

TEORÍA Y FICCIÓN: TEXTOS HÍBRIDOS PARA ABORDAR DILEMAS PEDAGÓGICOS

Compiladores y editores

RICARDO SÁNCHEZ LARA & SOFÍA DRUKER IBÁÑEZ



FONDO EDITORIAL UMCE

**TEORÍA Y FICCIÓN:
TEXTOS HÍBRIDOS PARA ABORDAR DILEMAS
PEDAGÓGICOS**

Compiladores y editores

RICARDO SÁNCHEZ LARA & SOFÍA DRUKER IBÁÑEZ



©Facultad de Filosofía y Educación, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

Inscripción N° 2022-A-6603. Santiago de Chile

ISBN 978-956-6143-11-6 versión en línea

Editores - Compiladores, 2022

Ricardo Sánchez Lara
Sofía Druker Ibáñez

Edición literaria

Javier Llaxacondor

Comité Editorial

Dra. Helyny Méndiz Rojas

Universidad Católica del Norte (Antofagasta, Chile)

Andrés Ajens

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (Santiago, Chile)

Dra. Paulina Daza

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (Santiago, Chile)

Dr. Daniel Plaza

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (Santiago, Chile)

Diseño y diagramación

Héctor Caruz Jara

Ilustraciones

Sofía Druker Ibáñez

Gestión Editorial

Fondo Editorial UMCE

Cita recomendada:

Sánchez Lara, R., & Druker Ibáñez, S. (Ed.) (2022). *Teoría y Ficción: Textos híbridos para abordar dilemas pedagógicos*. Fondo Editorial UMCE.



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial
Compartirigual 4.0 Internacional.

TEORÍA Y FICCIÓN: TEXTOS HÍBRIDOS PARA ABORDAR DILEMAS PEDAGÓGICOS

Compiladores y editores

RICARDO SÁNCHEZ LARA & SOFÍA DRUKER IBÁÑEZ



UMCE
el poder transformador de la educación

FONDO EDITORIAL
UNIVERSIDAD METROPOLITANA
DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

ÍNDICE

CINCO APUNTES PARA UN PRÓLOGO INCONCLUSO	6
RICARDO SÁNCHEZ LARA & SOFÍA DRUKER IBÁÑEZ	
RECUERDOS LECTORES (APRENDER A LEER SIN LIBROS)	11
TOMÁS CORNEJO CANCINO	
CAMBIEMOS LOS CUENTOS	17
TATIANA DÍAZ ARCE	
NO LECTOR	21
MARGARITA CALDERÓN	
EL DIARIO, LA ENFERMEDAD Y YO	32
MARINA ALVARADO CORNEJO	
Y TOMÓ SU TELÉFONO...	41
SOLANGE TENORIO EITEL & PEDRO MALDONADO	
ALEJANDRO	53
NOLFA IBÁÑEZ SALGADO	
LA TORTILLA DE MAILÉN Y OTRAS RECETAS	60
BLANCA ASTORGA LINEROS	
¿QUÉ NOMBRE LE PONDREMOS?	69
LUIS BARRERA LINARES	
CUANDO EL CURRÍCULUM SE HACE CARNE	79
FERNANDO MURILLO	
CASO CLÍNICO	88
JAIME GALGANI MUÑOZ	
DONDE LOS SUEÑOS PERECEN	94
MACARENA PAZ VALENZUELA FIGUEROA	
ANIMALIZANDO AL HUMANO	105
LUIS FLORES PRADO	

EL GRAN DÍA DE INTERACTUAR Y CAMBIAR POR LAS GENERACIONES FUTURAS JORGE RODRÍGUEZ BECERRA & LIZETHLY CÁCERES JENSEN	117
LA PEQUEÑA BAILARINA ESTEFANÍA PEZOA CARRASCO	130
DESACUERDOS Y ACUERDOS (UN DIÁLOGO SILVESTRE) NATALIA CONTRERAS QUIROZ	141
INDIOS ARAUCANOS GUSTAVO BOMBINI	148
CUANDO MARÍA SE VISTIÓ DE PRÍNCIPE MARCELA ROMERO JELDRES	158
DESRETORNO DAVID ROMÁN SOTO	171
EL BASURITA Y LA PROFESORA ALADA MARÍA SOLEDAD RODRÍGUEZ OLEA	178
AUTORAS Y AUTORES	186

CINCO APUNTES PARA UN PRÓLOGO INCONCLUSO

RICARDO SÁNCHEZ LARA & SOFÍA DRUKER IBÁÑEZ

PRIMER APUNTE: LA PREMISA DE BASE

No sería fructífero enumerar los *paraqué* de lo literario. Que vehicula imaginarios, se ha dicho. Que construye identidad, se ha dicho. Que espejea aciertos y horrores humanos, se ha dicho.

¿Qué decir, entonces?

Con la agudeza de su dominio crítico, la filósofa política Martha Nussbaum introdujo, hace un par de años, una perspectiva que, a propósito del tener poco que decir, creemos representa una luz, casi una epifanía, en esta opacidad inicial. Enunció algo así: la literatura hace un gran gesto *por* y *para* la justicia. Prosiguió: la lectura literaria es un dispositivo político que permite vernos otros y leernos como sujetos históricos; ser los otros... imaginar, en definitiva, que el dolor y el amor de la alteridad puede/debe ser también nuestro dolor y nuestro amor.

SEGUNDO APUNTE: LO PEDAGÓGICO

¿Cómo pensar la sala de clases desde un espacio otro? ¿Cómo escribir lo que ocurre y cómo reflexionar para que ocurran cosas distintas? Sabemos, porque varias comunidades científicas lo han constatado, que la producción y legitimación de saberes en torno a lo pedagógico (muchas veces, no siempre, pero muchas veces) están coaptadas por maneras de decir/pensar/sentir/reflexionar la educación en, para y desde, los márgenes de un artículo académico. Los alcances epistémicos del colonialismo han salpicado no solo a las maneras de comprender la producción y validación del saber, también, y quizá por extensión, han regado de positivismo los relatos con que discurseamos la educación.

¿Cómo pensar la sala de clases desde un espacio otro?

TERCER APUNTE: LA INVITACIÓN

En la reunión de los apuntes anteriores habita un espacio que, muchos meses atrás, soñamos completar (siempre de manera parcial). ¿Cómo reflexionar para que ocurran cosas distintas en las salas de clases empleando la literatura como ese gran gesto por la justicia? Invitamos, entonces, a profesores y profesoras a ficcionalizar sus campos de estudio, a transformar en cuento aquellas pasiones por las cuales han transitado (y transitan) desde diversas tribunas epistémicas.

¿Cómo sería hablar de aquello que han defendido en sus *papers* científicos si tuvieran que decirlo como un relato literario? ¿Cómo sería discursar la educación inventando lugares, personajes, tramas, nudos y desenlaces?

Seduce, creemos, construir una voz que enuncie desde el desdoblamiento de la multiplicidad de realidades de cada quien para inventar universos otros; seduce, creemos, imaginar los espacios de aprendizaje como lugares donde se conversa sobre estas ficciones y se profundiza con algunas reflexiones e invitaciones que, dicho sea de paso, las y los autores proponen para que, usted lector, usted lectora, propicie aquello que perseguimos: una imaginería de lo educativo desde miradas, tonos y registros latamente invisibilizados.

CUARTO APUNTE: EL CAMINO POR RECORRER

Las injusticias nos habitan. Están en la estructura de nuestras relaciones. Borrirlas del mapa supone establecerlas en la cartografía cultural, examinarlas, cuestionarlas, subvertirlas.

¿Redistribuyendo bienes, servicios y recursos? Sí, es un camino. ¿Reconociendo comunidades históricamente subalternizadas y/o epistemologías desplazadas en la jerarquización cultural? Sí, también es un camino. ¿Generando mecánicas deliberativas de participación? Sí, por cierto que es un camino. ¿Pero dónde? ¿Cómo? ¿Cuándo? ¿Con qué fin?

Todos los caminos de la justicia debiesen ser la senda por transitar, eso ya se ha establecido como principio teórico y político.

¿Pero dónde? ¿Cómo? ¿Cuándo? ¿Con qué fin?

Lo que esta obra propone es hacerlo en la interacción como lugar, a través del diálogo (siempre crítico) que supone conversar lo pedagógico (tanto para quienes habitamos el dominio educativo como para quienes, de visita, o con menos formalidad, tienen la esperanza del aprendizaje como revolución). El tiempo es ahora. La urgencia es ahora. Las razones del apremio son tan diversas y complejas como las problemáticas mismas que subyacen en cualquier exclusión. Creemos, no obstante, que existe un motivo primario que opera como fin en sí mismo: la educación exige (tal vez siempre exigirá) repensarse desde perspectivas que releven aquello que, a veces, insiste en permanecer oculto. Hablemos de una ciudadanía rebelde. Hablemos de las mecánicas del poder. Hablemos del valor de la experiencia. Hablemos de la realidad como fenómeno dependiente de nuestro fluir biográfico e interaccional. Hablemos de las y los vulnerados. Hablemos de las profundidades de las infancias.

Hablemos, pero hablemos en serio, con pasión desbordante, sobre aquello que merece ser transformado. Leamos un cuento y hablemos, volvamos a leer y volvamos a hablar. Conversemos.

¿Qué de nosotros sin la posibilidad de ser(nos), saber(nos) y sentir(nos) en la conversación?

QUINTO APUNTE: LAS OBRAS

Los cuentos de este libro quieren ser una conversación (ninguno es *cuentista* “profesional”, sin embargo, todas y todas quisieron relatar pretextos para conversar y debatir sobre -y desde- sus objetos de estudio en una clave otra). La literatura como gesto por la justicia, nuestro subterfugio. La reflexión pedagógica, el fin. Las y los profesores que ponen sobre la mesa sus invenciones se desnudan frente a usted, lector, frente a usted, lectora, porque toda creación

expone una desnudez, una fragilidad, una pasión, un temor, una rebeldía; las y los autores de esta obra enuncian lo que son con un registro que, en la mayoría de los casos, nunca han sido, con la finalidad de dar vida a las conversaciones por venir; dicho de otro modo, a las conversaciones que serán y ocurrirán a propósito del campo que nos interesa inquietar: la educación.

Podremos o no estar de acuerdo con lo que los textos proponen, podremos o no estar de acuerdo, incluso, con situar estos discursos en la rotulación de “cuento”, pese a eso, y con independencia de las consecuencias que solo operarán en la transacción, estas obras nos hablan de las infancias, de la migración; de los saberes invisibles en una cultura homogeneizada; de las realidades que construimos (muchas veces negadas en la premisa de una verdad universal), del supuesto buen leer y del arbitrario buen escribir; del lenguaje inclusivo, de las minorías, de una pandemia que nos azota (y de otras que nos han desolado); de la sustentabilidad, de la convivencia entre animales humanos y no humanos, de la historia propia (que es siempre es social) como razón curricular; de las salas de clases, de los recuerdos idos y de los futuros insospechados... las obras nos dicen objetos y sujetos desde la química, la historia, la biología, la didáctica, la lingüística, la literatura.

Los cuentos nos interpelan y nosotros, ustedes y nosotros, ¿qué haremos con tantos mensajes para ser(nos), saber(nos) y sentir(nos)?

No sería fructífero enumerar los *paraqué* de lo literario. Que vehicula imaginarios, que construye identidad, que espejea aciertos y horrores humanos, se ha dicho. ¿Qué decir, entonces?

Quizá, y solo quizá, convenga decir que lo literario es también un poderoso mecanismo didáctico y político para imaginar la educación que queremos.

Febrero de 2022, Santiago de Chile

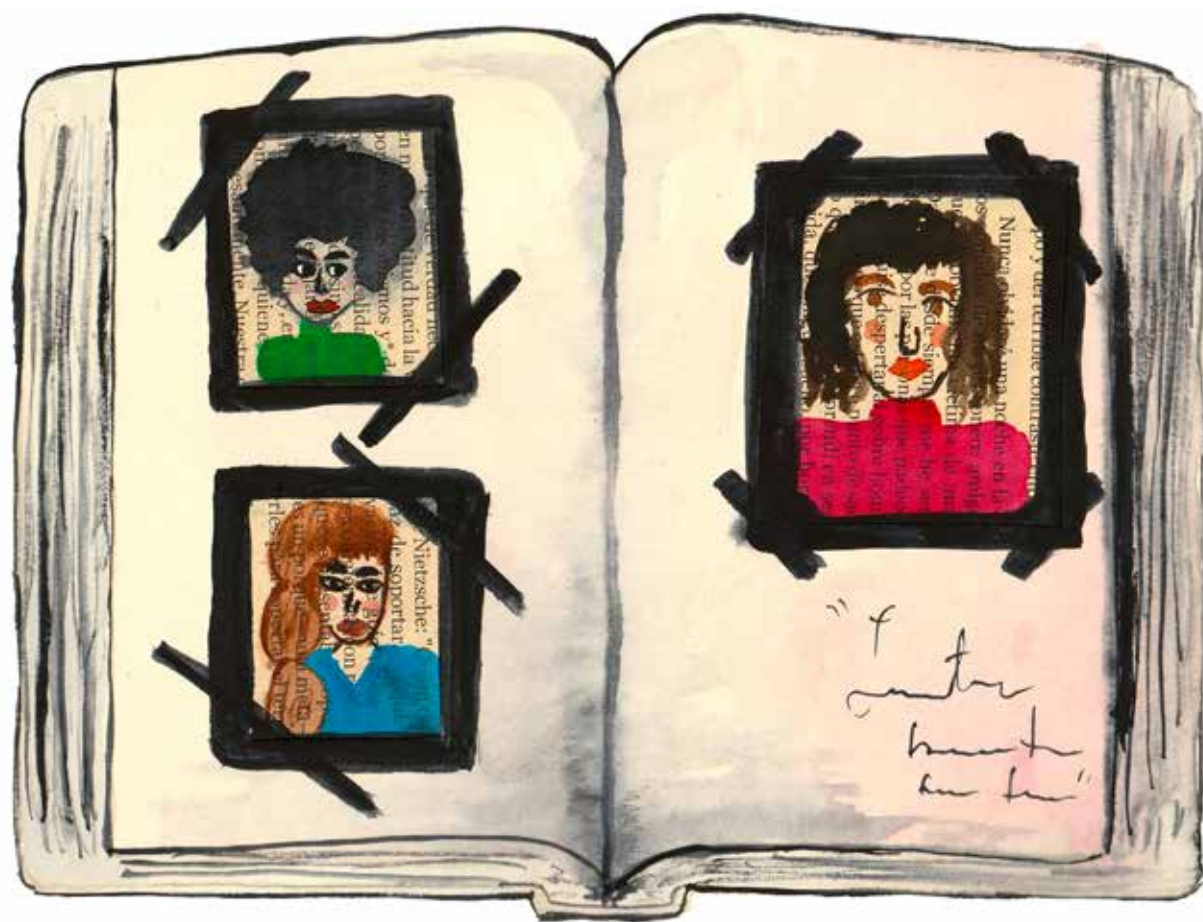
**TEORÍA Y FICCIÓN:
TEXTOS HÍBRIDOS PARA ABORDAR DILEMAS
PEDAGÓGICOS**

Compiladores y editores

RICARDO SÁNCHEZ LARA & SOFÍA DRUKER IBÁÑEZ

RECUERDOS LECTORES (APRENDER A LEER SIN LIBROS)

TOMÁS CORNEJO CANCINO



RECUERDOS LECTORES

(APRENDER A LEER SIN LIBROS)

TOMÁS CORNEJO CANCINO

UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, CHILE
tomas.cornejo@umce.cl

Estas historias que te voy a contar no las inventé, pero podría haberlo hecho. Estos dos relatos no son ficticios, aunque bien podrían serlo. Si reconoces aquí cosas que alguna vez te relataron las personas de antes, es porque son recuerdos que me contaron y ahora te los cuento a ti.

UN NIÑO EN EL SANTIAGO DE LA DÉCADA DE 1940

José Cornejo, quien hoy habría cumplido 82 años, quedó huérfano de padre y madre cuando tenía unos 6 años. Como solía pasar en ese país de entonces (y como sigue pasando en el país de ahora), José fue criado por sus hermanas. Era el menor de ocho (cuatro hombres y cuatro mujeres) y vivió gran parte de su infancia en casa de su hermana mayor, Geraldina, la afamada y querida “tía Peya”. Geraldina y su marido, el tío Luis, tenían un almacén... además de una generosa descendencia de diez hijos.

Su casa era larga y profunda, llena de puertas hacia el fondo y un patio interior muy grande, con parrón, higuera y espacio para el carbón. Estaba pegada al almacén, que siempre vivía lleno de fruta, dulces y chicles, y tenía una máquina para vender aceite y un póster de Chaplin. En el negocio siempre había clientes y vecinos que compraban de a poquito porque era un barrio de clase trabajadora (que hoy se ha puesto de moda y se repleta de personas que vienen desde otras comunas los fines de semana y se sorprenden de que esto sea también la ciudad).

Fue en ese hogar, en esa familia cariñosa, entre tíos, primos, hermanos y sobrinos; y entre melones, sandías, la Vega Central y los partidos dobles de fútbol en el Estadio Nacional, donde mi padre comenzó sus lecturas.

- “¡¡No sale ni en *El Peneca!*!” - solía decir para referirse a alguien desconocido/a, de fama o glorificación súbita, “un/a igualado/a”, como dicen a veces en las teleseries mexicanas.

- ¿Y tú, cómo conociste *El Peneca*? ¿cómo llegaba a tus manos? ¿era en la escuela? ¿en la casa lo compraban? -le pregunté una vez, no hace tanto tiempo, ya que lo mencionaba siempre, y porque me había enterado de que era una revista muy conocida que se había publicado en Chile. Salía todas las semanas y traía muchos dibujos, ilustraciones a colores, cuentos, juegos, adivinanzas y relatos de todas partes del mundo.

Sus recuerdos, después de tantas y tantas décadas, me cuentan, con un poco de vacilación: parece que un par de cuadras más allá, no hacia la Avenida Irarrázaval, sino hacia el centro, unos italianos tenían un café o un negocio similar. Ahí se vendía *El Peneca*, que compraba gente de “más pelo” que nuestra familia. Y los ejemplares que sobraban de un determinado número se los entregaban al tío Luis, para que se vendieran atrasados en el almacén.

Era entonces cuando los niños y las niñas de la casa podían darle una ojeada rápida, recorrer con sus manos esas páginas llenas de letras e imágenes, detenerse en las portadas ilustradas a todo color, ver las fotos y los poemas que enviaban otros niños y otras niñas a la revista, escuchar que alguien más grande descifrara tantas letras en un cuento o un acertijo. Es muy probable que los adultos también lo vieran, o quizás se recibían otras publicaciones “para grandes” con ese sistema barrial de biblioteca azarosa, en una suerte de consignación de segunda mano que permitía, sin embargo, quedar empapados de un cuanto hay.

UNA ADOLESCENTE EN LA PROVINCIA DE LOS AÑOS 50

Sonia Cancino se llamaba mi madre, tercera hija (de un total de 8) de una familia de campesinos pobres del valle del río Loncomilla, en la región del Maule. Sonia hizo sus primeras letras muy temprano, en la Escuela Co-educacional N° 2, que estaba a casi una hora caminando y que una vez nos mostró, aunque solamente quedaban unas ruinas donde podía adivinarse un pizarrón, unos pupitres, una profesora con lentes de carey y un montón de chiquillos apretujados.

Sin embargo, sus mejores recuerdos lectores los atesoró años después. Igual a como fue la experiencia de pobreza de tantos y tantas de nuestros padres, madres, abuelos y abuelas, cuando ella tenía unos 10 años, su familia decidió enviarla lejos de ese rincón rural perdido entre los cerros (donde crecían ocho o nueve tipos de uva, y la mejor, la más dulce, siempre era la rosada, en marzo), para que tuviera algún porvenir. Así fue como tuvo que cruzar el río y pasar el primero, el segundo y el tercer pueblo de un camino serpenteante, hasta que llegó a Linares, la gran ciudad de la provincia, a casa de unos tíos que no conocía.

Por suerte la quisieron y la apoyaron mucho, y les iba bien porque eran dueños de una ferretería y mercería, negocio muy próspero en esos tiempos.

En Linares, Sonia pudo ir a una escuela y completar su educación primaria e iniciar las humanidades, como antes se le decía a la básica y la media. La escuela estaba muy próxima a la casa donde vivía, en pleno centro de la ciudad. Hizo varias amigas y obtuvo excelentes notas, pero varios de sus recuerdos tenían que ver con aprendizajes y lecturas provenientes de otro lugar: ¡¡las revistas de cine!!

Su prima Eliana, varios años mayor que Sonia (y que por lo tanto no era una compañera de juegos), estaba suscrita a revistas como *Ecran*, *Ritmo* y otras similares sobre cine y espectáculos. Así que una vez que la joven terminaba de leer el último número, pasaba a las manos de Sonia, quien siempre estaba ávida de lectura y así se enteraba de los últimos estrenos, los rodajes de las películas de la siguiente temporada y de todos los chismes sobre las estrellas *hollywoodenses*, además del contenido misceláneo sobre música, teatro y radio que ese tipo de revistas traían.

Así que, aunque no era la primera en recibir esas revistas, sí era la más entusiasta y voraz lectora de todo el mundo que aquellas páginas llevaban hasta sus ojos. Y así comenzó a leer y no se detuvo jamás.

ALGUNAS REFLEXIONES: EXPERIENCIAS LECTORAS DESDE LA PERSPECTIVA DE LA HISTORIA CULTURAL

Mi trabajo de investigación se ha dedicado a estudiar distintas manifestaciones culturales de los siglos XIX y XX en América Latina. Por distintos caminos terminé confluyendo en la historia cultural, un enfoque o una corriente historiográfica que dialoga mucho con la antropología, los estudios literarios, la estética y la sociología, entre otros campos del saber.

Desde aquí, se concibe que, para entender cualquier práctica o manifestación cultural, no basta con analizar su contenido y a quien le dio forma, sino que es necesario considerar sus condiciones de producción y, sobre todo, las prácticas sociales que le daban sentido. Es decir, la historia del arte o la historia literaria centrada en obras y autores pierde centralidad, para enfocarse en el polo de la recepción o la apropiación, la cual se entiende como un acto creativo que está social y culturalmente condicionado.

Se ha dicho que cuando los textos se escriben y se editan, se hace teniendo un lector o receptor implícito. Tal como cuando escribimos una carta, o cuando una editorial lanza una novela para ser *best seller*, el texto o el producto impreso van en busca de ciertos lectores o determinados públicos. ¿Y qué sucede si un texto cae en ojos equivocados, que no estaban previstos?

Una de las mejores obras de historia cultural trata sobre eso, respecto a cómo en la Italia rural del siglo XVI, un molinero leyó un conjunto de libros sobre filosofía y religión (Ginzburg, 1997). De esa forma nos podemos adentrar en las particulares concepciones que se formó sobre el mundo una persona perteneciente a las clases subordinadas, que descifró desde sus códigos culturales unos textos que circulaban entre eruditos y que, además, estaban prohibidos por las normativas civiles y eclesiásticas para quienes no pertenecieran al clero.

Los relatos sobre Sonia y Pepe están contruidos para reflexionar sobre este tipo de problemas, y pueden servir para llevar al aula o analizar su propia formación en el caso de quienes estudien Historia, Literatura, Lenguaje y Comunicación u otras áreas cercanas.

¿Cómo formaron sus “bibliotecas mentales”, cuál fue el repertorio de lecturas de niños y niñas, así como de adolescentes o jóvenes, de hace 60, 70 o más años en Chile? En estos dos retazos de memoria, vemos cómo se llevaron a cabo estrategias lectoras “de soslayo”, secundarias, “de segunda mano”: ni José ni Sonia eran los lectores implícitos de *El Peneca*, *Ecran* u otras publicaciones de grandes tirajes y circulación masiva. Sus familias no podían pagar esas revistas y, tanto en la ciudad como en el campo, eran objetos culturales atractivos, cercanos, casi cotidianos por su masividad y periodicidad, pero esquivos para quienes no podían acceder a ellos.

Esto nos abre necesariamente a cuestiones más abaradoras. ¿Cómo era “leer” a comienzos del siglo XX o durante las siguientes décadas? O, más específicamente, acceder a los objetos impresos y a sus contenidos textuales y visuales, que es algo diferente al acto de decodificar la escritura y que, por lo general, entendemos como lectura. Porque tenemos que recordar que tanto el acto de leer como los contenidos de los textos y sus soportes son construcciones sociales e históricas. Si hoy lo asociamos con un acto personal, individual y silencioso, de preferencia respecto de un impreso en papel (pero crecientemente de unos códigos digitales en una pantalla), en el tiempo de nuestros abuelos y abuelas pudo ser diferente. Se leía en voz alta, se apropiaban los contenidos de forma colectiva y comunitaria, en el hogar, en el espacio de trabajo, en los lugares de organizaciones políticas, barriales o religiosas, entre otros, en los que se denomina “comunidades de interpretación” o “comunidades lectoras”.

Existe un vínculo indisociable entre espacio social, formato y contenido. Constatar aquello permite llevar nuestro interés y nuestras preguntas indagatorias a recuperar diversas experiencias en torno a la lectura, cuestión que remite a la recepción y a considerar que existen muchas lecturas, plurales, de un mismo texto o un mismo objeto cultural.

A nuestros primeros asomos lectores nos acercamos premunidos de un bagaje literario oral, muchas veces transmitido familiarmente, sin escritura de por medio. Incluso cuando llegamos a la escuela y accedemos a un canon literario, no llegamos como una página en blanco. Por otra parte, la cultura popular del siglo XX, mediatizada por los impresos o por tecnologías como el cine, la radio y la TV, proveyeron también de un conjunto de referentes y valores comunes, pero no compulsivos. Tal como hoy, nos enfrentamos a informaciones y estímulos constantes que decidiremos atender o desestimar acorde con elementos subjetivos, de personalidad, familiares, sensibilidades políticas, opciones ideológicas o religiosas, etc.

INVITACIONES A PROFUNDIZAR

Cerrillo, P. (2016). *El lector literario*. Fondo de Cultura Económica.

Chartier, R. (2005). *El presente del pasado. Escritura de la historia, historia de lo escrito*. Universidad Iberoamericana.

Darnton, R. (2003). *El coloquio de los lectores. Ensayos sobre autores, manuscritos, editores y lectores*. Fondo de Cultura Económica.

Donoso, M. (2016). *Revistas Culturales y Literarias chilenas de 1894 a 1920: Legitimadoras del campo literario nacional*. Editorial Cuarto Propio.

Ginzburg, C. (1997). *El queso y los gusanos. El cosmos, según un molinero del siglo XVI*. Muchnik.

Y un proyecto online de unas colegas, para que sigas investigando:

<http://elpenecacomunidadeslectoras.cl/>

CAMBIEMOS LOS CUENTOS

TATIANA DÍAZ ARCE



CAMBIEMOS LOS CUENTOS

TATIANA DÍAZ ARCE

UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, CHILE
tatiana.diaz@umce.cl

¿Por qué el *Patito Feo* es feo? Yo miro la lámina del cuento que me regaló mi mamá y pienso que es hermoso. Su plumaje, amarillo patito, se ve tan suave y delicado... sus ojos me inspiran ternura. Me resisto a pensar que este pato es feo, es más, me declaro en total desacuerdo con el creador del cuento y desde este momento para mí se llamará el Patito Lindo. Voy a tachar la palabra feo con una gran equis roja y voy a escribir LINDO, así, con mayúscula y subrayado.

Pensándolo bien, voy a revisar todos mis libros de cuentos y los voy a cambiar para que sean como a mí me gustan. *El Gato con Botas* será el Gato con Zapatillas, claro que, de esas zapatillas con un *ticket*, igualito a los que me pone mi profesora en las pruebas cuando respondo bien. Además, mi hermano tiene las mismas zapatillas y, mal que mal, el gato del cuento es tan astuto y sagaz como él.

La Caperucita Roja ya no se irá por el bosque, sino que antes de llegar a la casa de su abuelita se irá al centro comercial. El lobo será un vendedor de videojuegos. *El Flautista de Hamelin* ya no encantará ratones, sino que hipnotizará a las decenas de palomas que anidan en los árboles de la plaza. A mi mamá le encantaría que las palomas se fueran, ella dice que ensucian las bancas y con tanta mugre no hay dónde sentarse para venderles cremas Natura a las vecinas.... Mmmm... pensándolo bien, es mejor que el *Flautista de Hamelin* embruje a las vecinas para que compren las cremas de mi mamá, así ella me regalará otros cuentos... los que podré cambiar a mi entero gusto.

REFLEXIONES Y DIÁLOGO

Dada la perspectiva epistemológica que enmarca la creación de este cuento y desde la cual también se ha determinado su propósito, la autora no puede ser quien “explique” su uso didáctico en el marco de la formación docente. En coherencia con dicha perspectiva, se invita a leer las palabras de la Profesora Dra. Nolfia Ibáñez Salgado, Premio Nacional de Educación 2021, para hacerlas dialogar con el cuento a través de preguntas que inviten a una articulación reflexiva y recursiva

... nosotros tenemos el grave problema que es la descontextualización del currículum con relación al modo de vida de las personas. Si nosotros dejásemos, o les permitiésemos que los profesores en cada comunidad educativa determinaran cómo lograr los aprendizajes que están en el currículum nacional, se resolvería ese problema... (Ibáñez Salgado, N., 2021)

PREGUNTAS PARA DIALOGAR Y REFLEXIONAR

¿Cómo abordar aprendizajes consignados en el currículum escolar, como la lectura, evitando que el foco sea la adquisición de aspectos instrumentales, como la decodificación lectora, en lugar del desarrollo de capacidades como la creatividad?

