trágica de la Grecia clásica. En los poemas de Li Po y de Tu Fu

Rediška Uzdilová



se ha eternizado el alma de China. En los versos de la *Divina Comedia* de Dante continúa viviendo la Edad Media. En el *Ramayana* de Valmiki reposan los secretos de la misteriosa India. En las *Rubayatas* de Omar Kayamir se revela el erotismo místico de la cultura de los árabes. En los *Lusiadas* de Camoens se encuentra atrapada la saudade de portugueses y brasileros. En Nezahualcoyotl está la tristeza profunda de los náhuatl, los mayas y demás pueblos precolombinos. Por eso, para hablar de la cultura japonesa también escogí a su gran poeta: Matsuo Basho. Nacido en 1644 y muerto en 1694.

Basho, hijo de samuráis, quien en sus cincuenta y un años de vida escribió alrededor de dos mil poemas y cinco libros de viajes; se enamoró platónicamente una sola vez, a los veintinueve años; leyó los clásicos chinos y japoneses, y antes de los veintiocho años ya era famoso en los barrios elegantes y bohemios de Edo, por ser el alumno más aventajado del poeta Soin y su escuela poética de *Dawrin*.

Sin embargo, pronto se cansó de la fama, de los lujos, de las modas, de los placeres del vino, de la belleza de las geishas, de la vanidad de los escritores, es decir, de ese mundo que los japoneses conocen con el nombre de *Ukiyo* y que significa el “mundo flotante” o el “mundo aparente”. O sea, el mundo efímero de la sociedad y sus banalidades, que en Occidente nos han hecho creer que es el mundo real y permanente.

En este ambiente de aplausos y fiestas Basho sentía que: “siempre llevaba una lucha dentro del pecho, por lo que no tenía descanso para mi cuerpo”. Entonces, de manera súbita, cercano a los treinta y seis años lo abandonó todo y se refugió en la ermita de Fukagawa. Luego conoció al maestro Zen Busho y leyó al filósofo chino Chuang Tzu. Cambió sus vestimentas lujosas por una túnica raída de peregrino budista, se rapó la cabeza y de ahí en adelante se dedicó, el resto de su existencia, a vagabundear solo, y a veces acompañado, por los bosques y los ríos de los campos de su país. Durmió en cabañas de techos de paja, o a la intemperie sobre una estera de cabuya, fundó ermitas como la “choza de la anonimidad” o la “choza de la visión”. Pero, sobre todo, escribió de lo que veía y sentía en sus viajes sin propósitos.

De ahí su poesía de las imágenes de la naturaleza durante las cuatro estaciones: las flores, los cerezos, los árboles, los crepúsculos en otoño, la luna llena en invierno, los pájaros, los saltamontes, las ranas, los lagos, la neblina de las montañas, los templos budistas y sintoístas, los campesinos, las posadas a la

orilla de los caminos, ruinas de palacios antiguos, una piedra o el lecho de un río que le recordaban antiguos poemas leídos sobre estos mismos sitios; el frío o el calor, el olor de los crisantemos, el insomnio por la compañía de las pulgas y de los piojos, el sabor de las primeras nieves, el canto de las cigarras.

En su último libro de viajes *Sendas de Oku* (1692), su libro más famoso y mejor conocido en Occidente, él mismo resumió muy bien el sentido de su vida: "No recuerdo cuándo, pero en algún momento concebí el deseo de una vida errante, de entregarme al destino de una nube solitaria arrastrada por el viento".

Esta nube solitaria murió, viajando, de una disentería el 12 de octubre de 1694, en la casa de una amiga en la ciudad de Osaka. Discípulos suyos alcanzaron a visitarlo en su agonía y le solicitaron su "poema de despedida" o *Jisei*. Pero él les dijo que todos sus poemas escritos en los últimos años eran sus *Jisei*. Pues para él cada día de vida podía ser el último y, por ello, cada poema que escribía lo hacía como si fuese su poema final.

No obstante, ante la insistencia de los poetas escribió su *Jisei*:

*Enfermo durante el viaje  
Mis sueños siguen vagando  
Por los páramos yermos*

¿Por qué este vagabundo, que vivió y murió hace más de trescientos años, es considerado el gran poeta del Japón? De nuevo las respuestas pueden ser múltiples, pero un elemento especial las unifica a todas: la poesía de Basho contiene el espíritu de la cultura japonesa de todos los tiempos, incluyendo este presente en donde su desarrollo tecnológico pareciera estar muy lejano de las dimensiones de la poesía. Cuando un gran poeta representa el alma de un pueblo esa influencia llega a ser atemporal.

Basho perfeccionó una forma poética conocida como el Haikú, que es autóctono del Japón y que simboliza muy bien su relación con las palabras. Éste es un poema breve, distribuido en tres versos, que debe tener diecisiete sílabas, en donde el primer verso consta de cinco sílabas, el segundo de siete y el tercero de cinco. Aunque esta forma poética se conocía desde el siglo XIII, cuando Basho la estudió el Haikú era un mero entretenimiento de juegos verbales, donde predominaba el ingenio de los poetas para ganar aplausos en los salones de la alta sociedad.

Basho le dio al Haikú otra orientación, inspirado en las enseñanzas del budismo Zen, que lo llevó a escribir sin artificios intelectuales, liberando a las palabras de la tradición histórica y convirtiendo al poema en un ejercicio de iluminación espiritual, en el que el poeta lograba plasmar mediante los contrastes de la naturaleza percibida, su profunda unidad más allá de la multiplicidad de los fenómenos en el mundo.

A través de los propios Haikús de Basho se pueden identificar las principales huellas de su espíritu en la cultura japonesa.

### **Primera huella: el respeto y el amor por la naturaleza**

Basho es un caminante sin propósitos, es decir, un vagabundo que recorre los territorios de su país. Atraviesa lagos, montañas, caminos polvorientos, dando testimonio de las criaturas animadas e inanimadas que se encuentra a su paso. Pero su testimonio no es el de un testigo objetivo, sino el de un místico que se va identificando con la interioridad de las seres y las cosas. Veamos los siguientes ejemplos:

*La rama seca  
Cuervo  
Crepúsculo de otoño*

*La gota de rocío  
Lava siempre  
La suciedad del mundo*

*Cuando miro con cuidado  
Yoko mireba  
Veo florecer la nazuna  
Nazuna hana saku  
Junto al seto  
Kakine Kana*

La primera impresión que dan estos poemas es la de una simpleza extrema y más para los lectores occidentales, que estamos acostumbrados a los deslumbramientos lingüísticos y a las sofisticaciones intelectuales de la poesía occidental. Sin embargo, detrás de esa sencillez aparente se encuentra una profunda cosmovisión del poeta y de su tradición cultural. Con la ayuda de Daisetz

Suzuki, tratemos de aproximarnos a la complejidad del último Haikú. ¿Qué significa "cuando miro con cuidado"? Suzuki nos cuenta que la nazuna es una flor silvestre, una hierba, una florecita de maleza que está al lado del camino. Dicho de otra manera, es una florecita insignificante, una flor que está ahí, común. Entonces, cuando el poeta "mira con cuidado" esto significa que Basho iba por el camino, se fija en la nazuna y al mirarla siente la misteriosa y, a la vez, simple presencia de esa flor, floreciendo al lado del camino, cumpliendo su destino de ser.

Pero el que "mira con cuidado" ya es un poeta monje, iniciado por el maestro Zen Busho, que al mirar con cuidado se convierte en la flor misma. Basho se vuelve la flor al ver a la nazuna olvidarse de Basho. Pero, de manera paradójica, al ser la flor recuerda a Basho. Unidad profunda de las cosas transitorias del mundo que hace que el poeta sienta la revelación del misterio de la naturaleza en una flor del campo. Él no habla de su color, de su olor, sino que siente el profundo destino de una florecita del campo, que no es otro que el de ser lo que es.

En esta interpretación está presente el método Zen de conocimiento. Conocer a otro ser es volverse ese ser. En este caso, Basho penetra en la flor y desde dentro de ella florece y siente la luz del sol y el rocío de la mañana. Ante la dificultad intelectual que tenemos los occidentales para captar la hondura de este proceso poético-espiritual, Suzuki buscó un ejemplo temático similar de la poesía occidental para establecer el contraste. Tennyson, el poeta inglés, iba por un campo y se encontró con una florecita entre las grietas de un muro. El poema titulado *Flor en el muro agrietado* dice así:

*Flor en el muro agrietado.  
Te arranco de las grietas; —  
Te tomo, con todo y raíces, en mis manos,  
Florecilla — pero si pudiera entender  
Lo que eres, con todo y tus raíces, y, todo en todo  
Sabría qué es Dios y qué es el hombre*

Tennyson arranca la flor y Basho deja quieta la nazuna. Es decir, el poeta inglés mata la flor y la interroga sobre el misterio de la vida. Basho mira con delicadeza, contempla la flor, no le interesa comprender nada y al sentirla desde dentro capta todos los misterios sin necesidad de que sean expuestos, explicados, clasificados. Basho logra una comunión íntima con la naturaleza por-

que él es naturaleza, no hay barreras psicológicas ni conceptuales entre Basho y la naturaleza. Mientras que Tennyson, como prototipo de la mentalidad occidental, al tratar de comunicarse con la naturaleza la mata. Entre Tennyson y la flor se encuentra el ego cerrado del poeta, incapaz de identificarse con algún otro ser fuera de él mismo.

Claro está que las diferencias entre Basho y Tennyson son una muestra de la distancia abismal que existe entre la concepción de la naturaleza en Occidente y en Oriente. En Occidente la ciencia moderna nace, precisamente, a partir de la naturaleza considerada como objeto. Por tanto, como algo que está al servicio del ser humano, y debe ser conquistada e, incluso, como refiere Francis Bacon en el *Novum Organon*, si es indispensable sus secretos deben serle arrancados a la fuerza mediante "su violación". Entonces, la naturaleza en Occidente no puede ser respetada ni considerada sagrada, porque sólo es valorada en función de una concepción utilitarista y antropocéntrica.

Por el contrario, para Basho y la cultura japonesa la naturaleza es inherente, ni inferior ni superior, al ser humano. Por tanto, el respeto a la naturaleza es el respeto a todo lo que existe en el mundo. De ahí que los poemas de Basho reflejan la presencia de la naturaleza misma, mientras la mayoría de los poetas occidentales cuando poetizan sobre la naturaleza lo hacen proyectando sus propios valores y sentimientos. En Basho un árbol es un árbol y un pájaro es un pájaro y una flor es una flor. En cambio en la poesía occidental los árboles pueden tener cabelleras de rizos, los pájaros ser tan delicados como el seno de una jovencita, la flor tener la forma de un extraño sexo. Es decir, para la poesía occidental la naturaleza es otro objeto que se reviste de las cualidades humanas que estremecen al poeta, pero no existe por ella misma.

Sin embargo, tenemos excepciones notables en nuestra cultura. Una de ellas es la poesía de Angelus Silesius, poeta y místico alemán del siglo XVII, quien escribió un famoso libro de aforismos poéticos titulado *El errante querubínico* (1674). Allí aparece esta famosa estrofa:

*La rosa es sin porqué,  
Florece porque florece,  
No cuida de sí,  
No pregunta si es observada*

La rosa que es sin porqué de Angelus Silesius tiene una gran hermandad con la nazuna que contempla Basho. No se le pregunta a la rosa por el sentido del universo, porque a lo mejor el universo no tiene sentido. El respeto a la naturaleza implica comprender que la naturaleza es sin porqué. Que no tiene propósitos ni existe en función de las necesidades humanas.

Otra excepción se encuentra en el pensamiento de Heidegger. En especial, tiene tres textos donde el espíritu de la naturaleza y su respeto para que ella sea, tiene coincidencias asombrosas con la poesía de Basho. En el primer escrito, titulado *Por qué permanecemos en la provincia* (1934) el filósofo, que vivía en el campo de La Selva Negra, expresa que su obra filosófica está inmersa en los ritmos de la naturaleza y enfatiza que: "siento su transformación continua, del día y de la noche, en el gran ir y venir de las estaciones". Luego, en su ensayo *Sendas perdidas* (1949) advierte que los hombres de la modernidad ya no escuchan los lenguajes de la naturaleza y que, por ende, son incapaces de reconocer la sabiduría profunda que nos ofrece lo natural. Allí agrega: "Cuando el hombre no está en el orden del buen consejo del camino del campo, trata en vano de ordenar el globo terráqueo con sus planes. Amenaza el peligro que los hombres de hoy permanezcan sordos a su lenguaje. A mis oídos llega sólo el ruido de los aparatos que toman por la voz de Dios".

Es decir, para Heidegger es fundamental dejar que la naturaleza sea ella misma y no el instrumento de la razón humana. El equilibrio del mundo humano se pierde cuando olvidamos los ritmos perennes de lo natural. De hecho en su ensayo titulado *Serenidad* (1955) insiste en que es indispensable que las cosas sean, que la naturaleza debe ser liberada de la obsesión utilitarista de los hombres y que la técnica no debe seguir incrementando su poder a expensas de la aniquilación de lo natural.

## **Segunda huella: los detalles y la hermandad con los animales minúsculos**

Para Basho los misterios universales se guardan en las sutiles dimensiones de lo inaparente, de lo simple, de lo no dicho, de lo insignificante. Es decir, el poeta posee una estética de lo diminuto, de lo frágil, de lo efímero. Esta fascinación por lo pequeño se expresa hoy en Japón en la tecnología de los microchips y en la nanotecnología, y refleja su tendencia psicológica colectiva a valorar los pequeños detalles.

Veamos dos Haikús de Basho de estas temáticas:

*Un leve instante  
Se retrasa sobre las flores  
El claro de luna*

*En la cima de un árbol  
El cadáver  
De una cigarra*

Basho contempla, en un instante, lo pequeño y percibe que ahí se encuentra, en escala, la totalidad del universo. De igual manera sabe que en la tragedia de un insecto está contenida la tragedia de un ser humano o de una civilización. De allí que su aproximación poética a los animales diminutos es fraternal y transmite una empatía auténtica. Por ejemplo:

*Despierta, despierta  
Seamos dos amigos  
Oh mariposa*

Este Haikú muestra el eco de Chuang Tzu en Basho, el filósofo taoísta que más influyó en el pensamiento del poeta. Se puede intuir que cuando Basho escribía este poema debió recordar un famoso fragmento, del segundo capítulo del libro de Chuang Tzu, titulado *La identidad de los seres* donde dice: "Chuang Tzu soñó que era una mariposa. Revoloteaba gozosa; era una mariposa y andaba muy contenta de serlo. No sabía que era Chuang Tzu. De pronto se despierta. Era Chuang Tzu y se asombraba de serlo. Ya no le era posible averiguar si era Chuang Tzu que soñaba ser una mariposa o era la mariposa que soñaba ser Chuang Tzu".

El genuino deseo de Basho de querer ser amigo de la mariposa radica en que él no se siente diferente y distante de la mariposa, sino, de manera implícita, nos está diciendo lo mismo que Chuang Tzu: la mariposa del camino puede llegar a ser Basho y el poeta convertirse en la mariposa. Para expresarlo en términos occidentales: Basho y la mariposa pertenecen a la misma dimensión ontológica y tienen la posibilidad de manifestarse en el mundo fenoménico de una u otra manera.

Basho también expresa respeto y compasión por seres como las pulgas y los piojos, a partir de su convicción budista de que cualquier ser es parte de la naturaleza del buda, y cada ser por pequeño, insignificante y molesto que pa-

rezca está cumpliendo su Tao. El Tao de la pulga es alimentarse de sangre y no deberíamos enojarnos con ella. De ahí su preocupación porque su delgadez extrema pueda dejar sin alimento a las pulgas de su cuerpo, o que la falta de rastros de comida en su choza perjudique a las cucarachas.

Cada ser hace parte de un universo en permanente cambio, transformaciones sin fin de la vida cósmica, que se renueva en los miles de millones de formas naturales y en donde el ser humano es solo una de sus manifestaciones y nada permanece sobre la Tierra con excepción del cambio mismo. El propio Basho afirmó que los dos pilares de su escuela poética eran "el cambio y la permanencia".

En la transitoriedad de los seres del mundo se encuentra lo eterno y el Haikú es, precisamente, captar lo eterno en lo transitorio. Como nos recuerda Suzuki esta intención no sólo aparece en los Haikús de Basho, sino en todo arte auténtico. La fuerza del arte radica en que logre lo que se domina como Yugen, mediante el cual, según Suzuki, "percibimos un destello de las cosas eternas en el mundo de los cambios continuos". En Occidente el equivalente al yugen del arte japonés puede ser la epifanía joyceana.

Esa solidaridad y empatía existencial de la poesía de Basho con los pequeños animales, ha tenido una gran influencia en otros poetas japoneses y en especial en el poeta Kubayashi Issa (1763-1828). Veamos tres Haikús de este poeta.

*Para el mosquito  
También la noche es larga  
Larga y sola*

*En este mundo transitorio  
Hasta el pájaro más pequeño  
Se hace un nido*

*Cambio de estación, cambio de ropa  
Cambio, sí  
Pero los mismos piojos viajan conmigo*

En Occidente tenemos al místico San Francisco de Asís y su hermano petirrojo, su hermana luna, su hermano sol, su hermana ardilla, su hermano escarabajo, etc, como una expresión equivalente a la empatía de Basho por los pequeños

animales. Pero también, hasta cierto punto, está el Kafka de los cuentos breves con personajes animales.

### **Tercera huella: La naturaleza como espejo del corazón del poeta y la voz del poeta como espejo de la naturaleza**

Basho se refleja en la naturaleza y, a la vez, la naturaleza se refleja en Basho. El corazón del poeta se difumina por la naturaleza y ella se siente expresada por la voz del poeta. Tal vez, la clave para entender la fascinación contemporánea por la poesía de Basho, consiste en que sus lectores han sentido que en la simpleza de sus Haikús se expresa, de alguna manera, la naturaleza misma. El poeta ha logrado captar a una naturaleza sin voz, él le ha puesto voz, y de esa manera comprendemos más, de forma paradójica, su silencio.

Basho ve y siente en la naturaleza que lo rodea a su propio corazón, viajando entre los colores de los crepúsculos, extasiado por los aromas de las flores. Es decir, la naturaleza recibe y refleja los sentimientos del hombre que también es Basho. Él siente frío, hambre, le duelen los huesos y los pies después de una fatigante jornada de caminante. A veces está triste o se siente solo y hasta puede añorar volver al mundo flotante que abandonó en su juventud. En algunos Haikús el yo del poeta no se diluye en los seres de la naturaleza, sino que se refleja en ellos. Veamos algunos ejemplos:

*Confla al sauce  
El hastío  
Y el deseo de tu corazón*

*Pediría prestados para dormir  
Sus ropas al espantapájaros  
Hielo de medianoche*

*Este otoño  
Siento la vejez  
En los pájaros de las nubes*

En estos Haikús de Basho está el hombre y su cuerpo, que siente las inclemencias del tiempo y las contradicciones de ánimo de toda persona inteligente, así sea un iniciado del budismo Zen. Pero de los casi dos mil Haikús que escri-

bió el poeta, hay uno de ellos que parece escrito por un angustiado poeta moderno de Occidente:

*El creador está ausente  
Las hojas muertas se amontonan  
Todo está desierto*

Este es un poema desesperanzado. Acá Basho no capta el ritmo sagrado de la vida plena. En el tono de este Haikú está prefigurado el futuro poema *La Tierra Baldía* de T.S. Eliot. Pero esta excepción en la poética de Basho es la mejor muestra de que su camino espiritual fue arduo y auténtico.

De otro lado, el mejor ejemplo para mostrar a la naturaleza reflejándose a través de la voz del poeta, se encuentra en el Haikú que lo hizo famoso, escrito en 1684, a los cuarenta años de edad. Voy a citar el texto original, cuatro traducciones y al final doy mi versión literal del poema.

*Furuike ya  
Kawazu tobikomu  
Mizu no oto*

*Un viejo estanque  
Salta una rana  
¡Pluf!*

*El estanque antiguo  
Salta una rana  
El ruido del agua*

*Un viejo estanque  
Salta una rana ¡Zas!  
Chapaletéo*

*Un viejo estanque  
Se zambulle una rana  
Ruido del agua*

Los traductores tratan de hacer más comprensible el poema, al referirse en cada verso a un sujeto de la oración. Es decir, nos estaríamos refiriendo a un estanque específico, a una rana determinada y a un ruido particular producido por esa rana al caer en ese estanque.

Sin embargo, como anota Donald Keene, en realidad en la lengua japonesa no hay "sujeto" en el sentido de las gramáticas occidentales. Las oraciones carecen de sujeto o, para ser más precisos, como especifica Shimomura Torataro, en su ensayo *La mentalidad de los japoneses y la lógica*, "una característica verdaderamente esencial es que el japonés, a diferencia de las gramáticas de las lenguas occidentales, no considera indispensable al sujeto". Entonces, teniendo en cuenta lo anterior, una versión más literal del poema podría ser la siguiente:

*Antigüedad estanque*  
*¡Ah! Saltar rana*  
*Sonido agua*

Aunque es obvio que la versión literal disminuye su sentido para nosotros, en otro aspecto nos acerca más a la fascinación que genera el poema de Basho en los japoneses. En realidad Basho no capta en su Haikú a una rana arrojándose a un estanque, sino que plasma la presencia de lo eterno en la naturaleza, a través de un sonido que despierta al poeta y lo hace percibir la unión de lo suprasensible y lo sensible, de lo eterno y lo temporal, de la unidad cósmica reflejada, en un instante, en lo múltiple de lo natural.