¿Cómo abordar aprendizajes consignados en el currículum escolar contextualizando el proceso en los modos de vida que tienen las y los estudiantes?

¿Qué tipo de estrategias didácticas debiesen implementar los y las docentes en el aula para que los conocimientos, habilidades y actitudes contenidas en el currículum escolar no deslegitimen o entren en tensión con los modos de vida y comprensión que tienen del mundo de las y los estudiantes?

¿Cómo debiese reorientarse la formación docente para que la práctica pedagógica de las y los futuros profesores se haga cargo de potenciar las capacidades de sus estudiantes sin que eso signifique negar o invisibilizar su comprensión del mundo?

“Lo peor que puede hacer un educador es querer que su estudiante sea igual a uno” (Ibáñez Salgado, N., 2021)

MÁS PREGUNTAS PARA DIALOGAR Y REFLEXIONAR

¿Cuál es el saber pedagógico que deben construir las y los futuros docentes para evitar que la implementación del currículum escolar se traduzca en fomentar que las y los estudiantes “sean solo de una manera”?

¿Cuál es el saber pedagógico que deben construir las y los futuros docentes para evitar que la implementación del currículum escolar sea una barrera para que se legitimen distintas “formas de ser y hacer”?

¿Cuál es el saber pedagógico que deben construir las y los futuros docentes para que sus prácticas pedagógicas sean legítimamente interculturales, más allá de la etnia, religión, identidad de género u otra diferencia que caracterice a sus estudiantes?

¿Cuál es el rol de la capacidad de innovación en este tipo de saber pedagógico?

INVITACIONES A PROFUNDIZAR

Ibáñez, N. (2021). *Nolfa Ibáñez, Premio Nacional de Educación: Que los niños aprendan a distinguir el verde del rojo no tiene ninguna importancia en comparación con que acepten estar con el otro*. The Clinic. Recuperado 2 de septiembre de 2021 de <https://www.theclinic.cl/2021/09/01/nolfa-ibanez-premio-nacional-de-educacion-que-los-ninos-aprendan-a-distinguir-el-verde-del-rojo-no-tiene-ninguna-importancia-en-comparacion-con-que-acepten-estar-con-el-otro/>

NO LECTOR

MARGARITA CALDERÓN

ba be

bi bu

b

1...bota
2...beso
3...boca
4...bate
5...bajó

1
2
3
4
5

bého

NO LECTOR

MARGARITA CALDERÓN

UNIVERSIDAD DE CHILE, CHILE
margarita.calderon@uchile.cl

La mamá de Miguel me abrió la puerta y me hizo pasar a la casa. Se notaba que había una preocupación por el espacio. La puerta estaba limpia, me llamó la atención aquello, en la mía nadie limpiaba las puertas. Pero en esa casa estaba limpia. Impecable. Después de entrar, me senté en un sillón negro (de lo que a mí me pareció cuero). Tenía 21 años y era la primera vez que me enfrentaba con lo que se suponía que debía saber hacer.

Miguel me pareció un niño normal, pensé que se parecía mucho a un típico niño de cuento. Un niño que hacía *travesuras* y que, probablemente, era difícil de llevar en la casa y la escuela. La mamá de Miguel me cuenta que en el colegio ha tenido problemas de conducta, que le han pedido que lo lleve al neurólogo para que puedan apoyarlo con medicamentos. Pero ella se resiste, quiere darle cabida a la personalidad inquieta de su hijo. Le celebro su posición y luego empieza a contarme porqué estoy ahí.

- Lo que pasa es que Miguel no sabe leer ni escribir- Me lo dice así, muy fríamente, y miro a Miguel bajar la cabeza y mirar sus zapatillas blancas medio gastadas. -Yo trabajo en la feria, llego todos los días a las ocho de la noche y salgo a las cinco, soy colera. Salgo todos los días y cuando llego los niños ya hicieron las tareas con mi mamá -.

Miguel estaba en segundo básico y había sido catalogado como no lector. Por eso estaba ahí. Yo estaba estudiando en una prestigiosa universidad pública, no sabía todavía bien cómo ayudar, pero había hecho un curso de alfabetización de adultos, había hecho clases a adultos en situación de calle para un proyecto de investigación... esto debía ser lo mismo ¿No? Eso pensaba mientras observaba el centro de mesa con flores plásticas que adornaba el *living*. Miguel me miraba con desconfianza desde su silla al lado del computador.

Cuando la mamá sale me quedo conversando con Miguel y su hermano, les pregunto qué hacen en el computador, les pregunto si les gusta leer; preguntas para hacer conversación con la tía nueva que irá a apoyarlos con las tareas. Mientras pregunto observo, miro detalladamente la casa y les pido que me muestren sus cosas. Ellos no saben, pero en realidad estoy tratando de indagar

en los recursos que tienen para leer y escribir. Me anoto mentalmente que no hay muchos libros o revistas, en general hay muy poco material escrito, y claro, ya quién escribe en estos tiempos en los que todo queda anotado en un celular. No veo nada en papel. Me fijo que en el piso de la cocina hay un diario que está siendo usado para secar agua que se debe haber caído.

Les pregunto si les gusta leer. Miguel me contesta primero, me dice que no sabe leer, pero que de verdad le gustaría aprender. Ricardo, el hermano de Miguel, me dice que él sabe leer y escribir muy bien. Esta respuesta me sorprende, sé que Ricardo tiene 6 años, pero está en kínder, me llama la atención su empoderamiento en cómo lo dice: sé leer y escribir muy bien. Luego lo miro y le digo que me alegro, que qué bueno que pueda leer y escribir bien.

- ¿Y escribir? – le vuelvo a preguntar a Miguel.

-Me encanta escribir. Me gusta escribirle cartas a la tía Mariela-. -¿Y quién es la tía Mariela? – Le pregunto. Me responde que es la tía que lo ayuda en el colegio.

- ¿Y me mostrarías alguna de las cartas que le escribes a la tía Mariela?.

Miguel me dice que las cartas se las hace en el colegio, cuando lo mandan a trabajar con ella, generalmente tres veces por semana y cuando hay evaluaciones. Cuando tienen pruebas Miguel tiene que ir a la sala de la tía Mariela para que ella le lea las instrucciones y lo pueda hacer oralmente. Así ha sido desde fines del año pasado, cuando Miguel empezó a “atrasarse”. Su mamá me cuenta que hasta ahora no han podido nivelarlo. Ha pasado más de un año de eso, pienso que Miguel ha caído probablemente en un círculo vicioso infinito del que será muy difícil salir. La abuelita me dice que con ella trabajan todas las tardes para que Ricardo pueda aprender a leer. Trabajan con el Silabario Hispanoamericano. Mientras me lo muestra con cierto orgullo, pienso en cuántas familias harán lo mismo. Sé que el Silabario lo venden en la feria, en los quioscos de diario, está disponible de manera gratuita para descargar en internet. Además es un método relativamente intuitivo para el ojo no entrenado.

-Pero encuentro que no ha funcionado mucho. Lo repasamos todos los días después del colegio, pero aun así, nada. Eso me dice la abuelita de Miguel.

Vuelvo a observar a Miguel y está mirando para otro lado, distraído, parece que no escuchó. Esto me alivia. Pero aun así le pido un vaso de agua para que la incomodidad que siento se disipe.

-Ya. Ahora empezaremos a trabajar.

Retomo la conversación con Miguel y trato de preguntarle por las cosas que le gustan, él no sabe pero es en realidad una pregunta que me permitirá evaluar si hay alguna actividad ligada a la lectura y la escritura. Me dice que le gusta jugar a la pelota, y jugar juegos *free* en el computador. Excelente, pienso. Le pido que me muestre los juegos en el computador. Entonces Miguel y su hermano se paran de la mesa, Miguel se ubica detrás de su hermano. El hermano menor se sienta en la silla del computador y comienza a teclear, escribe *juegos free* en *Google* y luego entran a una página. Se ponen a jugar. Conocen muy bien ese camino que los lleva al juego que quieren. Juegan unos minutos y le digo a Miguel que me muestre sus cuadernos, que lo voy a ayudar a hacer las tareas, pero Miguel no quiere, me dice que 5 minutos. Suspiro y pienso que bueno, que jueguen 5 minutos más, el laberinto que están recorriendo es por lejos más entretenido que la tarea que yo le haré completar.

La mamá y la abuela preparan la once (a la que me han invitado amablemente) y no están ya pendientes de lo que hacen los niños. Miguel y su hermano están en su momento y yo no se los quiero robar. Pero pasan los 5 minutos y los tengo que separar. Les propongo que hoy no hagamos la tarea, pero que me muestren su pieza, que luego podremos hacerlas; tengo que volver al otro día y quizás entonces pueda sentarlo en esa mesa del comedor para que *aprenda*.

Cuando me lleva a su pieza Miguel toma el rol de guía, me muestra su cama, me cuenta que le encanta jugar videojuegos. Me muestra la pieza que comparte con su hermano, hay juguetes, pero lo que más le interesa es el computador. Está sobre un escritorio y es notoriamente más viejo que el del *living*, es de esos computadores blancos, con un teclado grueso y una gran *cpu*. Le pregunto de quién es ese computador. Me cuenta que se lo regaló el tío de educación física, que lo tienen del año pasado, antes de que su mamá comprara el otro. Le pregunto cómo juega cuando no está su hermano, si a veces lo hace solo. Me cuenta que se aprendió de memoria cómo escribir las palabras en *Google*, así no tiene que leer palabras que no conoce. Me dice que no sabe leer pero que es un muy buen escritor.

Cuando salí de esa casa, salí convencida de que Miguel sí podía leer. Usaba la lectura y escritura, y eso bastaba. ¿O no? Años más tarde, una renombrada profesora me diría que no, no siempre es suficiente y la lectura a veces no se da para todos. Dudo que Miguel hoy se considere como un no lector. Pero tampoco dudo de que esa etiqueta la llevó por varios años.

PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA EN EL HOGAR

Las investigaciones recientes sobre la adquisición del lenguaje escrito demuestran que este emerge por la interacción de algunas habilidades lingüísticas y cognitivas con los textos del ámbito sociocultural del niño (Villalon, 2008). En este sentido, se produce un cambio de paradigma en el que el niño adquiere un rol preponderante en la adquisición de la lectura y la escritura. Este cambio implica un desplazamiento desde el concepto de alfabetización (o enseñar a leer y escribir) por el de alfabetización inicial o emergente (Bravo, 2008).

Desde esta perspectiva, durante los primeros años de escolarización, el hogar posee un papel más relevante que el dominio “escuela”, pues el proceso de alfabetización de un niño se desarrolla en mayor grado en el entorno familiar debido a la diversidad de fuentes culturales con las que se relaciona (e.g. la televisión, juegos de ordenador, la música popular, etc.) (Gregory & Williams, 2000). La diversidad de las fuentes culturales en el hogar permite una mayor influencia de la cultura popular y de los aprendizajes informales en el desarrollo de la identidad alfabetizadora de los niños (Moll *et al.*, 1992; Rowsell & Pahl, 2007), incluso mucho antes de ir a la escuela, independientemente del nivel cultural de su contexto familiar (Wells, 1986). Por otro lado, la escuela, en tanto institución educativa, ha definido la adquisición de la lectura y la escritura (Street & Street, 1991) y es probablemente una de las funciones más importantes asociadas a la escolarización (Cook-Gumperz, 2006). Sin embargo, la lectura y escritura en la escuela mantienen una conceptualización que tiende a obviar las particularidades del lector empírico (Bombini, 2005), lo que ha producido una escisión entre las prácticas de lectura que los estudiantes realizan por mutuo propio y las prácticas de lectura y escritura que incentiva la escuela (Calderón, 2015). Esta escisión es particularmente relevante cuando abordamos el estudio de las prácticas de lectura y escritura en ambientes vulnerables (Moje *et al.*, 2004).

El aprendizaje de la lectura y la escritura ocurre en la vida cotidiana y en las prácticas e interacciones entre personas (Papen, 2007). La escritura no solo se restringe al conocimiento de los sistemas de escritura, por el contrario, los nuevos estudios sobre la literacidad (Cassany, 2006) comprenden la escritura como el desarrollo y el uso del lenguaje escrito en la sociedad y en eventos culturales auténticos (Kalman, 2005).

Además de los aspectos cognitivos involucrados en la enseñanza y adquisición de la lectura y escritura, existen aspectos contextuales que permiten entender

la lectura y escritura como prácticas sociales (Barton & Hamilton, 1998; Heath, 1983; Street, 1984). Los Nuevos Estudios de literacidad (NLS) desafían las concepciones puramente cognitivas de la lectura y la escritura (Barton, 2001). Estas concepciones cognitivas están relacionadas con una visión estándar de la lectura y escritura y “funciona con el supuesto de que la alfabetización en sí misma, de forma autónoma, tendrá efectos sobre otras prácticas sociales y cognitivas” (Street, 2003, p. 77). Por otro lado, los investigadores de NLS se han comprometido con un enfoque sociocultural de la alfabetización, lo que implica que la lectura y la escritura siempre están integradas en un contexto social más amplio (Barton, 2007; Barton & Hamilton, 2012; Gee, 1996; Heath, 1983; Papen, 2007). En este enfoque, la alfabetización se entiende como una práctica social (Street, 1984); por tanto, existen múltiples alfabetizaciones y el predominio de unas sobre otras depende de una posición ideológica que se refiere a las relaciones de poder y las instituciones sociales que las sustentan (Barton & Hamilton, 2000).

Este enfoque pone de manifiesto que la adquisición de la lectura y escritura comienza antes de la entrada a la educación escolar a través del contacto y acceso a una cultura letrada. La cultura escrita de los niños involucra el acceso y la disponibilidad de recursos para desarrollar la escritura en su ambiente sociocultural. Si bien el ambiente escolar se posiciona como un hito que enmarca las prácticas de los estudiantes hacia una visión didáctica de la escritura (Lerner, 2001) la comunidad y la familia también sustentan prácticas asociadas a la adquisición de la escritura (Heath, 1983; Street, 1984; Barton & Hamilton, 2012). Es así que, la familia y la comunidad, constituyen una cultura letrada que involucra prácticas que pueden divergir de las prácticas asociadas a la escuela (Heath, 1983).

Los niños y las niñas desarrollan una cultura letrada que posee una gran diversidad de prácticas que emergen en el contexto familiar y desde la voluntad propia de los niños (Dyson, 2003). Los niños adquieren el conocimiento emergente sobre la escritura a partir de sus familias y en la interacción con la cultura letrada (Teale & Sulzby, 1986; Ferreiro, 1986).

Por otra parte, los estudiantes desarrollan una gran cantidad de prácticas de literacidad que pueden ser consideradas como ‘no oficiales’ (Dyson, 2003). Las prácticas no oficiales pueden relacionarse a diversos propósitos, tales como: divertirse o manejar las relaciones entre los pares. Estas prácticas dan cuenta de la agencia de los niños en cuanto a la construcción de una cultura infantil particular (Dyson, 2003). Tanto las experiencias de recontextualización como la existencia de escritura “no oficial en la escuela” confirman la hipótesis de que la escritura no se reduce a las tareas propiamente escolares. Bernard Lahire ve

en estas formas la prueba de que el “iletrismo” es una construcción cultural que separa versiones legítimas y no legítimas de la cultura escrita (Lahire, 1993). Las prácticas no oficiales o vernáculas (Barton & Lee, 2012; Camitta, 1993) han adquirido gran relevancia en la vida diaria especialmente a través de los recursos y prácticas digitales. Las nuevas formas de participación en la vida social permiten la inclusión de las prácticas digitales de lectura y escritura entendidas como práctica social. Las prácticas digitales de lectura y escritura pueden ser definidas como aquellas prácticas que nos permiten rastrear significado a través de las tecnologías digitales (Gillen & Barton, 2010). Además, en particular relacionado a la primera infancia, es relevante mencionar que en el caso de niñas y niños se relaciona al juego (Marsh, 2011).

En este contexto, en el hogar pueden observarse diferentes eventos que contribuyen a la comprensión sobre cómo niñas y niños se embarcan en el viaje que implica leer y escribir. En el cuento podemos observar cómo Miguel y su hermano menor se involucran en juegos en línea. En esta situación, el hermano menor de Miguel es el guía que apoya el aprendizaje de su hermano. En este sentido, este evento constituye una situación de andamiaje entre los dos hermanos. Esta práctica social se resuelve de esta manera como una experiencia de aprendizaje que favorece el desarrollo de la lectura y escritura de Miguel.

Las prácticas de lectoescritura en ambientes vulnerados presentan una diversidad de prácticas en el hogar, sin embargo, las prácticas que desarrollan los estudiantes se corresponden con prácticas vernáculas y no con prácticas escolares (Moje *et al.*, 2004; Pahl & Kelly, 2005). En este sentido, en este contexto social se aprecia de manera más clara la escisión que existe entre las prácticas alfabetizadoras de la escuela y el hogar.

Las condiciones materiales forman parte importante de cómo se enfrenta y entiende el mundo y, por lo tanto, la literacidad. Las condiciones materiales con las que conviven los sujetos impactan en los recursos simbólicos y materiales para practicar la alfabetización. De acuerdo a Kalman (2005), este conjunto de relaciones, conocimientos y acciones constituyen las rutas de acceso y las modalidades de apropiación para desarrollar y usar la lectura y la escritura. El acceso contempla la disposición de los sujetos a ‘acceder’ a recursos aun cuando no los tengan disponibles. Por otro lado, la disponibilidad abarca aquellos recursos que se encuentran disponibles y son familiares dentro del contexto de los participantes. La falta de recursos tradicionales para practicar la lectura y la escritura no impactan necesariamente en el acceso a oportunidades de practicar la lectura y la escritura (Calderón, 2015). Los participantes desarrollaron estrategias de aprendizaje y escritura propias, es decir que demostraron poseer prácticas voluntarias que fomentaban el aprendizaje fuera de la escuela

(Calderón, 2017). Por ejemplo, los estudiantes presentan una gran variedad de prácticas digitales aun cuando no poseen disponibilidad de recursos digitales, sin embargo, su motivación personal los lleva a desarrollar estrategias para acceder a estos recursos (Calderón, 2015; Thibauth & Calderón, 2020).

El cuento y la teoría que lo explica dan cuenta de la escisión que existe entre los dominios escuela-hogar y las prácticas de lectura y escritura que los estudiantes desarrollan en cada espacio. Desde la perspectiva de la escuela, Miguel ha sido catalogado como no lector, pero esta etiqueta reduce los dominios en los que se utiliza la lectura al dominio escolar. En el hogar, Miguel es capaz de realizar diversas actividades que hacen cuestionar su etiqueta de no lector. El cuento nos invita a reflexionar sobre la importancia de las etiquetas, sobre todo cuando estas se desprenden de teorías que provienen de paradigmas de lectura y escritura que se alejan de la lectura y escritura como prácticas sociales.

De acuerdo la literatura, existen al menos dos elementos claves podrían mejorar sustancialmente el desempeño de los estudiantes en cuanto a sus habilidades en lectura y escritura: los programas de alfabetización familiares (Timmons & Pelletier, 2015; Wasik, 2012) y la creación en la escuela del “tercer espacio” (Levy, 2008; Moje *et al.*, 2004). Las prácticas destinadas a resolver los problemas de lectura y escritura deben surgir en asociación entre las familias, las escuelas y las comunidades (Cairney & Ruge, 1998; Anderson *et al.*, 2005). Cruzar los límites tradicionales entre las familias, la alfabetización comunitaria y escolar, llama la atención sobre la naturaleza ideológica de la alfabetización. Las prácticas estandarizadas transferidas de escuela a escuela no serán significativas para los estudiantes. Los profesores deben conocer las prácticas de alfabetización de sus propios alumnos (Moll *et al.*, 1992).

En este sentido, la invitación es también a crear puentes que permitan construir ese tercer espacio en la escuela. Para ello, se debe cuestionar la conceptualización de lectura y escritura, su evaluación y la innegable prevalencia de las prácticas en el hogar. Al reconocer a las y los estudiantes como sujetos letrados, con sus propias experiencias y prácticas, les abrimos el camino, los apoyamos en el viaje que han emprendido y, por sobre todo, no los coartamos con etiquetas que pueden dañarlos profundamente.

INVITACIONES A PROFUNDIZAR

Anderson, J., Kendrick, M., Rogers, T., & Smythe, S. (Eds.). (2005). *Portraits of literacy across families, communities, and schools: Intersections and tensions*. Routledge.

Barton, D., & Hamilton, M. (2000). Literacy Practices. In D. Barton, M. Hamilton & R. Ivanic (Eds.), *Situated Literacies: Reading and Writing in Context*. Routledge.

Barton, D. (2001). Directions for Literacy Research: Analysing Language and Social Practices in a Textually Mediated World. *Language and Education*, 15(2-3), 92-104.

Barton, D. (2007). *Literacy. an introduction to the ecology of written language* (2nd ed.). Blackwell Pub.

Barton, D., & Hamilton, M. (2012a). *Local literacies. Reading and writing in context*. Routledge.

Barton, D., & Lee, C. (2012b). Redefining vernacular literacies in the age of Web 2.0. *Applied Linguistics*.

Bombini, G. (2005). *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura*. Lugar Editorial.

Bravo, L. (2008) Prólogo. En Villalón, M. *Alfabetización inicial: claves de acceso a la lectura y escritura desde los primeros meses de vida* (pp. 15-17). Ediciones UC.

Cairney, T., Ruge, J., & Training, E. (1998). *Community literacy practices and schooling: Towards effective support for students*. Department of Employment, Education, Training and Youth Affairs.

Calderón, M. (2015). Producción escrita y literacidad familiar. *Literatura y Lingüística*, 32, 259-282.

Calderón, M. (2017). Self-generated Literacy Practices in Disadvantaged Environments in Chile. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 5(1), 29-41.

Camitta, M. (1993). Vernacular Writings: Varieties of literacy among Philadelphia high school students. *Cross-cultural approaches to literacy, s 1*. Cambridge University Press.

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.

Cook-Gumperz, J. (2006). *The Social construction of literacy* (2nd ed., pp. 1-18) Cambridge University Press.

Dyson, AH. (2003). *The Brother and sisters Learn to Write: Popular literacies in Childhood and School culture*. (Language and Literacy Series). Teachers College Press.

Gillen, J., & Barton, D. (2010). *Digital literacies: A research briefing by the technology enhanced learning phase of the teaching and learning research programme*. London Knowledge Lab, Institute of Education, University of London.

Gee, J. P. (1996). *Social linguistics and literacies : ideology in discourses* (2nd ed.). Taylor & Francis.

Gregory, E. & Williams, A. (2000). Work or play? Unofficial literacies in the lives of two East London Communities. In M. Martin-Jones & K. Jones (Eds.), *Multilingual literacies: Reading and writing different world* (pp. 37-54). John Benjamins.

Heath, S. B. (1983). *Ways with words: language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge university Press.

Kalman, J. (2005). *Discovering literacy: Access routes to written culture for a group of women in Mexico*. UNESCO Institute of Education, Hamburg, ISBN 9-28201-137-2.

Lahire, B. (1993). *La raison des plus faibles: rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires*. Presses Univ. Septentrion.

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario* (pp. 1-6). Fondo de Cultura Económica.

Levy, R. (2008). 'Third spaces' are interesting places: Applying third space theory to nursery-aged children's constructions of themselves as readers. *Journal of Early Childhood Literacy*, 8(1), 43-66.

Marsh, J. (2011). Young children's literacy practices in a virtual world: establishing an online interaction order. *Reading Research Quarterly*, 46(2), 101-118.

Moje, E.B., Ciechanowski, K.M., Kramer, K., Ellis, L., Carrillo, R., & Collazo, T. (2004). Working toward third space in content area literacy: An examination of everyday funds of knowledge and discourse. *Reading Research Quarterly*, 39(1),38-70.

Moll, L.C., Amanti, C. Neff, D., & González, N. (1992). Funds of knowledge for teaching using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice*, 31(2), 132-141.

Pahl, K. & Kelly, S. (2005). Family literacy as a third space between home and school: some case studies of practice. *Literacy*, 39(2), 91-96.

Pahl, K., & Rowsell, J. (2005). Literacy and education: understanding the new literacy studies in the classroom. Paul Chapman.

Papen, U. (2007). *Literacy and globalization: reading and writing in times of social and cultural change*. London: Routledge.

Rowsell, J. & Pahl, K. (2007). Sedimented identities in texts: Instances of practice. *Reading Research Quarterly*, 42(3), 388-404.

Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge University Press.

Street, B. & Street, J. (1991). The schooling of literacy. In Barton, D. & Ivanic, R. (Eds). *Literacy in the Community* (pp. 143-66). Sage.

Teale, W. H., & Sulzby, E. (1986). *Emergent Literacy. Writing and Reading. Writing Research: Multidisciplinary Inquiries into the Nature of Writing Series*. Ablex Publishing Corporation.

Thibaut, P., & Calderón, M. (2020). Aprendizaje y literacidad fuera de la escuela en la era digital: aproximaciones desde la ruralidad 1. *Educação e Pesquisa*, 46.

Timmons, K. & Pelletier, J. (2015). Understanding the importance of parent learning in a school-based family literacy programme. *Journal of Early Childhood Literacy*, 15(4), 510-532.

Wasik, B.H. (Ed.) (2012). *Handbook of Family Literacy*. Routledge.

Wells, G. (1986). *The meaning makers: children learning language and using language to learn*. Williams.

EL DIARIO, LA ENFERMEDAD Y YO

MARINA ALVARADO CORNEJO



EL DIARIO, LA ENFERMEDAD Y YO

MARINA ALVARADO CORNEJO

UNIVERSIDAD CATÓLICA SILVA HENRÍQUEZ, CHILE
malvarado@ucsh.cl

I

Mi mamá me dijo que hoy no iría al colegio porque hay una enfermedad. No me acuerdo si fue ayer, la semana pasada o hace un mes cuando salíamos. Recuerdo que fuimos de viaje en avión y en tren; vi castillos, subí a una torre, toqué la nieve, anduve en barco, me subí a otro tren, a la mochila de mi mamá, y luego a un tren y a otro avión otra vez...y ahora estoy aquí.

Me dijeron que no podía salir a jugar, solo a veces a comprar a la esquina o a ver a mis abuelos que viven a media cuadra. Pero ahora es lento ir a la calle: tengo que ponerme mascarilla, lavarme las manos y limpiarme los pies. A diario le pregunto a mi mamá por qué está la enfermedad, cómo llegó, cuándo volveremos a ver la playa, a jugar al parque y a ir al colegio para ver a mis amigos y a las tías.

II

-¡Quiero seguir durmiendo! ¡No quiero levantarme! ¡No quiero ir a mi clase ni al computador! ¡Déjenme dormir! ¡No me voy a bañar!

Desperté rojo de enojo, mirando para el lado, cruzándome de brazos y metiendo la cabeza debajo de las tapas (búnker de protección anti-mamá despertador).

-¡Vamos, vamos! Tengo lista el agua caliente. Después te daré un rico desayuno.

Eso me dijo mi mamá a ver si dejaba de reclamar. Pero no quise, y me enterré más en el búnker y ahora con la retaguardia cubierta por mi perrita soldado.

-Yo sé que estás aburrido y cansado del encierro, no eres el único. Estamos todos en las mismas.

-¿Todos? – le pregunté – ¡Muéstrame! – Y me senté en la cama.

Mi mamá tomó el computador, se sentó a mi lado y me mostró unas fotos con letras.

-¿Qué dice allí? ¡Léeme!

-Mira, esto es un diario de España.

-¿Adonde fuimos la otra vez?

-Sí, allí mismo ¿ves cómo anda vestida la gente?

-Andan con mascarillas. ¡Como yo!

-¡Viste! En un lugar tan lejano de nuestra casa están tratando de cuidarse igual que nosotros para no contagiarse.

-Mamá, te quiero hacer otra pregunta.

-Dime nomás.

-¿Cuándo vivieron los dinosaurios? – se lo dije abriendo los ojos súper grandes, con la ilusión de que me respondiera...

-¿Y qué tienen que ver los dinosaurios con la enfermedad? – me dijo mi mami arrugando la frente y sacándose los lentes.

-¡Sí tienen que ver! Te lo diré: la otra vez me dijiste que los dinosaurios desaparecieron por culpa de un meteorito y de un volcán. En las noticias de ayer mostraron un volcán y tú me llamaste diciendo: “¡Mira el volcán, como el de los dinosaurios!”. Entonces, si todavía existen los volcanes ¿tú sabes si antes existieron otras enfermedades?

Mi mamá tomó nuevamente el computador.

-Ya, vamos a ver. Hace muchos años atrás, pero mucho después de los dinosaurios, hubo otra enfermedad que obligó a las personas a encerrarse y usar mascarilla. Fíjate en estas fotos de periódicos antiguos.

-¿Qué tan antiguos son? Le pregunté estirando el cuello.

-Hace poco más de cien años- dijo mi mamá acomodándose los lentes en la nariz.

-¿Y tú existías?

-No.

-¿Y mi papá?

-Tampoco.

-¿Y yo dónde estaba?

-Tampoco estabas aún.

-Aaaaaah...pero entonces ¿cómo sabes esto de la otra enfermedad?

-Gracias a estos diarios antiguos. Vamos a leer acá:

LONDINENSES PORTAN MÁSCARAS PARA PROTEGERSE DE LA GRIPA ESPAÑOLA



(Esta fotografía fue publicada en la edición del 26 de febrero de 1919 en el periódico *El Excelsior*. © Colección *La Contemporaine*)

-¿Qué opinas? – me preguntó mi mamá más curiosa que de costumbre.

-¡Qué rara la foto! Esas personas están usando mascarillas que parecen ... mmmmm...que parecen... ¡tapas de botella en la nariz! ¡Ja,ja,ja,ja!

-¡Ja,ja,ja,ja! Es verdad, y fíjate en la ropa también, todos usando sombreros de distintas formas...es una foto bastante antigua.

-Aaaaaaah, ¿por eso no tiene colores la foto?

-Es en blanco y negro únicamente.

-A ver, miremos qué cuenta este otro periódico:

¿POR QUÉ USABAN LOS MÉDICOS DE LA PESTE NEGRA SUS MÁSCARAS PICUDAS CARACTERÍSTICAS?

En el siglo XVII, se creía erróneamente que estos atuendos podían purificar el aire venenoso.



(Fotografía de artefact, alamy. Extraída desde <https://www.nationalgeographic.es/historia/2020/03/por-que-usaban-medicos- peste-negra-mascaras-picudas>)

-¡Mamá, mamá, mamá, mamá!

-¡¿Qué pasa?!

-Estas no pueden ser mascarillas, me dan miedo. Parecen picos de pterodáctilos. Yo creo que si esas personas se acercaban mucho entre ellas se iban a pinchar y ¡plaff!, se reventarían ¡ja, ja, ja, ja!

-Realmente se ven incómodas y peligrosas, pero sabes, esas mascarillas se usaron en una enfermedad anterior a la que te leí primero. Sigamos leyendo otra noticia:

CONTRA LA INFLUENZA

Las autoridades norteamericanas para prevenir el contagio de la epidemia de 'gripe' obligan, so pena de multa de diez dólares el uso continuado en lugares públicos de una mascarilla como la que ven en esta fotografía.



(Archivo La Nación | Cultura Digital UDP. Extraído desde: <https://noticias.udec.cl/enrique-molina-con-mascarilla-registro-devela-como-vivio-la-gripe-espanola-el-primer-rector-udec/>)

-No me gustó la foto, mamá.

-¿Por qué?

-Esas mascarillas se parecen más a las mías, pero las personas de la foto se ven tristes ¿van a llorar?

-Mmmm...no lo sé, pero sí, tienes razón en que no están contentos.

-¿Acaso no les gustaban sus mascarillas? Yo tengo una con dinosaurios, otra con autos y la de pantera negra...

-Yo creo que estaban tristes porque pensaban que la enfermedad nunca iba a terminar ¡o peor! Que tal vez se iban a contagiar también.

-Pero esa enfermedad se acabó, ¿cierto mami?

-Sí, se acabó...o al menos se controló, pero no fue rápido.

-¡Mamá! Entonces la enfermedad de ahora se va a terminar también y voy a poder volver a mi colegio, al parque, a ver a mis primos, a pasear a la playa ¡y a viajar!

-De todo corazón espero y deseo lo mismo, que muy pronto aparezcan titulares como los de los diarios que te mostré anunciando el fin de la enfermedad. Pero de momento, sigamos siendo personajes de esta historia que estamos escribiendo juntos día a día.

PRENSA Y LECTORES ESCOLARES: UNA OPORTUNIDAD PARA LA ESTIMULACIÓN DEL EJERCICIO CRÍTICO Y EL DIÁLOGO

El relato que antecede a esta reflexión tiene como propósito promover la lectura de medios de prensa como una estrategia intencionada, ya sea en una sala de clases o en una conversación cotidiana. A través de la historia del personaje protagónico, quien articula el relato a través de un animado diálogo con su madre, la prensa de distintas épocas se constituye en la estrategia argumentativa, es decir, ante la necesidad por demostrar que los padecimientos del niño no eran exclusivos, ni que tampoco era la primera vez que en la historia de la humanidad ocurría un suceso similar, la información aportada por los periódicos de hasta más de un siglo atrás permitieron a los interlocutores establecer un puente para la conversación. En dicho intercambio, se expusieron los intereses y gustos del niño, dando espacio para que, tanto a través de las imágenes como de los textos, él interpretara la información y estableciera puntos de comparación entre el pasado y su contexto específico.

La prensa (periódicos, revistas, páginas informativas, etc.) y los géneros que la componen (noticia, crónica, reportaje, cartas al editor, entrevistas, entre los principales), son un corpus predilecto para profesores y profesoras de los distintos niveles de escolaridad. Las posibilidades que este material otorga tanto para estimular procesos de reconocimiento de tipologías textuales como para motivar su producción, son parte de las acciones pedagógicas más recurrentes, pero estas no son las únicas.

¿Cuál sería el abordaje más pertinente en caso de que se pretendiese que la prensa fuera leída y/o valorada como una estrategia específica?, ¿qué provecho se obtendría tanto en procesos de lectura y de crítica, espontáneos e intencionados, mediante el trabajo con la prensa en tanto agente de cultura?

Desde ya se advierte que no se espera que los medios de prensa y/o su historia sean estudiados como unidades en sí mismas en el mundo escolar. Si bien podría ser valioso reseñar el proceso de constitución de un periódico o de una revista bajo contextos sociales e históricos específicos, la importancia de ello no recaería en el reconocimiento de la estructura funcional de dicho medio exclusivamente, sino que en las necesidades y posibilidades que los/as productores/as tras dicho proyecto escritural atisbaron.

En otras palabras, lo interesante sería identificar con qué otras manifestaciones culturales ese medio intentó dialogar o bien hacerles frente. El devenir de la prensa en Chile tiene ejemplos de sobra, comenzando con *La Aurora de Chile*, de 1812, cuyo propósito era en apariencia resguardar los territorios del cautivo rey de España, aunque verdaderamente era el brazo discursivo que estructuraría y animaría a los movimientos patriotas pro-independentistas del país. Este ejercicio de construir y entusiasmar a la opinión pública fue la tónica de la prensa del siglo XIX, al punto de observarse claramente dos frentes opuestos: los adeptos a la ideología liberal y los simpatizantes de la conservadora.

El siglo XX y la serie de eventos bélicos, literarios, sociales y tecnológicos, dan mayores muestras aún de lo antes explicado. En el ámbito literario, por ejemplo, las vanguardias de inicios de 1900 se dieron a conocer a través de sus icónicas revistas, donde publicaron sus manifiestos y, además, polemizaron con otras corrientes estéticas. Por lo tanto, dichos medios se comportaron como agentes culturales clave que determinaron y movilizaron tanto al grupo de escritores/as que los impulsaron, como a los demás periódicos de similares características a quienes interpelaban. Otro caso que se debe destacar es el de los pasquines clandestinos publicados durante la dictadura militar de 1973, cuya misión fue dar cuerpo y espíritu a ciudadanos/as mutilados/as social, física, familiar y emocionalmente.

Luego de este sucinto recorrido, cabe subrayar entonces que esta reflexión invita a reconocer a la prensa como espacio de resistencia y de respuesta/provocación tanto para los lectores/as que le son contemporáneos como para los/as posteriores. Por lo tanto, es de suyo valioso que aquellos materiales periodísticos sean mediados de manera tal que se superen los usos escolares recurrentes señalados con anterioridad, y se avance hacia lo que Munita y Manresa (2012) denominan discusión literaria, cuyo fin es formar lectores a partir del fomento de espacios comunitarios de lectura. Según se observó en el cuento “El diario, la enfermedad y yo”, confluyen la lectura de noticias y las emociones del lector/auditor; en cuanto a la mediadora, esta respondió todas las preguntas del niño, incluso aquellas que parecían fuera de tema, logrando empatizar con sus intereses y sus espacios de imaginación.

Esta perspectiva de trabajo es abordable tanto en estudiantes pre-escolares (como se puede advertir en el relato), como de niveles superiores, a través de cuyas lecturas es posible asistir a lo señalado por Chartier (2005), quien ha afirmado que el ejercicio lector es una práctica que imbrica a una red de relaciones dinámicas que se van transformando conforme cambian los modos de circulación, los soportes, las formas de sociabilidad y la relación tanto de lectores como de textos con el poder (esto último alude precisamente al carácter de resistencia o de interpelación de los manuscritos).

Finalmente, leer la prensa dentro de contextos significativos para estudiantes y mediadores, invita a conformar ciudadanía y a dialogar (Chartier & Hébrard, 2005).

INVITACIONES A PROFUNDIZAR

Chartier, A.M. y Hébrard, J. (2005). *Discursos sobre la lectura (1880- 1980)*. Gedisa.

Chartier, R. (2005). *El mundo como representación. Estudios sobre historia cultural*. Gedisa.

Munita, F. & Manresa, M. (2012). La mediación en la discusión literaria. En Colomer, T., y Fittipaldi, M (Eds.), *La literatura que acoge: inmigración y lectura de álbumes* (pp.119-143). Banco del Libro.

Y TOMÓ SU TELÉFONO...

SOLANGE TENORIO EITEL & PEDRO MALDONADO



Y TOMÓ SU TELÉFONO...

SOLANGE TENORIO EITEL

UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, CHILE
solange.tenorio@umce.cl

PEDRO MALDONADO

UNIVERSIDAD DE CHILE, CHILE
pedro@uchile.cl

Félix por fin logró salir de la ciudad, alejarse del caos del tránsito y comenzar su merecido descanso después de un agotador periodo de trabajo. Ese año fue particularmente duro, como jefe de recursos humanos de la secretaría regional, había pasado mucho tiempo resolviendo los problemas que habían surgido por la pandemia y por las múltiples demandas de aquellos que habían trabajado en casa. Al final, decidió irse a su cabaña del lago, como lo hacía cada año con su familia (aunque esta vez fue diferente ya que viajó solo). En los últimos meses que había pasado encerrado, se había generado un poco de tensión en las relaciones familiares y esta semana era una oportunidad también para que Félix pudiera reflexionar sobre su propia vida.

Luego de varias horas de manejar por la carretera sur, y tras tomar la bifurcación hacia el lago, llegó a su cabaña, cansado pero expectante de iniciar una semana sin las reiteradas reuniones y conflictos de la oficina. Respiró profundamente el aire puro, disfrutó del sonido de la naturaleza y la paz del lugar. Era lo que necesitaba. Como ya era tarde, acomodó sus cosas, cenó algo ligero que había comprado en el camino y se acostó.

A la mañana siguiente decidió ir a disfrutar del lago, llevó su toalla, su sombrero y el libro que le habían regalado en su último cumpleaños y que no había tenido tiempo de hojear. Al llegar a la orilla se aventuró a nadar unos cuantos metros hasta la balsa, como lo hacía cuando sus niños eran pequeños. Félix experimentó el mismo disfrute de esas aguas frías, pero ya no resistía tantos metros de natación, así que salió y aprovechó que el sol no estaba tan alto para quedarse en la playa, leyendo debajo de un enorme árbol. Avanzó en la lectura de unos capítulos, pero el sueño lo venció y se sumergió en una profunda siesta.

De improviso, un brusco destello y un dolor de cabeza lo hicieron avivar. Ya no estaba en la playa. La habitación en la que se había despertado era grande pero minimalista. No había ventanas y vio que, además de la cama, había solo una gran mesa con varios dispositivos blancos que no reconoció. Una luz verde de uno de los aparatos empezó a parpadear. Se sorprendió de que esta situación no lo hubiera asustado o extrañado. Luego de un minuto en que trató de entender qué estaba pasando, una puerta se abrió de una de las paredes (aunque nada indicara que había algo ahí). Los muros eran perfectamente planos y continuos. Por la puerta entró una persona vestida con una túnica blanca y tenía un rasgo que le llamó la atención de Félix. No tenía pelo. Su cara era agradable pero no pudo de inmediato saber si era hombre o mujer.

-Buenos días. Soy 736523-F - dijo la persona con una voz que le pareció a Félix era claramente de una mujer. -Buenos días- repitió ella. -Hace mucho tiempo que esperábamos que se despertara. Este es un gran evento. 984353-K vendrá en un minuto. Ya le hemos avisado-.

“¡Qué cosa tan extraña!” pensó Félix, obviamente esto no tiene sentido. “¿Cómo llegué de la playa hasta aquí? ¿Por qué estoy en esta habitación tan rara y con estas personas que parecen salidas de una película de ciencia ficción?”.

Antes de que Félix pudiera poner en orden sus pensamientos, entró otra persona a la habitación. También vestía con una túnica blanca, idéntica a la de la mujer. Tampoco tenía pelo y cuando se acercó, le sorprendió el enorme parecido con ella. De hecho, se dio cuenta de que eran tan parecidas que le costaba diferenciarlas. Lo único que era diferente era su altura, lo que pudiera sugerir que esta persona era un hombre. Esta duda tuvo una inmediata respuesta cuando el hombre habló:

-Buenos días, soy 984353-K, parte del grupo de personas encargada de su cuidado. Estábamos esperando verlo despierto-.

- ¿Qué me pasa?, ¿por qué estoy aquí?, ¿quiénes son ustedes? Félix empezada a recuperarse de su sorpresa y a experimentar una mezcla de sentimientos entre incredulidad y miedo.

-Entiendo que esta situación es algo incomprensible para usted, pero déjeme explicarle un poco. Lo primero que debo decirle es que estamos en el año 2215. Hace cientos de años hubo un conflicto mundial que casi hace desaparecer a la humanidad. Este conflicto fue causado por guerras que se originaron por miradas irreconciliables entre distintos países y grupos. Los humanos sobrevivientes acordaron generar un nuevo tipo de sociedad que es en la que está usted ahora.

Hace un tiempo, nuestro desarrollo tecnológico nos permitió transportar a través del tiempo copias de personas que habían vivido en épocas pasadas. El experimento permitió que trajéramos a veinte personas que habían vivido a principios del siglo XXI y que pudimos detectar con nuestros instrumentos. Desafortunadamente, el viaje en el tiempo causó que las personas llegaran en estado de coma y han estado durmiendo durante los últimos 200 años. Usted es la primera persona que despierta. Ahora que ha despertado, le informamos que se encuentra en perfecto estado de salud. - ¿Copias de personas?, ¿cómo que una copia?, ¿eso quiere decir que estoy muerto?. -En realidad, usted vivió su vida por completo en el siglo XXI. Ahora está viviendo una vida paralela en este tiempo- contestó la mujer de la túnica blanca. -Creo que sería bueno que nos acompañara a caminar un poco mientras respondemos sus preguntas- continuó la mujer-. Podemos almorzar antes de proseguir. Nosotros tenemos muchas interrogantes también para formularle y entender lo que ocurrió en su época-.

Una mezcla de resignación y curiosidad embargó a Félix. Le costaba todavía digerir lo que le estaba pasando y le parecía irreal lo que estaba viviendo. Al mismo tiempo, quería entender cómo era este mundo en el que había despertado y quiénes eran esas personas. -Ok- dijo Félix- “No es que tenga algo mejor que hacer”-. Su sarcasmo no pareció evocar mucha reacción en las dos personas, quienes parecieron hacer caso omiso a su comentario. -Muy bien, salgamos- dijo el hombre indicando la puerta de la habitación. Recién Félix cayó en cuenta de que él también tenía puesta una túnica blanca e instintivamente se llevó las manos a la cabeza. Como intuía, su cabeza ya no tenía pelo. Estaba tan lisa como la de los otros. Saliendo de la habitación, Félix se encontró en un pasillo largo y de paredes planas, sin aparentes puertas. Era probable que hubiese muchas habitaciones como aquella en la que despertó y que no tenían puertas en forma evidente. Caminaron hacia el final del pasillo entrando a un gran salón.

Este recinto parecía ser el centro de varios pasillos (dispuestos en forma circular) similares a los que habían recorrido. Al medio había un espacio que le pareció semejante a los patios de comida de muchos centros comerciales, estaba lleno de gente que recogía comida en distintos mesones, pero, a diferencia de lo que ocurre en un centro comercial, todo era bastante homogéneo. Lo primero que le llamó la atención fue que todas las personas lucieran la misma túnica blanca que ellos traían puesta y que llevaran la cabeza calva. De hecho, a medida que se acercó a las distintas personas, se sorprendió de la enorme similitud de las caras. Parecía que todos tenían el mismo rostro, con apenas mínimas diferencias entre hombres y mujeres, y a pesar de que él estaba calvo y vestido con la misma túnica, todas las personas lo miraban intensamente con una expresión de curiosidad y asombro.

- ¿Ustedes son clones? - preguntó Félix - ¡Todos ustedes tienen la misma cara!

-No, no somos clones, pero hemos desarrollado una tecnología genética que nos permite tener cuerpos muy parecidos. Por eso nuestras caras se asemejan unas con otras. Es algo que buscamos- dijo ella.

- ¿Y el pelo de la cabeza? -.

-El pelo es algo difícil de homogeneizar. Eso hace más distintas a las personas, no solo por el color, sino por como lo desean llevar-

-Y eso, ¿qué tiene de malo? -.

-Creo que será mejor que contestemos estas preguntas con el resto de la comisión, después de comer- dijo el hombre, sin explicar quiénes eran. -Será una larga sesión.

Se acercaron a uno de los mesones, donde recogieron un plato de comida que le recordó a Félix la mezcla de avena y leche que le daba su abuela. Se sentaron a comer en una de las mesas mientras Félix sentía todos los ojos de la gente posados sobre su persona. Los escuchaba conversar, pero el tono era más bien monótono, sin que oyera expresiones emocionales típicas de una comida colectiva. Al terminar, depositaron las bandejas en el sitio de recolección y salieron por una puerta lateral. Félix vio que habían dejado el edificio y se acercaron a un immaculado parque donde había otros edificios semejantes. Cruzando el parque vio grupos de niños que parecían una versión pequeña de sus acompañantes, ya que todos vestían las mismas túnicas y tenían la cabeza lisa. Sin embargo, había algo extraño en su comportamiento; parecían comportarse como adultos. En vez de jugar, gritar y correr por todos lados -todos parecían demasiado serios- pensó Félix.

Finalmente, entraron a otro de los edificios y luego a una sala con una mesa y varias sillas. La sala tenía el mismo ambiente impersonal del resto de las construcciones, así como la iluminación difusa y fría. En la mesa estaban sentados un hombre y una mujer. - ¡Hola! - dijo ella- soy 857690-5 y mi colega es 363839-6. Estábamos muy interesados en hablar con usted apenas se despertara. Por favor, tome asiento-. La pareja que lo acompañaba se despidió y salió de la sala.

-Gracias, soy Félix, me disculpo por no haberme presentado antes. Supuse que sabían quién era, pero quizás no es el caso.

-Efectivamente- dijo el hombre- Nuestra tecnología pudo transportar a personas del pasado, pero no sabemos mucho más que eso. Por cierto, "Félix" no parece un adecuado número de identificación-.

-No, Félix es mi nombre, Félix Velázquez. ¿O usted me está preguntando por mi RUT?- Inmediatamente reconoció lo absurdo de la pregunta, que le salió muy espontáneamente.

-No usamos nombres, solo números de identificación. Los nombres tienden a generar diferencias individuales - dijo ella- Tratamos de mantener una homogeneidad entre las personas. Segunda vez que lo mencionan, pensó, parece que tuvieran cierta aversión a las diferencias ¿Quizás por eso se visten iguales?. Como si adivinara los pensamientos de Félix, el hombre tomó un poco de aire y dijo:

-Nos parece que le debemos una explicación- y sin esperar una respuesta de Félix, prosiguió- Luego de la gran catástrofe, la civilización humana identificó las diferencias entre la sociedad y grupos humanos como la causa primaria de guerras y conflictos. Nuestros ancestros decidieron que una sociedad en paz debiera estar basada en comunidades que fueran lo más parecidas posible, minimizando las diferencias que nos dividían y nos ponían en conflicto. Fue así como usamos la ingeniería genética para hacer que nuestros cuerpos fueran muy semejantes. Del mismo modo, como usted habrá notado, usamos la misma ropa y no usamos cabello. Nuestro proceso educativo también busca reducir las diferencias individuales, buscando pensamientos y conductas homogéneas en nuestra sociedad. Vivimos en casas parecidas y comemos el mismo alimento. Nos alternamos en los distintos trabajos para hacer funcionar la sociedad. Con este esquema hemos tenido interacción en paz durante los últimos dos siglos.

-Pero ¿y la gente es feliz?- Fue lo único que se le ocurrió preguntar, quizás pensando en su propio nombre.

- ¿Feliz? ¿Habla de la emoción? - preguntó ella con extrañeza-. No entiendo su pregunta- Frente a la interrogante, Félix cayó en cuenta de algo que le había provocado una gran inquietud desde que despertó. Le pareció que la actitud de las personas con las que había conversado era muy cortés, pero desprovista de la riqueza humana en términos de gestos, actitudes y emociones que reconocía como típicas. Quizás era justamente eso lo que le había extrañado al ver a los niños en el parque. La ausencia de emociones que fuertemente se manifiestan en ellos, pero que allí no aparecían.

-Es que me parece que las personas que he visto hasta ahora se comportan de una manera muy plana.

-Queremos ahora informarle el propósito por el cual usted está aquí. Como ya le han contado, usamos una tecnología para traer personas del pasado. Si bien nuestra sociedad funciona en paz y sin conflictos, el desarrollo social y científico no ha cambiado en los últimos 100 años. A diferencia de los periodos anteriores, donde hubo avances tecnológicos y de otros ámbitos de la sociedad, hoy estamos estancados. Los hemos traído del pasado para obtener de ustedes información que nos permita incluir los aspectos clave y necesarios para que haya creatividad y desarrollo en distintos ámbitos.

-La verdad es que no sé por qué me trajeron a mí. Yo solo trabajaba en una oficina de recursos humanos.

-No sabemos qué es eso. Le agradeceremos cualquier información o perspectiva que pueda darnos.

-¡Qué pregunta más compleja!- pensó Félix -Miren, como dije, no soy experto, pero les puedo decir que de lo poco que he podido apreciar hoy, me ha llamado la atención el esfuerzo que ustedes parecen poner en uniformar la apariencia, así como las conductas de las personas... parecieran también homogeneizar sus emociones y experiencias. En el siglo en que yo vivo (¿yo vivía?), en una sociedad que, si bien tenía conflictos, la diversidad en muchos aspectos era lo que, al mismo tiempo, alimentaba la creatividad. También creo que las emociones, de lo cual parece haber poco aquí, eran las que generaban experiencias que aportaban a enriquecer todo el quehacer humano.

-Le agradecemos su respuesta. Ahora, nuestro colega 987384-k, lo acompañará a la sala de reflujo- Dicho esto, entró a la sala otra persona que, para Félix, podría haber sido el mismo hombre que lo acompañó en el almuerzo. Caminaron hasta una puerta que, una vez más, apareció de la nada en el muro. Entró y la puerta desapareció de inmediato, excepto una ventanilla, donde vio al hombre acceder a un panel de control. Esta sala era muy pequeña, casi parecía una ducha, pensó.

-Qué será una sala de reflujo- se preguntó- y antes de que pensara en una respuesta, un enorme resplandor llenó la habitación y sintió un gran dolor de cabeza.

El sol ya se estaba poniendo en los cerros, al otro lado del lago. A pesar de la bella escena, Félix solo podía concentrarse en su dolor de cabeza. Se levantó

ligeramente y notó el pedazo de rama que tenía al costado de la silla de playa donde se había echado a leer. -La rama se debe haber caído del árbol mientras dormía y me pegó en la cabeza- pensó. “¡Qué sueño tan extraño y, sin embargo, tan real!”. Esa tarde se quedó pensando en lo que había sucedido y en qué pasaría si viviese en una sociedad como la que había experimentado en el sueño. *¿O no era sueño?* De pronto, los conflictos que vivía en la oficina no le parecieron tan pesados, y se alegró de ser uno más de un diverso rebaño de humanos. -Ya echo de menos a mi familia- pensó- y tomó su teléfono...

ALGUNAS REFLEXIONES

El texto nos invita a reflexionar respecto a cómo sería vivir en un mundo donde es propiciada la homogeneidad entre seres humanos, intentando que la diversidad de nuestra especie sea reducida al mínimo y ojalá eliminada. En el cuento, la diversidad fue el origen de las discordias, guerras y posturas irreconciliables que significaron destrucción en la humanidad. La nueva sociedad, a través de su tecnología y de su cultura, buscaba optimizar la homogeneización del entorno y de las personas, para evitar que la diversidad generara diferencias en todos los aspectos y con ello impedir el conflicto que esto podría acarrear. Sin embargo, se propone un camino explicativo distinto, donde el personaje principal valora positivamente la diversidad, ya que esta es fruto de riqueza en las interacciones humanas y posibilita la creatividad y el desarrollo.

La diversidad es una característica inherente a los seres humanos. Gimeno Sacristán afirma que “la diversidad alude a la circunstancia de los sujetos de ser distintos y diferentes (...) podrá aparecer más o menos acentuada, pero es tan normal como la vida misma...” (1999, p.12). El éxito de las especies y su diversificación se ha basado en el principio de la variabilidad, por lo que favorece la supervivencia de las especies. Asimismo, esta diversidad biológica se acompaña de la diversidad cultural en distintos grupos humanos, consecuencia de las diferencias en la experiencia de vida de las comunidades. Por último, esta diversidad también se expresa a nivel individual, aún en ambientes y culturas compartidas, por lo que podemos considerar la diversidad una inevitabilidad fenomenológica. Tal como indica Maldonado:

los mecanismos de reproducción implican una variabilidad biológica. Esta última característica es, quizá, uno de los aspectos fundamentales de la biología, y el más ignorado: la diversidad. No existen, por tanto, dos organismos idénticos. Cada organismo es particularmente único debido a que es el resultado no solo de la variabilidad genética, sino además de la expresión de sus genes (2019, p.27).

Si bien tenemos características comunes, también somos genéticamente distintos, lo que, sumado a nuestras múltiples experiencias de vida, hace que el mundo que experimentamos sea una construcción única-personal. Los seres humanos “vivimos nuestro ser cotidiano como un continuo devenir de experiencias individuales intransferibles” (Maturana, 1995, p.3). En un tenor semejante, Von Glasersfeld señala: “sea lo que fuere lo que entendemos por “conocimiento”, ya no puede ser más la imagen o la representación de un mundo independiente del hombre que hace la experiencia” (en Watzlawick & Krieg, p.19, 2000). Es por lo anterior que, todo saber, conocimiento y comprensión del entorno, corresponde a construcciones e interpretaciones personales.

En este mismo sentido, Maldonado (2019) explica que debido a las limitaciones de los órganos de los sentidos y de nuestros cerebros no somos capaces de capturar el mundo físico que nos rodea de forma fiel y completa, más bien “nuestro cerebro construye la realidad que experimentamos a partir de estímulos que activan los órganos de los sentidos” (p.75); sin embargo, la experiencia sensorial depende del modo en que el cerebro aprende a interpretar y construir la actividad perceptual que ocurre en los órganos de los sentidos.

Por lo tanto, la realidad que experimentamos es una construcción, una imagen mental de la realidad que depende de la constitución de nuestro cerebro y de nuestra historia de interacciones. De este modo, no tenemos un acceso privilegiado a la realidad. Maturana (1997a) se refiere a lo anterior explicando que los seres vivos estamos determinados estructuralmente y actuamos siguiendo nuestras correlaciones internas que nos permiten hacer correlaciones congruentes con el medio en que habitamos. Por ello, el ser humano no accede a una realidad objetiva independiente de la estructura de su organismo y de las coherencias operacionales de su ser. Con ello nos plantea la idea de objetividad v/s (objetividad), donde el multiverso surge como una explicación a las diversas construcciones del mundo.

En este dominio explicativo, nadie es dueño de la verdad porque no puede acceder a la realidad absoluta/completa/compleja. Las diferencias de opinión sobre la realidad que puedan tener distintas personas, en parte se deben a los mundos diferentes que creamos cada uno en nuestro cerebro. Esto trae como consecuencia que, al aceptar esta perspectiva, deberíamos comprender que las distintas posiciones, perspectivas explicativas o construcciones de mundo, son algo natural y esperable en los distintos espacios de interacciones humanas.

Ibáñez plantea que:

entendemos la diversidad como la consecuencia de modos distintos de construir significados que dan lugar a una visión de mundo diversa en algunos o en muchos sentidos, no mejor o peor sino solo diferente, que se constituye en el lenguaje según el modo de convivencia propio de cada cultura o subcultura (2010, p. 276).

Otro elemento presente en el relato destaca la falta de emocionalidad de los futuros humanos. No parecen responder a la ironía o sarcasmo, y los niños que jugaban en el patio lo hacían, a juicio del protagonista, sin aparente intensidad emocional. Los humanos futuros pueden haber considerado que el experimentar emociones generaba cursos de acción diferentes de la buscada norma de homogeneidad. Efectivamente, la emoción, desde el punto de vista neurobiológico, es un llamado a la acción. Las emociones, por un lado, priorizan una conducta particular en desmedro de un manejo ejecutivo de la misma, y estas conductas pueden ser diversas entre las personas dependiendo de sus experiencias. Se sabe que los estados emocionales afectan la generación de ideas creativas, que la dimensión de personalidad de la apertura a la experiencia predice de manera confiable el pensamiento creativo y el logro, y que una serie de otros rasgos relacionados con las emociones están vinculados a la creatividad, como la motivación intrínseca y la pasión (Ivcevic & Hoffmann, 2017).