El filósofo japonés Hiroshi Kojima, en su ensayo *Algunos elementos fenomenológicos en la tradición cultural japonesa*, lo expresa de la siguiente manera: "En este verso no hay sujeto, como comúnmente se encuentra en una oración: ni el estanque, ni la rana, ni el sonido, ni el agua son "sujetos"; pero todos ellos son pre-predicados de una naturaleza anónima que está escondida detrás de la nada ante nosotros. Son acontecimientos de uno y el mismo universo".

A través de Basho la naturaleza se manifiesta. Una naturaleza que es Sunyata (vacío) y que contiene el Ser y el no-Ser. De ahí que el verdadero arte, como refiere el filósofo Nishida, consiste en fijar por medio del poema los acontecimientos transitorios de la naturaleza, que en un principio es "amorfa y silenciosa". Entonces, el arte no es imitación de la naturaleza, como lo hemos asimilado en Occidente debido a la influencia aristotélica; sino un espejo donde la naturaleza se refleja a sí misma y se hace autoconsciente mediante los ojos y el corazón del poeta.

Por tanto, Basho no ha descrito en su Haikú a una rana que se tira a un estanque, sino que la naturaleza se ha expresado a través de Basho, cuya men-

te ha sabido alcanzar la serenidad suficiente para ser como un espejo que refleja la eternidad de lo natural. Pero para lograr ese estado de Espejo-mente, Basho ha tenido que trascender su propio ego y reconocerse como una parte indisoluble de esa naturaleza reflejada.

Lo anterior se hace más claro cuando conocemos el origen de este Haikú. En realidad nació de un ejercicio denominado en el budismo Zen como *Mondo*, cuando su maestro Busho preguntó al poeta: "¿Qué había antes que el mundo viniera a la existencia?" La respuesta de Basho fue: "Una rana salta al agua, oigo su ruido". Refiere Suzuki que la respuesta del poeta no es lógica ni conceptual, como no lo pretende ser nunca el budismo Zen. Pero tiene sentido si intuimos que Basho ha captado su Haikú desde el inconsciente cósmico\*, donde reposa la totalidad de la vida.

De allí que el "viejo estanque", que corresponde al primer verso que le agregó después, sea en realidad el estanque del otro lado de la eternidad; el agua o la fuente primigenia de donde brota la rana, el movimiento, el sonido. Pero ese estanque está inmerso en el vacío y el vacío no tiene ni principio ni final. Sólo es un eterno presente, como el centro de la rueda del Tao, el hueco no tiene forma pero de él nacen las formas de la rueda. Sin el centro hueco no hay rueda, así como sin el Sunyata no podrían existir las cosas y los seres del mundo.

Si Occidente, a la pregunta filosófica de si existe el Ser o la Nada ha respondido que el Ser; el espíritu japonés continúa viviendo en la Nada, pues como ha dicho Kojima: "Así al vivir en la Nada, no en el Ser, nosotros los japoneses hemos tenido una relación única con las cosas fenomenalizadas (.) Por eso desde hace mucho tiempo hemos tenido una base ontológica de sociedad, pero no la de la individualidad. El Ser de la individualidad no fue finalmente recobrado".

A partir del poema de Basho lo que se nos está manifestando es un pueblo que, a diferencia de Occidente, no vive filosóficamente en el Ser, sino en el Sunyata; un vacío que contiene al Ser y al no Ser, al Ser y a la Nada, un vacío de donde emergen todas las cosas al mundo. La ceremonia del té, el Ikebana o

\* En otro libro de Suzuki, titulado *La doctrina Zen del inconsciente*, él refiere que existen tres grados o profundidades del inconsciente: el inconsciente individual, el inconsciente de la especie humana y el inconsciente cósmico compuesto por todas las formas de vida, incluyendo la divinidad. Con las categorías occidentales podríamos equiparar el inconsciente individual al freudiano y el inconsciente de la especie humana al junguiano. Pero todavía no hemos llegado siquiera a vislumbrar el inconsciente cósmico, de ahí nuestra gran dificultad para comprender el pensamiento oriental.

jardinería, la esgrima, el camino del Bushido o del samurai, el Haikú, toda la cultura japonesa está atravesada por la influencia del budismo Zen y esa idea del Sunyata o vacío. De ahí su fortaleza como un colectivo (imperio, nación, corporación) y su desapego a la individualidad. Pero la Nada como la entiende la filosofía occidental no corresponde al Sunyata.

A los occidentales nos es imposible comprender la profundidad que parece poseer el Sunyata del budismo Zen, al igual que para disfrutar del Haikú de la rana de Basho es necesario dejar de pensarlo.

### **Cuarta huella: la filosofía del vagabundeo feliz**

Basho fue un caminante y sus Haikús fueron escritos mientras iba de un lado para otro, conociendo las entrañas geográficas y simbólicas de su país. Su poesía se encuentra esparcida, como mendrugos de pan, en sus libros de viajes: *Crónica de viaje para morir en la pradera* (1684), *Crónica de viaje a Kajima* (1684), *Pequeño escrito de Oi* (1684-85), *Crónica del viaje a Sarashina* (1688) y *Las sendas de Oku* (1692).

Su obra es la poesía del desapego del caminante. El viaje por el mundo siempre es la analogía del viaje por la vida. Vagabundeamos por la existencia sin saber muy bien si soñamos lo que deseamos o deseamos lo que soñamos. Pero el caminante sabe que en el camino se reúnen todos los opuestos: el amanecer y el crepúsculo, el agua y el fuego, el saltamontes y el tigre, la alegría y la tristeza, lo onírico y lo real, la vida y la muerte. La filosofía del vagabundeo feliz tiene un gran antecedente en Chuang Tzu pero en Japón fue Basho quien mejor la comprendió y la experimentó.

Consiste, entre otros aspectos, en renunciar a considerar el mundo en función de la utilidad y la posesión. El caminante no tiene casa, ni títulos, ni memoria de su linaje, ni proyectos para el futuro. Sólo camina y disfruta de su caminar porque comienza a habitar la dimensión del "olvido de todo", que es para Chuang Tzu: "desprenderme de los miembros de mi cuerpo, eliminar los conocimientos adquiridos y unirme a la gran universalidad. Esto es asentarse en el olvido".

Pero también la filosofía del vagabundeo feliz tiene una gran relación con tres elementos culturales muy arraigados en la mentalidad japonesa tradicional: El Furo o espíritu de la fuga, el Wadi o la pobreza y el Sadi o la soledad. El

Furyo es la búsqueda de la vida auténtica, que se encuentra más en la sabiduría de los ciclos de la naturaleza y no en las ambiciones humanas del poder económico y social. Basho va por los bosques y las llanuras que siempre se renuevan, pero a veces se encuentra las ruinas de antiguos esplendores humanos. Entonces escribe con cierto matiz de ironía:

*El esplendor de tres  
Generaciones de Fujiwara dura  
El sueño de una noche*

Basho asciende a una colina y encuentra vestigios, entre la hierba y la tierra, del palacio de la poderosa familia Fujiwara, que durante siglos fueron los dueños de extensas regiones y pueblos. Saber de la banalidad de los esfuerzos humanos de posesión le permite acogerse al espíritu del Wadi o la pobreza. Pero no es la pobreza de no poseer bienes materiales, sino una actitud frente a los halagos y las metas de la sociedad humana. El Wadi es el desapego del ser humano al mundo, porque ya no desea nada. Ha superado el deseo de éxito, fama, riqueza e, incluso, se ha superado a sí mismo, no es esclavo de las contradicciones de su ego. Basho alcanza la libertad porque él se siente ya “un viejo trozo de tela movido por el viento”, sin propósitos, sin metas, sin sueños.

Pero su vivencia en el espíritu del Wadi llegó a ser tan profunda, que al final de su vida descubrió que todavía estaba apegado a sus Haikús y dijo: “En adelante sólo me preocuparé por olvidarme de los Hakai de mi vida”.

Pareciera que este espíritu del Wadi, tan bien encarnado en la vida y la obra de Basho, está muy lejos de la cultura japonesa actual, tan rica en tecnología y posesiones materiales. Sin embargo, no es así. El filósofo contemporáneo Koji Nakano ha escrito un bello y profundo tratado titulado *La felicidad de la pobreza* (1992), donde muestra que ese principio de la “pobreza sutil” no es incompatible con la prosperidad material de su país. Pues el Wadi no es la renuncia al bienestar económico, sino la manera como se vive la existencia, con sencillez, moderación y autenticidad. Nakano sintetiza muy bien la vivencia del Wadi en esta época: “Vivir con modestia y pensar con grandeza”.

El Sadi es la soledad que asume el caminante para desapegarse del mundo y conocerse a sí mismo. Pero no es la soledad del misántropo que se refugia en la autosuficiencia de su ego, sino el buscador espiritual que al estar solo aprende el lenguaje de la naturaleza y descubre en su corazón que todo está en todo y nuestros rostros son momentos y estados del Ser en “el mundo cambiante”.

De allí la actitud de Basho de escribir cada Haikú como su último poema de despedida o *Jisei*, porque el Sadi invita a vivir como si estuviésemos en el último segundo de nuestra existencia. Este espíritu del Sadi emparenta al Haikú con el camino del Bushido de los guerreros Samurai: debemos vivir con las manos abiertas cumpliendo nuestro destino de seres humanos y no importa si mañana estamos en el reino de los muertos. Basho tiene un Haikú que ilumina este sentido del Sadi:

*Nada dice  
En el canto de la cigarra  
Que su fin está cerca*

El Furo, el Wadi y el Sadi hacen parte de la expresión más fundamental del arte japonés y de su gran poeta Basho: la representación de la imperfección, como una categoría de un alto grado de sutileza artística. Si el vacío predomina sobre el Ser, la imperfección es una forma estética superior a la perfección. Esto se manifiesta en los pintores que dejan el lienzo en blanco en el sitio de los ocasos de un paisaje, mientras los pintores occidentales llenan de colores el ocaso que es vacío. Pero también la presencia de la imperfección está en la brevedad de los Haikús de Basho y de todos los poetas japoneses, pues las diecisiete sílabas del poema están impregnadas por el silencio de la eternidad.

En Occidente existe un equivalente al caminante del vagabundo feliz y es el *Flaneur* que descubrió Walter Benjamin al interpretar el París que poetizó Baudelaire. El *Flaneur* es un vagabundo urbano que recorre las ciudades como un buscador sin brújula, atento a los detalles de las arquitecturas, de la basura tirada en un rincón de una avenida, de un olor proveniente de una pastelería de nostalgias. Camina por la ciudad bulliciosa sin objetivo alguno, así como caminaba Basho por los campos silenciosos, dispuesto a detenerse ante un hecho cotidiano que es transformado, por su mirada, en un episodio maravilloso, irrepetible, sagrado.

Las huellas del espíritu de Basho están presentes en el mundo contemporáneo, pero su presencia es sutil, casi intangible, mora entre los silencios. Basho utilizó la forma del Haikú que es más lo que no dice que lo que dice. Los Haikú de Basho son el testimonio del Satori Zen que logró el poeta en sus cincuenta y un años de existencia. Por eso él mismo sugirió: "Que tu verso se parezca a una rama de sauce batida por la lluvia tenue, y a veces ondeando en la brisa".

El espíritu de Basho aletea desde la eternidad del Sunyata y nos invita a saber que las palabras sólo nos sirven para saturarnos de ellas, después abandonarlas y no volver a hablar.



Bedriška Uzdilová

# La enseñanza de la literatura en la escuela: una señora en vía de extinción

Beatriz-Helena Robledo

**H**agamos por un momento un “ejercicio de fantástica”, uno de aquellos propuesto por el maestro de lectores Gianni Rodari, quien sigue tan vigente como nunca: un binomio fantástico: Literatura y Escuela. Pero me dirán, ¿qué tiene de fantástica esa relación? Si la literatura se enseña en la escuela. Es más, es una de las materias del pènsum escolar y se estudia desde el jardín hasta undécimo grado. Si, es cierto, pero precisamente mi propuesta es que volvamos a pensar esa relación que nos resulta tan obvia, y la pensemos desde una situación de extrañamiento. Mirémosla por un momento desde la ventana y no desde la puerta del frente.

Mirada desde la entrada principal, sobran los argumentos oficiales para justificar la presencia de la literatura en la escuela. Podemos verla como una señora muy importante y muy culta que habla de las características de los personajes, que se regodea en los análisis, en las síntesis y las interpretaciones. Que se derrama en prosa exponiendo el contexto histórico en que se dio una obra, que sabe muchísimo de corrientes literarias, movimientos y estilos.



Beatriz-Helena Robledo

Una señora que a veces se levanta con los sentimientos de culpa un poco alborotados y antes de vestirse se pone un toque de "moralina", perfume muy de moda hoy en día, y se presenta con las mejores intenciones de dejar un mensaje que los niños y jóvenes deben aprender y asegurarse de convertirlo en un alimento con alto contenido "valórico".

Esa señora, además, va ganando prestigio a medida que enseña en los grados superiores, y se vuelve cada vez más seria y ambiciosa y decide someter a los jóvenes al estudio de toda la literatura universal. La vemos pavoneándose por Grecia y Roma, enseñando la Iliada como si pudiera decir cosas más importantes que el mismo Homero, o muy circunspecta discutiendo sobre el Siglo de Oro español, haciendo largas disquisiciones sobre el barroco de Góngora.

Mientras los niños y jóvenes la miran asustados unos, angustiados los otros, aburridos los de más allá, porque ella les habla de cosas que no entienden, que no le ven sentido alguno o para las que no están preparados.

Pero a veces es un poco perversa y decide utilizar un fragmento del *Cantar de Rolando* para buscar unos cuantos verbos en gerundio o en participio pasado, porque está convencida de la importancia que tiene la gramática para el correcto desempeño del lenguaje.

Y esa misma señora tan ilustre se siente muy cómoda en la escuela, en ningún momento ha pensado que está en el lugar equivocado, porque desde que la institución educativa le abrió las puertas, ella firmó un pacto de sometimiento que no está dispuesta a romper, pues perdería su prestigio y sobre todo su poder. Está perfectamente de acuerdo con las normas, las reglas, los planeadores, las calificaciones, los análisis prefabricados, los cuestionarios y los exámenes, porque eso es lo que le permite a ella homogeneizar y asegurarse que todos sus alumnos respondan a lo que ella quiere y necesita, quizás sólo sea para satisfacer su ego.

Continuemos con nuestro ejercicio de fantástica y cerremos la puerta principal de la escuela a nuestra ilustre dama y como en un programa de cámara indiscreta observémosla por fuera del contexto escolar. ¿Y saben qué pasa? ¿Qué es lo mejor de toda esta historia? Que la elegante señora de las letras, despojada de todas sus rigideces y poderes comienza a florecer en los lugares más inesperados y menos convencionales: la vemos en los cafés discutiendo acaloradamente sobre un escritor o sobre un poeta; nos la encontramos en las

tertulias conversando sobre el último libro del escritor en boga; o en las bibliotecas infantiles leyendo cuentos a los niños en mágicas horas de encuentro con la palabra, e incluso la vemos por debajo del pupitre convertida en un furtivo poema de amor.

Y aquí dejamos por un momento nuestra historia y volvamos al binomio. La literatura es una producción cultural y su hábitat natural son los espacios culturales. Su función no es pedagógica y mucho menos didáctica. La literatura no se escribe para enseñar algo, ni para dejar mensajes moralistas. Tampoco se ha escrito para ser estudiada. La literatura es un producto cultural, y como dice Ana María Machado en su texto *El oficio de escribir para niños*, "La producción cultural es rebelde, individualizadora, desde abajo hacia arriba, desde adentro hacia fuera, con el objetivo de expresar las diferencias individuales en relación con la naturaleza y lo social, rompedora de sistemas, contestadora y desafiadora del poder, fundadora del porvenir" (Machado, 1998).

¿Cómo entonces puede sobrevivir en un ambiente donde no se le permite ser, donde no puede expresarse en toda su dimensión polisémica y simbólica, en todo su potencial de sentidos y significaciones?

Quizás podamos empezar a resolver y a conjugar nuestro binomio fantástico. Porque el problema no es que la literatura esté en la escuela, sino de qué manera está y para qué. ¿Qué se hace con ella? ¿Cuál es su papel allí?

Y aquí nuestra ilustre dama vuelve aparecer. Esta señora al entrar a la escuela perdió su dimensión cultural. Se le olvidó de donde venía, ¿para qué fue escrita y creada? Se puso los ropajes de la didáctica y de la enseñanza y se convirtió en un objeto de estudio. Lo más triste es que se despojó de toda su dimensión artística y humana y de su capacidad de transformación de los niños y jóvenes lectores.

Este proceso de desnaturalización de la literatura en la escuela puede responder, en parte, al menos en Colombia, a una confusión teórica y a un desfase de propósitos entre la preparación de los docentes y su desempeño laboral. Veamos esto con más detalle.

La mayoría de los profesores de literatura de los niños y jóvenes han sido formados en escuelas de letras, no como lectores literarios, sino como conocedores de la historia, la crítica y la teoría. La literatura es para ellos un objeto de

estudio, y de esta misma manera es trasladada a la escuela, para que sea así mismo objeto de estudio de los alumnos.

Surge la pregunta: ¿cómo vamos a formar estudiantes de literatura antes de formar lectores? Pero además, dentro de esta formación predominan sobre todo los enfoques estructuralistas, llevados muchas veces a un reduccionismo asombroso, que luego, para desgracia de los niños, convierten en métodos de análisis literario.

Y no estoy exagerando. No hace mucho tuve la oportunidad de revisar unas monografías de grado de estudiantes que estaban haciendo una especialización en la didáctica de la literatura. ¿Y qué me encuentro? Sencillamente una aberración. Su trabajos de grado consistían en la aplicación en las escuelas con niños de 5 grado de primaria de las estructuras semánticas de Greimas, los pobres niños debían buscar en los textos literarios a los seis actantes de sujeto, objeto, remitente, receptor, ayudante y oponente. Y además los calificaban por esto. ¿Qué deseo de leer puede quedar después de una tortura semejante, y sobre todo cuando apenas se tienen 10 u 11 años?

Otro ejemplo: un grupo de profesoras de un colegio que tomaban conmigo un curso de literatura infantil contemporánea, no sabían que hacer con los cuentos y novelas que acababan de descubrir y que intuían que podían ser leídas y disfrutadas por sus alumnos, pues en su colegio la directora del área de español (pariente de nuestra ilustre dama) les exigía aplicar un método, que según la señora era de cosecha propia, y que no era más que una burda aplicación de las funciones de Propp.

Y esto sucede en los niveles de especialización. En la mayoría de las instituciones educativas del país donde los maestros han sido formados en las Escuelas Normales o a través de los programas de educación a distancia, sigue vigente el escueto modelo de argumento, personaje principal, personajes secundarios, tiempo, espacio y lo que el autor quiso decir, modelos que ya son el colmo del reduccionismo y que para fortuna o desgracia de los niños- ya no se sabe qué pensar- venden como embutidos de letras en el mercado.

Es evidente no sólo la pobreza de esta situación, sino la confusión de roles frente a la utilización de la teoría. Las herramientas que aportan la crítica y la teoría literaria le son útiles al crítico y al investigador como instrumentos que apoyan el estudio o el análisis de determinada producción

literaria; pero no sirven utilizadas de esa misma manera para "enseñar" literatura a los niños y jóvenes.

Si hemos de utilizar la teoría para acercar a los lectores a ese prometedor universo de la literatura, que nos sirva más bien para nuestra reflexión, para entender por ejemplo, por qué es necesario ofrecer a la infancia una amplia y variada selección de libros de calidad, o por qué es importante tener en cuenta la experiencia previa del niño cuando lee, o cómo ellos van configurando su sentido del mundo a través de las posibilidades simbólicas del lenguaje creativo.

Y aquí nuestra señora de las letras está desactualizada. Sus métodos desconocen al lector, lo ignoran por completo, y le otorgan toda la supremacía al texto. Para ella el texto es el único portador del sentido y de la manera más literal y pobre posible.

En las últimas décadas, en los estudios literarios se dio un desplazamiento teórico importante, en la medida en que se pasó del estudio de las obras en sí a considerar todo el circuito comunicativo de la literatura. La teoría literaria evolucionó desde los estudios estructuralistas, centrados en el análisis de la obra, pasando por los estudios sociológicos, hasta llegar a la teoría de la recepción y a la pragmática literaria que incluyen tanto al lector, como al contexto social y uso de la literatura.

Y para esto si nos puede servir la teoría: nos abre la posibilidad de que la literatura pueda sobrevivir en la escuela, pero ya no como texto congelado para ser disecado, sino que nos está señalando un camino para hacer real esa posibilidad: tener en cuenta a los lectores, sus necesidades, sus gustos, sus intereses, sus sueños, sus realidades; como tener en cuenta el contexto social de la escuela y todos los posibles acercamientos y usos sociales y culturales que tienen la lectura y la escritura; y finalmente tener en cuenta los libros. La literatura en toda su diversidad.

Las teorías de las diferentes áreas de la investigación humana ya reivindicaron desde hace tiempo al lector: la psicología cognitiva, la psicolingüística, el psicoanálisis, la antropología, la sociología, la teoría de la comunicación, la misma teoría literaria, todas, aunque desde su especificidad, coinciden en otorgarle al lector un papel fundamental en el proceso de la lectura.

Asistimos a un cambio de paradigma, pero también a un desplazamiento de foco: de la supremacía del texto al lector. Y en una relación de mayor

equidad, lectores y textos se ponen frente a frente, cada uno lleno de sentido y significaciones, de información y experiencia y entran en un diálogo de sujeto a sujeto. El lector con todo su bagaje, sus esquemas previos, su conocimiento, su visión de mundo, su experiencia, su historia personal y el texto, sujeto de lenguaje, lleno de posibilidades de sentido, texto que calla y oculta, que sugiere y expresa, que narra, explica, o enumera.

La estética de la recepción hace dos aportes muy importantes que nos interesan en nuestra reflexión: uno es que en ese acto de reivindicar al lector analiza su reacción estética cuando lee y otro, devolver la mirada de los estudios literarios al circuito social y cultural de donde había sido alejada por los modelos formalistas y estructuralistas.

El efecto estético no está dado sólo por el texto, sino por la postura que adopte el lector frente al texto. Para Jauss, en el acto estético, el sujeto, (en nuestro caso el lector) disfruta siempre de algo más que de sí mismo. Se siente apropiándose del sentido del mundo, que puede descubrirle aspectos suyos y de la experiencia ajena. La experiencia estética nos aporta la capacidad de ser otros, de distanciarnos de nosotros mismos y ponernos en lugar de otro, o suponer que en determinado momento somos otro.

Para los niños y jóvenes en situaciones de mayor libertad y menos condicionadas por exigencias impuestas desde afuera, la literatura tiene un sentido muy diferente del que nosotros adultos respetables, parientes también de nuestra ilustre dama, queremos atribuirle. Cuando un niño lee un cuento, un poema, una novela que lo atrapan, no solamente se emociona, goza, sufre, se entusiasma, sino que se olvida por un momento de todo lo demás. Lo que pasa allí adentro pertenece a otro tiempo y otro espacio distintos de él mismo y del mundo exterior. Es el mismo territorio del juego, en el que el niño se siente libre, cómodo, seguro, protegido. Es un territorio de libertad, pero que no lo deja en el vacío, porque cada historia es un mundo, un espacio habitable. Allí hay personajes con nombres propios, hay conflictos, luchas, miedos; aventuras y desventuras. Cada texto ofrece una experiencia de vida, una experiencia profundamente humana que le permite al niño no sólo divertirse sino también reconocerse, relacionarse con otros seres imaginarios, sentirse parte de un mundo que es ancho, diverso, oscuro a veces, doloroso otras, pero que tiene siempre múltiples posibilidades de ser.

En una experiencia de lectura literaria realizada en un contexto totalmente ajeno a la escuela, en un hogar de protección, un grupo de niñas y jóvenes escucharon leer en voz alta antes de dormir, la novela de María Gripe, *La hija del Espantapájaros*. Durante varias noches la historia de Loella, una niña huérfana, arrullaba los sueños de estas adolescentes que también habían perdido a sus padres. Escuchemos su testimonio:

“En los días que leían los cuentos yo no estaba, pero sí leí uno que se llama *La hija del espantapájaros*, y me gustó muchísimo porque de una u otra razón se ha identificado con algunos de nosotros, porque como la hija del espantapájaros permanecemos solas sin ninguna compañía. Pero así y todo podemos salir adelante y demostrarle a la gente que sí podemos. Que a pesar de lo que la mucha gente piensa de nosotros somos personas que valemos la pena y sabemos luchar por lo que queremos.” Angélica María Peña.

“Me gustó más el libro que titula *La hija del espantapájaros*, porque tenemos muchas experiencias las cuales nos ayudan de mucho. Es una historia muy similar a nosotras las adolescentes y niños que vivimos en hogares o también para todos aquellos que viven fuera de sus casas. La lectura es algo muy importante para reflexionar, para aprender, etc. También es muy lindo saber leer porque tenemos la oportunidad de leer todo aquello que nos gusta, nos interesa. También me gusta la lectura de amores, poemas, el amor, todo mundo siente y algunos despertamos esos lindos y tiernos sentimientos de amar al resto de gente. Andrea Muñoz.” (Robledo, 2000)

En la literatura hay siempre una verdad psicológica que se evidencia en cada testimonio, en cada palabra expresada por los niños y niñas a lo largo de esta experiencia. La literatura les ha permitido crear vínculos afectivos que aunque son presentados de manera simbólica a través del lenguaje artístico, son vividos por ellos como reales. Es una realidad que comienza por ser paralela a la realidad-real de su mundo cotidiano, pero que de tanto experimentarse, de tanto sentirse, de compartirla con los compañeros en las sesiones de lectura de viva voz, van creando en su interior un sedimento de verdad interior, de certeza

afectiva, un ancla mucho más profunda y prometedora, que el ancla rota del seno del hogar de donde provienen.

La literatura concebida como un mundo habitable, puede ir reconstruyendo sutilmente parte de ese tejido, puede ayudar a irle dando sentido a la vida, a ir reconstruyendo el espejo hecho añicos hasta lograr en algún momento poderse mirar en él y a pesar de los remiendos y los quiebres, poderse reconocer.

Experiencias como ésta o como muchas otras en las que permitimos a los niños y jóvenes vivir la literatura, acceder a una experiencia emocional y a una reflexión sobre sí mismos, nos están mostrando caminos mucho más sencillos y libres que los que están teniendo dentro de la escuela.

Cuando les permitimos a los niños leer para sí mismos, cuando abrimos espacios para la lectura compartida, para la lectura de viva voz, o la lectura silenciosa y personal, les estamos asegurando un espacio que realmente les pertenezca a ellos, donde puedan entrar y salir, con la misma libertad con la que ellos paran el juego, lo dejan allí esperando mientras toman la merienda. Y regresan, abren la puerta del imaginario y se ponen a jugar.

Y como en el verso de Rilke:

*De manera que arrebatados durante un rato  
juguemos a la vida sin pensar en el aplauso.*

Permitámosle a los niños esa posibilidad de jugar a la vida sin pensar en el aplauso, sin pensar en la permanente necesidad de aprobación del adulto, no les pongamos más obstáculos con los análisis, las interpretaciones, los resúmenes, las torpes aplicaciones de métodos y teorías.

Vamos a ser benevolentes con nuestra ilustre dama. No hay que sacarla de la escuela, ni mucho menos, eso sería atentar contra el derecho que tienen los niños, niñas y jóvenes no sólo a leer, sino a desarrollar su universo imaginario y cultural, ese que les pertenece y que no es el de los adultos.

Pero si hay que sacarla urgentemente del currículo, de los programas llamados de enseñanza de la literatura. Allí estamos poniendo una vacuna muy fuerte contra la formación de lectores. Hay que abrirle todas las puertas: poner a circular a los libros y a los lectores por toda la escuela: la biblioteca de literatura infantil y juvenil, con cuentos, novelas, poemas, obras de teatro, libros informativos y no sólo con textos escolares; los clubes de lectores, las tertulias litera-

rias, los talleres de escritura, la lectura de poemas y novelas por entregas, los foros, las discusiones a partir de la obra de un escritor, o de un libro en particular, las horas del cuento, las canastas viajeras, los boletines de libros recomendados hechos por los mismos niños, las revistas... Es necesario conjugar una cultura literaria en toda su dimensión, para que los niños puedan crecer como lectores, y en nuestro caso como lectores literarios.

¿Qué se ponen a hacer entonces los profesores de literatura? Se preguntarán ustedes. Lo que ya muchos por fortuna están haciendo: leyendo, leyendo ellos, leyendo con los niños y desde los niños, formándose como lectores de literatura, despojándose como la señora de todos sus atributos externos, de todos sus métodos, ejercicios y aplicaciones, para hacer a la par, junto con los niños, el camino del lector.

Ya muchos escritores lo han dicho y valdría la pena hacerles más caso, al fin y al cabo ellos sí han logrado ejercer su legítimo derecho a la escritura y a la lectura con todo su potencial creativo. Escuchémoslos por un momento:

García-Márquez dice: "Tengo un gran respeto, y sobre todo un gran cariño por el oficio de maestro, y por eso me duele que ellos también sean víctimas de un sistema de enseñanza que los induce a decir tonterías. Uno de mis seres inolvidables es la maestra que me enseñó a leer a los cinco años. Era una muchacha bella y sabia que no pretendía saber más de lo que podía, y era además tan joven que con el tiempo ha terminado por ser menor que yo. Fue ella quien nos leía en clases los primeros poemas que me pudrieron el seso para siempre. Recuerdo con la misma gratitud al profesor de literatura del bachillerato, don Carlos Julio Calderón, un hombre modesto y prudente que nos llevaba por el laberinto de los buenos libros sin interpretaciones noveleras. Este método nos permitía a los alumnos una participación más personal y libre en el prodigio de la poesía. En síntesis, un curso de literatura no debería ser mucho más que una buena guía de lecturas. Cualquier otra pretensión no sirve para nada más que para asustar a los niños. Creo yo, aquí en la trastienda."

Y como en un diálogo entre ellos, escuchemos a Borges cuando dice: "Siempre le he dicho a mis estudiantes que tengan poca bibliografía, que no lean críticas, que lean directamente los libros; entenderán poco quizás, pero siempre gozarán y estarán oyendo la voz de alguien... Lo más importante de un libro es la voz del autor".

O a Pedro Salinas: “Y no hay más tratamiento serio y radical que la restauración del aprendizaje del bien leer en la escuela, el cual se logra, no por complicadas y misteriosas reglas técnicas, sino poniendo al escolar en contacto con los mejores profesores de lectura: los buenos libros. El maestro, en esto de la lectura, ha de ser fiel y convencido mediador entre el estudiante y el texto. Porque todo escrito lleva su secreto consigo, dentro de él, no afuera como algunos creen.”

O para no ir muy lejos, oigamos a Pennac cuando nos cuenta sobre George Perros, El poeta y cómo era su clase de literatura:

“Sí, era la vida. Una media tonelada de libros viejos, pipas, tabaco, un ejemplar de France-Soir o de L'Equipe, llaves, libretas, facturas, una bujía de su moto. De ese fárrago sacaba un libro, nos miraba, soltaba una risa que nos abría el apetito, y empezaba a leer. Caminaba mientras leía con una mano en el bolsillo, y la otra, la que sostenía el libro, un poco extendida, como si leyéndolo nos la ofreciera. Todas sus lecturas eran regalos. No nos pedía nada a cambio cuando la atención de uno o una de nosotros flaqueaba, dejaba de leer por un segundo, miraba al soñador y silbaba quedo. No era una amonestación, era un alegre llamamiento a la conciencia. Nunca nos perdía de vista. Hasta en lo más profundo de su lectura nos miraba por encima de las líneas. Tenía una voz sonora y luminosa, un poco enfurtida, que llenaba por completo el ámbito de la clase, como si hubiera llenado un anfiteatro, un teatro, el campo de Marte, sin pronunciar nunca una palabra atropelladamente. Tomaba por instinto la medida del espacio y de nuestros cerebros. Era la caja de resonancia natural de todos los libros, la encarnación del texto, el libro hecho hombre. A través de su voz descubríamos de pronto, que todo eso había sido escrito para nosotros. Este descubrimiento venía a ocurrir después de una interminable escolaridad en la que la enseñanza de la literatura nos había mantenido a distancia respetuosa de los libros. ¿Qué hacía entonces él más que los otros profesores? Nada más. En ciertos aspectos, incluso mucho menos. Era sólo que no nos entregaba la literatura con cuentagotas analíticas, nos las servía en generosas copas desbordantes.”

Y porque estamos de lado de los niños y de los lectores, considero urgente que revisemos, desde todas las instancias posibles, qué estamos haciendo con la literatura en la escuela. Creo que es necesario revisar muchas cosas. Que démonos más tiempo en la ventana y sigamos conjugando nuestro binomio

fantástico, allá en las escuelas mismas, en los departamentos de literatura, en las bibliotecas, en las secretarías y en los ministerios, en las facultades de letras.

Despojemos de una vez por todas a nuestra ilustre dama de todo su poderío, que lo único que está haciendo es espantar a los niños de los libros, arriémosle una silla mecedora en el patio de la escuela bajo el árbol más frondoso, y entreguémosle un libro, para que empiece a leer en voz alta: *Érase que se era, en aquellos tiempos remotos...*

## Notas

- Machado, Ana-María. Tomado de Revista *Hojas de Lectura*. No. 31. Bogotá 1994.
- Robledo, Beatriz-Helena, *Guía del animador de Lectura*. Bogotá: Unicef, Fundación Restrepo-Barco, 2000.
- García-Márquez, Gabriel, "La poesía al alcance de los niños". Tomado de: Antología de Lectura Amenas, recopilación de Darío Jaramillo. Bogotá: Carlos Valencia Editores.
- Salinas, Pedro. *El defensor*. Bogotá: Editorial Norma, 1995
- Pennac, Daniel. *Como una novela*, Bogotá: Editorial Norma, 1996.



Bedřich Uždilová

Experiencia argentina

# Niños escritores y lectores de poesía

Rita Gardellini-Cabido

**E**n este trabajo relato parte de una experiencia<sup>1</sup> desarrollada en una escuela pública de la ciudad de Rosario – Argentina<sup>2</sup> en la cual, además de trabajar la literatura desde la dimensión artística, se revierten problemas de lectura y escritura característicos del segundo ciclo de la educación básica; alumnos de de 9 a 11 años logran vincularse con la poesía de un modo placentero y fructífero.

A partir del “contagioso amor por las letras”, propongo llevar su práctica al terreno de la investigación – acción y multiplicarla.

La experiencia docente con niños de diferentes edades demuestra que la creatividad no deja de acrecentarse en ellos. No obstante el formato al que deben someterla les crea inseguridades: Paradójicamente, las herramientas en el uso del lenguaje que tratamos de enseñarle son las que lo alejan de la práctica de la escritura y la lectura.

Bedriška Uždilová



<sup>1</sup> La experiencia incluye muchos más aspectos que los que aquí se tratan. Por razones de espacio me limité a relatar lo concerniente a las actividades vinculadas a la poesía.

<sup>2</sup> Se trata de la Escuela N° 55 “Domingo Faustino Sarmiento”.

¿Por qué al avanzar la escolaridad disminuye el interés por los libros?  
¿Qué motiva el progresivo empobrecimiento de sus producciones orales y escritas?

Docentes y padres limitan la evidencia a un categórico: “A los chicos no les gusta leer, ni escribir”. Sin embargo, son fehacientes todos los recuerdos que los adultos tenemos ante la simple frase: “¿Me lees un cuento antes de dormir?”

¿Qué le sucedió a ese voraz lector-escucha?

¿A ese niño que llenaba hojas con sus primeros intentos de escritura?

La experiencia, en la rica y expresiva metodología del taller literario, me permitió aprender que el mejor camino para que los alumnos puedan conservar la magia y el disfrute —mientras van adquiriendo el dominio de la prosa— es la poesía.

## **El desafío**

Los alumnos —a medida que avanzan en la escolaridad— disminuyen su interés en todo lo relacionado con la lengua. Sus producciones presentan una gradual desidia, coronando en los años superiores en un evidente fastidio y rechazo por todo lo literario.

En el contexto de “encierro urbano” sufrido y padecido en mayor medida por los niños, se ha implementado un sistema mediático, abusivo y masificado que los somete a llevar sus momentos de ocio a actividades poco estimulantes y creativas, las cuales los condicionan a posteriores tensiones y actitudes agresivas. Recuperar el espacio que el arte de la palabra tenía en la niñez debe ser el compromiso y la meta de una escuela que pretende desarrollar y estimular ciudadanos que se adentren en la cultura y en el dominio positivo de la civilización en que viven.

En este contexto, la poesía puede ser vista como medio de expresión asquible y, por ende, eje disparador de la autoestima para la creación de sus producciones en el fértil terreno del aula-taller.

Las producciones en el contexto del “diálogo” que se establece entre los escritores y los lectores, ofrecen una posibilidad de “salir del encierro”.

Por otra parte se pretende estudiar el lenguaje valorizando lo literario.

## El problema y sus posibles causas

El empobrecimiento de las producciones escritas de los alumnos en el segundo ciclo se ve acompañado de una progresiva disminución del interés por leer y escribir.

Las causas pueden encontrarse en diferentes niveles:

### 1. *El sistema educativo*

Las tendencias mundiales (CEPAL/UNESCO) muestran los tres rasgos relevantes de la llamada crisis de los sistemas educativos, sistematizados de la manera siguiente por Ricardo Hevia (1992):

- Desarticulación y aislamiento del sector educativo con otros sectores del Estado y de la sociedad.
- Carácter centralizado y burocrático de su administración.
- Los procesos educativos se centran en la enseñanza, pero no en el aprendizaje.

Esto se amplió con:

- Incorporación de contenidos.
- Enseñanza de la lengua y la literatura basada en su estructura formal y en el estudio de obras y autores, en contraposición a los esquemas “del dejar hacer” que la escuela sufrió durante años.

### 2. *Las prácticas docentes*

- Ocupación del aprendizaje de la lectura y la escritura como ejes prioritarios del desarrollo curricular.
- La lengua reducida a la enseñanza de los contenidos de las variadas teorías lingüísticas.
- Matrices y recetas de moda que asolan las didácticas.

### 3. *Las condiciones del alumno*

- Dificultades en la adquisición del formato de la prosa.
- Desvalorización de sus producciones por el avasallamiento de las correcciones en desmedro de la originalidad.

- Inseguridad en el empleo de las herramientas del lenguaje.
- Obligatoriedad de la lectura y escritura escolarizada.

## Condiciones para el cambio

El aprendizaje escolar de carácter artificial — en respuesta a la demanda de contenidos — se naturaliza, dificultando la construcción del conocimiento, en especial en aquellos alumnos cuyo capital simbólico es diferente al exigido por el discurso escolar, lo cual redundará en repitencia y en su más grave consecuencia mediata: la deserción.

Respetar la psicogénesis de los aprendizajes de los alumnos requiere de los docentes una preparación académica sin remisiones. Los profesionales que abordaron el tema en su auxilio no siempre se adjuntaron a la práctica del aula, librando a los maestros a marchas, ensayos y contramarchas para poder emprender satisfactoriamente las nuevas teorías. El desgaste, el desgano y los no siempre vistos resultados están alejando los valiosos emprendimientos en aras de metodologías efectistas aunque no eficientes. Revaluar las prácticas de investigación en el aula ejecutadas por docentes acercará la teoría a la práctica, conciliando finalmente en la praxis: punto esencial para todo cambio valedero.

## La poesía como protagonista

Los niños de 6 años, inician en primer grado el camino de sus nacientes letras entre satisfacciones y halagos. Continúan sus logros hasta casi terminar segundo, momento en el cual las dificultades comienzan a centrarse en la adquisición de un lenguaje escrito que les permita comunicar con claridad su pensamiento. Su mágica inventiva supera holgadamente las herramientas lingüísticas que posee para conquistarlo.

Los niños no se conforman con escribir: “La nena tenía un globo rojo”. En su mente tan prolífica hay otras imágenes:

“La nena es la única ganadora del concurso de cartas Pokémon... se peina con trenzas... no toma la sopa... le gustan los helados de chocolate... asiste a clases de patín... se pelea con su hermano... y tiene un globo rojo que le regaló... un extraterrestre con forma de árbol... que se confundía en el parque... al que asiste con su abuela porque la mamá trabaja...”

Pero estas ideas, que en el lenguaje oral se vuelcan con facilidad, van más allá de la capacidad de escribir. El ingenio atropella, sin embargo en la hoja las frases resultan confusas e incoherentes.

El niño comienza, entonces, a supeditar su creatividad a una forma más convencional de escritura; resignado, contempla sus trabajos sumergidos en correcciones o simplemente desiste del genuino placer que le proporcionaba escribir porque no logra concretar el diálogo que necesita.

Cuando escribimos nos comunicamos, por eso queremos mostrar lo escrito y ahí entra en juego el lector. Lamentablemente, cuando el texto no es legible para el otro, se transforma en un monólogo sólo objetable y leído por la maestra que lo encerró —padeció— entre correcciones.

Pocos alumnos superan esta etapa con satisfacción, la mayoría comienzan a percibir un profundo fastidio por las producciones escritas y todo lo que devenga en lo literario.

Los docentes observan cómo sus alumnos se alejan de los libros, del placer genuino que brinda leer y escribir y los padres detectan horrorizados que sus hijos no son capaces de realizar una esquila para felicitarlos en su día, a pesar de haberlos ayudado a descifrar los caminos de los sustantivos abstractos requeridos en la evaluación. Paradójicamente, la expresión escrita y oral: punto culminante en los planes de estudio, ha sido delegada; suponer que la asimilación de técnicas básicas en torno a vocabulario, gramática, ortografía y conjugación, implicarían el manejo automático de las producciones ha traído un retrotraer a didácticas abandonadas hace años. Evidentemente, regresar a las prácticas pedagógicas con la cual fuimos enseñados no resulta efectivo en estos tiempos y dejarlos en un libre hacer, tampoco.