También está claro que la emoción en que uno se encuentre en un determinado momento especifica un dominio de acciones, las que son congruentes con ella, por lo que restringir las emociones también limita las posibles conductas o comportamientos. En el caso del cuento, el poder limitar las emociones y sus consecuentes conductas, les permitía a los hombres del futuro tener un mayor control y evitar posibles conflictos. Para Maturana (1997b), las emociones especifican dominios de acción donde nos movemos; ya que toda acción humana se funda en una emoción, afirma que lo que nos lleva a la acción no es la razón, sino la emoción. Por su parte, Ibáñez aclara que es por ello que “dependiendo de la emoción en que uno se encuentre será el tipo de acción que puede realizar, en cada momento” (2002, p.32). Lo interesante, es que podemos gatillar cambios en las emociones y generar disposiciones emocionales diferentes, por lo que también de esa forma podremos esperar posibles cambios en nuestro comportamiento y el de los demás.

Así, la diversidad, particularmente en el ámbito cognitivo y emocional, aunque puede generar des(encuentros), es también parte intrínseca de la manera en que contribuimos con diferentes miradas a la sociedad. Esta mirada explicativa nos invita a educar desde la comprensión de un multiverso donde el encuentro de

distintos dominios explicativos y la aceptación del otro como legítimo, es posible si nos situamos en el dominio del amor. Según Maturana, es desde esta emoción que aceptamos a otro como legítimo otro, valorando las diversas construcciones de la realidad (Maturana 1994, 1997b, 2003).

A nivel pedagógico las consecuencias también son evidentes, ya que la diversidad es una característica más de los/as estudiantes presentes en la sala de clases. Debemos entender que lo que el profesor dice es escuchado por sujetos diversos que realizan variadas construcciones mentales. Por ello, se realiza una invitación a los/as docentes a efectuar un acercamiento a la comprensión de las construcciones que realizan sus estudiantes y no calificarlas *a priori* como erróneas o equivocadas (esto puede traer como consecuencia la calificación o categorización de nuestros estudiantes y, en definitiva, su exclusión). En este sentido, tal como señala Ibáñez, un aspecto central del trabajo pedagógico con la diversidad es “permitir al profesor o profesora recoger las experiencias y conocimientos previos de los estudiantes relativos al contenido que se tratará o a la actividad a realizar, e incorporarlos efectivamente a la clase, ya sea para ratificarlos, ampliarlos o modificarlos” (2010, p. 283). Este espacio de interacción permitirá trabajar en un ambiente caracterizado por la inclusión socioeducativa y por una disposición emocional positiva de los/as estudiantes para el aprendizaje.

INVITACIONES A PROFUNDIZAR

Ibáñez, N. (2002). Las emociones en el aula. *Revista Estudios pedagógicos*, (28), 31-45.

Ibáñez, N. (2010). El contexto interaccional y la diversidad en la escuela. *Revista Estudios Pedagógicos*, 36, (1), 275 – 286.

Ivcevic, Z., & Hoffmann, J. (2017). Emotions and creativity: From states to traits and emotion abilities. In G. J. Feist, R. Reiter-Palmon, & J. C. Kaufman (Eds.), *The Cambridge handbook of creativity and personality research*, 187–213. Cambridge University Press.

Maldonado, P. (2019). *¿Por qué tenemos el cerebro en la cabeza?* Editorial Debate.

Maturana, H. (1994). *El sentido de lo humano*. Dolmen Ediciones.

Maturana, H. R. (1995). *La realidad: ¿objetiva o construida?* Editorial Anthropos.

Maturana, H. (1997a). *La objetividad: un argumento para obligar*. Dolmen Ediciones.

Maturana, H. R. (1997b). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Dolmen Ediciones.

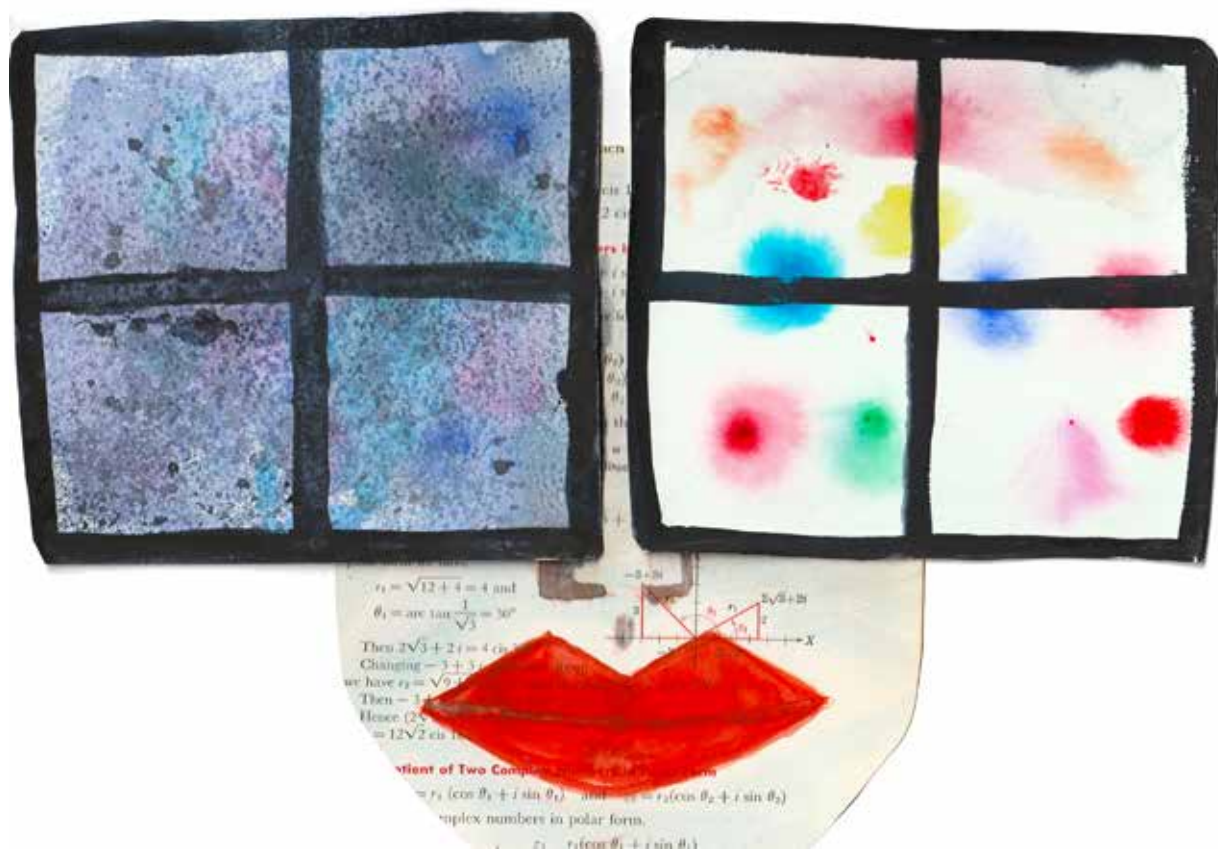
Maturana, H. R., & Verden-Zöllner, G. (2003). *Amor y juego: fundamentos olvidados de lo humano, desde el patriarcado a la democracia*. JC Sáez editor.

Sacristán, G. (2002). Dos conceptos de moda: igualdad y diversidad. *Cuadernos de Pedagogía*, (331), 51-55.

Von Glasersfeld, E. (2000). Despedida de la objetividad. En Paul Watzlawick y Peter Krieg. *El ojo del observador. Contribuciones al constructivismo*, (pp.19-31). Barcelona: Gedisa.

ALEJANDRO

NOLFA IBÁÑEZ SALGADO



ALEJANDRO¹

NOLFA IBÁÑEZ SALGADO

UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, CHILE
nolfaiba@gmail.com

I

Alejandro tiene 11 años, es alto, delgado y bien parecido. Su historia escolar se limita a unas pocas semanas en total, en distintos períodos de su corta vida, en distintos jardines infantiles, escuelas regulares y especiales. Hace años que sabe leer y escribir. Estamos en el patio de la escuela porque él no acepta permanecer en espacios cerrados. Mientras hablo con su madre, él se mece casi todo el tiempo y habla cosas que parecen sin sentido con voz alta y nasal, sin dirigirse a nadie y sin prosodia, al estilo *robot*. No responde cuando le pregunto cómo está. Y no me mira. Su madre dice que no mira a las personas y explica el retraso en llegar porque debe bajarse de la micro cuando empieza a subir mucha gente porque Alejandro se altera si lo tocan y golpea a quien esté cerca. Relata que hasta los 3 o 4 años tampoco aceptaba que ella lo tocara, hasta que decidió aguantar los golpes que el niño le daba mientras lo abrazaba fuertemente; dice que después de ese episodio (que fue muy largo) el niño empezó a aceptar su contacto físico y ahora puede tomarlo de la mano mientras van por la calle.

De pronto, Alejandro corre hacia una niña que pasa por el patio, toma su largo cabello y lo huele mientras lo acaricia; como estamos en una Escuela Especial, la niña, una estudiante, no se asusta, solo se sorprende un poco. La madre dice que es una conducta reiterada, cada vez que ve una persona con pelo largo hace lo mismo, pero que ahora ya no se autoagrede como antes y no lame las pestañas de otras personas como solía hacer cuando más pequeño. No ha perdido la esperanza de que acepten a su hijo en alguna escuela, a pesar de que en las experiencias anteriores tuvo siempre que retirarlo a los pocos días.

Después de estar con él por una o dos horas diarias durante una semana, tengo claro que Alejandro sabe escribir, pero no quiere hacerlo; sabe leer, pero no es posible saber si comprende lo que lee. Golpea a otros sin motivo aparente, no sigue instrucciones, es muy inquieto y no acepta estar en espacios cerrados ni junto a otros niños. Se altera si encuentra la más mínima suciedad en su ropa, no

1 El relato se basa enteramente en una historia real de trabajo pedagógico con un niño autista, desarrollado por la autora entre 1983 y 1990.

toca nada que pudiese estar sucio, se lava las manos con frecuencia y no acepta cambiar sus rutinas, como la hora de almuerzo o el número de la micro en la que se traslada con su madre. Escupe con frecuencia a otros (a cualquiera) y a veces orina en el patio. Abre y cierra todas las puertas que encuentra y prende y apaga las luces de cada interruptor que está a su alcance. No elige entre alternativas, aunque sean dos y muy concretas, como dulces o alimentos. La madre dice que no sabe elegir. A menudo repite cosas que ha escuchado antes, por lo que se ve 'hablando solo', se refiere a él mismo en tercera persona y, por lo general, cuando responde alguna pregunta lo hace con emisiones "en bloque", de cierto modo atingentes; por ejemplo: "Alejandro, ¿te gusta ver televisión". Respuesta: "Edición dos, sesenta minutos, televisión nacional de Chile presenta...etc.". Si le pregunto sobre contenidos específicos de educación básica, responde con gran cantidad de información literal de libros que ha leído. Ante un mapa de clima y relieve, sin que se lo pida, nombra países, capitales, ríos, mares, etc., de manera correcta, aunque esos nombres no estén escritos en el mapa.

II

Alejandro tiene 13 años, es alto, delgado, bien parecido. Tiene dos años de escolaridad en esta escuela especial pública que no recibe subvención especial por él². Primero, trabajamos juntos por tres semanas; luego, se integra paulatinamente a un curso de problemas de aprendizaje a cargo de una profesora especialista (estando yo presente en la sala las primeras sesiones). Después se integra plenamente al grupo, asistiendo dos veces por semana, al igual que sus compañeros (todos menores que él). Claro que ellos van a sus respectivas escuelas en jornada alterna y Alejandro no tiene escuela regular, pero trabajamos juntos varias veces a la semana. Ahora acepta estar en espacios cerrados entre 30 y 45 minutos, me mira y responde algunas preguntas en su modo peculiar. Su madre dice que le gusta ir a la escuela porque cuando ella se levanta, el niño ya está vestido y saca brillo a sus zapatos de colegio.

La profesora lo acepta con agrado. El primer año el niño empieza a seguir sus instrucciones, siempre que no se refieran a escribir o dibujar. No escupe en la sala y golpea a otros compañeros ocasionalmente. Sale de la sala algunas veces, pero regresa a los pocos minutos. Abre y cierra todas las puertas y enciende y apaga todas las luces (al llegar a la escuela y al irse). Durante el segundo año con su profesora acepta escribir, hace las tareas en su cuaderno y ya no golpea a sus compañeros, pero no comparte nada de lo que tiene. Sus respuestas escritas son casi siempre correctas. La profesora prepara los cuadernos de cada uno de sus estudiantes y le escribe a Alejandro cada día cosas como: "Hola, Alejandro, me alegra que tu mamá se haya mejorado del resfrío. Como lo has

2 Entonces no existía para niños como Alejandro.

hecho tan bien, te puse una tarea un poco más difícil porque sé que puedes hacerlo. Suerte”

Su habla sigue siendo de *robot*, aunque menos acentuado. Casi no se mece y sigue refiriéndose a él mismo en tercera persona.

III

Alejandro tiene 15 años, es alto, delgado y bien parecido. Este año es el segundo que está en un curso con niños y niñas de su misma edad y asiste a la escuela especial diariamente. Por lo general, sigue las instrucciones del profesor. Le gusta estar con sus compañeros. Abre y cierra las puertas y prende y apaga las luces. Se dirige a otros niños, manifiesta agrado al estar con ellos y se disculpa cuando golpea. Ya no escupe y habla solo muy pocas veces. Las y los compañeros lo aceptan. Sigue un curso especial de computación en una empresa donde trabaja una profesora especialista, exestudiante mía que también es programadora de computación y que consiguió que la empresa accediera a facilitar sus instalaciones para este curso, diseñado especialmente para Alejandro. Asiste durante dos meses en jornada alterna a la escuela, lo acompaña las primeras dos sesiones, luego lo supervisa ella. Después de las primeras semanas, deja de abrir y cerrar todas las puertas del lugar y saluda a las otras personas que allí trabajan. Termina su curso con éxito. Ya no tiene problemas al andar en micro. También logra los objetivos de su curso en la escuela, que corresponden a 5° y 6° básico.

IV

Alejandro tiene 16 años y sigue en la misma escuela. La llegada de estudiantes y profesores de una escuela especial de sordos que sufrió daños en su estructura a causa de un incendio y que son cobijados en esta escuela por unos meses, significa un cambio importante en el contexto escolar y, como consecuencia, un retroceso en el comportamiento de Alejandro, quien vuelve a escupir, a golpear a otros y a ‘hablar solo’. Hay quejas a la directora por parte de profesores de la escuela de sordos. Entonces, con algunos de mis estudiantes de último año, ideamos la ampliación de actividades para él, siempre en conjunto con su grupo curso. Así, además de sus clases regulares, Alejandro participa en talleres de exploración vocacional: electricidad, imprenta, desabolladura de automóviles, artesanía, cocina, expresión corporal y juegos, dirigidos por ellos. Las conductas de golpear, escupir y ‘hablar solo’ desaparecen. Muestra preferencia por algunos de sus pares, pero no comparte sus cosas y menos su comida. Todas y todos sus compañeros lo aceptan. Como actividad final del taller de imprenta elabora el siguiente folleto:

“PEQUEÑOS CHISTES: EL RÍO AMAZONAS ESTÁ EN CHILE, LA TORRE EIFFEL ESTÁ EN LONDRES, EL RÍO RHIN ESTÁ EN TURÍN, EL CERRO PAN DE AZÚCAR ESTÁ EN SAO PAULO, EL RELOJ DE FLORES VIÑAMARINO ESTÁ EN SANTIAGO, EL RÍO TÁMESIS ESTÁ EN CHILE, EL RÍO MANZANARES ESTÁ EN CHILE, LA TORRE DE PISA ESTÁ EN HAMBURGO, LA TORRE DE LONDRES ESTÁ EN PARÍS, LA PORTADA DE ANTOFAGASTA EN IQUIQUE, LA CATEDRAL DE COLONIA ESTÁ EN ITALIA Y LAS RUINAS DEL MACCHU-PICCHU EN MÉXICO.”³

V

Alejandro tiene 17 años, es alto, delgado y bien parecido. Sigue en la misma escuela, sus pares lo estiman. Es atento con sus compañeras, atiende las instrucciones del profesor y mantiene conversaciones con las y los integrantes del grupo. Ríe con frecuencia. Su lenguaje sigue siendo extraño, pero ya no habla en tercera persona. Su madre señala que ayuda en las labores de la casa y que su higiene personal ahora debe ser inducida.

A cargo de los mismos estudiantes de último año de Educación Diferencial que crearon y dirigieron la mayoría de los talleres, participa en dos campamentos con su grupo de compañeros y compañeras: uno en la playa y otro en el campo, en lugares seguros conseguidos por nosotros; 3 días en cada ocasión. En el primer campamento golpea a un transeúnte cuando recién llegan, es el único incidente.

Alejandro ahora elige entre varias alternativas. Por primera vez acepta compartir sus cosas, se muestra alegre, no golpea a nadie más, se mantiene en el grupo, conversa y demuestra interés por los animales. En el segundo campamento, cuando profesores y jóvenes se levantan, él ya tiene listo el fuego para preparar el desayuno.

Alejandro tiene diagnóstico de autismo infantil precoz e inteligencia normal desde antes de los 3 años, diagnóstico ratificado a los 6, 9 y 10 años de edad por neurólogos y neuropsiquiatras infantiles, siempre con tratamiento medicamentoso. El último diagnóstico agrega “Hiperkinesia severa”. A los 10 años sufre una intoxicación cuando le aumentan la dosis de los medicamentos que eran parte de su tratamiento (Clorpromazina, Haldoll y Diazepam) y la madre decide suspenderlos del todo. Desde entonces no toma medicamento alguno.

3 El texto es una copia textual de lo escrito por Alejandro. Se reprodujo con mayúsculas porque así fue entregado por el estudiante.

ALGUNAS REFLEXIONES

Hasta ahora, no sabemos las causas del autismo infantil precoz. Sí sabemos que la persona autista siempre va a ser una persona autista, y que su rango de socialización e integración social y escolar posible es muy amplio. Decimos que una persona es autista por el modo en que se comporta en la interacción con otros; esto es, una persona no tiene determinados comportamientos *porque* es autista (como por ejemplo en el caso de una anomalía congénita o de una lesión que afecte el sistema nervioso o de un problema hormonal), sino que el diagnóstico dice que es autista precisamente *por su comportamiento*, que es prácticamente todo lo que se tiene para realizar ese diagnóstico, en ausencia de problemas físicos comprobables por exámenes de laboratorio o similares.

Las dificultades para aprender o para relacionarse con otros que tienen las personas autistas, no solo tienen que ver con las características de cada individuo, sino también con los contextos de interacción. Como postula Humberto Maturana (1991), el preferir estar con otros es propio de nuestra biología.

A los 11 años, Alejandro, siempre apoyado por su madre, se encontró con personas que lo acogieron en su diversidad, con una escuela que priorizó lo humano por sobre lo administrativo, con una profesora especialista de Grupo Diferencial cuya preocupación por la persona de cada uno de sus estudiantes iba mucho más allá del aprendizaje de contenidos y que nunca pensó en pedir un nuevo diagnóstico o tratamiento médico, con futuros profesores y profesoras comprometidos con la premisa de que toda persona puede aprender si se le acepta como otro legítimo y se consideran sus emociones como disposiciones para hacer cosas; y con niñas, niños y jóvenes que aprendieron a acoger y valorar la diversidad del otro porque los adultos lo hacían. Esto es lo que debiese brindar la educación chilena a todos los niños y niñas.

El punto de partida es la no exigencia, aceptar al otro tal como es, no focalizarse en lo que no nos agrada o que consideramos inadecuado, sino en la relación entre personas, en hacer cosas juntos, explorando distintos contextos interaccionales porque creemos firmemente que *todo niño aprende aquello que tiene presencia en su convivencia*. Lo inadecuado se va desdibujando si nadie lo menciona o releva, si no tiene presencia en la interacción, y desaparece cuando se construyen aprendizajes que la escuela valora; las conductas desadaptativas dan lugar a otras aceptadas por todos y, como consecuencia, los niños y niñas pueden ser más felices, sintiéndose parte de la sociedad en que viven.

INVITACIONES A PROFUNDIZAR

DSM-5. (2013). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Asociación de Psiquiatría Norteamericana.

Ibáñez Salgado, N. (1992). *Integración de un niño autista de inteligencia estimada normal*. Tesis de Magíster de Nofa Ibáñez Salgado. Prof. Patrocinante, Dr. Humberto Maturana. Biblioteca UMCE.

Maturana, H. (1991). *El sentido de lo humano*. Hachette.



LA TORTILLA DE MAILÉN Y OTRAS RECETAS

BLANCA ASTORGA LINEROS



LA TORTILLA DE MAILÉN Y OTRAS RECETAS

BLANCA ASTORGA LINEROS

UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO, CHILE
bastorga@academia.cl

Mailén tenía hoy la primera clase del taller de cocina en la escuela, estaba entusiasmada en cocinar, así como veía desde pequeña hacerlo a menudo a su abuela y a las hermanas de su abuela, que la atendían gentilmente cuando su madre la llevaba de visita. Desde siempre pensó en cómo esos trigos grandes y amarillos por donde ella corría podían terminar siendo una exquisita masa. Era un misterio, sin duda, pero más lo era esa expresión de la abuela, que cuando cocinaba le decía: “esta receta la heredé de mis antepasadas, y temo que se perderá en pocos años”. Mailén pensaba en cómo algo que la abuela sabe cocinar de memoria podía perderse, si bastaba con que ella la recuerde. ¡Y yo la recuerdo también! decía Mailén y parecía que aquello la tranquilizaba.

Al inicio del taller, la profesora dijo que *cocinar era un arte*, que significa usar la creatividad, la paciencia, y que representaba las tradiciones culturales. De ese modo, la comida sabrá deliciosa, señaló.

Hoy cocinaremos un famoso pan italiano llamado “*Ciabatta*”, es una receta que me enseñó una vecina que vino desde Italia hace unos años.

Mailén se preguntó cómo sería de importante esa receta para la vecina de la maestra y para la misma profesora que la recordaba y la preparaba con nosotros. ¿Se parecerá a la tortilla de rescoldo que la abuela y sus hermanas preparan cada mañana? Pensó que tal vez era igual a la *Ciabatta*, pero chilena, e imaginó que la maestra haría en la parte trasera del patio fuego con madera y carbón. Pero no fue así, el papá de una compañera trajo un horno grande que dispuso al final de la sala. ¡Ya no sería similar la forma de cocerla!, pensó.

¿Quién ha comido *Ciabatta*?, preguntó la maestra. Uno de los niños dijo haber leído ese nombre en un programa de televisión. ¿Y los demás?, insistió la maestra. Nadie respondió. Mailén se apuró a decir, “¡yo conozco la tortilla de rescoldo que hace mi abuela!”. Algunos de los estudiantes rieron, otros asintieron con la cabeza. ¡Yo no la conozco!, dijo la maestra, pero hoy prepararemos una *Ciabatta*, siempre es bueno conocer cosas nuevas, ¿no, Mailén?. La niña pareció entender lo que decía la abuela, eso de que una receta se pudiera perder y para evitarlo, le preguntó a la maestra que si la otra clase podían hacer una tortilla de rescoldo. La

maestra dijo que ella no sabía hacerla, así que no podría enseñarles. ¿Hagamos esta *Ciabatta*, ahora, ya?, ¿cómo saben si después salimos hablando en italiano?. Y junto a los y las estudiantes rieron por un momento.

Durante todo el taller Mailén estuvo pensando en cómo hacer para enseñar a la maestra y a sus compañeros y compañeras a hacer una tortilla de rescoldo y así no perder la receta. Cuando acabó la actividad le preguntó a la maestra si la otra clase podía ella contarles cómo se preparaba. ¿Pero tú, Mailén, sabes hacerlas?

Nunca las he preparado, porque mi abuela dice que soy muy pequeña para manipular un brasero, respondió Mailén. ¿Brasero, se hace en un brasero?, le preguntó la profesora, un tanto asustada. ¡Sí, entre las cenizas la pone mi abuelita!. ¡Ah!, exclamó la maestra y se quedó pensando unos segundos, me temo que no podremos hacerla, porque yo no sé hacer brasas y puede ser peligroso para ustedes. Te propongo que le preguntes a tu abuela cómo se prepara y nos cuentas la otra clase, ¿ya?. Luego de decirle eso, la maestra habló al grupo de estudiantes y dijo: “no olviden que la otra clase en el taller haremos un *Strudel*, una receta dulce, ¡esta vez!”.

Las mejillas de Mailén tomaron un color rojo intenso. Estaba muy enojada, pero tratando de disimularlo, dijo en voz baja: ¿cómo no se van a perder las recetas si en la escuela, donde todos podríamos aprenderlas, no se pueden enseñar?. ¡Tengo que hacer algo!, se dijo y se fue a casa, con su trozo de *Ciabatta*, envuelto en una servilleta.

Durante todo el fin de semana estuvo conversando con la abuela sobre cómo se hacían las tortillas de rescoldo. La abuela respondió muchas y reiteradas preguntas sobre los ingredientes, la forma de prender un brasero, sobre la cantidad de sal, el mejor tamaño que había que escoger y muchas más preguntas curiosas. La abuela solo le hizo una pregunta a Mailén, ¿por qué tanto interés en la tortilla de rescoldo?, la niña dijo expresivamente y abriendo bien los ojos: ¡no quiero que se pierda esa receta, abuela!, y en la escuela no la conocen, tampoco la profesora del taller de cocina. La abuela sonrió con ternura y le dijo:

- Haces bien en proteger la receta, ¿sabes que es una manera de preservar nuestra cultura?.

- ¿Preservar? dijo Mailén, ¿cómo la naturaleza?.

- ¡Así mismo!, así como cuidamos los árboles ancestrales, debemos cuidar nuestras tradiciones culinarias; son parte de la historia que hemos construido, son parte de la cultura que nos dejaron como cuidadores nuestros antepasados.

La abuela se quedó pensando y se le ocurrió una idea. ¡Ahora a dormir, querida! Y del tema no volvieron a hablar más.

Llegó la mañana del día del taller de cocina, Mailén, sin muchas ganas, llevaba en su mochila algo de los ingredientes para elaborar un *Strudel*. Un aroma a manzana y canela inundaba la sala de clases y los estudiantes se encontraban inquietos porque esta vez sabían que algo dulce iban a cocinar. Mailén llegó saludando a la maestra y recordándole que les hablaría de la tortilla de rescoldo, cuestión que la tenía muy impaciente y esperaba el momento para contarles sobre todo lo que sabía de ella. La maestra le dijo que dejarían que les cuente sobre la tortilla para el final de la clase, pero Mailén no quedó tan conforme. Finalmente aceptó. Transcurrió la clase y hacia el final el inspector tocó a la puerta de la sala, ingresó y luego de saludar le dijo a la maestra:

Profesora, hemos autorizado a que usted y sus estudiantes reciban una importante información. La maestra asintió, no sin antes señalar: dejaremos que se enfríe nuestro *Strudel* para trozarlo luego de recibir esta información. Mientras eso ocurre, yo anotaré en la pizarra los ingredientes de la receta de la semana que sigue, y escribió: "*Sopa Inglesa*".

El inspector ingresó con una mujer un tanto anciana, Mailén, que había estado distraída pensando todavía en lo que diría, levantó la cabeza y una enorme sonrisa inundó su rostro al ver a su abuela. La abuela la miró y le hizo un gesto de silencio con la mano. El inspector dijo sonriendo: tenemos la sorpresiva visita de la abuelita Elisa, quien ha vivido en esta localidad desde antes de que se fundara este colegio, y hoy quiso interrumpir sus labores cotidianas para acompañarnos en el término de la clase y hacernos una interesante invitación. Cuando comenzaba a hablar la anciana, el inspector miró a la maestra e hizo un giño con sus ojos. La maestra sonrió y miró a Mailén.

Buenas tardes niños y niñas, soy la abuela Elisa, conozco esta escuela desde que traje a mis hijas a estudiar acá y hoy tengo una nieta que también estudia con ustedes. Vine para contarles que, a su edad, yo aprendí de mi madre a hacer tortillas, una masa horneada en cenizas que se come a toda hora y que es muy muy antigua, tanto como el Canelo que se asoma en aquella ventana. ¿Saben cómo se llama esa tortilla?. Frente a la pregunta, varios estudiantes levantaron la mano y uno de ellos se apresuró a decir, "de rescoldo, tortilla de rescoldo". Así es, dijo la anciana. La tortilla de rescoldo es tradicional de esta zona, pero también de varias otras zonas de Chile. Se hace una masa con harina, sal y agua, la que se amasa y se da forma redonda. Cuando ya está lista se pone entre las brasas, se tapa y de esa forma se cocina. Es un pan que se hace con harina de trigo o de maíz. ¿La han probado?, preguntó la anciana. En la sala se escucharon varios sí y varios no, como respuesta. Frente a lo cual la abuela continuó: mmm,

me parece que tendremos que cuidar que la receta no se pierda y ustedes la guarden como herencia de sus abuelas y la enseñen a sus familias, cuando sean grandes, ¿ya?, dijo con voz tierna, la señora Elisa.