## La propuesta

La idea de organizar un taller de lengua consiste en transformar lo cotidiano en un hacer placentero. La literatura y la lengua en un diálogo, en que el escribir y el leer resulten el arte que nos permite comunicarnos con el otro; expresamos como identidades subjetivas y sociales.

La experiencia muestra que recurrir a las herramientas de la lengua a partir de la necesidad y no como un objetivo que se cierre en sí mismo permite que

alumnos con dificultades importantes —incluso en su proceso de alfabetización— consigan expresarse a través de poesías de una calidad impensable en los parámetros de la escolaridad en la que se desenvolvían.

Goethe decía: “El arte es el mediador de lo inexpresable” y es en la poesía donde los niños encuentran con mayor accesibilidad el arte de su expresión escrita.

Las maestras debemos reencontrar en la práctica el accionar que nos permita sentirnos satisfechas. El deterioro de la función específica docente y la poca credibilidad y reconocimiento de la sociedad en su tarea nos han sumergido en un continuo devenir entre modas pedagógicas y soluciones de apuro. Los docentes nos sometemos agobiadas ante las imposiciones de matrices y directivas que no se centran en la praxis cotidiana. Trabajar en hipótesis e investigaciones desde el accionar, agilizará los resultados y la retroalimentación de cambios que la educación demanda.

## La expresión infantil

¿Y qué le sucede a ese nene que pintaba un sol verde de furia —como el increíble Hulk— despeinando y lanzando rayos para luchar contra la tormenta violeta y amarilla —a lunares, igualita a su paraguas nuevo? ¿Conseguirá ser capaz de trasladar la imagen a la palabra escrita? ¿Sabrá hacerlo? O después de correcciones terminará dejando su sol amarillo: un sol simple sin grandes creativities pero fácil de dominar con sus letras. Todas conservamos la visión de alumnos desbordantes de imaginación: atropellada, intensa en el relato oral. Si el coloquio resulta confuso, ¿cómo podrá llevarlo a la hoja? Precisamente son esos alumnos, muchas veces de logros tardíos en su proceso de alfabetización, los que se decepcionan y que, paradójicamente, más necesitaban el arte de la palabra. Picasso comentaba que le llevó toda una vida desprenderse de lo aprendido y poder pintar como niño. La lectura es evidente, quería recuperar para su arte la creatividad original, atosigada de técnica. El invento de la fotografía abandonaba la necesidad de lograr copiar fidedignamente la realidad, la expresión artística llevaba a nuevos caminos.

He llegado a la conclusión de que la poesía me permite, en un primer acercamiento, descubrir a “los soles verdes”, y luego le brinda a ellos la posibilidad de pintar con sus versos. En el camino, esos alumnos van conservando, acrecen-

tando o recuperando la autoestima de sus propias letras, para encontrar las herramientas escritas que lo lleven a la prosa y a la concreción de sus relatos.

Cuando uno acerca poesía a los niños, la aprecian. Les resulta sencillo descubrir una imagen, cómo juega, cómo se dibuja.

Por lo común, los textos escolares traen poemas rimados, que les recuerdan las nanas y las canciones. Suelen ser hilarantes y de musicalidad efectista, la llamada poesía para niños. Pero, ¿qué sucede si uno les lleva a Federico?

### **Una mirada personal**

El primer trabajo que realicé en segundo año de EGB1 se llamaba "Las lunas de Federico" (Cuadernos del caracol. Editorial Estrada) y me refería, claro, a García Lorca. Cómo éste se enamoraba de la Luna, cómo la veía, qué cosas le contaba, le decía... su forma de llamarle. Los chicos después eligieron su palabra, la que más necesitaban o querían. Y también tuvieron que nombrarla pero sin decirla, ofrecerle secretos, descubrirle juegos... Ese primer trabajo me permitió aprender la facilidad con que descubren las imágenes, las metáforas, las personificaciones aún antes de estar al corriente del nombre de estos recursos.

De este modo nacieron las primeras poesías que no eran rimadas, que se dejaban llevar por esa musicalidad interna que ellos desprenden con la facilidad de la risa o el asombro, esa curiosidad y frescura que tienen por todo.

Ahí aprendí, también casi al mismo tiempo, lo otro importante que quería destacar, y que es precisamente "El otro". El escritor, el poeta, necesita del otro, del lector, del escucha: para comunicarse, para que se forme ese diálogo tan único.

Comprendí que al escribir resultaba indispensable el mostrarse y que, en la necesidad de que el otro lo perciba, lo disfrute, lo aprecie, inician "el propio apremio de hacerlo", no ya por la corrección o por el resultado —usualmente tan poco efectivos para los chicos y tan agobiantes para los docentes—, sino porque van a enseñarlo.

El otro deviene espejo, y es independiente del afecto de la seño. Comienzan a sentirse escritores porque tienen lectores. Por eso, es fundamental la devolu-

ción, y no me centro en el trabajo corregido y modelado en perfecciones que jamás leen ni revisan, sino a su propia motivación.

Algo tan simple como leer a sus compañeros hará que resulte obligatoria una buena grafía. La caligrafía toma el cariz para el cual fue creada, no por bonita o prolija, sino porque sobre todo debe permitir, con su trazado, una lectura fluida.

### **La lectura, tema para otro disfrute**

Nosotros hacemos rondas de lecturas, de sus propios trabajos o de otros autores. No únicamente para la maestra, como a veces hacía en otros tiempos (mientras un grupo trabajaba, el elegido del momento iba leyendo a mi lado), práctica válida, tal vez, para cuando el docente y el alumno recién se están conociendo.

La lectura debe ser para todos. Es el lector escucha el que nos lleva a necesitar la lectura oral.

Asimismo, a veces los espacios determinan el ordenamiento. Hemos trabajado en salones reducidos; la tarea de reubicar las sillas para nuestras rondas nos insumía todo el tiempo. Entonces, simplifiqué leyendo las producciones. Si bien mis recursos de narradora podrían haberme beneficiado, no fueron suficientes. Ellos se acostumbran y necesitan leer sus trabajos, regocijarse de la respuesta del otro. Si el clima lo permite, nos trasladamos al patio, cuando no, lo solucionamos de una manera clásica: seis nenes se paran al frente —no de a uno, al menos al principio los intimida, ya que no los alberga la calidez de la ronda— y van leyendo. Usualmente realizan tres exposiciones, las analizamos, comentamos y valoramos, para dar paso a los otros tres. Del hacer van surgiendo los lectores especiales, que engalanan con su declamación los textos y son requeridos para leer las obras. Es entonces cuando los signos de puntuación se vuelven imprescindibles.

Por reseñar un ejemplo: uno de los nenes manobra un vocabulario portentoso que vuelca en argumentos que atrapan, obteniendo finales que todos esperamos porque sabemos que va a sorprendernos. Esto no era sencillo de descubrir puesto que no había podido dominar el formato. La puntuación de la prosa narrativa, así como su cohesión, no estaba al nivel de su imaginación y su expresión oral. No le alcanzaba. El leer para otros

logró que acabara desterrando el “y... y... y...” utilizado como punto o coma. Cuántas veces yo se lo dije, qué seño anterior a mí no se lo habrá destacado, no obstante fue su lectura a los otros, a los otros partícipes atentos y escuchas, lo que lo ayudó a conquistarlo y seguir avanzando continuamente.

La narrativa para los niños no es fácil de dominar, como no lo es tampoco para los adultos. ¿Alguna vez intentaron escribir un cuento? Realizar la experiencia —además del placer que nutre por sí mismo— nos acercará a comprender la visión de nuestros alumnos.

Los chicos saben muy bien la historia que quieren contar, pero la atropellan y terminan sofocándola o enredándola en repeticiones. Por eso, a veces, sienten el desamparo de los logros de los primeros tiempos, cuando se iniciaban en la escritura y todos eran alientos. A medida que avanzan en la escolaridad van sofocando su magia.

El alumno al que antes me refería dio el puntapié inicial con la poesía. Ese formato libre, innato, le —y nos— permitió descubrirlo. Cómo disfrutábamos la facilidad con que nos creaba imágenes y juegos de palabras. La autoestima, el saber que sí podía enseñarnos su magia, lo inició en el camino de la confianza.

Cuando se trata de la lectura de sus propias producciones, reciben y esperan la crítica, una crítica que ayuda a la construcción. Disfrutamos todos los detalles y también se encuentran los errores. La corrección del texto resulta un hecho en el que todos participamos. Actualmente las rondas de lecturas de las producciones —conservan el nombre aunque podamos o no mantener la forma espacial— son acompañadas por la valoración personal y por escrito de un compañero que la deja sentada y firmada debajo del texto. No deviene en un “muy bueno” o “me gustó”; lleva implícitos los recursos empleados, o las sugerencias para mejorar. Es decir, refleja el trabajo oral que recibió la obra.

Con el tiempo se acostumbran y no quieren entregar sus primeros borradores: ellos saben que ningún escritor enseña sus letras sin terminar. Igualmente, me regalan una frase o una idea, un verso o una historia oral, y me permiten curiosear por los bancos. Es hábito que yo detenga la clase, les pida permiso para ver si puedo mostrarlo, y lo lea.

También escribimos los trabajos, los versos, los finales, los recursos de los otros, señalando el autor. Y así nos vamos llenando de maravillas, de comparaciones tan ingeniosas como: “Era tan pálida que hasta los muertos la veían pálida.” Rescatar esa frase le llevó a su autor a realizar un cuento “inquietante”, calificativo que utilizó una compañera: “Seño, inquieta la imaginación, es justo para leer en un sótano”. Un nene que, hasta ese momento, estaba en blanco y no se decidía a continuar.

Como dije, siempre “el otro” en ayuda.

## **Del aula al “gran público”**

En Septiembre de 2003<sup>3</sup> leyeron por primera vez en el XI Festival Internacional de Poesía realizado en la ciudad de Rosario. Durante el mes previo, debieron elegir las poesías preferidas y los lectores que iban a mostrarlas. Y, como a veces ocurre, no declamó quien todos considerábamos era la favorita. Su lectura es tan veloz que, para el ritmo de degustación que requiere un poema, no resultaba lo más conveniente; más adelante, su cadencia tan histriónica alcanzará el grado de sazón adecuado.

El poeta Alberto Miyara nos había visitado y descubrió cómo escribían. Le recitaban sus poesías de memoria, le nombraban autores. Una de las nenas me hizo uno de los mejores regalos de los que he disfrutado como escritora: declamó una poesía mía, la única que yo les había dado. La sabía del año anterior, le había gustado y la memorizó. No resultó trabajada formalmente, es más, no se me hubiese ocurrido que podía ser para cuarto de EGB, pero ellos también son curiosos y querían saber cómo yo escribía. Se las llevé para leer y ellos quisieron copiarla.

Si reconozco que, como adulto, me alentó más ese hecho irrefutable que verla publicada, ¿qué le sucede a un niño escritor cuyos compañeros lo citan para ser incluido en plena entrevista con un reconocido periodista del periódico local?<sup>4</sup>

## **Ángeles manchados**

*15 soles sucios  
en la esquina*

<sup>3</sup> También participaron en el 2005

<sup>4</sup> Se trata de Marcel Isafas del Diario La Capital

*confundidos en edades  
limpian cristales opacos*

*algunas manos vencidas  
de solidaridades gastadas  
asoman por las ventanillas  
esparadrapos de metal  
nimios e inútiles,*

*las heridas  
de hambres y miserias  
en golpes eternos  
nunca sanan*

*gusanos corruptos, avariciosos e idiotas  
han infestado la inocencia  
de ángeles*

*¿quién pagará por  
estas flores quemadas  
que no fueron pimpollos?*

*No hay patios  
No hay malvones  
No hay risas*

*Y los ángeles están manchados.*

Rita

No me sorprendí como debiera, porque ya desde la primera estrofa se dieron cuenta a qué me refería de modo metafórico. Una sola palabra se les resistió un poco: “esparadrapos”, pero percibieron su significado en función del contexto y, luego, lo confirmaron con el diccionario.

Ese es otro punto interesante: les encantan las palabras. Alentamos con verdadero placer cuando alguien nos regala una nueva. Es sorprendente cómo los vocablos desconocidos abren su propio espacio creativo, seguramente porque

no están centradas en su aspecto normativo, en donde la corrección es lo trascendente. Su valor escolarizado muchas veces las repliega a la indiferencia.

## **Arte que respira**

La poesía no es un formato a copiar, un: “Cambiemos el final del cuento”. He advertido que existen técnicas que asoman los “Nocturnos” y sus “Nocturnitos”, provienen de acercarlos a los alumnos poesías de poetas consagrados para intentar que ellos las recreen. Ignoro la validez que pueda ofrecer un beneficio tan cerrado en sí mismo más allá de lograr que parezca que “escriben muy bien”. No es ésta mi propuesta; cuando los alumnos leen poesías propias o de otros no lo hacen con el propósito de aprender a hacerlas utilizando una plantilla de formato genérico, sino porque necesitan y disfrutan el arte. Ellos precisan escribir textos nuevos, suyos; repetir con modificaciones no es escribir, es ejercitarse. Lo mismo ocurre cuando se les pide que copien un dibujo, resulta innecesario que se señale que no es propio. Nosotras podemos llegar a afirmar que alguien dibuja muy bien porque sus dibujos son bonitos, en cambio los chicos son tajantes: es copiado. Debemos diferenciar las acciones que especifican el uso de técnicas de escritura de las que empleamos para sus producciones.

Cuando se le enseña el color marrón a un alumno, las prácticas de la docente de plástica podrán circular de acuerdo a su formación o capacidad, desde informarle directamente cómo es, permitirle que experimente libremente o articular una actividad que lo impulse a su descubrimiento, pero en definitiva ella sabe que cualquiera de las opciones que realice no tienen nada que ver con la expresión del arte —aunque esto no impida que igual se produzca—, son sólo acciones que se refieren a la técnica y la necesidad del conocimiento: los colores amarillo, azul y rojo forman el marrón. De igual manera acontece en matemática, desde que se abandonó el problema tipo, las maestras nos vemos en aprietos para enseñarla, al igual que sus alumnos en aprenderla. Quienes lo logran, aprenden matemática, los que no, van subsanando con trucos mientras lo van consiguiendo, como hacíamos nosotros cuando éramos alumnos.

Lengua suele ser más generosa a la hora de elegir actividades creativas, pero asimismo es asolada por chicos que terminan odiándola. En nuestra constante búsqueda para evitarlo, se suelen alternar ejercicios ortodoxos con ciertas pin-

celadas que parecen ser creativas porque encierran dibujos o actitudes ingeniosas, para después, al final, entusiasmadas por la misma motivación de los chicos o por una idea genial de último momento que nos contaron, se nos ocurrió o encontramos, les pedimos para sus producciones que utilicen toda su imaginación. Allí los niños optan por dejarse tentar por la premisa y terminan acosados por las correcciones o intentando modelar un producto que satisfaga. Del mismo modo, también solemos maravillarnos con propuestas de libros que nos inundan de actividades creativas, que a la hora de la producción escrita dejan asomar un desmadre inarticulado que poco tenía que ver con nuestra intención. Evidentemente, nuestra tarea deviene en nada simple, lograr el equilibrio para que las herramientas que necesita no sofoquen su arte.

## Referencias bibliográficas

Cepal-Unesco: (1992) *Educación y conocimiento: eje de la transformación educativa con equidad*. Santiago, Chile..

GARDELLINI, Rita (2004) *"Alumnos lectores... alumnos escritores" y su sueño Los soles verdes*. Provincia de Santa Fe. Publicado en los talleres de la Cámara.

HEVIA, Ricardo (1992) *"La educación y el desafío de la modernidad"*. En *Tablero*. Bogotá..

IANNAMICO, Roberta; RIVERA, Iris; SAGUIER, Ma. Alejandra. (1988) *Los libros del caracol 3. Para jugar y escribir*. Buenos Aires. Estrada.

## Poesías de los alumnos

A continuación, varias poesías que he conservado. Sería injusto señalar cuáles corresponden a los que no eran "buenos en lengua", o sencillamente la odiaban, porque la mayoría pertenecen a mis "soles verdes". Es representativo observar que los "soles verdes" concluyen opacando a los amarillos, estos terminan buscando en ellos mismos su verde para no pasar desapercibidos.

Las producciones, entonces, no son presentadas exclusivamente desde lo referencial, como abordaje desde su significativa calidad literaria, varias razones acompañan su inclusión. Hubiera resultado ilustrativo relatar la "pequeña historia" que acompaña el proceso —anterior— de aprendizaje de cada una,

pero esto las habría llevado al forzoso anonimato de sus autores; paradójicamente, si señalaba los logros personales palidecía su reconocimiento. Sí indicaré a modo revelador que la mayoría compone el grupo de los que inclusive llegaban a “odiar lengua” y protestaban efusivamente si el texto superaba media página. Como suele ocurrir, muchos soberbios trabajos han quedado en el tiempo, especialmente los de los varones que, excepto por insistencia, no suelen conservarlos.

## **Quinto año – (10 años)**

### **Desgarro**

*Las lúgubres  
y gélidas calles, bañadas  
de hojas infieles  
por abandonar sus árboles.*

*Los barrios desolados  
de criaturas inocentes  
se derrumban ante sus ojos.*

*Hierbas escarchadas  
lloran gotas de hielo  
que escurren de sus miradas  
verdes.*

Julieta Meyer

**Clausurado...  
esa palabra está grabada  
en los labios**

*Una garganta  
de nudos mudos  
acordonada de penas secas  
que brotan del corazón.*

*Un viento húmedo  
en la mirada solitaria  
y palabras en la borda  
que no pueden escapar.*

*El alma oscura  
grita en el fondo  
queriendo que sus letras  
sean dichas.*

*Abro las ventanas,  
veo puro sol,  
recuerdo tardes de invierno  
y las cierro.*

*Mi rostro feliz  
ya no engaña a nadie.*

Olivia Kingsland

*Siento algo profundo,  
real, pesado.  
Una bandada de soledad  
Detiene mi vuelo.*

Carla Bisagni

*Árboles que se mueven,  
murciélagos que van y vienen.  
Un viento con su aullido  
hace mal a mis oídos.*

Cindi Ferreyra

### **Monólogo**

*Tengo una esperanza en la garganta.  
Sueño con ella,  
juego con ella  
pero transcurre  
el tiempo  
y tu puñal de soledad  
atraviesa mi volar,  
mi reír,  
mi soñar.*

*Y lo único que puedo es...  
estar sola con vos.*

Lucía Soldo

### **El otoño llora**

*El árbol llora  
pero sus gotas  
de color cobrizo,  
de vejez y arrugas  
ya están gastadas.*

*Pelado  
porque su alma se vendió al aire.*

*El pequeño árbol  
cerró sus ojos lentamente  
y cayó.*

Lucía Soldo

*¿Cómo harás?  
Te nombro,  
siento cosquilleos.  
Te escribo,  
siento que no existo  
y me pregunto...  
¿Cómo harás para ser libre?*

Emilia Antonelli

### **El viento**

*Las bolsas con él se llenan,  
se llenan con mi amigo.  
Y él como muy tonto  
todo regala y queda sin nada.*

*Por eso es transparente,  
así que nadie lo ve.  
Y eso le sirve de ayuda  
cuando hace travesuras.*

*Si quieren pueden probar  
dejando la puerta medio abierta,  
verán que en pocos segundos  
él entra.*

*Él siempre está conmigo,  
nunca se aparta de mi lado  
aunque el humor de mis días  
esté nublado.*

Miranda López

## Cuarto año – (9 años)

**¿Cómo tendré que hacer?**

*Cuando aquieta el amanecer  
nunca lo puedo ver,  
nunca lo puedo atrapar.*

*¿Cómo tendré que hacer  
para que me libere esta ciudad?  
¿Cortar los edificios para poder  
cazar estrellas?*

*O tal vez...  
cuando caiga la noche,  
atraparla.  
¿Le puedo hacer trampas?*

Florencia Quevedo

**Fantasmas que vuelan**

*No puedo cazar amigos  
ya que las calles no son seguras.  
No puedo ir a la calle sin frontera  
ya que no tiene más frontera.  
No puedo ver al fantasma de mis juegos  
ya que en mi casa no está.*

*Pero sí, crear una dormida que nunca acabe  
jugando un partido, cazando fabulosos goles,  
jugando en las calles en un juego sin tiempo.*

Jeronimo Colovini

## **Selva de cemento**

*odio vivir encerrada  
en esta selva de cemento  
los árboles son los edificios  
y las fieras ladrones de sueños*

*los parques  
son espejismos de lo que eran  
y las calles gritan sin piedad  
como los llantos de un bebé pidiendo comida*

*la paz fue vencida  
y ahora todos son esclavos de sus impuestos  
la gente ya no tiene tiempo de disfrutar la vida  
porque este país no se los permite*

*detesto esta selva de cemento  
que me encierra y me amenaza cada día más  
quitándome mi alegría y mis ganas de vivir*

*la Argentina es una sombra de lo que fue  
nuestros patriotas se han convertido en cerdos  
revolcándose en nuestros sentimientos  
por eso yo con dolor pienso  
¿alguna vez cambiaremos?*

**Juliana García Cupe**

## **Me encierran, pero yo gano**

*Siento que los edificios  
me roban nubes y estrellas  
y no puedo salir a jugar con ellas.*

*También siento  
que alguien*

*se ha robado  
las luciérnagas de mi ciudad,  
por eso  
no puedo salir a cazarlas  
y de linternas usarlas.*

*Pero yo le hago trampa  
cuando voy al parque  
a patinar, jugar  
y ver a las aves más alto volar.*

*Mis papás también le hacían trampas  
sumergiéndose  
en el misterio de las casas abandonadas  
y en las fantasías que creaban.*

*Ojalá existieran  
túneles subterráneos  
que guíen a los autos  
por debajo de la tierra  
y las calles queden  
para las bicicletas  
y niños que juegan.*

Sofía Carnevale

### **Tercer año - (8 años)**

*Estoy mojando  
tus cartas, miles  
de bellas lágrimas  
y de color dulce.*

Lucía Vitale

## **Glaciares argentinos**

*Empresario de hielos  
puedo vivir en sus heladas agujas puedo ver sus águilas  
mensajeras...*

*A veces Moreno,  
tapa a su primo lago  
con su helada boca.  
Ayer, le regalé un par de patines  
para tirarse de la montaña.*

*El glaciar Moreno me dijo  
que necesitaba frío para sus pies,  
me dio pena  
y le regalé mi heladera.*

Facundo Molina

## **Mi hermanita**

*Cuando está chinchuda  
es una hermosura  
y los ojos le brillan  
como dos lunas.*

*Cuando nació  
mi hermanita  
justo empecé  
a sentir celos  
porque pensé  
que a ella  
la mimaban más  
y a mí menos.*

*Siempre siento  
que mi hermanita*

*es más linda que yo  
porque le brillan  
los ojos como dos lunas  
pero mamá siempre dice  
que las tres somos  
unas hermosuras.*

Brenda Alonso

### **Princesa de los corazones**

*Princesa de los corazones,  
cada vez que te veo  
apareces con un sombrero.*

*Princesa de los corazones,  
tu corazón sonríe si estarías conmigo  
Espero que cuando me veas  
con la perra  
no te pongas celosa,  
no te asustes  
que no está rabiosa.*

*Ahora su cara sonríe  
como un bombón  
espero que haya algo en tu corazón  
como paz o amor.*

Lucas Bonfis

### **Mi buen amigo**

*Lindo cachorro  
¿por qué caminás tan lento...?  
Sólo un rayito de luz  
basta para prenderte.*

*Tomi, huye,  
Tomi, huye,  
que viene el sol  
celoso de tus ojos.*

Ramiro D'Acri.