El taller se volvió, por un momento, un intenso murmullo que la maestra interrumpió con una aseveración que resonó en Mailén como rotunda: señora Elisa, muy interesante y fácil preparación, pero me temo que no podremos elaborarla, porque en la escuela no podremos prender un brasero y yo, no sé hacer brasas.

El inspector interrumpió el desánimo que manifestaron los y las estudiantes y dijo: tendremos que pensar en una solución. Podemos ir a la casa de la abuelita de Mailén y cocinar las tortillas en su gran horno de barro, se apresuró a comentar Camilo, uno de los niños más avispados de la clase. Y agregó: mi tía abuela dice que Doña Elisa le enseñó a preparar la tortilla de rescoldo, cuando ambas eran chicas, pero ahora ya no la hace porque le duelen sus manos.

La anciana miró a Mailén, quien se encontraba sonrojada ya que Camilo, vecino y compañero de puesto, la había delatado ante el resto de los asistentes al taller, señalando el parentesco entre ambas.

Mailén querida, dijo la abuela, creo que tus ganas de compartir lo que sabemos de esta tortilla será el motivo para que invitemos a tus compañeros a la casa, ¿qué opinas?. La abuela Elisa, acercándose a la niña y mirando a la maestra y al inspector, les preguntó: ¿creen que puedan ir a mi casa, la otra semana, a preparar la tortilla de rescoldo?.

La otra semana no, dijo enfático el inspector, provocando un profundo silencio en la sala. Tendremos que conseguir los permisos, si nos apuramos vamos en quince días más. La clase completa exclamó "Síiiii", en medio de aplausos. Y la maestra dijo, en un tono serio y risueño a la vez: *okey*, aprenderemos a hacer tortillas de rescoldo, pero antes, cada uno deberá preguntar en casa qué saben sobre su origen o preparación, escribirlo en el cuaderno y hacer un dibujo sobre ello.

Llegó el gran día, Mailén y sus compañeros caminaban a la casa de su abuela. Cada cual cargaba algún ingrediente para la receta, la maestra les informaba sobre cuidados e indicaciones generales, mientras que el inspector y la cocinera de la escuela -una señora robusta y que siempre estaba sonriente- comentaban de lo interesante que sería esta salida: mmm, volveré a probar esas tortillas que me hacía mi madre, dijo el inspector. Yo aprenderé a hacerlas y, cómo sabe si las puedo preparar en los desayunos de la escuela, dijo la cocinera. Yo mismo

le armo un brasero a prueba de estudiantes, agregó el inspector, lanzando una risa juguetona.

La jornada transcurrió entre risas, enseñanzas de la abuela Elisa y muchas preguntas de quienes participaron de la visita. Las tortillas de rescoldo fueron el tema de conversación toda la jornada y quedaron exquisitas. La cocinera y el inspector se deleitaron con más de una y la profesora aceptó unas cuantas para llevarse a casa y compartir con su vecina. Poco antes de que se escondiera el sol, todos los asistentes de taller se despidieron de Mailén y de su abuela, agradeciendo la invitación, aún saboreando un trozo de tortilla.

Camilo, como era su costumbre, dijo de forma precipitada: ¿a qué casa iremos en quince días más?, y las carcajadas resonaron en el pequeño cerro contiguo al hogar de la anciana. A la mía, dijo Emilia. Mi mamá cocina un rico *Kuchen* de murta. Me gusta la murta, en todas sus preparaciones, dijo el inspector. ¡Yo haré ese *Kuchen* para la feria típica de septiembre!, dijo la cocinera sonriendo, y la abuela Elisa agregó: y yo puedo contarles una historia sobre la murta, mi madre me contaba varias.

Entre diversas expresiones de alegría, aplausos, acuerdo e interés que se manifestaron entre estudiantes y adultos, la maestra dijo: gracias a la perseverancia de Mailén y la generosidad de la señora Elisa hemos aprendido más sobre esta linda zona en la que vivimos. Y seguiremos aprendiendo de la sabiduría de quienes habitan este lugar antes que nosotros, porque le propondré a la directora que hagamos un *Taller de Cocina Nativa*, con alimentos de la zona.

¡Qué vivan las tortillas de rescoldo y no se acaben nunca! Exclamó con fuerza el inspector, y un coro de distintas voces exclamó “¡VIVAN!”, mientras la abuela Elisa sentía una satisfacción no conocida hasta ese momento.

REFLEXIONEMOS SOBRE LA JUSTICIA SOCIAL

La manera como Mailén y su abuela Elisa se las arreglan para compartir la preparación de la tortilla de rescoldo, impregnarla en la memoria colectiva de estudiantes y adultos de la escuela, buscar caminos para que esta simple receta, de tradición ancestral, sea incorporada al conocimiento colectivo de todas y todos y de esta manera su sola presencia, en las experiencias estudiantiles, en las mesas familiares y, por cierto, en las planificaciones escolares, aporta a la preservación de la cultura pero, por sobre todo, al desarrollo de la Justicia Social. Es lo que esta historia intenta relatar. Así, y sin proponérselo del todo, niña y abuela se unen amorosamente para compartir sus saberes y emociones, convencidas de que saber preparar esta tortilla es una oportunidad para que la

memoria vívida trascienda y se mantenga en los hogares de los estudiantes y de la localidad.

El autor Axel Honneth⁴ y la autora Nancy Fraser⁵ han estudiado el fenómeno de la Justicia y han logrado establecer un conjunto de categorías desde las cuales es posible analizar cómo las relaciones que establecemos con las demás personas originan dinámicas de justicia.

Axel Honneth (1997) señala que se alcanza justicia cuando nos relacionamos con los otros desde el *reconocimiento recíproco*, lo que implica que somos capaces de entablar relaciones basadas en el amor, la igualdad de trato y la estima social. Contrario a ello, señala Honnet, si nuestra vinculación con otros se funda en el desamor, la desigualdad de trato y la desestima social, estaremos propiciando situaciones de injusticia.

Nancy Fraser (2008) considera que se alcanza justicia cuando nos relacionamos con los otros desde la *paridad participativa*, es decir, cuando las personas podemos participar de las experiencias de vida desde un plano de igualdad de recursos y, también, desde la igualdad de estatus social (en condiciones de igualdad de representación).

Por el contrario, señala Fraser, cuando nuestras relaciones se desarrollan negando o desestimando la participación de todas y todos, nos encontramos frente a la desigualdad de recursos, la desigualdad de estatus cultural y la desigualdad de representación; en consecuencia, estaremos propiciando injusticia en las relaciones.

Si analizamos las experiencias escolares, inclusive en este taller de cocina, encontraremos muchas demostraciones de cómo podemos, desde las acciones del aula, hacer de la escuela un espacio justo o, por el contrario, volverlo una experiencia que adolezca de justicia. Para nuestra fortuna, y la de los estudiantes de este taller culinario, la experiencia que compartimos está plagada de posibilidades de Justicia Social.

Desde la perspectiva de Axel Honneth, el Amor se evidencia cuando la maestra y el inspector acuerdan dar una sorpresa a Mailén e invitan a la abuela Elisa al taller. De ese modo cubren las necesidades de afecto, se genera simetría y empatía respecto de los intereses y preocupaciones de la niña.

4 Se sugiere revisar Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona: Crítica.

5 Se sugiere revisar Fraser, N. (2008). *Escalas de la Justicia*. Herder Editorial, S.L., Barcelona. España.

La Igualdad de trato se logra cuando Mailén siente que la receta de la tortilla de rescoldo resulta tan valorada en el taller como las otras recetas. Eso le hace sentir que ha conseguido el derecho a compartirla con los otros estudiantes.

La Estima social se manifiesta cuando la abuela Elisa es invitada al taller para que comparta su receta con los participantes. Se exalta aún más cuando todos ellos asisten a su hogar, a cocinar, degustar y disfrutar junto al brasero de las deliciosas tortillas. De ese modo, ella siente que su talento y habilidad culinaria son valorados por los demás.

Desde la perspectiva de Nancy Fraser, la Igualdad de recursos ocurre cuando todos los asistentes pueden aportar con los ingredientes, utensilios y artefactos necesarios para cocinar la tortilla. Ello permite que nadie se reste de la actividad y, por tanto, todos y todas participen en igualdad.

La Igualdad de estatus cultural se consigue en el momento en que la receta de la tortilla de rescoldo fue valorada en el mismo nivel que las recetas extranjeras que planificó la maestra. Este cambio de actividad permitió que la alimentación ancestral de la familia de Mailén se convirtiera en un contenido más del taller y que, de ese modo, su cultura estuviera representada.

La Igualdad de representación comienza a gestarse cuando, en un inicio, Mailén insistió a la maestra en que elaboraran una tortilla de rescoldo. Esta se opuso, de algún modo, debido a su propia ignorancia frente a la elaboración. La perseverancia de la niña logró que un aspecto de su cultura ancestral fuese representado en el taller. La invitación de la abuela Elisa y la posterior visita de los participantes a su casa, correspondió a una decisión que permitió que los intereses docentes y estudiantiles estuvieran representados, de forma equitativa, en las decisiones sobre qué recetas trabajar en el taller.

Todas las nociones de Justicia señaladas por ambos autores podemos encontrarlas presentes en cualquier experiencia educativa y, nuestra labor como formadores debe orientarse a construir junto a estudiantes, familias y comunidades educativas, las relaciones que se basen en un *reconocimiento* mutuo y en la igualdad desde donde podamos participar en todos los ámbitos que incumban, por derecho propio, a quienes integran las escuelas.

La reflexión que nos permite realizar este cuento nos indica que, en cualquier acción pedagógica, incluso en aquellas de naturaleza extraprogramática, se pueden promover instancias para que, junto a nuestras comunidades escolares, podamos construir espacios para el ejercicio de la Justicia Social.

* Este cuento recrea las experiencias reales que acontecen en aulas comunitarias de distintas regiones de Chile, que desde la pedagogía dialógica "Enlazando Mundos", trabajan a diario por lograr que la educación se genere desde nociones de Justicia Social. Por ello, este cuento intenta ser un lúdico espacio de reconocimiento a estudiantes y adultos que las mantienen en funcionamiento día a día y, considerando la reciente conformación de la asamblea constituyente, el nombre de la abuela es también un reconocimiento a la primera presidenta de dicha comisión, Elisa Loncon.

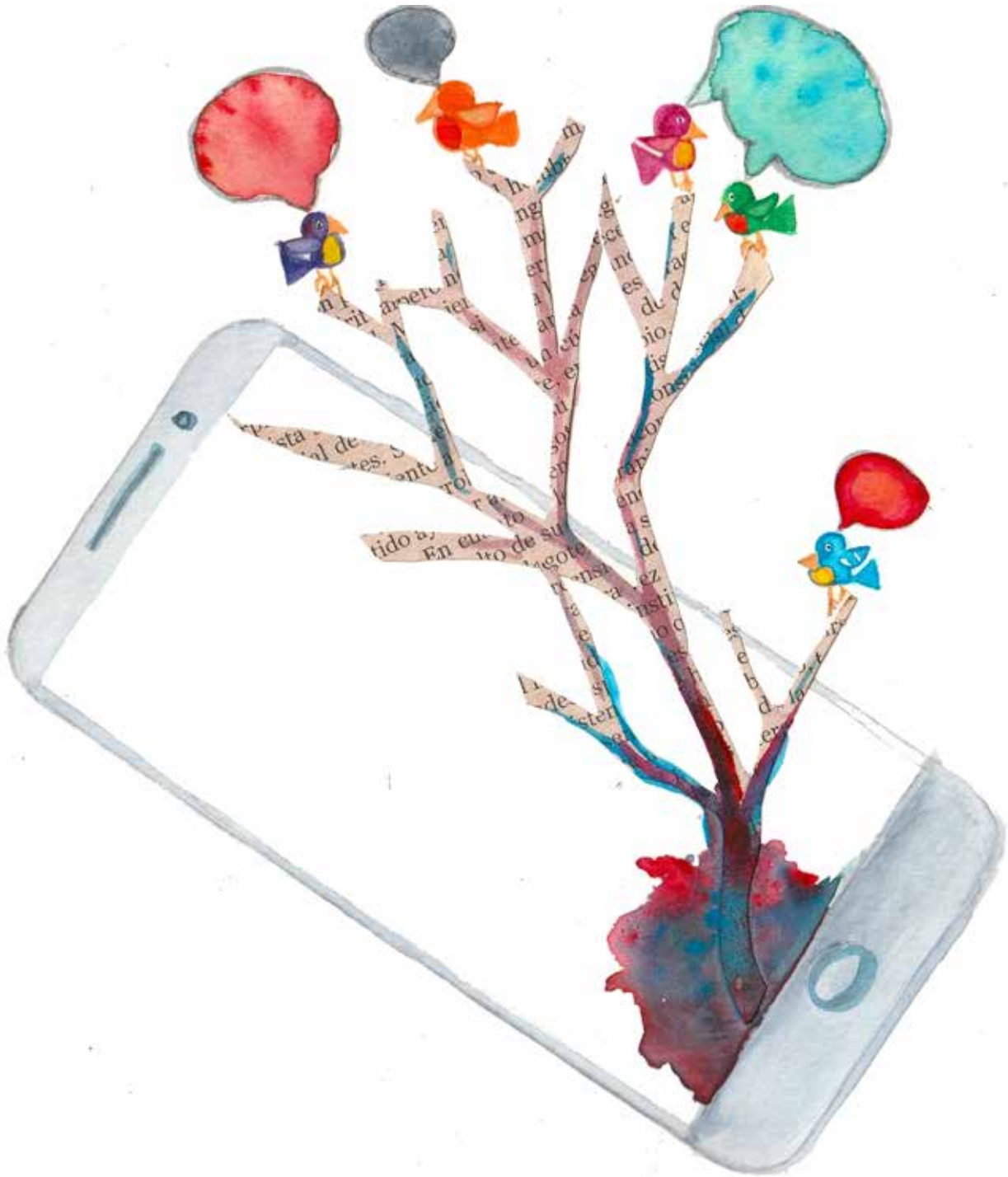
INVITACIONES A PROFUNDIZAR

Fraser, N. (2008). *Escalas de la Justicia*. Herder Editorial.

Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento*. Crítica.

¿QUÉ NOMBRE LE PONDREMOS?

LUIS BARRERA LINARES



¿QUÉ NOMBRE LE PONDREMOS?

LUIS BARRERA LINARES

UNIVERSIDAD CATÓLICA SILVA HENRÍQUEZ, CHILE
lbarrera@ucsh.cl

“Hola, queridos amigos de este grupo. Me gustaría saber cómo amanecieron. Un abrazo para Lucíe en su onomástico”. El mensaje llegó a muy tempranas horas. Lo había enviado Luisa. Esa mañana, Lucía sería la estrella del grupo de *WhatsApp* en el que habíamos decidido juntarnos, luego de muchos años de habernos graduado de bachilleres, en 1980. Descubrir la valentía de nuestra compañera nos había alentado muchísimo. Todos sentíamos algo especial por ella (tal vez ahora deba escribir “por él”).

Al comienzo, en son de broma jugábamos con su nombre hasta el hartazgo. “Lucía, linda la tarde”, bromeaba alguien en algunos de sus mensajes. “Ya no luce tanto, pero antes, Lucía”, aparecía otra u otro. Ella había sido la reina de carnaval de nuestro último año en el colegio y, luego de cinco años compartiendo aulas, salidas, encuentros anuales, retos del profesorado y tantas otras cosas, nunca nos enteramos de que no se sentía realmente mujer. Era un caballero hospedado dentro de un hermoso cuerpo femenino.

Después que egresamos del bachillerato, ella (¿o él?) había realizado una licenciatura en Letras y allí surgió su primer gesto de inconformidad. Con absoluta evidencia de que era todavía una dama, no estuvo de acuerdo con que se le hubiera otorgado el grado de *Licenciado en Letras Hispánicas*, en masculino.

Nos contó que más adelante, luego de un posgrado sobre literatura latinoamericana en el *King's College* londinense, había decidido radicarse en Edimburgo. Al poco tiempo, después de un efímero intento de seducción con una colega, optó porque floreciera por fin su verdadera identidad. Ahora sí quería despedirse de lo errado que navegaba debajo de su delicada piel; había que sincerar la relación discordante entre su anatomía y su cerebro. Un amigo le habría indicado que, si deseaba materializar su decisión, el Reino Unido sería el lugar adecuado, que lo hiciera antes de volver a América.

Así fue. Lo hizo.

Bisturí en mano, un equipo de médicos británicos se dedicó a cumplir con aquel sueño. Eso nos dijo. La joven que se había marchado hacía varios años regresaría con un ropaje diferente.

—Ese día, por fin, abandoné la ginecocracia. En este momento creo que, más o menos, sí sé qué soy, aunque, por la fuerza de la costumbre, a veces me confundo y todavía me cuesta diferenciar si me siento “extraño, extraña o extrañe” —le comentó a Ana a través de una videollamada.

Ahora era ella con evidente figura de él; fémina inicial revestida de masculinidad. Incluso la voz se le había engrosado a fuerza de hormonas; perdió los senos y ganó pectorales. Según relató, sus bíceps crecieron estimulados por el ejercicio y con auxilio de bebedizos proteicos. Increíble. Miramos su fotografía y creo que el grupo en pleno resintió inicialmente aquella sorpresa. Finalmente, nos hemos acostumbrado: la Lucía de aquellos años se había esfumado y entraba a nuestros ojos incrédulos con alma e imagen varonil.

—Desde que desperté, fuera ya del quirófano, intenté que ya no hubiera más Lucía en mi cabeza—confesó—, pero sentí una congoja que me llevaba a pensar que había pasado a ser algo distinto; nació una bruma entre lo que ahora era y lo que había dejado de ser. Solo en los documentos personales mi vida continuaría idéntica. Incluso todavía, luego de tantos años, allí mi antiguo sexo sigue ocupando su lugar.

Relató que, aunque ya había consumido una fortuna en diversos intentos, algunos laberintos legales, propios de nuestro confuso mundillo sudamericano, le habían impedido cambiarse de nombre. Y de haber podido hacerlo, debería buscar algo difuso, confuso, neutro, que reflejara la realidad de su nueva condición: ni una cosa ni la otra.

—Para lograrlo, tendría que radicarme en Chile o Argentina —dijo en tono lastimero, casi con resignación—pero no tengo recursos. Tal vez necesito un nombre neutral, algo que me ubique de manera definitiva donde realmente quiero estar.

No comenté nada al leer aquello, pero, sin saber el motivo, comencé a preocuparme por mis hijos, aunque para ese momento deseaba ignorar la razón de mi angustia.

Fue entonces cuando Luisa Fernanda, la médica del grupo y, desde hace algunos años, almirante asimilada a la Armada, sugirió que, ante el descubrimiento bastante tardío de nuestra parte, es decir, luego de cuatro décadas de la

graduación, sin habernos mantenido en contacto por ninguna vía, más que en los recuerdos de los buenos y malos momentos de aquella época, buscáramos como grupo una manera de llamarla que no fuera femenina ni masculina. Un nombre social. Ya Lucía no era ella y por tanto debíamos hacerle ver que también nosotros teníamos otra mentalidad; que aquellas actitudes de machismo o hembrismo que siempre nos caracterizaron se habían difuminado con los años y la experiencia. Éramos otras y otros o, al menos, eso creíamos.

Yo continuaba intranquilo, algo me sofocaba.

Ella, mejor dicho, él o elle, estuvo de acuerdo. No se opuso a que la intimidad de nuestros momentos de adolescentes regresara para encontrar el equilibrio al que siempre llegábamos. Son tiempos de reconocer a cada uno por lo que su cerebro le dicta que es, opción jamás pensada mientras éramos aquellos imberbes y petulantes adolescentes, irresponsables transgresores de normas de conducta.

Sin que nos importara mucho lo de sus documentos personales, comenzaron a aflorar así las opciones y la discusión acerca de cada propuesta. “Ni Lucio ni Lucío, ya que, según intuyo, ella no se siente completamente hombre-macho-varón-alfa”, dijo Mary, la fisioterapeuta, en uno de sus mensajes. “Lucero sería bueno, ya que las estrellas no tienen sexo”, fue la idea enviada por Gianfranca, la italianita de la promoción, ahora astrónoma. “Nada, nada, alertaba el texto de Luisa Fernanda, lo mejor será Lucíe, porque así quedará clara la inclinación que ella misma nos ha explicado”. Al parecer, no se dio cuenta de que la había aludido como “ella misma”, pero esa fue la opción con mayor respaldo.

Aparte de la propia Luisa, Gianfranca, Ana y Mary, estuvimos de acuerdo Humberto (ahora ingeniero informático), Marcela (profesora de ciclo medio) y yo (periodista y siempre aspirante a escritor). El resto no opinó o lo hizo en contra; algunos solo asintieron con un emoji de “me gusta”, o con mensajes burlescos como “me río en vuestra cara” 🤪, “alucino con esas ideas” 🤪🤪🤪🤪🤪.

Sin avisarnos nada, estos últimos decidieron abandonar la complicidad que ya se había generado con el reencuentro. No volvimos a saber de ellos. “Salió del grupo”, fue el mensaje común. Solo quedamos quienes ahora estamos en esta historia.

Yo, sin embargo, no me retiré, aunque seguía inquieto.

Entre quienes decidimos permanecer, también surgieron disidencias. “Entonces de Luisa diremos que es *almiranta*, porque ella sí está segura de su ego mujeril, ja, ja, ja”, escribió Carlos (vigilante nocturno de un centro comercial de Tallahassee, en Estados Unidos).

Antonio, politólogo residenciado en Madrid, no estuvo de acuerdo con nadie. Seguía siendo el anarquista y rebelde sin causa, como cuando se plantaba ante los profesores para reclamarles algo con lo que no concordaba. Aunque bromista, como siempre, su argumento removió las supuestas seguridades del grupo.

“De seguir con tanta inclusividad, entonces terminaremos diciendo que somos un *grupe guasapere* en el que participamos como *excompañeres* de bachillerato. Y ya somos *grandecites*, ¿no os parece?”. Su mensaje cerraba con 🌍🌍🌍🌍. El resto disfrutamos aquella salida; celebramos al eterno humorista, aunque algunos pensamos que había exagerado con esa avalancha de ees por todas partes.

—Buena esa de *almiranta*, Carlos— respondí yo, aunque, debo reconocerlo, la burla de Antonio me preocupó más aún.

No tenía ningún inconveniente en que Lucía pasara a ser Lucíe, pero ¿qué habríamos hecho si a Ana, la odontóloga, le hubiese ocurrido lo mismo? Con ella sí, desde el primer año, siempre supimos de sus deseos de ser hombre. Practicaba deportes y hacía gestos como un machazo, con mucho fuste, recia, corajuda, sin complejos, decidida a que se percibiera su fuerza de mujer masculina. Ahora, ella misma nos había contado entre risas que sus pacientes le temían cuando precisaba extraerles una muela. ¿Cómo habríamos de referirnos a ella si hubiese tomado la misma decisión de Lucía? *Ane*, con e, no le cuadraba tanto, como tal vez sí *Lucíe* a Lucía. Y de terminarlo en o, posiblemente no toleraría la sorna persistente cuando se escuchase su nuevo nombre con aureola de orificio innombrable. No faltarían los chistosos de siempre con sus salidas sarcásticas o humoradas ocasionales.

Ya éramos todos cincuentones y el reencuentro por iniciativa de Humberto nos estaba develando secretos sobre nuestras trayectorias. Detrás de la vida profesional de cada integrante, el mundo estaba cambiando y algunos no se habían enterado. Los sexos, el cómo referirnos a ellos y los nombres de las personas habían entrado en cuestionamiento.

En mi caso particular, me generaron un conflicto, porque ahora, luego de muchos años viviendo con una pareja estable y con cuatro retoños ya no tan retoños, el

día que me enteré de todo esto, llegué a casa y comencé a interrogarlos, para saber cómo se asumían en relación con su sexo y cómo aludirlos colectivamente: ¿hijos?, ¿hijos e hijas?, ¿hijas?...

Descubrí que algunos de los prejuicios heredados de mis padres seguían en pie. Tenía el temor de que hubiera en casa algo que nunca me esperé. No tanto porque mis descendientes se sintieran distintos y quisieran ser referidos de otro modo, sino por no haberles dado oportunidad de expresarlo abiertamente. Me atormentaba pensar que alguien de mi grupo familiar no estuviera seguro de su sexualidad y su nombre.

Entré, no saludé, pedí que salieran inmediatamente de sus habitaciones. Fui directo al grano y los ametrallé, temeroso y confundido. Cindi, mi pareja, me vio ingresar con rostro de pocos amigos y quedó congelada, estupefacta.

—Tú, tú, tú y tú, ¿qué tienen en su cabeza?, ¿cómo se identifican genital y límbicamente?, ¿qué conexión creen establecer entre las ingles y su corteza cerebral?, ¿qué sexualidad perciben sus neuronas cuando hacen sinapsis?, ¿están conformes con sus patronímicos?

Lo rebuscado de mi vocabulario, con unas preguntas que no deseaba formular, hizo que nadie me entendiera. Igual que su madre, estaban sorprendidos con aquel inesperado y brusco interrogatorio policial, mis disparos inexplicables, mi actitud de abogado acusador e implacable. Hube entonces de tomar aire para hablar de nuevo, sin eufemismos:

—¡Caramba!, ¿qué si se sienten hombres, mujeres o ni ni y si están conformes con llamarse como se llaman? O, mejor, ¿cómo quieren que los llamen?

Los cuatro estaban alhelados ante mi supuesto e inexplicable disgusto.

Independientemente del resultado de mi actitud inquisidora, de reproche, luego de algunas estrepitosas risotadas, Cindi se acercó a ellos y fue deslizándoles la mano por la frente, uno a uno, con paciencia de relojera, como un sacerdote que absuelve a sus fieles. Finalmente, se volteó hacia mí y explicó que, al menos en nuestra familia, no habría problemas.

—Ustedes pueden definirse como quieran —les dijo—. Yo suponía que esto venía y, aunque este sujeto no se enteró —me apuntó burlona e hiriente con el índice derecho—, siempre busqué que les pusiéramos nombres neutros, por si acaso.

Todavía boquiabiertos, los chicos la miraron con rostro de idiotez indiscutible. Después sonrieron al unísono. Seguramente, por primera vez en su vida, pensaron en cómo se llamaban: Andra, Milá, Éuler y Yerai.

Aunque no dejé de sentirme ridículo y avergonzado, respiré profundo y, satisfecho, pensé: “Uf, lo que me he ahorrado. Por lo menos no tendrán el problema de querer llamarse de otro modo, como Lucía y Ana. Uuuf”.

NOMBRE, REFERENCIA E INCLUSIVIDAD

La primera vez que, luego de muchos años, encontré a una gran amiga que había logrado cambiarse el sexo, sentí la extraña sensación de no saber si se trataba de ella (la de ese momento) o de él (el del pasado). No tenía idea de cómo saludarla/lo, si con un apretón de manos o con un cariñoso beso en la mejilla. Tampoco encontraba modo de dirigirme a su persona, sin caer en algo que pudiera ser interpretado como burla. Finalmente opté por una alternativa intermedia y, algo inseguro, eso sí, me decidí por la opción del abrazo, sin aludir a su nombre. Eso me hizo reflexionar acerca de un problema que antes jamás me había planteado: ¿Qué siente una persona después de haber asumido la valentía de convertirse sexualmente en lo que realmente su cerebro le dicta? ¿A qué género cree pertenecer? ¿Hombre? ¿Mujer? ¿No binario? ¿Cómo quiere ser referida o referido por los otros?

Ahora bien, si eso constituía un problema en aquel momento, ya para esta época tiene una dimensión menor. Por muy cercanos que hayamos sido en el pasado al androcentrismo cultural, vivimos momentos cruciales con importantes campañas hacia la inclusividad. No obstante, a este tópico se agrega el asunto de cómo tratar, referir y pensar a las personas de acuerdo con lo que se conoce en antropología como *género social*. Ese ha sido, precisamente, uno de los temas más discutidos dentro de esa corriente que se preocupa por el lenguaje inclusivo: la relación entre el nombre de la persona y su sexo. Pasa también con algunas profesionales: ¿cómo referirnos a ellas cuando queremos aludirlas? ¿Es una egresada de medicina o ingeniería menos profesional si las aludimos como *médica* o *ingeniera*?

No basta con aceptar y respetar la manera como se siente alguien que nació con una anatomía equivocada. También es importante aprender a nombrarla/lo tal como aspira a que lo hagamos, sin prejuicios ni posiciones extremas. Nombrar es importante, debido a que en el nombre concentramos nuestra personalidad, nuestro modo de mirar el espacio que nos rodea. Nombrar es identificar al

otro u otra tal como se siente y no como a mí me gusta que se sienta. Implica además no excluir. Hacer que esa persona a quien nombro sienta que de verdad hago un intento por no invisibilizarla con mis palabras. Y por supuesto que esto vale para cualquiera: cada cual quiere ser incluido/a en el discurso donde se le refiere. Hombres, mujeres y personas no binarias merecen ser reconocidos (nominados) cuando aludimos a ellos. Si alguien se autopercibe presente en un contexto determinado, pero encubierto en nuestras expresiones, obviado por alguien, posiblemente tenga razón, aunque, por la fuerza de la costumbre, no nos demos cuenta de ello.

Una de las discusiones más álgidas en torno de este fenómeno del nominar sin invisibilizar viene dándose hace ya varias décadas. Gira en torno del llamado género gramatical en lengua española y, entre otros aspectos, se relaciona con una regla sintáctica según la cual, si decimos *todos los futbolistas, muchos científicos o algunos policías* estamos incluyendo no solo a mujeres (en femenino) y hombres (en masculino), sino también a quienes no quieren ser catalogados dentro de ninguna de tales alternativas. Es el recurso que en la gramática del español se conoce como *masculino genérico*, teóricamente útil para incluir a integrantes de ambos sexos, pero en cuyo contenido hay damas y otras personas que se consideran a veces excluidas. Y es así porque venimos de una larga tradición cultural focalizada en lo masculino que, de alguna manera, se refleja a veces en el modo como hacemos uso de nuestro idioma (patriarcado también lo llaman).

A fin de no caer en posiciones extremas y maniqueas que puedan entorpecer una discusión harto interesante como esta, lo más adecuado parece ser que veamos el tema desde una posición equilibrada que favorezca la discreción, la cordialidad y el reconocimiento. Aquí se confrontan un problema gramatical y otro social o ideológico. Hay que discutirlo con la cabeza fría y lejos de prejuicios “masculinistas” o feministas, como los de algunos personajes del cuento anterior. Pocos lingüistas o gramáticos negarían que el género gramatical es un asunto que guarda muy poca relación directa con el llamado género social, el que se relaciona con el sexo. Pero tampoco es sencillo disociar uno de otro, principalmente si, desde la escuela, aprendimos a establecer una conexión entre ambos. Sin embargo, hay que buscar un punto medio en el cual nadie quede disconforme con una posible solución. En eso consiste el arte de la negociación discursiva y de la vida en sociedad.

Es cierto que la incorporación de la mujer a diversas actividades, profesiones u oficios que otrora fueron exclusivas de los caballeros ha permitido algunos avances. De ahí que, a estas alturas, no todas las personas se extrañen cuando hablamos de *ingenieras, médicas, arquitectas o psicólogas*, para no abundar en otros ejemplos. También lo es que referencias como *presidenta, gerenta,*

concejala o ministra son ya parte del lenguaje administrativo, formal e informal. Esto significa que la realidad social se ha modificado y ello ha incidido en que también la lengua se adapte. Ese parece ser el camino adecuado: si la sociedad y sus hablantes cambian sus maneras de nominar, el idioma irá incorporando dichos cambios, como se ha venido haciendo hasta ahora. En una situación así, aquella primera Lucía habría sido referida como *licenciada en Letras*. En cambio, la segunda, hubiera quedado satisfecha con el grado inicial en masculino.

Sin embargo, siguen pendientes algunos asuntos no resueltos. Uno es el del género fluido, quienes teóricamente seguirían excluidos de esa dicotomía que, si bien ahora incluye lo femenino y permite visibilizarlo en múltiples casos, en paridad con lo masculino, sigue dejando fuera algunos referentes. El otro es una interrogante todavía pendiente de respuesta: ¿es realmente el llamado masculino genérico tan inclusivo como se le describe en la gramática? Y claro está que no es la gramática la que nos resolverá el asunto. Es el uso que quienes hablamos el idioma hagamos de dicha norma gramatical, buscando en nuestro discurso vencer las ambigüedades en que pudiéramos incurrir sin darnos cuenta.

Razonablemente, es ilógico pretender que la norma del masculino genérico desaparezca del español (o de alguna otra lengua donde exista), ya que es más importante de lo que pensamos, por dos motivos: el primero es que a veces es necesario cuando aludimos a personas y tenemos oportunidad de aclarar de algún modo que buscamos ser inclusivos. Por ejemplo, cuando digo *dirijo estas reflexiones a mis lectores de todos los géneros* estoy siendo inclusivo, no estoy dejando a nadie fuera; escribí *lectores* (en masculino genérico), pero añadí *de todos los géneros*. El segundo se relaciona con el hecho de que el masculino genérico también es útil para hacer alusión a otras cosas distintas de las personas. Por ejemplo, lo uso cuando expreso *Las mesas y los escritorios son blancos*. Escribo *blancos* en masculino genérico plural, pero me refiero a *mesas* (género gramatical femenino) y *escritorios* (género gramatical masculino).

Concluyo: si nombrar es muy importante, porque en el nombre residen muchos aspectos de la personalidad, sentirte realmente referido en el discurso de las otras personas también lo es. Se trata de un tema apasionante, interesante y muy productivo en la medida en que se incorpore a las discusiones escolares y se plantee con la seriedad que se merece, más allá de la parodia, del humor o de los prejuicios. Enseñarlo, discutirlo desde una mirada neutral, sin apasionamiento, puede ser una sensata lección de tolerancia para estudiantes y también para colegas docentes que todavía albergan dudas acerca de él. Cuando se ingresa a una sala de clases podría desconocerse cuál es el pensamiento del grupo en torno de esto y hasta podría haber allí quienes sienten que su nombre no les

calza, porque su cerebro les está señalando que no son aquello que los demás vemos mientras advertimos su corporeidad, o que se les excluye cuando hay necesidad de nombrarles como parte de un colectivo.

Aunque su nudo principal gira en torno del nombre de pila y la aceptación social, el cuento que hemos ofrecido antes de estas ideas muestra distintas aristas, diversas formas de pensar acerca de la inclusión/exclusión, y también las maneras como cada personaje intenta ajustarlo a su cosmovisión, sus (pre) juicios y sus creencias. Ese imaginario grupo de *WhatsApp* es una pequeña representación de la sociedad actual: integrantes diversos con distintas miradas acerca de un tema controversial que, como docentes, no podemos dejar de lado, más allá de nuestra posición individual.

INVITACIONES A PROFUNDIZAR

Babiker, S. (2018, en línea). El lenguaje inclusivo, ese “peligro público”. CTXT.

Barrera Linares, L. (2020, marzo 15). Ni satanizar el masculino “incluyente” ni sacralizar el femenino “excluido”. El Nacional.

Maffía, D. (s/f). Lo que no tiene nombre.

Arrubia, E. (2018). Derecho al nombre en relación con la identidad de género dentro del Sistema Interamericano de Derechos Humanos: el caso del Estado de Costa Rica. *Revista DireitoGV*, 14 (1), 148-168.

Sardi, V., y C. Tosi (2021). *Lenguaje inclusivo y ESI en las aulas. Propuestas teórico-prácticas para un debate en curso*. Paidós.

CUANDO EL CURRÍCULUM SE HACE CARNE

FERNANDO MURILLO



CUANDO EL CURRÍCULUM SE HACE CARNE

FERNANDO MURILLO

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE, CHILE
fmmurillo@uc.cl

El café que acabo de comprar aún humea y está demasiado caliente para tomarlo. Mientras espero a que se enfríe, ordeno los materiales sobre el escritorio que ocupo en la sala de estudio de la Universidad de British Columbia. Será una larga jornada de trabajo. Para ello dispongo de mis cuadernos de apuntes, lápices de distintos colores, destacador y los libros de referencia. El principal de ellos es *Ecrits*, de Jacques Lacan. Quien haya estudiado psicoanálisis *lacaniano* sabrá que la lectura no puede ser hecha sin tener frente a sí las referencias directas desde las que trabaja el propio autor: Sigmund Freud, Homero y el chileno Ignacio Matte-Blanco, entre otros.

Con los materiales de estudio ya bien dispuestos sobre el escritorio, y quizás como gesto de búsqueda de aliento e inspiración antes de comenzar, levanto la vista para admirar la arquitectura del espacio que me rodea. El techo es alto, con arcos de gruesas vigas a la vista (que se entrecruzan). El suelo de la sala está compuesto de tres niveles en distintas alturas conectados por escaleras. Lo que más llama mi atención es su decoración más bien orgánica: tiene plantas y árboles naturales al centro y en sus rincones, lo que combina bien con sus alfombras verdes y vigas de madera.

Este es el lugar que he elegido para escribir mis exámenes de suficiencia doctoral, lo que ocurre al momento de terminar toda la carga de cursos del programa. El examen consiste en la formulación de tres preguntas, cada una de las cuales debe ser respondida en una producción original de treinta páginas y en un plazo total de tres meses. El foco de la totalidad del trabajo que me dispongo a hacer es la comprensión de la formación de la subjetividad (cómo es que llegamos a ser quienes somos), desde una perspectiva psicoanalítica y educacional. En preparación para este momento he estado estudiando paralelamente con el grupo de estudios *Lacanianos* de Vancouver (Lacan Salon), y ya he pasado por un seminario clínico. La magnitud de la tarea que tengo por delante, lo acotado del tiempo para completarlo y las consecuencias del trabajo (en este hito se decide la continuidad en el programa de doctorado), le imprimen al proceso un tinte de presión y ansiedad.

Sin embargo, no me dejó agobiar. Hoy es un día especial. Pronto iré a ver a la persona que me ha logrado desestabilizar emocionalmente, que con sus encantos ha cautivado mis afectos y de quien, por primera vez en la vida, me he enamorado. Hace ya más de un año y medio que nos conocimos como estudiantes de postgrado en Vancouver, y desde ese primer momento comenzamos a compartir haciendo salidas a las montañas, haciendo viajes de *camping* a parques nacionales, juntándonos con otros dos amigos a cenar periódicamente en nuestras respectivas casas, reuniéndonos para almorzar y para tomar café a la mitad de nuestras largas jornadas de trabajo. Además, con esta persona tenemos algo más en común: ambos hablamos español, lo que hace que nuestras interacciones tengan siempre esa pizca especial de complicidad, de entendimiento mutuo en gestos, chistes y comentarios al margen de las conversaciones con otras personas.

Es en medio de todo este compartir constante que su sentido del humor, su amabilidad, inteligencia, talentos y una forma de ver la vida de manera simple, lograron crear en mi corazón un espacio para él distinto que para los demás. Ninguna palabra al respecto parecía necesaria. El cariño y la confianza mutua resultaban naturales y evidentes, expresándose en gestos como querer pasar tiempo juntos, regalos recíprocos, o que él se quedara a dormir en mi cama mientras yo andaba de viaje en el extranjero y que luego dejara dulces escondidos debajo de mi almohada. Era el tipo de confianza que hacía que, en uno de nuestros tantos viajes de acampada, me rodeara con su brazo al despertar.

Como decía, hoy es un día especial y estoy expectante. Esta noche él estará de regreso de un viaje de vacaciones a Colombia y nos reuniremos con nuestro pequeño grupo de amigos en su casa para cenar y ver una película – como ya es nuestra costumbre– celebrando su regreso a Vancouver. Poco hacía presagiar que, esta noche, todo cambiaría para mí.

A la hora indicada llegamos los tres amigos a su casa y, al entrar, lo primero que vimos es que en su *living* estaba sentada una persona que no conocíamos. Ante nuestras caras de sorpresa al ver a la invitada no anunciada, rápidamente se nos presenta. Se trata de una amiga colombiana que ha venido con él a quedarse por un tiempo. Luego de cocinar y cenar, haciendo un esfuerzo por incluirla de la manera más cordial posible en la conversación (nunca supimos si sus respuestas monosilábicas a nuestras preguntas se debían a la falta de inglés o el nerviosismo propio de un recién llegado), apagamos las luces y pusimos la película.

A medio andar del filme, no pude dejar de notar de reojo que ella se acomodó sentándose muy cerca de él, primero en el sofá que está a mi costado, para luego posar la mano en su pierna, gesto que él respondió tímida, pero decididamente.

Sin que nadie dijera una palabra, al intercambiar miradas con el resto de mis amigos, todos comprendimos lo que estaba pasando. Desde ese instante, la película y su historia se disolvieron en mi atención. Mi corazón y ánimo parecieron hundirse en un pozo sin fondo.

No tengo conciencia de cuánto tiempo pasó hasta que terminó la película. Encendimos las luces. Ya era tarde y la noche estaba fría. Junto a los otros dos amigos tomamos rápidamente nuestros abrigos para salir. Hice mi mejor esfuerzo por fingir que nada había pasado y, tal como mis amigos, me despedí cordialmente con una sonrisa, agradeciendo la velada y reiterándole la bienvenida a la recién llegada. Cuando mis pies tocaron la acera afuera de su casa, mi cuerpo se volvió pesado, las rodillas débiles y los hombros decayeron. No podía hablar. Mi cabeza daba vueltas en una sensación vertiginosa de mareo y desorientación. ¿Cómo entender lo que había presenciado recién frente a todo lo que habíamos vivido durante el último año y medio? ¿Qué sentido tenían ahora sus notas escritas a mano, los regalos escondidos debajo de mi almohada, su brazo que me había rodeado al despertar en nuestro último viaje de acampada?

Semanas después de esa noche, y cuando la relación con esta chica ya era evidente – aunque también sin mediar palabras ni explicación – me encuentro de vuelta en la sala de estudio. Frente a mí, los mismos libros. Otro café humeante. Hago mi mayor esfuerzo por descifrar desde el trabajo de Lacan los mecanismos del lenguaje que estructuran nuestra subjetividad a partir del estadio del espejo (como etapa de desarrollo psíquico). Mientras escudriño los *Ecrits* buscando pistas, mi vista se vuelve de pronto borrosa y, sin poder evitarlo, lágrimas gruesas y tibias empiezan a rodar por mis mejillas. Al percatarme de ello, me esfuerzo por guardar la compostura. Pero no puedo. ¿Cómo es posible que, siendo capaz de nombrar técnicamente lo que me está ocurriendo en términos clínicos y sintomáticos, con el lenguaje de los autores cuyos libros tengo frente a mí, no me sirva de nada para acallar el profundo dolor y desilusión que siento? Recién ahora cobra sentido real para mí el dicho de Pascal, *que el corazón tienen razones que la razón no puede comprender*. Aunque la mera comprensión intelectual de las categorías psicoanalíticas no logre evitar el dolor, al menos interpela una dimensión más profunda de lo que significa ser persona. Fue este incidente crítico el que inició mi proceso de reconocermé en tanto sujeto que piensa, pero que también siente, y volver a asociar educativamente estas dimensiones de mi ser y estar.

Es aquí, mientras me enfrento al sufrimiento real que experimento en carne propia y a la fragilidad de las categorías teóricas para hacer frente a la devastación interna, que comienzo a ver la esterilidad de las pedagogías críticas: elucubraciones paranoides sobre superestructuras imaginarias, pero donde el sujeto singular, el de carne y hueso, el que ama, no tiene cabida alguna. ¡El

sujeto no está en ninguna parte! Este descubrimiento me duele y alivia al mismo tiempo. Me duele, pues en mi trabajo doctoral había prometido forjar un puente de articulación entre una comprensión fenomenológica del curriculum y las demandas de las teorías críticas. Pero, la desconexión con lo Real (en términos *lacanianos*) de estas últimas, resulta insalvable. Me alivia, al mismo tiempo, pues creo que por fin puedo acercarme a una comprensión más fiel, genuina y madura de la experiencia vivida por un sujeto de carne y hueso, pero, a la vez, trascendente.

Al abordar este tema con toda sinceridad con el Dr. William Pinar, mi supervisor doctoral, me aconsejó que tome lo que me estaba pasando y lo teorice como parte de mi trabajo. Desde ese momento surgió la pregunta central que guiaría mi trabajo por los próximos años: ¿De qué maneras se configura nuestra subjetividad en la experiencia educacional? Las teorizaciones que surgieron entre lágrimas en este periodo de profundo dolor y devastación subjetiva – periodo que se extendió por más de un año– se transformaron, más tarde, en mi primer libro en inglés publicado por una editorial de renombre internacional, posicionándose como la primera teorización propiamente *lacaniana* sobre el curriculum. Las largas horas de trabajo en aquella sala de estudio, con sus plantas, techo alto y vigas de madera a la vista; las tazas de café y los libros estudiados dejaron una huella en mi memoria que, posiblemente, no se borre debido al sello afectivo con el que fueron grabadas... son testimonio de que a un periodo de devastación le sigue uno de posibilidades de reconstrucción, de reconciliación con uno mismo y con otros.

Sin embargo, y como la experiencia lo demuestra, el paso hacia una resignificación de la experiencia, hacia la transformación interna a partir de lo vivido, no ocurre por el mero paso del tiempo ni por la responsabilización de un otro. Un proceso de cultivo interior, de alcance de mayor sustancia humana, de refinamiento del carácter –aquello que verdaderamente puede llamarse experiencia educacional– ocurre por medio de un trabajo personal, fuerte y sostenido, de teorización de la experiencia; de recordarla y de reelaborarla, como diría Freud.

ALGUNAS REFLEXIONES: EL CURRÍCULUM DE LA EXPERIENCIA

Frente al relato anterior, el lector bien podría preguntarse –y con justa razón– qué tiene que ver eso con lo curricular. ¿No es acaso el curriculum la secuencia de asignaturas, contenidos y habilidades que define un país o una institución y que sus estudiantes deben completar para lograr una certificación? La respuesta es que, en parte, sí. Pero esta selección de contenidos es más bien una arista muy pequeña de un proceso mucho mayor, y de un fenómeno bastante más complejo: el de la *formación* de la persona humana. El relato anterior muestra,

por tanto, un atisbo a esa otra dimensión de lo curricular, aquella que sobrepasa lo administrativo/gerencial y que tiene que ver con el recorrido de la experiencia vital: *currere*, en su infinitivo latino. Desde esta perspectiva, lo curricular aparece como la serie de experiencias y condiciones que afectan al sujeto, que interpelan su singularidad y que, a través del trabajo con conocimientos académicos, forjan el proceso de llegar a ser quien uno es.

A partir de aquí, podemos reconocer al menos tres conceptos curriculares interrelacionados en la experiencia relatada: el curriculum como fenómeno de humanidad, lo curricular como experiencia vivida de cultivo interno y la centralidad de la persona humana en el proceso formativo.

EL CURRICULUM COMO FENÓMENO DE HUMANIDAD

El infinitivo de curriculum -*currere*- nos recuerda la referencia a un viaje, al recorrido que hacemos en nuestra experiencia vital. Como tal, se trata de un proceso que involucra la totalidad de la experiencia humana: saberes, cuerpo, emociones, recuerdos, deseos; todo aquello que configura las biografías de quienes hemos sido, quienes estamos siendo y lo que podríamos llegar a ser. Wilhelm von Humboldt -ministro de educación y fundador de la Universidad de Berlín- aborda lo humano como foco central del proceso de formación. En un texto de 1795 (*Theorie der Bildung des Menschen*) afirma:

Es la tarea más fundamental de nuestra existencia el alcanzar tanta sustancia como sea posible para el concepto de humanidad en nuestra persona, tanto en el lapso de nuestra vida como más allá de ella, por medio de los rastros que dejamos en nuestra actividad vital⁶.

La educación (y su organización curricular), tiene entonces para Humboldt el propósito de ayudarnos a alcanzar sustancia humana, peso de humanidad en nosotros. Esto es algo que no viene dado, sino que se debe alcanzar. Lo que está a la base de esta afirmación es una antropología filosófica que reconoce al ser humano como un ser inacabado. Nacemos con *potencialidades* que deben ser cultivadas para llegar a manifestarse en *realidades*. De ahí que los seres humanos somos las únicas criaturas de la creación que requieren educación. Necesitamos de un proceso que nos eleve de nuestras pulsiones animales hacia el ámbito de la cultura, de la ilustración, del refinamiento y temple del carácter, a la capacidad de responsabilización personal... Por esto, un proceso formativo integral considera cuidados, disciplina, instrucción y formación: un

⁶ Traducción del autor, próxima a ser publicada como "La Teoría de Bildung". La versión existente publicada en inglés corresponde a Humboldt (2015) *Theory of Bildung*, en I. Westbury, S. Hopman, K. Riquarts . (Eds) *Teaching as a Reflective Practice: The German Didaktik Tradition*. Routledge (pp. 57-62)

proceso sostenido de estudio que articula conocimiento académico y el drama existencial interior. Una educación que solo enfatiza lo uno, dejando de lado lo otro, deviene en un enciclopedismo estéril o un anecdotario igual de infructuoso.

LO CURRICULAR COMO CULTIVO INTERIOR

En la línea de lo anterior, el relato del inicio ilustra también otro principio curricular: la importancia de la interioridad y su cultivo. En este sentido, la educación se revela como un fenómeno fundamentalmente íntimo y privado: un proceso de transformación interna por medio del trabajo con el conocimiento académico. En parte es por ello que Hannah Arendt define la educación como un acto pre-político.

Desde esta perspectiva, lo educacional resurge entonces desde una concepción no instrumental, no utilitaria y cuyo fin en sí mismo es la perfección y elevamiento del sujeto. Esto no significa, por supuesto, una abdicación a la vida pública, sino al contrario, la comprensión de que para que exista una vida social rica y edificante, es necesario un proceso de cultivo del individuo que la compone. Para que esto ocurra, lo que se requiere es quietud y atención a los movimientos internos del alma. Ejemplos de esto se encuentran a lo largo de las novelas biográficas del género literario *Bildungsroman*, las que relatan los procesos de crecimiento y formación de sus protagonistas. Un escrito clásico al respecto (y que en mi opinión merece ser parte del canon de *Bildungsroman*) son las *Confesiones* de San Agustín. En ellas, vemos que la preparación académica de San Agustín es rigurosa e indispensable en su proceso de desarrollo. Sin embargo, el punto de inflexión en su biografía, y que definiría quien llega a ser más adelante -su conversión- no se da en medio de una clase de gramática ni en un debate en el senado: ocurre en la quietud y silencio de un jardín interior. Luego de sostener conversaciones profundas y honestas con alguien de mayor experiencia, es que San Agustín puede retirarse a un espacio adecuado de reposo para sostener un diálogo interno con su espíritu (lo que produce su decisión de conversión).

Es precisamente en ese registro que Johann Herder (1767, citado en Horlacher, 2016) propuso una teoría educacional sobre la base del concepto de *formación*, en tanto algo distinto y más profundo que *instrucción*. Convencido de que llegar a ser una persona educada es algo que involucra las vivencias personales en todos sus sentidos (en sus manifestaciones externas, pero, fundamentalmente en las internas), Herder refiere las características que describen a una persona cultivada: “una persona ilustrada, de buenos modales, sensible, razonable, virtuosa y que sabe disfrutar” (Horlacher, 2016, p. 11).

La transformación y perfección de la persona en una experiencia en realidad educativa no ocurre solamente en términos cognitivos o intelectuales, sino que encuentran su origen, potencia y sostenibilidad en la interioridad, en aquello que afecta íntimamente al sujeto. La comprensión intelectual de ese cambio es algo que ocurre en retrospectiva. De ahí la importancia de que, curricularmente hablando, pongamos atención al potencial formativo de los contenidos que seleccionamos, preguntándonos de qué maneras la interacción con tales contenidos podría aportar a la manifestación de los rasgos mencionados por Herder, tanto en uno mismo como en los estudiantes que nos son confiados.

En la dialéctica entre interioridad y exterioridad, encontramos otro aspecto propio de la experiencia humana: el Eros que nos impulsa a conocer(nos) y a amar. El Eros por el cual somos educados representa la capacidad de sobrecogernos anímicamente (también corporalmente) ante la experiencia de lo bello. Como vemos en el relato, la experiencia de amar en ocasiones duele, y mucho, pero es también la crisis que posibilita alcanzar comprensiones más ricas de uno mismo y del mundo.

CURRICULUM Y LA CENTRALIDAD DE LA PERSONA HUMANA

Como decíamos al inicio, aunque tradicionalmente el curriculum se concibe como un asunto administrativo o como estrategia política, la actitud que vemos en el profesor Pinar en el relato ilustra una orientación más humana y que logra relevar a la persona en su proceso de formación. Tal orientación se sostiene por una cierta afinidad relacional y por el ejercicio de tacto pedagógico, pero también por la inspiración e influencia que dejan en uno los materiales de estudio personal. Una educación más centrada en la persona requiere trabajar con lenguajes, conceptos, teorías y experiencias que efectivamente describan y resuenen en las fibras más internas de nuestra experiencia vital. Por esto, una orientación a la persona requiere un retorno radical a las fuentes educacionales de las humanidades. Es desde las disciplinas humanistas clásicas (filosofía, literatura, historia, arte) que adquirimos ejemplos claros de que la persona humana no es solo su capacidad intelectual: es también cuerpo, emoción y espíritu. Para nuestra fortuna, contamos con tradiciones académicas que se han especializado en esto, como la corriente del Personalismo (el que se puede ver en los trabajos de Dietrich von Hildebrand, John Crosby, John Henry Newman, entre otros).

Tal como nuestro en el relato, el proceso para llegar a ser quien uno es, por medio de la experiencia educativa, no es algo que ocurra en un proceso constante de incremento de aprendizaje cognitivo, sino que está marcado también por fallos, interrupciones, frustraciones, dolores y sufrimientos. Nuestro crecimiento

como personas se vive en una dialéctica entre devastación interna y procesos de reconstrucción subjetiva. Las teorías educacionales tradicionales (y las políticas que se desprenden de ellas) han ignorado este aspecto de lo que significa ser persona, pero que resulta central para comprender lo educacional – y su modelamiento curricular– como un proceso de perfección del carácter. Como tal, un proceso educacional centrado en la persona es uno que atiende a la experiencia estética y se orienta a lo bello, lo verdadero, lo digno, lo puro y lo amable.

INVITACIONES A PROFUNDIZAR

Horlacher, R. (2016). *The Educated Subject and the German Concept of Bildung: a Comparative Cultural History*. Routledge.

Humboldt, W. (2016). Theory of Bildung. En I. Westbury, S. Hopman y K. Riquarts (Eds), *Teaching as a Reflective Practice: The German Didaktik Tradition*. Routledge (pp. 57-62).

CASO CLÍNICO

JAIME GALGANI MUÑOZ



CASO CLÍNICO

JAIME GALGANI MUÑOZ

UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, CHILE
jaime.galgani@umce.cl

Malo para la pelota, malo para el básquetbol, malo para el trampolín, pésimo para gimnasia rítmica, nulo para el baile. Incluso para atrapar una naranja que me arrojara algún compañero, era torpe y desaliñado. Por eso, la tarde de los jueves siempre fue un problema: la tarde de gimnasia, que era el nombre casi griego, casi germánico, que, en términos operativos, dábamos a la asignatura de Educación Física. Sin embargo, mi cuerpo se mantenía delgado y fibroso. El secreto era que en la casa de mis abuelos -allí donde viví desde que mis padres se fueron a las ciudades del norte para continuar sus aventuras-, me pasaba las tardes correteando animales para allegarlos a su corral. Mil carreras detrás de los terneros hasta que lograba juntarlos en un piño y, sudoroso, podía dar mi tarea por cumplida.

Un 7 en matemáticas, un 7 en castellano, un 7 en física, un 7 en biología... un 4 en gimnasia. Cada tres semanas, el profesor jefe leía mis notas y acompañaba el mismo consejo: No solo la cabeza, -me decía-; también el cuerpo, -concluía-.

Ese fatalismo irreversible tuvo un giro inesperado un jueves de tercero medio cuando el profesor tuvo la ocurrencia de sacarnos del gimnasio y hacer competencias de carrera en el patio del colegio. En grupos de seis, nos puso a correr sin mayor preparación ni aviso. A mí, por consideración al precario historial de mis conquistas, me pusieron en el grupo de los malos. Un pitazo de partida y despegué del suelo como llevado por un viento ligero... Muy pronto, dejé atrás a mis cinco compañeros (ellos no sabían que los largos veranos campesinos -que comenzaban en octubre y terminaban en abril- me los había pasado corriendo tras unas bestias precoces más ágiles que ellos). Ganador de grupo, preseleccionado, -dijo el profesor-. Al rato, me tocó correr entre los seis finalistas. Contra González, el de piernas de hierro; Manríquez, el de cintura delgada; Pereda, el de pechos de piedra; Vicentini, el de alta estatura; Schmidt, el de hermoso cuerpo. Y yo, en medio de ellos, sin apelativo, sin fama, sin prestigio, entre los desarrollados y envidiables compañeros de escuela. Me tocaba, imprevistamente, competir contra aquel riguroso y masculino escalafón de sujetos destinados al triunfo y a la admiración. Quizás, por eso, porque era evidente la diferencia que nos predestinaba, no me asaltaba ni la ansiedad ni la

incertidumbre; mi único afán no era más que concluir pronto con el trámite al que la ocurrencia del profesor nos había conducido.

El profe de gimnasia dio el pitazo de partida. Muy pronto mis compañeros se alejaron como un piño de terneros que debía perseguir. No levantes las manos, -me había aconsejado un compañero-; muévelas al nivel de tu cintura, -su segundo consejo-. Y así me impulsé, sin más guía que mi naturaleza y los precarios consejos de mi improvisado entrenador. Al poco tiempo, había alcanzado a González, luego a Manríquez, más tarde a Vicentini y a Schmidt. Solo me quedaba el más rudo de todos: Pereda. La entusiasta solidaridad del colegio, que miraba desde los corredores del segundo y del tercer piso, respondía a esa disposición que tienen las masas a celebrar con emoción el inesperado triunfo de los perdedores. Un eco sonoro coreaba mi apellido con ruidoso estruendo, y aquella ronda de estímulos corales me parecía propia de un coliseo romano exactamente en el punto en que el gladiador, destinado a morir, está a punto de derrotar al último y furioso león que iba a destrozarlo. Mientras tanto, solo pensaba en Pereda como el ternero más rebelde que se me escapaba. Por eso, con la fuerza aprendida en mis solitarias correrías campesinas, dos o tres metros antes de la meta, me adelanté a él con fuerza impredecible. Entonces, las graderías del anfiteatro terminaron por arder con una ovación cerrada y extensa, la única que recibí por motivos deportivos.