*¿ El sol está soñando?  
Que lo mojen...  
las gotas de cristal,  
de su espejo el mar.*

*El sol está,  
furioso, muy furioso  
porque un pececito,  
le sacó su bañito de luna.*

*¡¡Las nubes están muy contentas!!  
porque vino el viento loco  
y las llenó de locura.*

Julia Lamas Ambrosini

### **El recorrido del sol**

*El sol muere  
por los rayos  
de pena  
de la Luna.*

*El reflejo  
del sol  
es un destello  
de luna.*

*El sol quiere jugar  
en el mar  
con sus amigas las nubes  
y su amiga Lunerita.*

*Las olas, olas  
traviesas, traviesas  
llegan, llegan  
a la arena, arena.*

Julia Ditzel

### **Gliptodonte**

*¿Tortuga, por qué estás  
en mi corazón?  
Porque tú me encontraste  
en el lugar equivocado.*

*¿Por qué eres herbívoro?  
ups... me comí un insecto,  
uy... no era un insecto,  
es... es... ¡una avispa!  
¿Y qué estaba haciendo?  
Armando su nido.*

*¿Qué eres, una tortuga  
o un gliptodonte?  
Soy un gliptodonte nada más,  
cayó la luna  
y así fue como me convertí en tortuga.*

Mauro Pacilio

## **Luciérnaga**

*El sol es muy divertido  
y tiene varios  
amigos para jugar  
por muchos siglos.*

*El sol está muy apenado  
porque la Luna  
no está en su lugar  
y viene una luciérnaga  
a ayudar.*

*Le da su lucecita  
para que la Luna Lunerita  
no se ponga mal.*

*¡El sol es muy divertido!  
con sus lentes negros  
y su malla a rayas...  
En cambio, las nubes  
son muy vergonzosas.  
Cuando lloran  
y se abrazan, ¡paf!  
se larga a llover.*

**Ludmila Paula Castillo**

# El arte en la educación, según Herbert Read

Jairo Ruiz-Mejia

*El momento en que se reconoció por primera vez  
la belleza fue uno de los más significativos de la  
evolución de la conciencia humana.*

Eckhart Tolle

“**E**ducación por el Arte” es un libro publicado en 1943, escrito por el inglés Herbert Read, ensayista, poeta, crítico de arte y especialista en arte contemporáneo. Entre todas sus publicaciones, numerosas y de gran calidad, sobresale esta como una de las más influyentes, si se tiene en cuenta su difusión y aplicación en medios académicos de países europeos y americanos. Escrito con vehemencia, con la pasión de un artista y con el cuidado de un artesano, desarrolla en sus trescientas páginas (de la traducción al español) una tesis de vital importancia para el avance de la educación y la sociedad. Parte de la propuesta que Platón enuncia en su libro *La República*, donde afirma que “el arte debe ser la base de la educación”<sup>1</sup>.



Bedřich Džifilová

Cada uno de los once capítulos del libro los utiliza H. Read para tratar de justificar, unas veces científicamente y otras hipotética e intuitivamente, la importancia y la trascendencia del arte en la educación. Entiende el arte como “...un modo de

<sup>1</sup> Read, Herbert. *Educación por el arte*. Ediciones Paidós Ibérica, colección: “Paidós Educador”. Traducción de Luis Fabricant, primera reimpresión 1982, Barcelona; p. 27.

integración –el modo más natural para los niños- y como tal, su material es la totalidad de la experiencia. Es el único modo que puede integrar cabalmente la percepción y el sentimiento”<sup>2</sup>. En este concepto encontramos que H. Read considera la experiencia, “memorable y utilizable en la medida que toma forma artística”, como un hecho necesario y conveniente para los niños en el medio educativo; pero además involucra dos elementos complementarios que hacen parte de lo que él concibe como arte y por supuesto de la estructura mental de una persona: la percepción y el sentimiento. El primero, ligado con los sentidos, con el aprendizaje, con la parte lógica de la persona; el segundo, atado a la sensibilidad, a la emotividad, a la intuición. Es este hecho dual, integrador, complementario, dialéctico, que el autor considera no se ha tenido en cuenta en el sistema educativo a través de la historia, con algunas excepciones.

La educación, según Read, deberá orientarse a: “...preservar la totalidad orgánica del hombre y de sus facultades mentales, en forma tal que a medida que pasa de la niñez a la edad adulta, del salvajismo a la civilización, conserve sin embargo esa unidad de conciencia que constituye la única fuente de armonía social y de felicidad individual”<sup>3</sup>. Identificamos en esta afirmación otros elementos cruciales en la concepción de H. Read: su insistencia a través de las páginas que la educación debe buscar como fin último no la generación de conocimientos sino de sabiduría, no la producción de mayor cantidad de obras de arte sino mejores personas y mejores sociedades. Su concepción es que la educación debe ser ante todo integradora, mutualista, generadora de compensaciones y equilibrios, una forma incesante propiciadora de felicidad.

Su tesis original la lleva hasta identificar el arte y la educación en un mismo y único fin. Está convencido, con absoluta certeza de este hecho, al afirmar: “... la finalidad del arte en la educación, que debería ser idéntica a la finalidad de la educación misma”<sup>4</sup>. Considera que la educación ha padecido una tendencia exagerada, no conveniente, hacia el pensamiento lógico, “incapaz de actividad imaginativa y pensamiento sensorial”. Le suma además a esta ‘aberración’ de nuestros sistemas educativos tradicionales, el “hábito de establecer territorios separados y fronteras inviolables”, contrariando la estructura orgánica,

<sup>2</sup> Op cit. p. 80

<sup>3</sup> Ib. p. 88

<sup>4</sup> Ib., p. 119

integradora, de nuestra mente y nuestra sociedad. Considera que "...la concepción aceptada de la educación como colección de materias en competencia, enseñadas por especialistas separados en aulas separadas, es tan grotesca que no puede responder a principio alguno de organización, sino solo a la acumulación caótica de un proceso histórico no dirigido"

"Mi punto de partida es la sensibilidad estética"<sup>5</sup>, afirma H. Read, haciendo una invitación a quienes de algún modo estamos vinculados con la educación para que nuestra actitud monótona y displicente y nuestra visión sesgada de las actividades propias del oficio, se encaminen por la ruta de la estética, de la belleza, de la creatividad, del juego. La invitación que hace el autor es un cambio de paradigma en la concepción que se tiene de la educación, tanto para maestros como para estudiantes y padres de familia. Es tener la convicción y la decisión de que un cambio pequeño en la práctica educativa, por parte de los maestros, generará un salto dialéctico en los estudiantes. Es una invitación a los Estados para que su política educativa genere espacios reales donde la enseñanza y la práctica del arte en las escuelas y colegios sea un hecho revolucionario. Dicho de otra manera: "Necesidad de ampliar nuestras estrategias de enseñanza a fin de que podamos desarrollar técnicas que presenten y manipulen la información de nuevas maneras"<sup>6</sup>. Debemos aplicar novedosas prácticas educativas que motiven a estudiantes en el proceso sencillo y diáfano de sembrar sabiduría en campos fértiles de creatividad. En otro aparte, complemento a lo que venimos comentando, el mismo Read nos dice: "En última instancia, no hago distinciones entre ciencia y arte, salvo como métodos, y creo que la oposición entre ambas en el pasado se ha debido a una concepción limitada de ambas actividades. El arte es representación, la ciencia es explicación -de la misma realidad-"<sup>7</sup>. La visión amplia de Read se extiende al campo de la ciencia. La interpretación que podemos hacer de su teoría es que la parte estética, bella, está presente en todos los campos de la actividad humana, no solo en el arte, también en la ciencia, porque aquí también hay belleza, como lo afirma Steven Weinberg: "Y de hecho, es la teoría de Einstein la que es

<sup>5</sup> *Ib.*, p. 35

<sup>6</sup> Verlee Williams, Linda. *Aprender con todo el cerebro*. Ediciones Roca Ltda.. Traducción de Esteban Riambau. Primera reimpression, 1995, Barcelona; p. 40

<sup>7</sup> *Ib.*, p. 35

más bella, debido en parte a la simplicidad de su idea central de la equivalencia de gravitación e inercia<sup>8</sup>.

Un ejemplo práctico, de la teoría que nos propone Read, de aplicación local en nuestra Universidad Nacional de Colombia, sede Manizales, en la carrera de Ingeniería Industrial, es el estudio, análisis y práctica del libro de Betty Edwards en una de sus materias, donde los estudiantes realizan las actividades propuestas allí, enfocadas al aprendizaje del dibujo. Su autora, investigadora y docente nos dice en relación con la educación artística: *Yo, sin embargo, opino que las artes sí son imprescindibles para el aprendizaje de formas de pensamiento específico, visual y perceptivo, del mismo modo que la lectura, la escritura y la aritmética son imprescindibles para el aprendizaje de formas de pensamiento específico, verbal, numérico y analítico. Creo que ambos modos de pensamiento –uno para comprender los detalles y el otro para ver el dibujo al completo, por ejemplo- son vitales a la hora de adquirir las habilidades del pensamiento crítico, de la extrapolación de significados y de la resolución de problemas<sup>9</sup>*. Cincuenta años después que Herbert Read publicara su obra, se confirma su tesis con conocimientos más detallados y mejor sustentados de nuestro comportamiento, fundamentados en los hemisferios cerebrales y teniendo estudios e investigaciones a los que el autor inglés no tuvo acceso. Para complementar la referencia a este caso práctico, en la edición número 114 de esta misma revista Aleph (julio/septiembre, 2000) su director, Carlos-Enrique Ruiz, en el artículo “Educación por el arte, de Herbert Read”, se refiere al caso de Livia González y Graciela Díaz, quienes aplicaron su experiencia pedagógica durante ocho años en la formación musical de niños de 4 a 6 años, con excelentes resultados. Son dos pequeñas muestras ejemplares de las posibilidades y alcances prácticos que se pueden dar en el medio educativo, sin ataduras, sin directrices oficiales, sólo la voluntad del maestro y la venia de sus estudiantes.

A mediados del siglo pasado un pequeño grupo de intelectuales y amantes de la enseñanza del arte en escuelas, colegios y universidades, publicó una serie de libros que se convirtieron en fuentes primarias y generadoras del es-

<sup>8</sup> Weinberg, Steven. *El sueño de una teoría final. La búsqueda de las leyes fundamentales de la Naturaleza*. Editorial Grijalbo Mondadori, Traducción José Javier García Sanz, 1995, Barcelona; p. 111.

<sup>9</sup> Edwards, Betty. *Nuevo aprender a dibujar con el lado derecho del cerebro*. Ediciones Urano, Traducción Carles Andreu y Librada Piñero, 2000 Barcelona, p. 15.

piritu que hoy defienden, con total certeza de sus afirmaciones, investigadores como Howard Gardner, el de las *Inteligencias múltiples* o Eisner Elliot, autor de varios libros relacionados con la enseñanza del arte. Entre aquellos están Herbert Read, autor de *Imagen e idea* y *Arte y sociedad*, entre otros, y Víktor Lowenfeld, autor de *El niño y su arte* y *El desarrollo de la capacidad creadora*. Read, con más resonancia y aplicabilidad que Lowenfeld, se fundamenta en algunas afirmaciones hechas por este para complementar o justificar su obra. En su libro, *Educación artística*, Eisner Elliot afirma que para Lowenfeld “el arte es una herramienta educativa que puede cultivar la sensibilidad del hombre, fomentar la cooperación, reducir el egoísmo y, por encima de todo, desarrollar una capacidad general de funcionamiento creativo”<sup>10</sup>. Se infiere que los dos autores se mueven en la misma línea de considerar el arte como un mecanismo de mejoramiento de la convivencia ciudadana, de la participación democrática y de la generación de la creatividad en niños y jóvenes. Para Elliot el arte cumple tres funciones principales: “Una función del arte es ofrecer un sentido de lo visionario en la experiencia humana....Funciona también como un modo de activar nuestra sensibilidad....Una tercera función del arte es su capacidad de vivificar lo concreto”<sup>11</sup>. Resulta alentador para nuestros comentarios del libro de Herbert Read y su obra en general, que sus postulados defendidos con sapiencia y tozudez, se confirmen y se amplíen cinco décadas después. Concluye los comentarios que hace Elliot de Read de la siguiente manera: “En definitiva, las afirmaciones de Read sobre el arte, los niños y la educación son estimulantes y eruditas pero, en cuanto a la forma, están fuera del dominio de la validación empírica”<sup>12</sup>. En el transcurso del libro de Read se puede detectar una serie de hipótesis que lanza el autor y que deja para la posteridad su posible comprobación, lo que de ninguna manera le quita méritos al autor, pues bien se sabe que en el campo de los sentimientos, de la estética, de la belleza y de la intuición, la ciencia experimental solo se aproxima parcialmente con resultados apenas satisfactorios.

En su libro *Educación artística y desarrollo humano*, Howard Gardner afirma, concediéndole la razón de sus propuestas a Read que: “En el trabajo

<sup>10</sup> Eisner, Elliot. *Educación artística*. Ediciones Paidós. Traducción de Roser Juanola. Terradellas Primera edición 1995. p.81

<sup>11</sup> *Ib.*, p.10

<sup>12</sup> *Ib.*, p. 83

llevado a cabo con mis colegas durante los últimos años...se encuentran pruebas convincentes de que los estudiantes aprenden de manera eficaz...cuando su aprendizaje artístico está anclado en la producción artística; cuando hay un intercambio fácil entre las diversas formas de conocimiento, incluyendo las formas intuitivas, artesanales, simbólicas y notacionales; y cuando los estudiantes gozan de una holgada oportunidad para reflexionar sobre su progreso"<sup>13</sup>. Es necesario, urgente, si se quiere tener un país con mejores oportunidades, con mejores personas, con mejor calidad de vida, ceder el paso a una educación más integral, más dinámica, más ecléctica y menos verbalista y academicista.

Cuando uno como docente se para al frente de un grupo de niños o jóvenes ansiosos y les retribuye esa ansiedad con exagerado verbalismo o con la actitud pasiva y rutinaria de quien no tiene nada más que ofrecer, siente en carne propia la frustración y la rabia de saber que ellos están siendo engañados. La taza está llena y comenzó a rebosarse. Las amenazas, los regaños, los insultos, las palabras vacías, no calan en lo niños y jóvenes. Sólo la acción de una verdadera propuesta revestida de percepción, de creatividad, de belleza, de arte, de ciencia, de lógica combinadas, llegará al cerebro y al corazón de los estudiantes y despertarán del letargo humillante que los acosa y los tiene como muertos. Igual que a los maestros y maestras.

"En efecto, mi pretensión importa nada menos que lo siguiente: que el arte, ampliamente concebido, debería ser la base fundamental de la educación. Pues ninguna otra materia puede dar al niño no solo una conciencia en la cual se hallan correlacionados y unificados imagen y concepto, sensación y pensamiento, sino también, al mismo tiempo, un conocimiento instintivo de las leyes del universo y un hábito o comportamiento en armonía con la naturaleza"<sup>14</sup>. Pretensión alcanzada con creces en algunos sitios de este mundo, pero aun por alcanzar en el nuestro.

<sup>13</sup> Gardner, Howard. *Educación Artística y desarrollo humano*. Ediciones Paidós. Traducción de Ferran Meler-Ortí, Primera edición 1.994 p.88

<sup>14</sup> H. Read, op. cit., p. 89

# Realidades y ficciones de la enfermedad

Valentina Marulanda

*Para Rafael Marulanda,  
médico de servicio humano*

**M**ás allá de la enfermedad, la salud. O la muerte. La obra de Alberto Barrera Tyszka, justa ganadora del Premio Herralde de Novela 2006, elige la segunda vía. Porque, en efecto, narrativa y dramáticamente hablando tal vez no hubiera tenido gran eficacia asistir a la curación de un enfermo, que en el mundo de lo real, es lo que invariablemente se anhela. Pero en la novela, bien se sabe, rigen otras pulsiones.

En ese proceso entre la enfermedad y su desenlace, sea uno o el otro, aparece la figura del galeno, de quien siempre se espera que devuelva la salud, que prolongue la vida y venza a la muerte. No es pues menudo papel el que se confía al curandero o el chamán, desde las sociedades primitivas, y al médico en las sociedades modernas, en las que las clínicas y hospitales son lugares tan abominables, necesarios y concurridos como los centros comerciales.

Además de la admirable novela de Barrera Tyszka, que lleva precisamente por título *La enfermedad* (Anagrama 2006), otro autor venezolano, Vicente Lecuna, también aborda el tema en el libro aparecido meses antes, *Informe Médico* (Mondadori



Beñisán Urdilov

2006), un conjunto de relatos recogidos y anotados a lo largo de su ejercicio de cirujano y gastroenterólogo. Relatos que dan cuenta, con otra mirada y otras herramientas escriturales, de las “dificultades burocráticas”, situaciones absurdas, equivocaciones y desdichas fatales, que ocurren en el día a día de la praxis médica actual que se ha deshumanizado y se ha banalizado de manera extrema.

El médico que miraba a los ojos, que indagaba de manera detallada en la historia personal y familiar del paciente, que le dedicaba todo el tiempo necesario, que era, en fin, un servidor de la humanidad ha cedido el paso a la parafernalia clínica. “El médico moderno pasa a ser un medio de la máquina”, y la relación médico paciente, cada vez más impersonal, “es mediada por el computador que, a través de fórmulas matemáticas dice lo que se debe hacer”. El fenómeno de la tecnocracia en que se ha convertido el arte de curar a los enfermos es uno de los aspectos en los que reflexiona de manera brillante Orlando Mejía-Rivera, médico y escritor colombiano en el libro, *La muerte y sus símbolos* (Universidad de Antioquia, 2000).

Las dos obras narrativas a las que me refiero atraen de manera singular, entre otras cosas, por tocar aquello de lo que nadie quiere hablar, aquello en lo que es mejor no pensar, la enfermedad y la muerte, que, sin embargo, son consubstanciales a la vida. Pero que, además, adquieren en el hombre, como único ser de la naturaleza que tiene conciencia del deterioro y la finitud, una dimensión particular. Sin embargo, “por que nos cuesta tanto aceptar que la vida es una casualidad”? se lee en la segunda página de *La enfermedad*. Por la misma razón por la que nos resultan tan antipáticos un hospital y un cementerio. Por la misma razón por la cual nos embarga la más profunda desazón mientras aguardamos en una sala de espera los resultados de un examen patológico. Que es precisamente la situación con la que abre Barretera Tyszka su relato.