Al otro día, un compañero, me bautizó: el de los pies ligeros, -dijo-. Ligeros, como los de Aquiles, -remató-. Ahí recordé que nunca había leído completa *La Ilíada* y me fui a la biblioteca a buscar una edición de aquella extensa epopeya, atiborrada de citas explicativas a pie de página. Me entusiasmé tanto con esa lectura, que pronto me pasé a *La Odisea*, y después a las tragedias de Sófocles, Eurípides y Esquilo, y, luego, a las comedias griegas y latinas.

Era cierto lo que alguna vez me había dicho el profe de gimnasia: yo era un caso clínico. Mis carreras siempre terminarían en el juego de las palabras amables o esquivas que a veces se perseguían unas a otras, como un niño solitario que arreaba animales rebeldes para llevarlos a la seguridad del establo.

ALGUNAS REFLEXIONES

Este cuento, en primer lugar, es una crítica al enfoque recurrente -al menos en el imaginario relacionado con ese campo hacia algunas décadas- de la asignatura de "Educación física" como una actividad orientada al desarrollo de estudiantes destacados en algún deporte y no a la comprensión del "movimiento" como dinámica propia del desarrollo individual y colectivo (Gambarotta y Galak, 2012; Manzino y Rodríguez, 2016; Martínez, 2007). Muchas veces parece que, al

menos en mi época, los profesores de dicha asignatura querían allegar a su *curriculum* el mérito de haber descubierto uno o varios deportistas, como es el caso de Esteban Grimalt, egresado del mismo colegio del autor de este relato y destacado voleibolista nacional, junto a su primo, Marco Grimalt.

El tema del cuerpo y sus destrezas puede ser que no determine el destino exitoso en términos académicos y profesionales de la mayor parte de los y las estudiantes del sistema escolar, pero, ¡qué duda cabe!, influye notoriamente en su autoestima, sobre todo en una edad en que todo se define en términos de capacidad física, tonicidad corporal, elasticidad de movimientos, etc.; más aún, en una edad cuando todavía no se posee ni un nombre ni una posición ni un poder determinado que no sea otro que las gracias de una belleza determinada canónicamente en términos de estatura, proporción, fuerza, encanto, es decir, en una edad en que el niño/a se autoconcibe, fundamentalmente, como un cuerpo y lo que pueda lograr con él.

En mi caso particular, recuerdo que, después de los 10-15 minutos de actividades físicas dirigidas, el profesor nos enviaba a organizar los equipos para jugar *handball, voleibol o babyfootball*. Dirigían la selección los dos más sobresalientes de cada deporte. Al final, quedaban “Z” e “Y”, los menos destacados, hasta que uno de los capitanes de equipo, el más generoso, decía: “ya, yo me quedo con Y”, entendiendo que, en realidad, daba lo mismo cualquiera de los dos perdedores. Evidentemente, tanto “Y” como “Z” debían soportar cada semana ese humillante veredicto que, invariablemente, los sometía a una hora de movimiento inútil y desgano detrás de una pelota que, cuando llegaba, terminaba equivocadamente en un *corner* o un pase erróneo, cuando no en un miserable autogol.

Recuerdo también que, en los últimos dos años de enseñanza media, “V”, otro compañero, se rebeló contra esa mecánica absurda y decidió no jugar a lo que no sabía o no le salía y, simplemente, se dedicaba a correr incansablemente en torno a la misma cancha donde los demás, con fortuna o sin ella, intentábamos jugar. “V” era muy astuto; sabía que el profesor de Educación Física no lo podía acusar de no hacer deporte; es más, quizás era el que más ejercitaba su cuerpo y, curiosamente, a su manera, lograba, mejor que los demás, la tonicidad que todos queríamos. “V” nos predicaba, con el ejemplo, que lo verdaderamente importante era el movimiento; él lo hacía corriendo, otros lo harían nadando, otros remando, otros escalando cerros.

Mi experiencia es que la pedagogía errada de aquellos tiempos concluía transformándonos en sujetos sedentarios, los mismos que, el último jueves de cuarto medio, después de ducharnos tras la última clase de gimnasia, jurábamos felices no volver a intentar en la vida la más mínima empresa relacionada con el deporte.

El segundo aspecto aludido es la relación entre aprendizaje y vida. Entiendo que los profesores exitosos son aquellos que conectan las experiencias vitales de sus estudiantes con los aprendizajes presentes en sus cursos (Dewey, 2010). En tal sentido, recuerdo los esfuerzos de mi profesor de Cs. Naturales en segundo medio. Un día nos hizo poner en un recipiente húmedo unas papas para que advirtiéramos cómo, después de unos días, salían sus brotes. Hice el experimento tal como lo indicó, pero también saqué de la bodega de mi casa de campo, tres papas de las muchas que mis mayores colocaban entre arena húmeda con el fin de prepararlas para la siembra. Gracias a esa experiencia, comprendí que lo que el profesor trataba de comunicarnos en un ejercicio de laboratorio se relacionaba profundamente con el “mundo de vida” en el que naturalmente me movía (Husserl, 1984; Herrera, 2002; Brand, 1971). Poco sabe un estudiante de las transferencias que hay entre el espacio vital al que pertenece y el laboratorio escolar permanente al que se ve sometido; tal escisión justifica el desapego del estudiantado ante los programas de estudio.

Un tercer aspecto se relaciona con lo mucho que contribuye en el logro de aprendizajes y competencias la colaboración entre pares. La simple corrección e indicación de un compañero de cómo llevar los brazos y las manos para correr es un ejemplo de esa colaboración.

Finalmente, el cuento se propone, de manera formal, expresar algunos guiños con la literatura. Los apelativos de los competidores siguen el mismo esquema de Homero al nominar a sus personajes: Aquiles, el de los pies ligeros; Ulises, fecundo en ardides. Así pues, el protagonista y narrador del relato reconoce el ámbito de su pertenencia. Puede ser que haya corrido infinidad de veces en la tarea campesina de llevar los terneros a su corral, puede ser que esa misma experiencia lo haya hecho ganar una carrera entre sus compañeros, pero, finalmente, la pista donde le gusta desplazarse es el escenario textual, allí donde las palabras, “amables o esquivas”, se persiguen unas a otras. Este juego plantea un ritmo discursivo que tiene como propósito construir un imaginario integrador en donde todo forma parte de un resultado feliz y en donde nada es excluido como despreciable.

Quizás ese sea, en definitiva, el objetivo de un proyecto formativo, es decir, que cada cual pueda escoger la pista donde quiere correr.

INVITACIONES A PROFUNDIZAR

Brand, G. (1971). *Die Lebenswelt. Eine Philosophie des konkreten A priori*. Berlin: WalterGruyter.

Dewey, J. (2010 [1938]). *Experiencia y educación*. Biblioteca nueva Ediciones.

Herrera, D. (2002). *La persona y el mundo de su experiencia*. Bogotá: Universidad de San Buenaventura.

Gambarotta, E. y Galak, E. (2012). Educación de los cuerpos: crítica de la reproducción social y de las potencialidades de su transformación en el marco de la Educación Física. *Estudios Pedagógicos XXXVIII*, 1, 67-87.

Husserl, E. (1984). *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie*. Den Haag: M. Nijhof.

Manzino, C. y Rodríguez, V. (2016). Sí al deporte en la escuela, pero... ¿y las competiciones deportivas escolares? *Revista Universitaria de la Educación Física y el Deporte*, año 9, N°9.

Martínez, M. (2007). Una reflexión sobre "El Derecho a no ser campeón". *Revista Wanceulen E.F. Digital*. Universidad Autónoma de Zacatecas, 3, 15-23.

DONDE LOS SUEÑOS PERECEN

MACARENA PAZ VALENZUELA FIGUEROA



DONDE LOS SUEÑOS PERECEN

MACARENA PAZ VALENZUELA FIGUEROA

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA, COLOMBIA
mvalenzuelaf@unal.edu.co

Era la tercera vez que iba a la penitenciaría. Amanda ya no estaba tan nerviosa como la primera vez que hizo una clase para los reos, sin embargo, siempre el ingreso le producía cierta ansiedad. Los miércoles ahora significaban la revisión del bolso y de las carpetas con materiales por parte de los gendarmes. Tener que dejar el celular, los audífonos, la cédula en la entrada. La prohibición de usar negro para colaborar con el funcionamiento de las cámaras de seguridad. Amanda se ponía nerviosa ante tanto protocolo. Era profesora de filosofía, titulada recientemente y un amigo de la carrera le había ofrecido ese trabajo por medio de una OTIC⁷. Consistía en un taller de ocho sesiones en las cuales los estudiantes privados de libertad mejorarían sus habilidades de comunicación asertiva, autoconocimiento y autoestima. El módulo se titulaba: “Desarrollo Personal”. Ella aceptó pensando que sería un desafío profesional interesante y que no sería tan difícil trabajar con adultos, pese a que estuvieran privados de libertad. Bastó la primera sesión para darse cuenta de que era más complejo de lo que pensaba, empezando porque ella misma tenía miedo de ingresar a la cárcel.

La noche anterior a la primera clase se preguntaba por qué había decidido ir a buscar lo que no se le había perdido, a exponerse frente a quién sabe qué clase de hombres. Quizás qué barbaridades de delitos habían cometido, se preguntaba aumentando aún más su ansiedad. Estando en la clase, se dio cuenta de que varios de ellos aún no sabían leer ni escribir, lo cual le generó un conflicto ya que la actividad para el primer día era escribir y contar un cuento acerca de su propia vida. Algunos con letra temblorosa y faltas de ortografía habían logrado concluir la tarea. “Es que muchos aprendimos a leer y a escribir acá poh, profe”, le decían los estudiantes. Pese a los nervios y la ansiedad que le producía estar frente a esos estudiantes, pensaba en que, de alguna manera, estaba haciendo una buena obra. Por eso se esforzaba por cumplir con el programa y las actividades entregadas por la OTIC. Ese tercer día, cuando el gendarme abrió la primera reja, ella sintió cómo el nudo que había tenido en el estómago desde la mañana subía hacia su garganta.

—Carnet de identidad, por favor.

7 Organismo Técnico Intermedio de Capacitación

Amanda lo buscó en su bolso y se lo entregó al guardia. Este anotó su número y nombre completo.

—Celular, audífonos, cargador y su bolso lo pasa por acá, por favor.

Ella obedeció. El gendarme le entregó el carnet de visitante que debía colgarse en el pecho y le dio ingreso junto al segundo gendarme. Pasaron por una segunda reja donde nuevamente le pidieron su nombre, cédula y hora de ingreso.

—Veo que no se ha rendido, profe. Yo no sé para qué les hacen clases, ¿usted de verdad cree que alguien los va a contratar afuera? —le preguntó el gendarme mientras caminaban por un pasillo que los llevaría a las galerías.

—Tanto ellos como yo sabemos que no será fácil cuando salgan, pero eso no tiene por qué quitarles la oportunidad de intentarlo —le respondió Amanda.

El gendarme la acompañaba en la sala de clases lo que duraba la sesión. Las salas se encontraban a un costado entre la galería diez y doce, eran amplias y estaban habilitadas para trabajar con madera. Cuando entró vio a sus estudiantes, quienes eran diez hombres de distintas edades que la esperaban adentro. El menor tendría unos dieciocho años y el mayor casi sesenta. “¡Llegó la profe!”, gritó el gendarme y los hombres ordenaron las sillas para sentarse cerca de Amanda. El gendarme se quedó en la entrada de la sala y miró a Amanda desde ese punto. Ella respiró profundo antes de hablar a sus alumnos.

—Buen día, estudiantes. Bien, yo sé que estas primeras dos sesiones han estado un poco accidentadas, pero hoy traje una actividad que podremos conversar entre todos. Quiero que me cuenten cuál era su sueño cuando niños.

Hubo silencio en la sala. Amanda esperó un momento a ver si alguno de los estudiantes comenzaba la actividad, pero ninguno dijo nada.

—A ver, explico de nuevo por si no se entendió bien. Quiero que me cuenten qué querían ser cuando grandes.

Más silencio. Algunos hombres se miraban entre ellos, otros miraban al piso, pero nadie contestaba.

—Bueno, ¿qué pasa? ¿acaso nadie quiere contestar? —preguntó con evidente molestia a los estudiantes, pensando que nadie quería participar de la actividad.

—No, profe, no es eso —contestó uno de los más jóvenes del salón —Es que yo creo que muchos acá no tenían sueños.

—¿Cómo que no tenían sueños? —preguntó Amanda.

—Sin sueños poh, profe —respondió otro de los hombres —En mi caso creo que solo me importaba tener para comer al día siguiente.

—Sipo, profe —contestó otro que se encontraba al fondo de la sala — Si usted ya sabe que muchos ni siquiera pisamos el colegio, que ni leer sabíamos antes de llegar acá.

—Ya, pero ¿cómo ninguno va a haber tenido algún proyecto de vida cuando chico? ¿Ninguno soñaba con ser doctor, profesor, artista? —insistió Amanda tratando de sacar adelante la actividad que le dictaba el programa.

—Profe, si no hay ni para zapatos, ni para un techo, ¿usted de verdad cree que alguien puede soñar con esas condiciones? Si tenía un sueño era dejar de ser pobre —contestó uno de los señores más viejos de la sala.

—Sí, profe, yo creo que ese era el sueño de la mayoría. ¿O usted por qué cree que trabajamos en esto? Cuando chico yo la única cosa con la que soñaba era tener las mejores tillas. Las últimas *naiki*, las que estuvieran más a la moda, porque yo andaba con unas zapatillas todas rotas. ¿Cómo cree que iba a poder comprarlas si no? —agregó otro de los más jóvenes.

—Ya, pero tampoco nos echen a todos en el mismo saco. Profe, yo era vendedor ambulante no más, con mi señora fuimos papás muy chicos y tuvimos que saber ganarnos la vida como fuera y usted sabe que sin estudios es muy difícil —dijo un hombre de unos cuarenta años.

—Profe, yo me la pasé en el SENAME⁸ hasta que cumplí dieciocho. De ahí ya sabe más o menos qué pasó —dijo uno que Amanda veía más joven que ella.

Amanda se dio cuenta, en ese momento, de la violencia que resonaba en la pregunta que acababa de hacer. Esto no va a funcionar, se dijo, y comprendiendo que no iba a dar los resultados que esperaba decidió cambiar la planificación.

—Me parece que la actividad anterior no estuvo muy bien pensada, les pido disculpas. Vamos a cambiar la actividad para hacer esto más dinámico, ¿les

parece? Para la actividad de ahora quiero que se dibujen a ustedes mismos, para comenzar. Un autorretrato. ¿Quién me ayuda a repartir los cuadernos y los lápices?

Amanda sintió la mirada interrogante del gendarme, pero la ignoró. Uno de los hombres más jóvenes se levantó y comenzó a repartir los cuadernos que se encontraban sobre una de las mesas y entre ellos rotaron la caja de lápices de manera que todos pudieran sacar uno.

—No deberías disculparte por cambiar la actividad si ellos no quieren participar, eso es darles poder —le dijo el gendarme que había aprovechado el momento para acercarse a ella.

—Es que, la verdad, la pregunta me pareció que no estaba bien formulada; la verdad, el error no era de ellos, sino de quien haya pensado la planificación del programa así —le contestó ella.

—¿Entonces esa actividad no está en el programa oficial? —preguntó él.

—No, no está en el programa oficial —respondió ella.

El gendarme no le dijo nada más. Volvió a la puerta de entrada y observó a Amanda. Los hombres se pusieron a dibujar. Algunos reclamaron que no sabían cómo hacerlo.

—No importa si el dibujo no sale del todo bien, eso no es lo importante. Y si algún compañero se maneja más con el dibujo y quiere ayudar a sus compañeros, hágalo con toda libertad —les dijo Amanda en voz alta a todos.

Algunos comenzaron a dibujarse entre ellos. “Es más fácil así”, le dijeron a Amanda. Cuando todos tuvieron su retrato, o autorretrato listo, agregó una nueva instrucción.

—Muy bien. Ahora, quiero que cada uno, teniendo su dibujo, ponga al lado izquierdo las fortalezas que cree tener, al lado derecho las debilidades y arriba quiero que escriban un logro que crean haber tenido. No importa si es grande o pequeño, pero que lo consideren un logro.

—Profe, ¿nos da un ejemplo?

—Por ejemplo, creo que una de mis fortalezas es que me gusta ser responsable y trato de serlo lo más posible, y una de mis debilidades es que, pese a lo anterior, me da mucha flojera por las mañanas. A veces me cuesta levantarme y ando corriendo para llegar a todos lados a la hora. Un logro, en mi caso, ha sido rescatar una perrita callejera y darle una mejor calidad de vida. ¿Se entiende mejor? Cosas simples.

Amanda se paseaba entre los estudiantes. Escuchaba cómo conversaban entre ellos. “Yo soy porfiao”, “Yo soy amable”, “Yo soy desordenao”, “Yo soy buen hijo”, se decían entre ellos. “Mi mayor logro es que mi hijo siga yendo al colegio”, “Mi mayor logro es que a mi hija no le falte nada”, “Mi mayor logro es que mi mamá tenga su carro de sopaipillas”. La mayoría estaba pensando en su familia, o eso intuyó Amanda al escucharlos hablar. Le llamaba la atención cómo la mayoría de ellos venía de un hogar disfuncional y, aun así, ponían a su familia en un primer lugar. La familia era el mayor logro para muchos. Haber formado un hogar, pese a todo. Cuando vio que los estudiantes ya iban finalizando la actividad, Amanda les invitó a formar un semicírculo de pie y a mostrar, a quien quisiera, el trabajo que había realizado frente a los demás compañeros. Efectivamente, para la mayoría lo más importante eran los hijos, la mujer y la mamá. Uno de los más viejos del salón dijo:

—Mi debilidad es que me cuesta ser cariñoso con mi mujer, me cuesta decirle lo que siento por ella y por mis hijos y eso nos ha alejado mucho. Quiero aprender a ser mejor con ella.

El timbre sonó. La clase había terminado. Los hombres dejaron los cuadernos sobre la mesa de la profesora y los lápices dentro de la caja que estaba ahí encima. “Chao, profe. Gracias”, le decían en coro mientras salían al patio de la galería once, donde se encontraban los demás beneficiados por buena conducta, aspirantes a prepararse laboralmente. Evitó hablar nuevamente con el gendarme y trató de salir rápido de la penitenciaría. No, no era una obra de caridad o una buena acción solamente lo que ella estaba haciendo. La sociedad tenía una responsabilidad enorme. ¿Cómo iban a poder soñar cuando niños si sus derechos estaban siendo vulnerados? ¿Qué futuro les ofrecieron cuando no había seguridad sobre el mañana? ¿Cuántos privilegios diarios tenemos tan obviados que ignoramos cuando otro lo carece? ¿De qué violencia estamos hablando cuando hasta los vendedores ambulantes son tratados como criminales? Es la vulnerabilidad la que mantiene y repite el círculo de la delincuencia, pensó Amanda. ¿Qué hacer entonces? Era la pregunta que le quedaba.

Al día siguiente, Amanda se levantó para ir a dar clases. Los jueves ella iba a un liceo donde trabajaba con adolescentes. Al llegar a la sala del tercero medio lo primero que hizo fue llamar a su estudiante Felipe, al que siempre todos los profesores, incluida ella, habían tratado como estudiante conflictivo, caso perdido, alumno problema que no dejaba realizar las actividades.

—Rodríguez, venga un momento, por favor.

—Dígame, profe.

—Felipe, ¿a ti te gustaría ser mi ayudante en las clases y con eso ver cómo le ponemos empeño para subir tus notas?

—¡Profe, sí! ¡Sí quiero! ¿Desde cuándo?

—Desde ya, si quieres —le contestó Amanda.

El estudiante entró corriendo a la sala de clases. “¡Silencio que ya llegó la profe!” gritaba, mientras ordenaba a sus compañeros para que Amanda pudiera comenzar la clase.

DELINCUENCIA, VULNERABILIDAD Y EDUCACIÓN: ¿QUÉ RESPONSABILIDADES TENEMOS COMO DOCENTES?

“Cuanta más libertad se otorga a los negocios, más cárceles se hace necesario construir para quienes padecen los negocios”- Eduardo Galeano.

No hay otra manera de aprender a ser profesor o profesora que haciendo clases. Creo que ese es uno de los pilares fundamentales que tenía en mente al momento de escribir el cuento “Donde los sueños perecen”. A hacer clases se puede aprender dentro de una materia de formación pedagógica; adaptar materiales y hacer actividades también, pero el ejercicio docente de acompañar un proceso y contexto particular se aprende en las salas de clases. Siento que eso me sucedió al momento de ingresar a la penitenciaría, y es que no era solo la primera vez que pisaba una cárcel, sino que además la primera vez que hacía clases para adultos. Eran dos factores en un mismo escenario que ya modificaban todo lo que yo había ejercido como labor docente.

Una cosa es hacer clases a niños, niñas y adolescentes, otra es hacer clases a adultos y que, sumado a ello, sean adultos privados de libertad. Por suerte, el mismo contenido del programa ayudaba bastante a romper el hielo e ir rompiendo los prejuicios que se tienen respecto a la delincuencia y las personas privadas de libertad. Era un programa dirigido principalmente al autoconocimiento y manejo de las emociones. Tenía un enfoque bastante significativo en lo que respecta al lenguaje y poder verbalizar aquello que se siente. Estuve tanto en penitenciaría masculina como femenina. En el caso de las mujeres varias habían terminado su enseñanza básica o media, y algunas tenían títulos profesionales o técnicos, a diferencia del caso de los hombres. Una gran parte de ellos había aprendido a leer dentro de la penitenciaría, casi ninguno había acabado el colegio y menos había pasado por un instituto o una universidad. Varias preguntas surgieron a partir de esa cuestión. ¿Cómo pensar entonces la violencia de origen? ¿Cómo se crece al margen de la sociedad? ¿Cuáles son estas infancias y adolescencias vulneradas? ¿De qué forma ingresan desde el margen a las lógicas consumistas de la sociedad neoliberal? ¿Dónde y cómo se origina la delincuencia? Y las preguntas más importantes respecto a mi posición: ¿Qué puedo hacer? ¿Qué responsabilidades tengo como docente?

Ahora bien, para abrir esta serie de preguntas, quisiera retomar la idea de sociedad de hiperconsumo que tiene Sayak Valencia en su texto "Capitalismo Gore". Podemos decir que tenemos globalmente una cultura del hiperconsumo, o al menos mayoritariamente. Se entiende esta como el consumo más allá de lo necesario para vivir que se expresa en la explotación de los recursos naturales, pero también de los cuerpos, y en el consumo exacerbado, exagerado e innecesario. Sabemos, además de este contexto, que solo algunos concentran la mayor cantidad de riqueza, y por ende de poder hiperconsumir a destajo. Sin embargo, una cantidad importante de la población que realmente no tiene esta adquisición monetaria se encuentra bajo un bombardeo constante de mercancías, productos y necesidades creadas, incluso cuando gran parte de esa misma población solo alcanza a consumir lo necesario para vivir. Tenemos como contexto, entonces, el choque que se produce entre la proliferación de mercancías y la exclusión del consumo. Hay un aumento de las necesidades que se suma a la falta de recursos básicos en una parte importante de la población.

Es en estos contextos al margen, con respecto del poder adquisitivo, donde se relacionan directamente la pobreza y la violencia. En estos márgenes es que se van a gestar aquellos que Valencia (2010) nombra sujetos endriagos. Estos son sujetos que combinan la lógica de la carencia, de la pobreza y la insatisfacción, con la lógica del hiperconsumo y el exceso. Aquellos que ingresan dentro de los movimientos propios del capitalismo, pero desde lo paralelo a lo legal. Una de las definiciones que da Valencia, pensando en la figura del sicario, es que estos son sujetos endriagos que deciden utilizar la violencia como herramienta

o medio de empoderamiento para la adquisición de capital. Al respecto, señala que

los endriagos hacen de la violencia extrema una forma de vida, de trabajo, de socialización y de cultura (...) rompen también con la lógica del mundo de trabajo que es esencialmente prohibitivo y racional, catapultándonos a un nuevo estadio donde el trabajo se reinterpreta y es equiparable con la violencia (Valencia, 2010, p. 93)

Quisiera detenerme un momento sobre esta definición del endriago, ya que serían precisamente estas personas arrojadas a un margen las que, con tal de ingresar a las lógicas del consumo, venden su propia violencia como fuerza de trabajo. Por eso, no es extraño escuchar de la boca de estos mismos sujetos que lo que se realiza es un trabajo. Podríamos decir que está fundado en un maquiavelismo profundo de “que el fin justifica los medios”, y es que por los medios que sea es que ellos logran inscribirse como triunfadores dentro de las lógicas capitalistas. Han logrado acceder al modelo de progreso que dictan la sociedad y el mercado global, pese a las circunstancias. En este sentido, una pregunta válida sería ¿es la sociedad la que produce y moldea a este tipo de sujetos y sus comportamientos o estos sujetos con sus acciones han creado aquella realidad? Valencia (2010, p.84) lo resuelve al plantear que existe una suerte de “entramado doble que, por un lado, actúa desde el adentro-fuera del sujeto y tiene efectos en la realidad, y por el otro, se ve influida por esta realidad para crearse como sujeto”. En otras palabras, es una suerte de ciclo que se alimenta a sí mismo, una cadena que se retroalimenta a sí y va produciendo nuevos sujetos en este proceso sin fin. Para los sujetos endriagos, la violencia es una herramienta de autoafirmación y, a su vez, de subsistencia económica.

Ahora bien, respecto a la delincuencia, los delitos y la punición, quisiera recordar a Cesare Beccaria (1764), quien fue uno de los pensadores que cuestionó el escarnio y la tortura pública como método de castigo a los crímenes, y en el cual Foucault basó gran parte de su investigación acerca de la historia del pensamiento penal occidental. Beccaria planteó, a grandes rasgos, que la sociedad funciona por medio de un contrato que busca mantener los derechos de cada individuo y los delitos serían violaciones a este acuerdo. En este sentido, la sociedad estaría en su derecho a defenderse, siempre y cuando los castigos sean proporcionales al delito. Por ejemplo, él señalaba que la pena de muerte no beneficiaría a que no se comentan delitos, sino que esta incluso provocaría que la población civil tenga una suerte de compasión con el criminal al saber su sentencia. Postula, a partir de esto, que las penas deben ser proporcionales a los crímenes que se hayan cometido, o de lo contrario, estas leyes de castigo serán contraproducentes.

Michel Foucault (1975) va a retomar este texto para su obra “Vigilar y castigar”, donde hace un recorrido histórico acerca de cómo se han venido ejecutando las penas, en particular en Europa. En resumidas cuentas, Foucault dice que hay dos grandes períodos del pensamiento penal occidental. El primero correspondería al teatro del castigo, el cual se caracteriza por el suplicio que recae directamente sobre el cuerpo del condenado por un poder soberano (en el cual el escarnio público es fundamental). El segundo período corresponde a una economía del castigo, el cual se caracteriza por el nacimiento de las prisiones y las nuevas formas de castigo a implementar. Sobre esto, va a postular que el paso de un sistema a otro, es decir, las modificaciones al sistema de punición no responderían a una mayor humanidad del código penal o a una mayor dulzura de las penas, como lo pensaría Beccaria, sino a una nueva justificación moral o política del derecho a castigar. Se modifican las formas de castigo no porque sean malas, crueles o inhumanas, sino porque tenían una mala distribución del poder. Esto responde, también, al cambio de sociedad de la época, donde el poder dejó de ser de un solo soberano a repartirse en distintas esferas. Por ende, el poder de castigar tampoco ya correspondería a un solo soberano, sino que este se debe distribuir de tal forma que sea posible de ejercer de manera más eficiente. En otras palabras, la intención es castigar mejor, no castigar menos. Gran parte de las cárceles son instituciones privadas que maximizan sus recursos y capacidad de reclusión. En el sentido político, la mano que sentencia a prisión no siente la misma vergüenza que la que condenaba a muerte.

A su vez, Foucault es tajante al señalar que a la clase dominante no le interesa realmente la reinserción y rehabilitación de estos sujetos endriagos. En sus conferencias acerca de las redes del poder, dice que la delincuencia tiene una utilidad económica y política. Mientras más delincuentes existan, más miedo tendrá la población y más aceptado será el control policial. No puede existir una sociedad como la nuestra sin delincuencia, porque la sociedad requiere precisamente de la validación de la vigilancia y del poder disciplinario, en otras palabras, requiere de un panóptico interno moral y de la policía, ambos métodos de control de la población. Tenemos, entonces, una sociedad que requiere de la criminalidad para su subsistencia y que, además, tiene unas lógicas de hiperconsumo que chocan con la carencia de algunos sujetos al margen de la economía. Como resultado, tenemos a estos sujetos endriagos que intercambian su violencia como fuerza de trabajo y, por ende, como poder adquisitivo. El círculo vicioso y sin fin de la vulnerabilidad, la pobreza y la delincuencia.

Respecto a lo que mencionaba al inicio de esta reflexión, hay un factor de género que me parece importante no pasar por alto. Y es que parece ser que la figura del macho proveedor también influye en cómo estos sujetos deciden ingresar en el orden social. También me cuestionaba por qué si varias de las mujeres tenían estudios y otras fuentes de ingreso, caían a la penitenciaría por delitos como

microtráfico o hurto simple. Cuando les pregunté, varias respondieron que fue por amor: se enamoraron del chico malo de la población, luego del dinero fácil y de la capacidad adquisitiva que eso conllevaba.