Enfermedad y muerte son pues asuntos que, salvo para los mismos médicos, pertenecen en nuestra sociedad al reino del tabú y son tratados en los textos de Vicente Lecuna de manera descarnada, con una escritura seca y unas frases cortantes, cual informe médico, ni más ni menos, sin contemplaciones, consideraciones ni juicios. Así ocurrió, así lo presencié o lo escuché y aquí están –para que el lector saque las conclusiones– estas historias anónimas, enumeradas del uno al cincuenta y ocho, sin título y sin nombre propio.

Asimismo, por un número, el de la habitación que ocupan, suelen identificarse los pacientes que en determinado momento pasan por una clínica, de donde salen recuperados o amortajados. Refiriéndose a los relatos de Vicente Lecuna escribió José Balza que “lo no literario se convierte en literatura, gracias a los matices sutiles de la ironía y la compasión”.

Que “los hospitales son lugares de paso: templos para el adiós, grandes monumentos a las despedidas”, comenta el narrador de *La enfermedad*, en la que concurren dos dolientes: uno de cáncer en etapa terminal, encaminándose ineludiblemente hacia el final, y otro que, al parecer no padece de ningún mal de la *physis*, no al menos de los que se pueden rotular de acuerdo con unos síntomas y unos signos. Es que, como lo recuerda este segundo paciente a su doctor, no hay enfermedades sino enfermos, que es un dictamen al que recurrían los médicos de antes para explicar que los males que asaltan a los organismos humanos no son codificables ni descifrables de la misma manera que otros objetos de estudio. Siempre hay en la medicina, aunque las nuevas prácticas de la tecnocracia pretendan ignorarlo, un más allá, un margen de sombra que la distingue de las ciencias exactas y la acerca a las ciencias humanas.

El relato sobre la enfermedad del señor Miranda, verdadera protagonista de la novela, pone al reflexivo escritor que es Barrera Tyszka en situación de pensar en torno a la muerte y al irse muriendo. De manera incisiva cuestiona no sólo el concepto mismo de enfermedad, sino el ejercicio médico que incluye la dialéctica paciente-doctor. De su mirada inquisidora no se escapa la relación distorsionada que tenemos los modernos con la muerte. Eso que ha llamado —para citarlo una vez más— Orlando Mejía-Rivera, “la negación de la muerte en la sociedad tecnológica”, desarrollada en uno de los capítulos de su notable libro. Porque “la modernidad, dice, necesita esconder la presencia de la muerte en la vida, porque ella derrumbaría su máximo ofrecimiento: lo nuevo siempre es lo mejor y se encuentra en el futuro, tiempo que todavía no es, pero que se garantiza, llegará a ser, en la línea continua de la vida absoluta”.

Y si digo que Barrera Tyszka se pone en situación de pensar es porque he sentido palpar en su libro el aliento de un filósofo que pensó y meditó con gusto en la muerte. No es acaso totalmente pascaliano aquel pasaje en el que, en el curso de un taller para desahuciados al que asiste el viejo

Miranda, comenta la persona que lo conduce que “hay seres humanos que pasan toda su vida tratando de evitar lo que ya saben, tratando de no pensar en ello. Hay gente que sólo puede vivir cuando se olvida de que va a morir...”. En estas palabras, insertas en las páginas de una novela, se oye el eco del sabio francés del siglo XVII, cuando en el capítulo sobre la Miseria del hombre, de sus *Pensées*, dice que los hombres inventaron la diversión para evadir del asunto crucial de la vida; que los hombres, al no haber podido vencer la muerte, la miseria y la ignorancia, decidieron olvidarse de eso para ser felices. Lo único que consuela de las miserias es la diversión que, sin embargo, viene a ser la mayor de las miserias.

*La enfermedad*, de Barrera Tyszka, nacido en 1968, debe ser una de las mejores novelas venezolanas de los últimos tiempos. Se impuso, entre 172 competidoras del ámbito hispanoamericano, en el importante concurso narrativo de la editorial Anagrama que en anteriores oportunidades han obtenido Sergio Pitol, Javier Marías, Roberto Bolaño, Enrique Vila Matas y Juan Villoro, entre otros. Ya la editorial Gallimard adquirió sus derechos de traducción y dentro de muy poco tiempo estará *La maladie* en las librerías de Francia.

Con la discreta extensión de 168 páginas, tengo la impresión de haber leído un libro catártico en el sentido aristotélico. Una obra que a base de una prosa filosa e inteligente, un lenguaje eficaz, un tono contenido, una sólida construcción y un humor latente conjura con creces el temor del aburrimiento que inevitablemente asalta cuando uno aborda una obra narrativa y que, según declaraciones del autor a la revista *El librero*, es lo único que no puede permitirse jamás una novela. Y la suya, aunque se ocupa de asuntos graves y serios como ninguno, asuntos de naturaleza chocante que todos quisiéramos eludir y postergar hasta un día sin fecha ni hora, lejos, pues, del aburrimiento resulta, para dar la razón a don Blaise Pascal, tan divertida y entretenida que nos hace olvidar legítimamente todas las miserias de la vida, las pequeñas y las grandes: de la salud, el bolsillo, la ignorancia, la política e incluso la muerte.

# El olvido que nunca dejaremos de ser

Carlos-Enrique Ruiz

**H**éctor Abad-Faciolince ha producido por fin la biografía de su padre, el médico-salubrista, profesor y defensor de los derechos humanos, Héctor Abad-Gómez (1921-1987), después de 19 años de haber sido asesinado. Con el título, entre nostálgico y realista, “El olvido que seremos” (Ed. Planeta, Bogotá 2006), Faciolince se saca sus fantasmas y plasma en maravillosa obra la historia de su relación con el progenitor, y delinea con detalles aspectos de intimidad y de la personalidad privada y pública del mártir, en los entornos familiares y sociales. La complejidad de la violencia, con raíces que conforman enigmático tatuaje de Colombia, está allí, con la intolerancia a lo diferente, la prepotencia de quienes ostentan el poder y la miseria humana crapulosa.

Casi veinte años tardó Faciolince para poder plasmar esa memoria, exorcizar los fantasmas en los asedios del espíritu y poderse despojar de esa carga de afectos aciagos para retornar al sosiego parcial, por la misión cumplida de entregarle a la sociedad ese testimonio de vida de un gran hombre que estuvo expuesto, con la palabra limpia y en movilizaciones, a la derro-



Bedřichka Uždilová

ta frente a muros inmovibles del fanatismo. Riesgo de cada día, bajo la ambición de conquistar el imperio de la justicia, con la equidad y el respeto por las diferencias, en busca también de maneras apropiadas de resolver conflictos con apoyo en la razón, en los argumentos.

Esa situación de Faciolince me trae a la memoria lo padecido por Alfonso Reyes a la muerte de su padre, igualmente por asesinato. Reyes no pudo plasmar con prontitud ese drama y tardó parecido tiempo. Su "Oración del 9 de febrero" (1930), escrita en Buenos Aires para conmemorar al padre en la fecha del asesinato, comienza con esta expresión dramática: "Hace 17 años murió mi pobre padre." Y luego relata tanto la relación, con preponderancia de los afectos, y la evolución íntima del drama en la esfera de lo político y lo moral. Al igual que Faciolince, Reyes reconoce en la personalidad del padre "una de esas naturalezas cuya vecindad lo penetra y lo invade, lo sacia todo." Como consecuencia siente Reyes un accidente de su corazón, y se aventura a descender a *la zona más temblorosa de pudores y respetos*, para dejar el testimonio de su sensibilidad *atropellada por la violencia*.

Sin embargo, por sufrimientos parecidos los dos autores no llegan a conclusiones similares.

Reyes siente que ese apego grande al padre le deja lección de atenuar, aún con violencia hacia sí mismo, la tendencia a la ternura con su hijo, para que cuando faltase no sufriera tanto como él. Y se obligó a no educar a su hijo con caricias o mimos. En Faciolince la comprensión por el drama sobrellevado, está en la lección asimilada del padre expresada por éste en la fórmula: "mimar a los hijos es el mejor sistema educativo." No se que tan practicante de este criterio es nuestro autor al levantar los propios.

Ambas personalidades, distanciadas por casi un siglo, reaccionan con mutismo por lustros hasta llegar a reventar la bomba de los afectos, con timón de racionalidad.

Reyes deja su reflexión en cinco páginas escritas con intensidad, y Faciolince en 274 arma el mapa de la relación padre-hijo, en contextos de familia unida y de sociedad con escisiones protuberantes. El mandato espiritual para la meditación es el mismo, pero distinto el alcance de la lección.

Abad-Gómez fue hombre público, con entrega total a las causas sociales, en detrimento incluso de la formación de un patrimonio digno que le permitiera

solventar necesidades de familia. Pero, quizá, esto no hizo falta, al contar con esposa pragmática y de emprendimientos, que al comprender la situación libre de responsabilidades económicas al esposo y ella se propone crear empresa, que involucró a la familia, todavía floreciente en Medellín, con la administración en número considerable de edificios, sin perder la intensidad de afectos en una relación de suyo sostenida en las naturales tensiones.

En el libro de Faciolince, que algunos consideran “novela” y que el mismo autor ha dicho haber empleado técnicas propias de ese género para armar la trama de la biografía, se consigue apreciar en su integridad la personalidad de Abad-Gómez, con sus utopías, sus enfrentamientos de vida diaria, y sus ingenuidades dentro de un mundo malformado por enjambres de malvados políticos y de potentados del dinero (“estiércol del demonio”, que decía Papini).

Lecciones supremas asume el autor de la obra al desentrañar recuerdos bajo el hilo de los afectos, y palpar el drama de los pasos que lo lleva a trascender hasta decir: “la felicidad está siempre en un equilibrio peligroso, inestable, a punto de resbalar por un precipicio de desolación.” Con la premisa que establece al observar “lo amenazada de desdicha que está en todo momento la felicidad.” En determinado momento somos sujetos de un logro que nos da respiro, o que nos viene con alientos de alegría en actitudes solidarias o de valoración oportuna, pero en lo inesperado puede que al instante siguiente caigamos en la desolación. La felicidad es, entonces, un momento, por repetible que pueda ser, nada duradero en las vidas, como para que estas se puedan establecer en un campo soberbio por el estado continuo de ánimo. La vida es así, como el mundo, como el universo. Somos elementos que a la postre la fugacidad nos entroniza, sin otra esperanza que el olvido. Como bien lo advierte el título de la obra.

Faciolince deja también en claro que en la familia fueron “felices”, con cierto sostenimiento en el tiempo, mientras no hubo muerte en ella. Por ejemplo la felicidad sentida al disfrutar periódicamente de la pequeña finca familiar de dos cuadras, lo que le conduce a establecer por felicidad esos momentos suyos de paseo a caballo, en soledad, o los otros por las calles de Cartagena de Indias. De todas maneras consiente en lo fugaz de la felicidad. Felicidad que se derrumba con la muerte de la hermana Marta-Cecilia de 16 años.

La realidad de la muerte sobrecoge a la familia y marca división en su historia: antes la felicidad como gozo de vida compartida, y después el drama de lo

escurridiza en la realidad. Cercanías que de pronto desaparecen de un tajo, por alejamientos parciales o definitivos, con rupturas de vida.

Experiencia que de igual modo lleva al autor a meditar sobre el tiempo de esplendor; al decir suyo: "Hay como una curva creciente en el valor de la vida humana, y la cima, creo yo, está entre los quince y los treinta años." Después vendrá el enfrentamiento con lo cruel de los momentos y del paisaje, en medio del zigzagueo propio de los caminos.

En esa línea de vivencias, el autor consigue identificar períodos de la vida en los que la tristeza se hace más notoria, y el sufrimiento aflora con devastadora carga. "Los humanos, en el dolor más hondo -dice-, podemos sentirnos confortados si en la pena nos conceden una rebaja menor." Y la rebaja de la pena, del dolor, es cuestión de sedimentar la tragedia, en sus causas, al enfrentar la dura realidad, sin posibilidad alguna de intervenir en el destino. De pronto algo funesto se presenta, de igual manera que también aparece la gracia que reconforta y consuela, en función del tiempo.

Con reminiscencia a Platón no deja de establecer que "todo conocimiento tiene algo de recuerdo imperfecto." Y en la imperfección está la razón de ser de la vida humana, que al vérselo en perspectiva habrá de apreciarse con ondulación de sobresaltos.

Consecuencias insospechadas de las muertes cercanas, como la que refiere Faciolince al constatar que desde la desaparición de Marta, sus padres no volvieron a hacer el amor, a pesar de las caricias diarias y de la cercanía afectiva. Factor de dicha que resultó estarles vedada para siempre, como lo anota el autor.

Faciolince hace constar que como luchador por causas sociales, su padre se declaraba "cristiano en religión, marxista en economía y liberal en política." Lo que implicaba tener enemigos por todas partes: los cristianos por considerarlo marxista, los marxistas por cristiano, y así los liberales, los conservadores y todo el tejido de credos. Ideologías y poderes no lo consideraban en sus huestes.

Ese seguimiento a los procesos del padre lo lleva a entenderlo en una "sed de justicia" prácticamente insaciable, que la asemeja a "tentación de martirio", al no estar atenuado por cierta dosis de "escepticismo". Pero lo ve en su arrojo, en las luchas sociales diarias, como columnista, como líder de movilizaciones

reivindicativas y de protesta, como conferenciante, como consecuencia de esa tristeza sin límites que lleva dentro por la muerte de la hija, lo que le permitió exclamar: “morirse ya no es grave”, y entonces lo que queda es correr riesgos. En esta consideración el autor nos recuerda a Marco Aurelio cuando aludía a los cristianos, un tanto locos, que al llegar al martirio obraban mal, puesto que a su vez eran víctimas de la idea obsesiva de verdad y justicia.

La capacidad reflexiva de Faciolince ocupa lugar especial en la obra, puesto que al narrar piensa en causas y desenlaces, en la trascendencia de la acción, de los mismos acontecimientos. Así, al abordar los años de lucha del padre, medita en la *compasión*, como cualidad en buena medida imaginaria, que permite ponerse en lugar del otro y tomar distancia de los propios padecimientos, para poder llegar a asimilarlos en forma debida. Es algo así como la técnica del distanciamiento expuesta por Brecht en el teatro.

En esa reflexión llega a la situación del *despiadado*, de aquel que sin la más mínima consideración por la vida suspende la del semejante, sin pensar que también puede ser objeto de procedimiento similar.

Abad-Gómez no tenía escapatoria, así haya pasado momentos de cierta armonía en la vida universitaria, y de plenitud en la familia, o en la fugaz diplomacia, o en trabajo de salubrista por el mundo. Su destino estaba marcado por la obsesión en la justicia, sin medir consecuencias personales, o reconociéndose en su capacidad de martirio, pero bajo un criterio de altruismo sano: contribuir en la construcción continua de un mundo mejor, para todos.

No falta en la obra la pertinencia de las “Coplas de don Jorge Manrique por la muerte de su padre”, sabidas y repetidas con frecuencia por Abad-Gómez, en especie de patetismo de vida diaria: “... Nuestras vidas son los ríos/ que van a dar a la mar,/ que es el morir;/...” Y en esa mar todos nos encontramos como ineludible fatalidad, igualitaria, del destino.

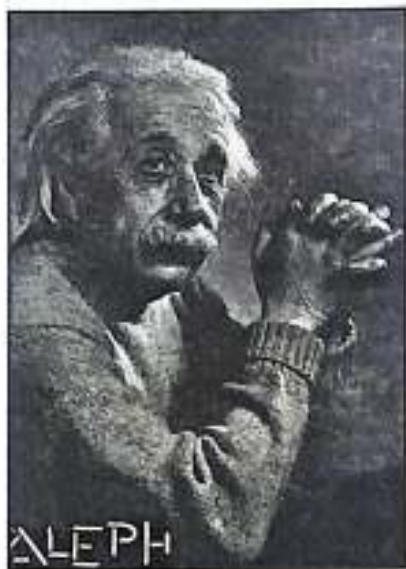
El asesinato de Héctor Abad-Gómez se consuma, como un horror más en la historia trágica de Colombia. Y desde entonces otra estrella invisible fulge en el corazón de la patria. Y en las conciencias de las gentes con pensamiento libre.

En Alfonso Reyes, esa orfandad lo llevó a perder para siempre “los resortes de la agresión y de la ambición”. Y a Héctor Abad-Faciolince, la suya lo puso en situación, al meditar en especie de mayor aprendizaje de la tragedia, en tanto conciencia del dolor: “ya no somos el recuerdo que seremos”, en cita de Borges.

Queda la palabra, con su poder de evocación, en este libro apasionado y apasionante, que hemos leído con profundo compromiso al haber repasado la vida de un hombre ejemplar, conducidos por la mano maestra de su hijo, artista de la palabra, pero con los ojos anegados en llanto.



Bedřich Uždilová



## Notas

**La ciudad que vive en mi ventana** (Escribe: Ignacio Ramírez). Uno de mis pasatiempos favoritos es atisbar por las ventanas. A través de ellas cambia el universo y se hace más pequeño pero a la vez más infinito el cosmos. Son los ojos de la poesía las ventanas.

Pasé mi infancia en los trenes que salían de la estación de la Sabana y gitaneaban tosiendo por valles y montañas y después de un día de descarriladas y movimientos lerdos, llegaban a poblados extraños que yo creía que habían inspirado los relatos de las mil y una noches criollas o constituían una parada antes de comenzar a caminar para llegar alguna vez a la isla del mastodonte Viernes, donde le crecía la barba salitrosa a Robinson Crusoe.

De niño, cuando tenía cuatro años, a través de una de las ventanas de mi casa en Marly mataron a Gaitán y le

prendieron fuego a la ciudad. Yo me asomé y oí los gritos y el resplandor del fuego me iluminó la cara pero me ensombreció el recuerdo para siempre.

Bogotá tenía mi edad equivalente. En las paredes corrieron las cortinas, cerraron las mirillas y los habitantes de los muros blancos supieron que la sangre enrojecía y ennegrecía las tapias.

Pensé que la vida iba a ser triste, que la ciudad estaba sentenciada a la tortura de la gota china y aunque era cierto mi presagio, las ventanas se encargaron del equilibrio que llegaba a borbollones de la imaginación.

Bogotá sin ventanas sería como Comala para un ciego extraviado en el mapa de su suerte a oscuras.

Junto a ventanas bogotanas de case-rones-viejos leí los libros de mi infan-

cia. En mitad de la página corría el velo para ver si por ahí andaban el pequeño paduano de Corazón, Jean Valjean —el hombre que roba un pan en Los miserables—, los pícaros de la isla del tesoro, la ballena blanca, Huckleberry Fynn y toda esa horda adorable de leales amigos que al final se convierten en invisibles barcos de papel y nos navegan el torrente sanguíneo durante el resto de la vida.

Las ventanillas de los trenes fueron mi primer asombro, mi inaugural viento en el rostro, mi bautizo en la lejanía y la imaginación, mi naciente cine, mi primordial amor con las palabras.

Las pastas de los libros fueron puertas y las páginas ventanas para curiosear lo que había sido e iba a ser la vida.

En Bogotá, la muerte se asomaba a las ventanas con su traje de locomotora. Y pitaba carbón y carraspeaba asmática como una yedra jadeante.

Yo me montaba en el vagón que tuviese la vista más cercana al sol. Miraba al horizonte y tarareaba el chaque chaque del ferrocarril.

Me acompañaban las lechuzas diurnas disfrazadas de marcos de madera. Las palabras postigo, bisagra, visillo, tapaluz, persiana, proximidad y ausencia iban asomadas conmigo y por donde quiera que pasáramos Bogotá iba en nosotros porque uno puede irse de su pueblo pero ni las ventanas de la casa ni las ventanillas del tren se le desprenden.

En el trayecto de ida y vuelta había pueblos con nombres que no eran nombres sino conjuros mágicos: Anolaima, Barbosa, Neiva, Natagaima, La Dorada, El Dobio, Girardot, Bosconia, Ambalema, Villavieja, Santa Marta.

Y estampas de palacarboneros y postales vivas de árboles traviesos, que se me quedaron grabadas para siempre y me pueblan no solo en el recuerdo sino en los sueños y aun en las vigiliass: mujeres calentanas de apetecibles senos, cantando la venta de guarapo, achiras, alfandoques, moscorrofios, chicha.

Pájaros que en el aire semejaban puntitos de libertad sin límites, fragancias que venían de los alelíos y de los jazmines, música de cascadas y rumores del campo o carcajadas de muchachas muslibidinosas lavando ropa de colores en los ríos, con jabón de tierra y estropajo, acurrucadas, sentadas en las piedras o cobijadas por las sombras de acacias, ocobos y samanes.

Las ventanillas de los trenes siempre comenzaban y concluían en la estación de la Sabana, que era como una catedral babélica: gente con maletas y paquetes, hombres y mujeres que iban y volvían, familias enteras que llegaban para quedarse en la flamante capital cuyo nombre sonaba como suenan los barcos cuando anclan en la noche: ¡Bogotá!

Donde quiera que esté, suelo auscultar a Bogotá desde las ventanas.

Una vez en Atenas subí la cumbre de la Colina del Likavitos; desde las ventanas vetustas de un fatigado funicular divisé muy lejos a Bogotá, cuando aún había ingenuos y arribistas que la creían la Atenas suramericana. Pero sucedió que desde allí Bogotá era un punto tan remoto y luminoso como cuando ascendemos a una de nuestras colinas y suponemos que miramos a Amaltea o a Alkaíd en una noche plateada por la luna llena.

Comprendí entonces que Bogotá ventanea en mis delirios, que vive conmigo y vive en mí y que la amo como podría amar a una gaviota muerta de frío en el monte Erebus.

Cuando vivía en el centro bogotano y las calles eran paraísos en lugar de infiernos, pasaba días y noches en las ventanas de mi casa universal observando el espectáculo de los cerros y nunca fui capaz de desentrañar el enigma de Monserrate y Guadalupe, que no se sabe si fueron levantadas para iniciados en las mitologías cristianas o si la iglesia y la inmensa virgen de hormigón nacieron de la tierra, pues resulta imposible imaginar a la ciudad sin sus dos grandes montes tutelares, con sus miradores de cemento a cuestras.

Una vez que se incendió el edificio de Avianca, el más alto de la ciudad, fui el primero en llegar en un helicóptero a la terraza donde centenares de angustiados hombres y mujeres rogaban que los sacáramos de allí, que les salváramos la vida.

Yo hice algo insólito pero a la vez imperativo: bajé al piso más alto, puse un pañuelo mojado sobre mi rostro y penetré entre el humo buscando una ventana desde donde divisé a mi ciudad hormigueante e impertérrita como dicen que son los corazones de los estoraques.

Luego subí de nuevo a la terraza y desde allí le conté al mundo que una ciudad me habita.

Bogotá crepitaba.

El incendio persiste y yo soy aquel que busca una ventana.

**Contrabando de sombras** (*para Manuel Pereira y Antonio-José Ponte*. Escribe: Álvaro Castillo-Granada). Tenía la seguridad, sabía que iba a encontrarlo. Todo era cuestión de esperar y tener los ojos atentos. No tenía su imagen: nunca había visto su carátula. Sabía que existía en esa editorial: encontré el dato un día mirando su bibliografía. Se trata de Antonio-José Ponte. Un escritor cubano que me habían nombrado alguna vez porque había escrito una reseña sobre (vale más decir contra) Fina García-Marruz. Esa era la imagen que tenía: un reseñista combativo. O más bien complejo. Tiempo después empecé a escribirme, de cuando en cuando, con Manuel Pereira, el escritor de dos libros que me han fascinado. El primero, *La quinta nave de los locos*, es una recopilación de ensayos que me abrie-

ron los ojos a muchas cosas, entre ellas, a José Lezama-Lima. Hablando de la amistad que sostuvieron y los libros que le recomendó leer fui descubriendo a un autor inmenso del cual muchos hablaban. "El curso délfico" es la revelación de que "(...) El maestro de un escritor no es quien lo enseña a poner una palabra detrás de otra. Eso no se aprende, eso sería como enseñar a respirar. El verdadero maestro es el que propone lecturas inolvidables y descubre sutilezas allí donde no se sospechan, mostrándonos el modo de acomodar la mirada; adiestrando, educando nuestros sentidos hasta hacerlos capaces de estremecerse ante un sonido, un color, una forma, un silencio o una idea. Lejos de ser un catálogo de axiomas, su magisterio fue una magia total. Cuando yo no entendía algo, me estimulaba diciendo: *No entender es ya una manera de entender.*" Años después, en 1996, emprendí mi lectura de *Paradiso*, maravillado, sintiendo muchas cosas y, es cierto, no entendiendo muchas más. Lo hice en la primera edición que conseguí en mi primer viaje a Cuba en 1995. Ya se me olvidó cuánto me costó. Sé que no fue tanto, en esos años los libros valiosos (las primeras ediciones, los autografiados) no eran tan caros como ahora. Era posible conseguir maravillas. Además, otro punto, el peso colombiano no estaba tan devaluado. La compré y comencé a caminar por Paseo de Prado preguntándome por dónde quedaría la calle Trocadero. En un

momento alcé la mirada y, por supuesto, ahí estaba: un letrero azul con letras blancas (¿o sería al contrario?) señalándome el camino. Busqué el número 162 y una muchacha bajita, de pelo marrón, me abrió la puerta. Se llamaba Betania Peña. Era, por así llamarla, guía del museo. Dimos una vuelta maravillosa, deteniéndonos en los muebles, los objetos, los libros, los cuadros... Hablaba de cada cosa como si fuera suya y, lo que es más importante, describía cada objeto como podría haberlo descrito José Lezama-Lima. No estoy exagerando aunque soy un exagerado: cualquier persona que la haya conocido puede dar fe de lo que estoy diciendo. Después tomamos té y seguimos conversando. Esa visita duró horas. Entre nosotros fluyó algo maravilloso y definitivo: simpatía y confianza. Y fue definitivo porque al año siguiente, en junio, conocí a su familia (Catalina, su abuela; Miguclito, su padre y Betania, su tía) que empezó a ser la mía. Ellos son mi familia en la Isla. Nos unen lazos que sólo el corazón puede entender. Sus vidas hacen parte de la mía (y viceversa). Bueno, estoy perdiéndome en los detalles y desviándome de lo que quiero contar: el libro que encontré ayer de Antonio-José Ponte. El segundo libro de Manuel Pereira que leí fue *El comandante veneno*, la narración afectiva de la campaña de alfabetización, ese momento maravilloso y espléndido en el que el pueblo se volcó sobre el pueblo para que todos aprendieran a leer y es-

cribir visto con los ojos claros de un niño: "(...) la embriaguez de una esperanza que es en el fondo la Revolución en su estado puro, heroico". Años más tarde, después de esperarlo pacientemente, conseguí un ejemplar dedicado por el autor (que ya no vive en Cuba) a Eduardo López-Morales en 1979. En uno de los mensajes le pregunté por autores cubanos que le gustaran. Y me recomendó uno solo: Antonio-José Ponte. Me dijo que había un libro suyo publicado por el Fondo de Cultura Económica: *Un arte de hacer ruinas y otros cuentos*. Fue un deslumbramiento. Me sorprendió. No solamente por lo bien que escribe, es un placer leer a alguien que escribe como si cada palabra fuera la pieza de un engranaje que funciona perfectamente (no hay que olvidar que el autor es ingeniero hidráulico) sino porque sus historias me descolocaron y me llevaron a un espacio que sólo existe en tanto las leo: es una sensación muy extraña la que producen sus cuentos. Sus cuentos son esos momentos en que se cruzan las miradas y se crea por un instante una tercera realidad que podría ser y no va a ser nunca: "Significa un momento en que dos trenes se cruzan"). La segunda página del libro quedó cubierta casi completamente por mi letra microscópica: eran demasiadas cosas las que me gustaban. El problema de encontrarse con autores (no solamente escritores) es que "quedamos empezados", con ganas de más. Amir Valle me habló maravillas de él también. Desgra-

ciadamente conseguir libros de Antonio-José Ponte en Colombia es casi imposible. Y en Cuba ni hablar. Se lo recomendé a Carlos Orallo, mi amigo librero, y hasta el momento no ha encontrado alguno. Exploré repetidas veces su bibliografía, ese mapa, esperando encontrar una ruta, un sendero que me ayudara a llegar a otras lecturas. Encontré uno: *El abrigo de aire Ensayos sobre literatura cubana*, publicado por Beatriz Viterbo Editora en el 2001. Hay dos ensayos suyos ("El libro perdido de los origenistas" y "El abrigo de aire") al lado de otros de Mónica Bernabé y Marcela Zanín. Estuve en Buenos Aires 38 días, en los que fui feliz y triste al mismo tiempo, y casi no lo encuentro. Lo hallé, por fin en una Librería Hernández que queda por Corrientes, frente al Vesuvio (creo que se escribe así), donde fui a tomar chocolate con churros por recomendación de Adelaida. La vendedora, muy querida, me hizo descuento de estudiante a pesar de no tener carné de estudiante. Ni cara tampoco... Leí sus ensayos, son lo mejor del libro, que están escritos desde la óptica del que se instala y ve las cosas por otro lado, por entre las rendijas y los espacios que deja la vida y la lectura. A mi regreso comencé a ver rematados por ahí algunos libros de la editorial Mondadori. De cuando en cuando me tropezaba con uno, varios. En su bibliografía figuraba una novela publicada en esa editorial en el 2002: *Contrabando de sombras*. Por supuesto a los cinco se-

gundos olvidé su nombre. Esto no me importa mucho que digamos. Muchas veces lo importante para mí es saber cómo es libro o quién lo publicó. La mirada azarosa, esa que va por ahí deslizándose en medio del tiempo y el silencio, siguiendo una luz o el movimiento de unos senos, lo va a encontrar cuando sea el momento. La semana antepasada llegaron una cantidad de libros de Mondadori y Crítica a "La gran manzana". Compré algunos libros que quería de Eric Hobsbawm (de quien encontré hace años un ejemplar autografiado de *Rebeldes primitivos* en 1986). De Antonio-José Ponte nada. El domingo me dijo Darío Marín, en el mercado de las pulgas, que el lunes o el martes empezaba una pequeña feria en el Parque Santander. El martes fui. Encontré algunas cosas en una mesa repleta de libros; entre ellas un libro que había visto de Víctor Ronquillo sobre los crímenes de Ciudad Juárez (después de leer 2666 de Roberto Bolaño quedé con el tema clavado en el alma): *Las muertas de Juárez*. De Antonio-José Ponte nada. Bueno...por suerte no hay afán sino deseo. Y el deseo puede esperar, ahí está. Ayer tenía que hacer unas vueltas antes de ir a la librería: sacar el ISBN del próximo libro de Ediciones San Librario y buscar un libro de Antonio Muñoz-Molina que encargaron. Fui a la caleta de la décima. Dejé mi morral en el casillero. Me puse a mirar los estantes para ver si había llegado algo nuevo cuando la sombra de un

ángel del Cementerio de Colón me hizo una seña: *Contrabando de sombras* de Antonio-José Ponte. A 5.000 pesos. Una sonrisa de alegría y satisfacción alumbró por un momento mi rostro: por fin... casi no apareces, caballero... Ahora está esperando al lado mío que llegue el momento para leerlo. Sé que no voy a salir defraudado. Es tremendo autor. Cosa nada fácil... Manuel (ya nos tratamos por el nombre así jamás nos hayamos visto ni hayamos escuchado nuestras voces. Por supuesto: cuando la Chiqui fue a México la encarté con las primeras páginas de sus libros para que le pidiera el favor que me las firmara y me consiguiera su última novela, *Insolación*. Se encontraron y pasaron un rato muy agradable con su esposa tomando café, comiendo chocolates y hablando de la vaina) me escribió una vez: "Es un escritor de raza". Ya lo sé. El color de la carátula del libro significa todo: es verde, como la esperanza. Hoy, en la mañana, Pilar González me escribió desde Barcelona diciéndome que me había conseguido un libro de cuentos de Manuel que le había encargado, *Mataperros* (sólo se encuentra en "El corte inglés"). Llega la semana entrante. Qué alegría... Los dos libros casi el mismo día, Manuel y Antonio-José: buena esa.

**"Tríptico rojo", una viga maestra** (Escribe: Juan-Manuel Roca). Este libro, *Triptico Rojo*, es antes que nada una construcción [Ed. Taurus, Bogotá

2007]. El levantamiento lo realiza una mirada particular de los espacios que han sido decisivos para Rogelio Salmona, la viga maestra la levanta su estatura humana, la techumbre se extiende por sus páginas que son a la vez estancias o habitaciones por las que una guía meticulosa nos conduce.

De sus múltiples conversaciones con el arquitecto colombiano, Claudia-Antonia Arcila va registrando, mientras hace las veces de una atenta interlocutora y amanuense, una memoria decisiva para la cultura colombiana.

Su lectura hace recordar que el conocimiento es la mejor manera de hurgar en unos cimientos. En algo que se construye con furor y con paciencia, al mismo tiempo. Y también, que la cuadrícula del recuerdo, algo que sobrevive a los días casi siempre de manera inconsciente, es más reveladora que la realidad inalterada.

Se trata de una poética del espacio, para decirlo con Gaston Bachelard, que establece su centro en una preocupación por el hombre y por algunas de sus más claras utopías.

Cuando narra, o revisita el jardín de la casa de su infancia, Salmona recuerda el crecimiento del niño que fue y el crecimiento de un árbol en su mirada, un árbol que daba a su habitación y que como a una suerte de "Barón rampante", el personaje de la novela de Ítalo Calvino al que le vino la gana de vivir en una encina, lo tornaba ha-

bitante de su cuarto pero también habitante de sus ramas.

Es el regreso a los espacios míticos de la infancia, algo que de alguna manera recuerda la visión de Cesare Pavese: "no es hermoso ser niños. Es hermoso pensar de viejo en cuando éramos niños".

Esta evocación de un árbol que sigue sembrado y dando sombra en el jardín de la memoria, es algo que me parece de mucha importancia para entender una parcela de la obra de Salmona, no un simple ejercicio de la nostalgia, si recordamos la trascendencia que le da en sus construcciones a la naturaleza, a ese entorno vegetal que no riñe con la arquitectura, con un arte que es para bien y para mal una suerte de sobrenaturaleza. Todo esto, expresado sin la frialdad de los tecnicismos, sin las nieves perpetuas de un decálogo y sin el hielo de las teorías.

Una historia de los espacios puede hablarnos de manera más veraz que una historia de los hitos arquitectónicos, como lo recordara con tanta precisión José Luis Romero, en contra de la visión "presentista" que desprecia y anula las huellas. Lo que hace Rogelio Salmona en su obra y también en este largo coloquio con Claudia Antonia Arcila, es sentar una teoría de las resonancias, de lo que queda como eco en la memoria, sin olvidarse de sus huellas, de los pasos dados en la andadura del mundo. Huellas que pueden

ser un sonido, un olor o una textura guardada en la memoria del tacto, como ocurre con los ciegos y sus manos habitadas. En las aduanas no sospechan los paisajes que llevan escondidos en sus dedos.

De ahí, de esa exploración sensorial en yunta con la razón, su insistencia en la poesía. De ahí también su insistencia en leer los espacios para encontrar sus más escondidos secretos, algo que fuera tan caro a los lectores de piedras y tarascas, como sucedía con los resabiados Villon y Rabelais, dos virtuosos conocedores de las catedrales y de la interpretación que puede hacerse de un espacio, dos especialistas en la lectura que puede hacerse de una casa, incluida la de Dios.

Leer este libro es repasar rincones y entender que la buena arquitectura se edifica no solo en la monumentalidad sino en la casera humildad de lo que no tiene grandes pretensiones estéticas, en aquello que enaltece y dignifica la historia cotidiana. El ojo atento de Salmona, sí, pero también su atención a otros sentidos menos enaltecidos por el arte, vive en vigilia permanente, adueñándose desde una mirada múltiple de lo que sirve para estar y para sentir, de lo que no son formas de artificio, como en la vieja parábola del escultor que sabe que en toda piedra hay escondida una escultura, que el tino o el talento está en eliminar lo que le sobra.

Y el ritmo. Es casi seguro que una casa sin ritmo pueda caerse al primer tem-

blor. No hay construcción de Salmona que no posea un ritmo, algo que está habitado desde adentro. Sabe muy bien que hay edificios cuyos espacios interiores son música de cámara, música para uno o dos habitantes en los que cada uno toca su parte. Y música abstracta y hasta música aleatoria que subraya o determina el discurrir de una obra. Una casa abandonada, de tal manera, debe cantar a capela, seguramente de manera asordada. Todo deviene música y diálogo en la mejor arquitectura.

La suya es una arquitectura que aún en sus aspectos más abstractos no intenta sofocar las emociones ni escamotear la interpretación, como si se tratara de un músico que busca silencios y voces en el espacio elegido. Es una forma de traducir los espacios, con todas sus cargas históricas y emotivas, de trasladarlo a un lenguaje propio que se articula con ellos, algo así como un fecundo diálogo casi imperceptible que se establece entre el adentro y el afuera. Nunca pierde de vista que, como lo insinúa Wittgenstein, toda arquitectura es lenguaje.

Resulta placentero leer las opiniones de nuestro emblemático arquitecto a propósito de la poesía y de la música como parte fundamental de su quehacer arquitectónico, como una fragua para fundir los metales de una suerte de arte combinatorio.

Lo mismo ocurre con sus apreciaciones de los edificios ceremoniales, así

sea de los vestigios de arquitecturas que para él resultan más sorprendidos y estimulantes a la imaginación en la vivencia personal que en los libros de historia, que en la más cimentada erudición.

Lo anterior es algo que me hace recordar al Henri Michaux de "En otros lugares": "¿Por qué sólo las ruinas y las más humildes chozas consiguen conmovernos y parecer más humanas, aunque habitarlas sin duda resulte incómodo, mientras que las casas confortables son siempre engorrosas, hostiles y extrañas?". Quizá ocurra lo mismo, se podría aventurar, con esas escaleras que no conducen a ninguna parte, que solitarias en un terreno baldío o en el campo parecen, desmembradas de lo que fuera una casa, que siguieran levantadas para conducir con decisión al vacío. Es algo que mueve a la pregunta, una especie de mapa de lo invisible que siempre estimula a la imaginación.

Este sentido de lo que falta o de lo que alguna vez fue, parece ponerse de manifiesto cuando Rogelio Salmona construye sus edificaciones y, por supuesto, cuando emprende todas estas reflexiones de las que somos sus privilegiados lectores o sus privilegiados oyentes. En esta segunda instancia reflexiva se nos revela, una vez más, como un pensador, como un poeta y como un humanista.

Otro asunto al que nos conduce su pensamiento tiene que ver con la for-

ma como se vive en un pedazo del mundo, como se habita un paisaje. De tal manera hay universos trasladables si habitan en la casona del cuerpo, en la parte más memorable y vívida que guardamos, sin duda en una memoria transformada por las potestades del recuerdo.

Lo que no puede trasladarse quizá sea el tipo y la intensidad de la emoción, pero sí algunas de sus resonancias, algunos traslados jamás mecanizados de una a otra realidad.

Recuerdo, mientras leo un paraje en el que Rogelio Salmona fusiona un rincón del barrio de su infancia bogotana —el barrio Teusaquillo—, con un rincón de París, la carta que recibió un amigo de parte de un colombiano que vivía por entonces en Inglaterra. Le decía, en medio de las grandes soledades lingüísticas y de las grandes soledades vitales, que "Londres es igual a Teusaquillo, pero sin amigos". Uno, parece decir el arquitecto colombiano, puede crearse sus propios rincones, puede ejercer de manera clandestina una trata de paisajes para fundar su propia ciudad dentro de la ciudad, si se sabe habitar el paisaje, dotarlo de sí. Pero no se puede cambiar de raíces. Por eso le es tan difícil al extranjero retoñar o echar nuevas raíces en patios que le son ajenos, porque difícilmente puede ser trashumante el sentido de la pertenencia.

Inútil hacer una tautología de este libro realizado al alimón, de manera

morosa y amorosa por Claudia Antonia Arcila y Rogelio Salmona. Más aún cuando los límites de sus propuestas son múltiples y a veces intangibles para espíritus en exceso cartesianos, como si habitáramos en una suerte de fronteras movedizas en las que, a cada tanto, se cambia de temperatura y de voltaje.

La infancia. La casa. El paisaje. La ciudad. Sus secretos que a veces no encontramos en el afuera porque habitan en nosotros, son instancias de un volumen de hallazgos y de emociones, de una cantera de reflexiones sin precedentes en el ámbito literario de nuestra arquitectura. Es el diseño, la traza de una afirmativa identidad.

Resulta innecesario, sin duda inútil, explicarlo: "el mar no necesita que le digan que es grande", decía Luis Vidales. Resulta inadecuado leerlo en voz alta, con la oratoria de las definiciones. Es mejor asediar al libro desde las preguntas y desde los asombros interiores, es mejor compartir pálpitos y ejercer nuestras propias intuiciones.

Nada resulta más cierto en este caso que lo dicho por el poeta checo Vladimír Holan en uno de sus inquietantes poemas de "Una noche con Hamlet": "el buen vino está en sí mismo... El arte también". (Ref.: "Cronopios", diario virtual, Bogotá 29 de abril de 2007. Prólogo del libro "Tríptico Rojo – Conversaciones con Rogelio Salmona", Taurus 2007)

**Matilde Espinosa en "Uno de tantos días"**. Acaba de publicarse un nuevo poemario de esta mujer laboriosa de la palabra, sostenida con la fortaleza de la más saludable espiritualidad, con la debida elaboración, cada vez más profunda, de su obra. Al comienzo fue el compromiso social el que atrajo sus veleidades en la poesía, pero con el tiempo y los golpes de la vida, Matilde fue armándose de una metafísica que le permite trascender el mundo de la anécdota para ubicarse en las expresiones de lo esencial. Por ejemplo, cuando expresa: "Ayer no más vimos en sueños/ nuestra propia huida/ sin arribo posible a donde todo es calma/ serenidad y olvido." (En: "Ayer no más"). Y no pierde el sentimiento por los mensajes como en el poema que dedica al maestro Gerardo Molina: "Aún nos quedan niños que juegan a la infancia./ Las aldeas se quejan de las aulas vacías." (En: "Apenas un recuerdo").

Matilde trata de despedirse, pero está anclada en la palabra, en la voz que recoge en su inquieto y elaborado espíritu, como cuando dice: "Inútil es el alba, el mediodía,/ incluyendo la tarde/ que va borrando huellas/ del esplendor oculto." (En: "El afán de llegar"). O como se interpreta en "Futuro": "Cierro los ojos. Convulso, tormentoso/ me asalta el pensamiento:/ la caída del mundo a una mar/ sin fondo./ Inútiles los mástiles, las rocas/ testigos solitarios de los últimos/ besos." Para con-

cluir el poema con esta estancia: “Antes de ser nostalgia/ se embriagará de sí mismo/ y estallará en las mil y una imágenes/ que rodarán, rodarán hacia un final/ incierto.”

Matilde ha publicado quince libros, con el primero: “Los ríos han crecido” (1957), siempre ascendente en la profundidad, con ritmos sostenidos y ocultos, y meditación sensible a flor de labios y piel, sin lamentos ni quejas, con sobriedad galana. [“Uno de tantos días”, Beaumont Editores, Bogotá 2007; 72 pp.]

**Hemos recibido...** “Geografía de Antioquia”, Michel Hermelin (Editor), Ed. Universidad EAFIT y el capítulo de la Academia Colombiana de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, Medellín 2006; “Diccionario abreviado de galicismos, provincialismos y correcciones de lenguaje”, de Rafael Uribe-Uribe, Ed. Universidad EAFIT, colección Rescates, Medellín 2007; “La dama del guante verde y textos de otros colores”, de Ignacio Ramírez, Colección viernes de poesía No.20, Ed. Departamento de Literatura, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá 2007; “Uno de tantos días”, poemario de Matilde Espinosa, Beaumont Editores, Bogotá 2007; “Fígaro” (historia de un gato), de Beatriz-Helena Robledo, con ilustraciones de Olga Cuellar, Ediciones B, Bogotá 2007; “Rostros históricos de la educación - miradas, estilos, recuerdos”, Maria-Esther

Aguirre Lora, coordinadora, Fondo de Cultura Económica y Centro de Estudios sobre la Universidad de la Unam, México 2001; “Colonización - Fronteras y política - Una perspectiva histórica comparada”, memorias de seminario nacional, editor: Secretaría de Cultura del departamento de Caldas, Manizales 2007; “RegionEs”, números 2 y 3 (2004), publicación del Centro de estudios regionales cafeteros y empresariales (Crece), Instituto de estudios regionales (Iner) de la Universidad de Antioquia y del Observatorio del Caribe colombiano.

“De varia lección hispánica”, monográfico de la revista de filología hispánica, *Rilce* (No.23.2, 2007), de la Universidad de Navarra (España); “Poesía capital” - Revista Casa Silva No.19, Bogotá 2006; Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica, número doble 106-107 (2004); Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica, volumen XXXI (2005); Revista Complutense de Historia de América, volumen 32 (Madrid, 2006); “Cuadernos hispanoamericanos”, hasta el No.680 (Madrid, febrero 2007).

Revista *Signos*, de estudios lingüísticos, números 39 (2006) y 40 (2007), del Instituto de Literatura y Ciencias del Lenguaje, de la Universidad Católica de Valparaíso (Chile); Revista Casa de las Américas, hasta la No.245 (octubre/diciembre, La Habana 2006). Etc., etc.

**Patronato histórico de la Revista.** Alfonso Carvajal-Escobar (N), Marta Traba (N), Bernardo Trejos-Arcila, Jorge Ramírez-Giraldo (N), Luciano Mora-Osejo, José-Fernando Isaza D., Rubén Sierra-Mejía, Jesús Mejía-Ossa, Guillermo Botero-Gutiérrez (N), Mirta Negreira-Lucas, Bernardo Ramírez (N), Livia González, Matilde Espinosa, Maruja Vieira, Hugo Marulanda-López (N), Antonio Gallego-Uribe (N), Santiago Moreno G., Eduardo López-Villegas, León Duque-Orrago, Pilar González-Gómez, Rodrigo Ramírez-Cardona (N), Norma Velásquez-Garcés, Valentina Marulanda, Luis-Eduardo Mora O. (N), Carmenza Isaza D., Antanas Mockus S., Guillermo Páramo-Rocha, Carlos Gaviria-Díaz, Humberto Mora O., Adela Londoño-Carvajal, Fernando Mejía-Fernández, Álvaro Gutiérrez A., Juan-Luis Mejía A., Marta-Elena Bravo de H., Ninfa Muñoz R., Amanda García M., Martha-Lucía Londoño de Maldonado, Jorge-Eduardo Salazar T., Ángela-María Botero, Jaime Pinzón A., Luz-Marina Amézquita, Guillermo Rendón G., Anielka Gelemur, Mario Spaggiari-Jaramillo, Jorge-Eduardo Hurtado G., Heriberto Santacruz-Ibarra, Mónica Jaramillo, Fabio Rincón C., Gonzalo Duque-Escobar, Alberto Marulanda L., Daniel-Alberto Arias T., José-Oscar Jaramillo J., Jorge Maldonado, María-Leonor Villada S., María-Elena Villegas L., Constanza Montoya R., Elsie Duque de Ramírez, Rafael Zambrano, José-Gregorio Rodríguez, Martha-Helena Barco V., Jesús Gómez L., Ángela García M., David Puerta Z., Ignacio Ramírez, Jorge Consuegra, Alba-Inés Arias, Lino Jaramillo O., Alejandro Dávila A.

A handwritten signature in black ink, reading "Jaromír Uždil". The signature is written in a cursive, flowing style with a prominent initial 'J' and 'U'.

*Firma autógrafa de Jaromír Uždil*

# Colaboradores

**Anielka Gelemur-Rendón.** Pianista académica, Ph.D. en Ciencias Etnográficas de la Universidad Humboldt de Berlín. Investigadora en el campo de la Antropología del Arte. Vicepresidenta del "Instituto Bókkota de Altos Estudios".

**Guillermo Rendón G.** (n. 1935). Músico académico, compositor y director; Ph.D. en Ciencias Etnográficas de la Universidad Humboldt de Berlín, con varios premios nacionales e internacionales. Docente e investigador, con aplicaciones actuales en la Universidad de Caldas, y director de la "Cátedra Samoga" en la sede Manizales de la Universidad Nacional de Colombia. Autor, entre otros, de los siguientes libros: "Teoría del Arte" (1974), "Samoga: enigma y desciframiento", en colaboración con Anielka Gelemur (1998), "Antropología del arte - Constantes andinoamazónicas" (2000), "Ramón Cardona-García: del romanticismo de campo a la armonía ciudadana" (2005). Presidente del "Instituto Bókkota de Altos Estudios".

**Maria-Esther Aguirre L.** Doctora en pedagogía por la facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. Investigadora de carrera en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM. Entre sus principales obras están: "Calidoscopios comenianos I" (1997), "Tramas y espejos. Los constructores de historias de la educación" (1998), "Calidoscopios comenianos II – Acercamientos a una hermenéutica de la cultura" (2001), "Mares y puertos – Navegar en aguas de la modernidad" (2005). Tradujo al español "El mito de la universidad" de Claudio Bonvechio (Siglo XXI, 2000). Coordinó los libros: "Juan Amós Comenio. Obra, andanzas, atmósferas" (1993), "J.A. Comenio. El mundo en imágenes" (1993), "Rostros históricos de la educación – Miradas, estilos, recuerdos" (2001).

**Jairo Ruiz-Mejía.** Licenciado en educación de la Universidad de Caldas, ingeniero electrónico de la sede en Manizales de la Universidad Nacional de Colombia y docente en educación media.

**Orlando Mejía-Rivera** (n. 1961). Médico internista y tanatólogo. Magíster en filosofía. Docente e investigador de la Universidad de Caldas. Premio Nacional de la Academia de Medicina (1994), Premio Nacional de Novela (Mincultura

1998), Premio Cámara Colombiana de Libro al libro científico-técnico (1999), Premio Nacional de Ensayo Ciudad de Bogotá (1999). Algunos de sus libros: *La muerte y sus símbolos* (1999), *De la prehistoria a la medicina egipcia* (1999), *Pensamientos de guerra* (2000), *De clones, ciborgs y sirenas* (2000), *La Generación mutante* (2002), *El asunto García y otros cuentos* (2006). Autor de ensayo biográfico: "Heinz Göll: Das Vagabundieren des Künstlers (El vagabundear del artista)", en libro sobre el artista plástico austriaco Heinz Göll, en Editorial Mohorjeva Hermagoras (Austria), ISBN: 3-85013-877-1; título general: *Heinz Göll (1934-1999) Sein Leben, Sein Werk*, con prólogos de Karl M. Woschitz y Héctor Rojas-Herazo...

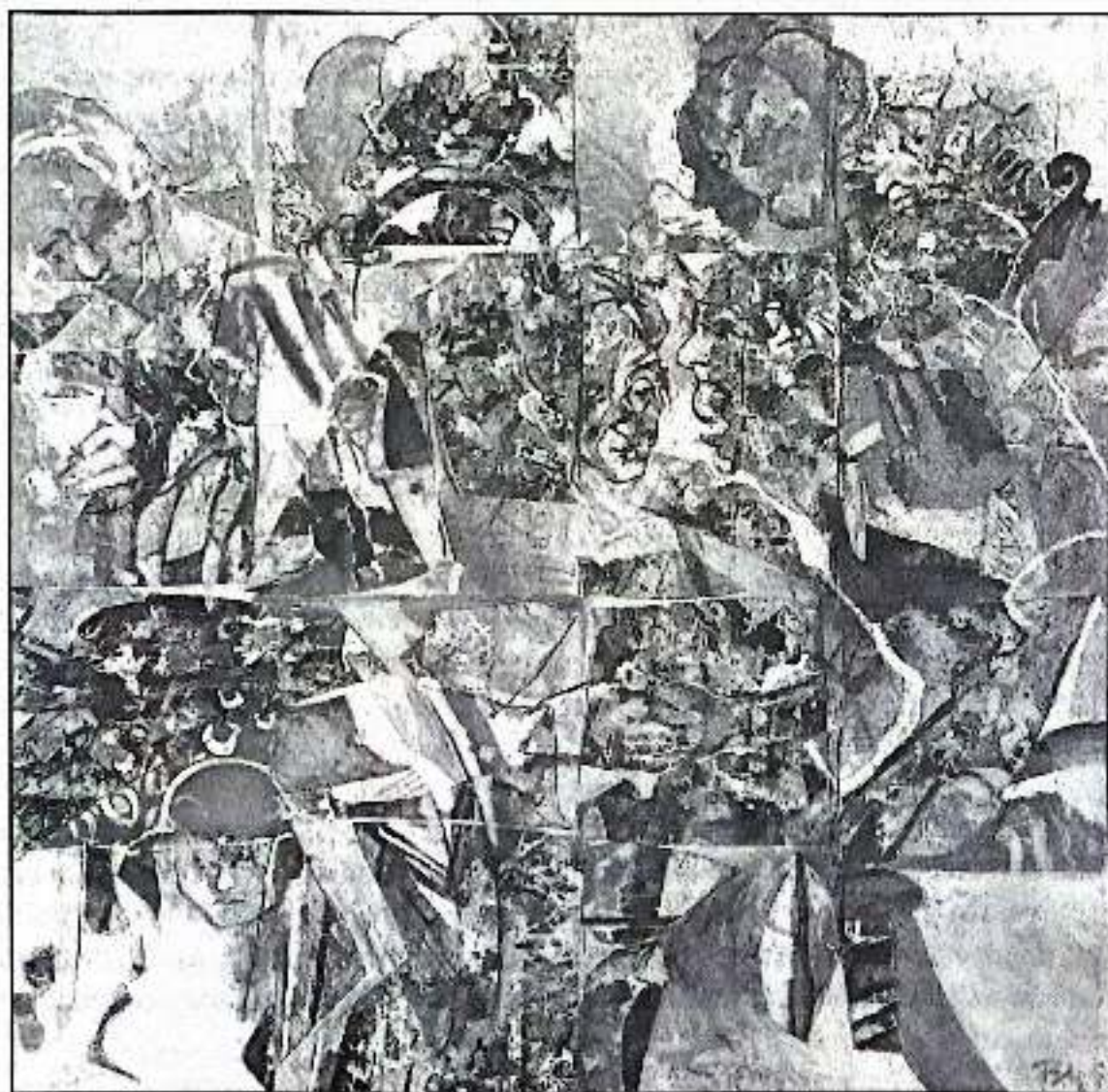
**Beatriz-Helena Robledo** (n. 1958). Magíster en literatura hispanoamericana de la Universidad Javeriana (Bogotá), donde es docente. Investigadora en áreas de literatura infantil y juvenil, y promotora de lectura. Becaria de Colcultura (Bogotá, 1996) y becaria de investigación (Munich, Alemania, 2000). Ha publicado en calidad de co-autora: "Al encuentro del lector", "Biblioteca y promoción de lectura", "Por una escuela que lea y escriba", "Literatura y valores". De igual modo ha publicado: "Antología del relato infantil colombiano" (1997), "Antología de poesía infantil colombiana" (2000), "Antología de poesía juvenil colombiana" (2000), "Siete cuentos maravillosos" (2005), "Rafael Pombo, la vida de un poeta" (2005), "Fígaro" (2007). Es Directora General de la Asociación *Taller de talleres*, de Colombia.

**Rita Gardellini-Cabido**. Maestra argentina de escuela. Autora del libro: "*Alumnos lectores... alumnos escritores y su seño Los soles verdes*". Publicado en los talleres de la Cámara. Declarado de Interés Provincial y legislativo. Directora de la Escuela N° 6383 "Brigadier General Estanislao López", en la Provincia de Santa Fe (Argentina).

**Valentina Marulanda**. Ensayista y traductora colombiana residente en Caracas, egresada de la Escuela de Filosofía de la Universidad de Caldas, con postgrado en Estética y Filosofía del Arte en París. Publicó libro en el 2004 bajo el título "Primera vista y otros sentidos", editado en Caracas por la fundación "Esta tierra de gracia", en la colección "La mudanza del encanto", con selecta recopilación de artículos y ensayos breves.

**Bedřiška Uždilová** (n. 1954). Pintora checa, *artist painter*, hija del profesor Jaromír Uždil y de la escritora Jarmila Uždilová, dos veces premio nacional de literatura en la República Checa. Con formación básica en la "Escuela de artes y

oficios de Praga”, graduada en la “Academia de Bellas Artes” (Praga, 1980) y continuidad de estudios en la “Escuela Nacional Superior de Artes Decorativas” (París, 1982/83). Selección de su obra en el período 1980-2004, con dibujos, pinturas y diseños, fue recogida en bello catálogo (Praga, 2004). “Colorista de fino arte, su construcción resulta tan lógica y coherente dentro del ritmo y el movimiento, que todo parece aflorar en ella de modo natural, pero obedece sin duda también a un permanente control intelectual”, expresa Guillermo Rendón en su artículo “Homenaje al profesor Jaromir Uždil”, incluido en esta entrega.



Bedřiška Uždilová



Energía que genera Bienestar

Con **UNE** hogares  
tienes más de lo mismo



+



+



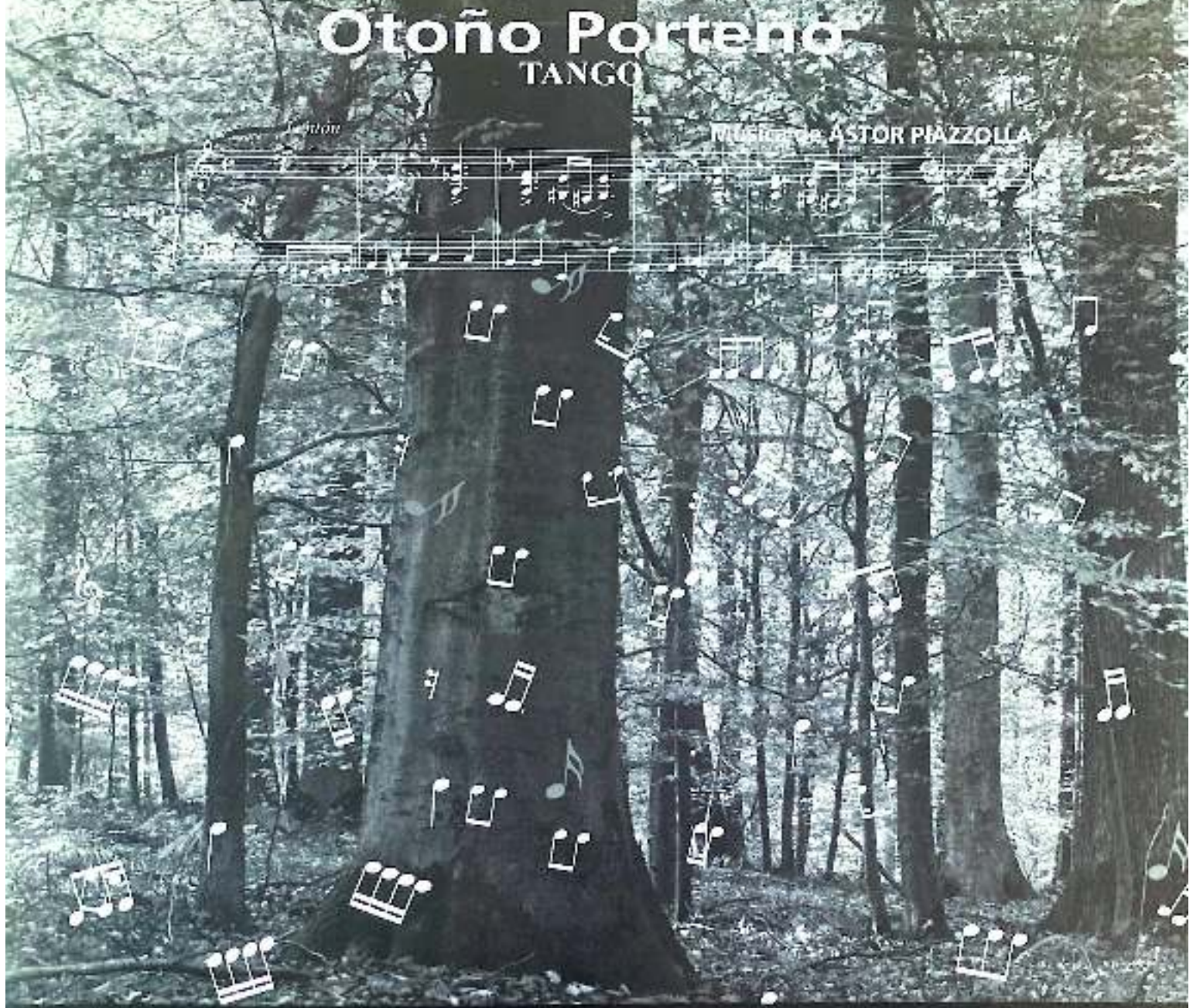
**EPM** Telecomunicaciones

**EMTELSA**

# Otoño Porteño

## TANGO

Música de ASTOR PIAZZOLLA



### LA MENTE BUSCA COMPRENDER LA NATURALEZA Y SE MARAVILLA ANTE SU BELLEZA.

En la Fundación Mazda para el Arte y la Ciencia llevamos 16 años apoyando la inteligencia y el talento de los jóvenes colombianos, otorgando más de 222 becas para estudios de postgrado en Colombia o en el exterior, en las áreas de matemática pura y física teórica, y también para pregrado de música clásica en Colombia.

Mayor información: Fundación Mazda para el Arte y la Ciencia. Compañía Colombiana Automotriz S.A.  
Calle 13 # 38-54. Teléfono 5960900, ext. 339. Bogotá, Colombia. [www.mazda.com.co](http://www.mazda.com.co)



# Contenido

## La educación por el arte -En memoria de Jaromír Uždil (1915 - 2006)-

1. Carta en manuscrito autógrafo, dirigida a G. Rendón y A. Gelemur, Praga, 6.VII.1999 /*Jaromír Uždil*/ (p.1) ·
2. El arte y la educación /*Jaromír Uždil*; traducc. del francés: *Anielka Gelemur-Rendón*/ (p.2) ·
3. Homenaje a Jaromír Uždil /*Guillermo Rendón G.*/ (p.15) ·
4. Jaromír Uždil, educador por el arte /*Anielka Gelemur-Rendón*/ (p.28) ·
5. La educación artística en Comenio /*Maria-Esther Aguirre L.*/ (p.36) ·
6. El libro en debate por el conocimiento. Diálogo con el Prof. Dr. Paul Holdengräber, en la Biblioteca Pública de Nueva York /*Reportajes de ALEPH*/ *Carlos-Enrique Ruiz*/ (p.48) ·
7. El espíritu de Basho /*Orlando Mejía-Rivera*/ (p.59) ·
8. La enseñanza de la literatura en la escuela (Colombia) /*Beatriz-Helena Robledo*/ (p.76) ·
9. Niños escritores y lectores de poesía (Argentina) /*Rita Gardellini C.*/ (p.87) ·
10. El arte en la educación, según Herbert Read.-Reseña- /*Jairo Ruiz-Mejía*/ (p.112) ·
11. Realidades y ficciones de la enfermedad - Reseña- /*Valentina Marulanda*/ (p.118) ·
12. El olvido que nunca dejaremos de ser -Reseña- /*Carlos-Enrique Ruiz*/ (p.122) ·
13. NOTAS (p.128) ·
14. Colaboradores (p.140).