¿Qué hacer? Es la pregunta que me preocupa entonces. ¿Qué hacer como docentes? Creo que lo primero es no estigmatizar a los estudiantes, no catalogarlos como problemáticos o conflictivos. Realizar diagnósticos de contextos e intervenir en caso de ser necesario. Hacer todo lo posible por evitar la deserción escolar y las expulsiones.

Por otro lado, me parece importante generar nuevos métodos más allá de la punición o el libro de clases, buscar formas de acompañamiento y apoyo tanto para el estudiante como para la familia, generar espacios de trabajo con el núcleo familiar y con los territorios. Como sociedad, y respecto a la reinserción, abrir cupos de trabajo a las personas que salen de prisión y espacios de formación académica tanto para los internos como para quienes ya han cumplido sus penas.

Lo principal, de todas maneras, es no quedar indiferentes.

INVITACIONES A PROFUNDIZAR

Beccaria, C. (1764). *Tratado de los delitos y de las penas*. Universidad Carlos III de Madrid.

Galeano, E. (1971). *Las venas abiertas de América Latina*. Siglo Veintiuno Editores.

Jiménez, C. (2007). El pensamiento penal de Michel Foucault. *POLIS, Revista Latinoamericana*, 18, 1-16.

Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar*. Siglo Veintiuno Editores.

Valencia, S. (2010). *Capitalismo gore*. Editorial Melusina.

ANIMALIZANDO AL HUMANO⁹

LUIS FLORES PRADO



9 Esta ilustración fue realizada por Antonia Flores Tello y Fernanda Flores Tello, hijas del autor del relato.

ANIMALIZANDO AL HUMANO

LUIS FLORES PRADO

UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, CHILE

luis.flores@umce.cl

¿Qué animal es ese que vimos ayer cuando estábamos explorando nuestro territorio?, preguntó la joven “maravillosura” a su padre (así le decía él desde que ella había nacido, pues sus dos primeros nombres eran Maravillosa Hermosura).

Hija, tú sabes que el territorio donde vivimos no es nuestro, es de todos quienes lo compartimos...por ejemplo, nuestra familia vive en el bosque de robles cerca del camino que termina en la cordillera, pero, en este mismo bosque, viven seres vivos de otras especies.

¡Te equivocas, papá! Fueron las palabras que maravillosura no pudo contener, mientras su rostro parecía decir “te pillé”. Uno vive en todas partes, no solamente donde está su casa, agregó.

Jajajajajajajajajaj, fue el sonido que espetó, breve pero intenso, la boca de papá. Tienes razón maravillosura, pero, volviendo a tu pregunta... ¿Qué es una especie? intervino con voz suave y hablar pausado maravillosurita, la hija menor, quien era una ternurita.

Como ambas hijas eran muy parecidas y, definitivamente, maravillosas hermosuras, su padre le decía maravillosurita a la menor (de siete años animalentes) y maravillosura a la mayor (de nueve años animalentes). A veces, solo para jugar a molestarlas, llamaba pioja a maravillosura y pulga a maravillorusita.

Verás, maravillorusita, no sé muy bien qué es una especie, pero, por lo que entiendo, todos los seres vivos que pueden tener hijos o hijas con otros seres vivos que son muy parecidos físicamente entre sí, forman una especie...

Ah, como nosotros, nuestros vecinos y amigos, comentó maravillosurita. Exacto, dijo maravillosura a su hermanita y agregó...papá, yo me voy a enamorar de alguien que me trate bien, eso importa más que el parecido físico. Mmmmmmmmm, fue el sonido profundo y cálido que esta vez escapó de la boca del padre.

Bueno, retomando tu pregunta, maravillosura, dime, de cuál de todos los animales que vimos estás hablando. Me refiero (a pesar de su corta edad, decía palabras que eran más usadas por los mayores, como “me refiero a” o “es probable que”) a ese animalito que caminaba solo, su piel era de varios colores y sin pelos, aunque su cabeza era peluda.

Jajajajaj...jajajajajajaj...aaaahhh...fue un sonido más agudo, intermitente y extenso el que esta vez salió de la boca de papá. Es un humano; tiene pelos, pero no tantos como otros mamíferos, y su piel no es de colores –esto último había provocado el sonido emitido por papá–, esos colores son ropas que los humanos usan...

¿Los humanos son especies?, ¿para qué usan ropas?, ¿qué son humanos? ¿qué son ropas?... ¡paren, paren, paren! Dijo papá frente a las preguntas de maravillosura y maravillosurita (como todo infante animalente, la impulsividad de las hermanas reflejaba sus ganas de saber). Sí, los humanos son especies y todas las especies tienen dos nombres...uno que es el nombre con que comúnmente se conocen y otro es el nombre que los científicos humanos le han puesto. Por ejemplo, a nosotros se nos conoce como animalentes, pero los científicos dicen que el nombre de la especie a la que pertenecemos es *Animalente cooperatititis*... parece que le pusieron *cooperatititis* porque nos gusta colaborar entre nosotros en distintas tareas, ya sea entre los miembros de una familia o entre integrantes de distintas familias.

¿Y *Animalente*?, preguntaron ambas hijas como si se hubieran puesto de acuerdo... Ahhh, ¡porque somos animales valientes!, aseguró papá. Además –continuó mientras maravillosura y maravillosurita se acomodaban bajo un árbol y apoyaban su espalda en el tronco, pues, al parecer, se venía una de esas ocasiones en que papá intentaba explicarles cosas y luego esperaba preguntas sobre esas mismas cosas– el nombre científico de los humanos es *Homo sapiens*. Parece que le pusieron *sapiens*, pues, en uno de los idiomas que hablan los humanos, eso significa sabio, es decir, tener sabiduría, que es más importante que solo saber cosas. Bueno, y usan ropa porque esa sabiduría les ha permitido elaborar cosas que necesitan para poder vivir en lugares donde necesitan tenerlas. Por ejemplo, la ropa los protege del frío, sus casas de la lluvia, con sus palos con punta pueden cazar peces del río y con otros palos sacan frutas de los árboles...las llaman herramientas. Sus idiomas, las cosas que construyen, la manera de construirlas y sus herramientas, forman parte de la cultura que ellos han aprendido de sus padres y madres.

Transcurrieron casi treinta segundos en tiempo de los animalentes (lo que, al igual que en tiempo humano, es muy poco), y a papá le llamó la atención que ninguna de sus hijas hiciera preguntas. ¿Están aburridas?. No, respondieron.

¿Cansadas?. Tampoco, dijeron. Mmmmm, ¿tal vez confundidas?. En absoluto (eso es un ejemplo de las palabras que decían, que eran más comunes en los mayores) respondieron, primero maravillosura y, más lentamente, maravillosurita.

Lo que pasa es que entendimos todo, dijo maravillosura. Tú sabes que si yo no “sabriera” algo te lo “hubriera” preguntado, dijo maravillosurita. Papá, aún perplejo, no lograba aceptar la idea de que sus hijas no le hicieran preguntas, y aún no salía de su asombro por las respuestas que dieron, cuando ambas hermanas se turnaron para explicarle lo siguiente: ellas entendían en qué consistía la evolución biológica, y era algo muy parecido a lo que papá les dijo sobre cómo podía cambiar la cultura en los humanos. También comprendían qué es el nicho ecológico de los seres vivos, que igualmente era algo muy parecido a lo que papá les contó sobre cómo los humanos satisfacían sus necesidades en los lugares donde vivían. Lo único que les intrigó, fue por qué eran *sapiens* y no *cooperatitis*, pero eso lo descubrieron con el tiempo.

Conversaron unos quince segundos las hermanas y gritaron, sin querer gritar, “PAPAAAAAAAÁ, se nos ocurrió algo”. Papá sabía que algo divertido, complejo y no exento de riesgos escucharía, pero, a la vez, estaba seguro de que sería un desafío que impulsaría a sus hijas a aprender.

Como intentando no dar tanta importancia a lo que venía, pero ansioso por escucharlo, porque disfrutaba cada desafío, papá dijo: “las escucho”. ¿Podemos animalizar al humano? Por favor, por favor, *porfis*...nos comprometemos a ser cuidadosas y responsables, ¡jino te decepcionaremos!! Papá sabía que él y mamá terminarían diciendo que sí, de modo que solo puso reglas:

Hijas, deben ser respetuosas con el humano, que parece ser un infante o un joven, como ustedes...primero, deben acercarse muy sigilosamente, y no me pregunten qué es sigilosamente pues para eso tienen diccionarios. Luego, deben intentar hablarle con voz suave. Sean pacientes, visiten diariamente el lugar donde camina, si muestra rechazo déjenlo solo y esperen a distancia, vuelvan a hablarle, vean su boca y cuando sus labios se curven y escuchen un jajajajajaja, como los que emite papá, acérquense. Luego, jueguen con él, escúchenlo sin interrumpir tanto, aprendan de él y, si tienen suerte, él aprenderá de ustedes. Cuando eso ocurra, veremos si lo pueden terminar de animalizar.

Los ojos abiertos de las hermanas, tanto como es posible, y sus jajajajajaja, que más parecían chillidos que otra cosa, fueron clara evidencia de la alegría que debían estar sintiendo. Siguieron responsablemente las reglas de papá y, al poco tiempo, se dieron cuenta de que estas eran recomendaciones por su propio bien.

Lograron, después de cincuentaiocho días en tiempo de los animalentes, que el humano jugara con ellas, y después de otros setentaicinco ya habían intercambiado muchas experiencias sobre cómo eran sus respectivas formas de vida. Supusieron que era tiempo de comenzar a enseñar costumbres simples al humano, propias de los animalentes, lo cual era requisito ineludible para saber si podrían animalizarlo. A los ciento noventa días consiguieron que el humano tomara solo los peces que necesitaba para que él y sus padres se alimentaran, y así no acumulaban peces muertos que terminaban botando. A los doscientos veintitrés el humano comenzó a ayudar a sus vecinos humanos que no eran conocidos y, finalmente, justo a los trescientos días –cuando se cumple un año animalente– al humano ya no le divertía arrojar piedras a los pájaros que se posaban cerca de su casa; y unos días después, convenció a sus padres de compartir parte del suelo que no ocupaban con otra familia de humanos que no tenía dónde vivir (eso alegró a maravillosurita, pues si ella fuera humana y presidenta, como una vez dijo a papá, haría una ley para que las familias de dos humanos vivieran en las casas pequeñas, de tres a cuatro ocuparan casas medianas y solo las familias de más de cinco humanos tuvieran las casas grandes). Por último, el humano aprendió que su especie había evolucionado biológicamente desde otros animales ancestrales, que su cultura se había desarrollado y que también podían cambiar generación tras generación, y que parte de este cambio, biológico y cultural, le permitía satisfacer las necesidades requeridas por su nicho ecológico.

Papá y mamá animalentes estaban atentos a los avances de sus hijas y, sin que estas lo notaran, se daban tiempo para ir a observarlas diariamente el rato en que interactuaban con el humano. Llegó el momento de tomar la decisión... ¿serían capaces las pequeñas de animalizar al joven humano?, ¿lo permitirían papá y mamá animalentes?, ¿estarían dispuestos el humano y su familia?

Siempre que papá se comprometía con sus hijas, cumplía su palabra, fuera lo que fuera, costara lo que costara, de lo contrario, prefería no comprometerse...y esta no fue la excepción. Aceptaría que sus hijas comenzaran a animalizar al humano. Pero, antes, fue a conversar con papá humano.

Tan pronto se presentó frente a la casa, salió a recibirlo papá humano y entablaron una amena conversación. Intercambiaron experiencias sobre cómo sus hijas e hijo se habían conocido y lo mucho que habían aprendido mutuamente. El animalente se sorprendió cuando el humano expresó su total conformidad en que su hijo fuera animalizado. Por supuesto que lo permito, dijo. Mi hijo me ha contado que animalizar es lo mismo que domesticar, agregó.

Para ser muy claro, dijo papá animalente, no es lo mismo... por el contrario, es lo opuesto. Animalizar es la manera en que algunos de los ancestros de los

animalentes, y de otras especies animales, han puesto en práctica para intentar conseguir que los *Homo sapiens* se vuelvan más animales y menos humanos.

¿Y cómo se puede lograr eso?, preguntó el humano, mientras sus labios comenzaban a curvarse. Tarea nada fácil, pero tampoco imposible, respondió el animalente. Y continuó: una vez que un humano conoce la forma de vivir que tiene otra especie animal, sobre todo una como la mía, se intenta que comprenda que tiene las mismas necesidades de las demás especies, y las satisface usando recursos que la naturaleza le provee, pero no es más evolucionado que las demás especies, ni está mejor adaptado biológicamente. Además, como es *sapiens*, tiene capacidades de intelecto y de comportamiento que otras especies no han desarrollado en tal magnitud y, por lo tanto, puede comprometerse a utilizar los recursos sin acumularlos, más bien compartirlos; lo mismo el espacio donde construye sus viviendas, intentando desarrollar una vida con conductas cooperativas no solo hacia sus parientes o familiares, también hacia desconocidos, y disminuir sus conductas competitivas o egoístas, ¡lo cual nos beneficia a todos!

Jajajajajajjaaaj, fue el sonido que lanzó el humano, tan intenso que el animalente lo percibió forzado. Discúlpeme usted, señor animalente, pero yo suponía que, al domesticar a mi hijo, este cumpliría el papel de una mascota...tendría una casa donde poder recibir alimentación, refugio, comodidades, y no le pedirían nada a cambio...nada de lo que usted ha dicho.

Pero, señor humano, si su hijo desea ser animalizado seguirá viviendo con ustedes, pero será bienvenido a nuestro hogar cuando él quiera, compartirá con nuestra familia y seguirá aprendiendo nuestras costumbres. Si usted autoriza, le podemos preguntar. Por su puesto, dijo el humano, con un énfasis que denotaba demasiada seguridad.

Una vez que el humano hijo fue consultado si estaba dispuesto a ser animalizado, solo puso una condición: cuando fuera adulto quería tener la libertad de decidir hasta qué punto estaba dispuesto a compartir los recursos que podía conseguir y el espacio que lograra ocupar (y hasta qué punto estaba dispuesto a evitar el daño al ambiente que lo anterior conllevara). Mientras, le acomodaba bastante ser animalizado.

El animalente se despidió tan cortés como pudo y, mientras caminaba de regreso a su hogar, repasaba una y otra vez las palabras que diría a sus hijas para comunicarles que fue él quien no había aceptado animalizar al humano. Una vez en frente de maravillosura y de maravillosurita, les dijo, tranquilamente, pero con un semblante diferente al habitual, que había entendido la razón de

porqué nunca se había logrado animalizar a un humano: “pareciera que, llegado un momento, cuando son adultos, muchos de ellos sienten que ya no son parte de la naturaleza, más bien solo la utilizan, y su intelecto aún no les permite comprender que su libertad de decidir es aún limitada por el ambiente...”

Maravillosura y maravillosurita lo interrumpieron, pero esta vez no con palabras. Se acercaron, suavemente lo rodearon y, sin entender por completo las palabras de papá, comprendieron lo que estaba diciendo.

IDEAS PARA REFLEXIONAR SOBRE EL FIN DEL CUENTO: LOS HUMANOS COMO PARTE DE LA NATURALEZA

“Pareciera que, llegado un momento, cuando son adultos, muchos de ellos sienten que ya no son parte de la naturaleza, más bien solo la utilizan, y su intelecto aún no les permite comprender que su libertad de decidir es aún limitada por el ambiente...”

En la medida que aumentan los tamaños poblacionales de las especies también incrementa la cantidad de recursos que los organismos obtienen desde el ambiente. Por lo tanto, existe un vínculo directo entre aumento de tamaño poblacional e incremento en el uso de recursos. En el caso de la especie humana, a escala global, ha ido incrementando sostenidamente el número de habitantes y también ha ido desarrollando innovaciones culturales que le han permitido realizar actividades para obtener recursos y procesarlos, producirlos y distribuirlos (como la agricultura y silvicultura, la industria y el comercio) lo cual ha ido transformando los ambientes naturales, impactando la biodiversidad y contribuyendo al cambio climático global (Lawrence, 2003).

Sin embargo, las poblaciones humanas deben maximizar esfuerzos por proteger a la biodiversidad, dado los beneficios que obtienen de esta. Se benefician directamente a partir de los bienes que provee (por ejemplo, recursos alimenticios), pero también en forma indirecta por medio de los servicios reguladores de la biodiversidad (por ejemplo, la polinización y dispersión de semillas que realizan muchas especies animales y que permite mantener a los ecosistemas).

Una de las principales acciones humanas que ha dañado la biodiversidad es la sobreexplotación de especies para el consumo de alimentos y el uso de otros recursos (por ejemplo fibras, madera, pieles, etc.), lo cual puede ser entendido

a partir de una perspectiva histórica y antropológica, desde un escenario de caza y recolección hacia uno de domesticación (cultivo y crianza). Esto ha tenido implicancias en la definición de los distintos roles ecológicos humanos. Uno de ellos, tal vez el más relevante, es considerar a la especie humana como una de las especies clave, desde un punto de vista ecológico: especies que regulan la abundancia y riqueza de otras especies, o cuya actividad es relevante para la mantención de la estructura de la comunidad ecológica en un ecosistema determinado. Todo lo anterior implica que las poblaciones humanas son parte de la naturaleza en cuanto a, como cualquier población de seres vivientes, requerir de otras especies y enfrentar las condiciones del ambiente para sobrevivir (Worm y Paine, 2017).

NICHO ECOLÓGICO Y CULTURA: IDEAS PARA REFLEXIONAR SOBRE EL MODO DE VIDA DEL HUMANO

“Esa sabiduría les ha permitido construir cosas que necesitan para poder vivir en lugares donde necesitan tenerlas, por ejemplo, la ropa los protege del frío, sus casas de la lluvia, con sus palos con punta pueden cazar peces del río y con otros palos sacan frutas de los árboles...las llaman herramientas”

Se ha planteado que el desarrollo de tecnología ha hecho más eficiente la obtención de recursos, o ha aumentado la amplitud de dieta al incluir alimentos no consumidos previamente, lo cual habría causado en la población una expansión de parte de su nicho ecológico. De acuerdo con la Teoría de Nicho, este ha sido definido ecológicamente como el conjunto de recursos y condiciones ambientales que las especies o poblaciones requieren para sobrevivir y reproducirse (Hutchinson, 1957). En tal sentido, el nicho ecológico humano es visto como un espacio multidimensional delimitado por amplios requerimientos para la sobrevivencia de la especie (Hardesty, 1975).

La Teoría de Construcción de Nicho sostiene que existen especies, como *Homo sapiens*, cuyos organismos modifican su propio nicho además de aquel de especies con las que se relacionan ecológicamente (Laland *et al.*, 2016). Ejemplos de esto corresponden a construcción de nidos, refugios, artefactos y herramientas, además de la alteración de las condiciones físicas y químicas del ambiente. Entonces, los organismos pueden construir ambientes de desarrollo para su progenie, o modificar los ambientes en los que se desarrollarán organismos de futuras generaciones, lo cual se conoce como Herencia ecológica.

APRENDIZAJE Y CULTURA: IDEAS PARA REFLEXIONAR EN TORNO A LA RELACIÓN DE PAPÁ Y SUS HIJAS

“Además...continuó papá mientras maravillosura y maravillosurita se acomodaban bajo un árbol y apoyaban su espalda en el tronco pues, parece, que se venía una

de esas ocasiones en que papá intentaba explicarles cosas y luego esperaba preguntas sobre esas mismas cosas...”

Un enfoque de transmisión cultural humana, considerado por la Teoría de Evolución Cultural, plantea que la transferencia de alta fidelidad de los conocimientos culturales, con modificaciones beneficiosas, genera un “trinquete” que lleva al desarrollo de atributos más complejos de lo que un individuo podría crear solo (Alvard, 2003). Se ha propuesto a esta característica como distintiva de la cultura humana, e implica un proceso en que las modificaciones de un artefacto o una práctica social, por ejemplo, efectuadas por un solo individuo, o un grupo reducido, se pueden transmitir a un grupo mayor permaneciendo así hasta que algún individuo (o grupo) efectúe nuevas modificaciones en el futuro (Mesoudi y Thornton, 2018). Entonces, atributos culturales que son preservados y modificados a lo largo de sucesivas generaciones, aumentan su complejidad a un nivel tal que no se podría lograr solo por un individuo en su vida. Esta perspectiva representa una dimensión parcial que intenta comprender cómo la cultura puede evolucionar, lo cual ha permitido a las poblaciones humanas habitar prácticamente todos los ambientes terrestres (Kempe *et al.*, 2014).

Por otra parte, las sociedades humanas no solo se rigen por condiciones ecológicas o biológicas, sino que la cultura, entendida en términos amplios como el bagaje tecnológico, simbólico e ideológico, condiciona la forma en que los grupos humanos interactúan con su entorno. Existe un consenso entre antropólogos evolucionistas en proponer que la información socialmente transmitida corresponde a un elemento mínimo en la definición de cultura, contrastando el aprendizaje individual con el aprendizaje social. En el aprendizaje individual los individuos aprenden por ellos mismos alguna característica de su ambiente, habitualmente por ensayo y error; en cambio, en el aprendizaje social los individuos aprenden desde otros de su misma especie, habitualmente por imitación, y permite a los individuos evitar los costos del aprendizaje por ensayo y error (Alvard, 2003). El aprendizaje social es la base para que los individuos de un grupo sean capaces de reconocer a sus parientes o familiares (individuos que son parte de su entorno familiar) y distinguirlos de otros no parientes ni familiares, lo cual es una capacidad básica en la evolución de la cooperación y la vida social, de acuerdo con algunos mecanismos propuestos (West *et al.*, 2011).

SOCIABILIDAD ANIMAL-HUMANA: IDEAS PARA REFLEXIONAR SOBRE LAS DIFERENCIAS DE SOCIABILIDAD ENTRE ANIMALES Y HUMANOS

“Como es sapiens, tiene capacidades de intelecto y de comportamiento que otras especies no han desarrollado en tal magnitud y, por lo tanto, puede comprometerse a utilizar los recursos sin acumularlos, más bien compartirlos”

La vida social en los animales requiere asociaciones entre los organismos que permitan interacciones repetidas y cohesión, lo que conduce a la conformación de grupos estables, y no agrupaciones temporales. Dentro de estos grupos se generan comportamientos sociales que contribuyen a la adecuación biológica de los organismos de la sociedad, es decir, que aumentan su sobrevivencia y reproducción. La cooperación es un tipo de comportamiento central en las sociedades, cuya evolución ha sido explicada por medio de distintas hipótesis provenientes desde la Teoría sociobiológica, que tienen mayor y menor evidencia de respaldo, dependiendo de la especie animal en que han sido puestas a prueba, incluyendo *Homo sapiens*.

La Reciprocidad directa (o Altruismo recíproco) plantea que el individuo que efectúa una conducta de cooperación recibirá un beneficio por parte del receptor de su conducta, por medio de una acción similar, en un futuro encuentro. La Reciprocidad indirecta (o pseudoreciprocidad) propone que el individuo cooperador recibirá un beneficio indirecto, pero no del receptor de la conducta, sino por obtención de reputación o mantenimiento de estatus jerárquico, lo que implica que en un futuro otro individuo puede cooperar con él.

Se ha planteado que incorporar el contexto social-normativo (atendiendo a las normas que regulan las interacciones sociales), es el punto de vista adecuado para explicar la cooperación en humanos. Sin embargo, tal modelo social-normativo puede interpretarse bajo un tipo de reciprocidad más abstracta: la estabilidad de las normas que equilibran los costos y beneficios se mantiene en buena medida porque el cumplimiento individual es un acto de reciprocidad al cumplimiento de los demás.

La Selección de grupos explica comportamientos cooperativos desventajosos para el individuo, pero ventajosos para una unidad social mayor (grupo social), siempre que el valor adaptativo en el grupo sea mayor que la media en los miembros individuales, lo cual implica que en el grupo surjan conductas (o normas) que castiguen a los individuos egoístas (no cooperadores).

Por último, la selección por parentesco plantea que mientras más cercano es el parentesco entre el individuo cooperador y el receptor de la conducta cooperativa, el individuo cooperador aumenta la probabilidad de que sus genes sean transmitidos a la siguiente generación al beneficiar la reproducción de uno o más parientes cercanos.

Existe evidencia que respalda a todas estas hipótesis, provenientes del estudio de diferentes especies, incluyendo a grupos humanos (Apicella y Silk, 2019; Nowak, 2006). Sin embargo, esto no se contrapone a la evolución de la

competencia entre individuos de la misma especie, lo cual se asocia a conductas de tipo egoísta y no cooperativas. No obstante, en muchas especies sociales de animales no humanos, cuando los recursos que ofrece el ambiente escasean, la competencia ocurre fundamentalmente entre grupos, más que entre individuos dentro de la sociedad. Si los recursos no escasean, la competencia intergrupala no se produce. En humanos, por el contrario, aunque los recursos no escaseen algunos individuos pueden controlarlos y generar competencia.

INVITACIONES A PROFUNDIZAR

Alvard, M. S. (2003). The adaptive nature of culture. *Evolutionary Anthropology*, 12, 136-149.

Apicella, C. L. y Silk, J. B. (2019). The evolution of human cooperation. *Current Biology*, 29, R425-R473.

de Groot, R. S., Wilson, M. A. y Boumans, R. M. J. (2002). A typology for the classification, description and valuation of ecosystem functions, goods and services. *Ecological Economics*, 41, 393-408.

Hardesty, D. L. (1975). The niche concept: suggestions for its use in human ecology. *Human Ecology*, 3, 71-85.

Hutchinson, G. E. (1957). Concluding remarks. *Cold Spring Harbour Symposium on Quantitative Biology*, 22, 415-427.

Kempe, M. Lycett, S. J. y Mesoudi, A. (2014). From cultural traditions to cumulative culture: parameterizing the differences between human and non human culture. *Journal of Theoretical Biology*, 359, 29-36.

Laland, K., Matthews, B. y Feldman, M. W. (2016). An introduction to niche construction theory. *Evolutionary Ecology*, 30, 191-202.

Lawrence, R. (2003). Human ecology and its applications. *Landscape and Urban Planning*, 65, 31-40.

Mesoudi, A. y Thornton, A. (2018). What is cumulative cultural evolution? *Proceedings of the Royal Society B*. 285.

Nowak, M. A. (2006). Five rules for the evolution of cooperation. *Science*, 314, 1560-1563.

West, S. A., El Mouden, C. y Gardner, A. (2011). Sixteen common misconceptions about the evolution of cooperation in humans. *Evolution and Human Behavior*, 32, 231-262.

Worm, B. y Paine, R. T. (2017). Humans as a hyperkeystone species. *Trends in Ecology & Evolution*, 31, 600-607.

EL GRAN DÍA DE INTERACTUAR Y CAMBIAR POR LAS GENERACIONES FUTURAS¹⁰

JORGE RODRÍGUEZ BECERRA & LIZETHLY CÁCERES JENSEN



10 Esta ilustración fue realizada por Emilia Rodríguez Cáceres y Máximo Rodríguez Cáceres, hijos de los autores del relato.

iones, otros seguían como átomos, pero con nombre diferente. En un momento, los grupos de *Entis* que se denominaban átomos de hidrógeno decidieron transformarse en átomos de helio y comenzaron un juego al que llamaron “Estrella”. La verdad es un juego bien intenso, eleva bastante la temperatura del ambiente e incluso del entorno. A muchos *Entis* les gustaba mirar ese juego desde lejos (en realidad, unos se acercaban más y otros menos, dependiendo de cuán atraídos se sientan por el juego “Estrella”).

Así, pasaron muchos años los *Entis* jugando y agrupándose de las formas más diversas y variadas. Un día, Emilia y Máximo, asombrados por los cientos de millones de agrupaciones diferentes en las que se mantenían jugando sus amigos, se detuvieron a observar un sistema lleno de agrupaciones de diversos colores. Este sistema desde muy lejos se veía como una esfera azul, con tonalidades blancas. ¡Emi, mira esos *Entis*! están jugando muy coordinados, parecen sistemas vivos. ¡Tienes razón!, respondió Emilia, ahora que lo pienso, creo que con las reglas que pusimos al inicio de este universo era inevitable que sucediera. Bueno, nuestros amigos encontraron el lugar perfecto para agruparse en sistemas vivos, ¡qué *cool*! Máximo, ¡vamos a ver si podemos jugar con algunos de ellos! ¡Ohhhhh! ¡Mira Emi, qué bacán! Pregunté y unos amigos me dijeron que a esto le llamaron planeta Tierra. ¡Está lleno de vida aquí! ¡Uhhhhh! ¡Pausa!, dijo Máximo, Emi, ¿son los mismos grupos de *Entis* que cuando comenzamos a jugar se hicieron llamar átomos de carbono, hidrógeno, oxígeno y nitrógeno? ¡Sí!, respondió Emilia, bueno, también están unos átomos algo más grandes como azufre, fósforo, calcio, hierro y otros más. Máximo, fíjate que también los grupos llamados átomos interactuaron y se agruparon formando moléculas con distintos nombres (aminoácidos, ácidos grasos, azúcares, etc.), macromoléculas, proteínas, entre otras, y hasta se han agrupado en sistemas llamados células eucariotas, aunque creo que primero se agruparon en procariotas. Emi, pero yo veo unos sistemas vivos más grandes, dijo Máximo, a lo que Emilia respondió, sí, es que como te dije, a nuestros amigos *Entis* les gusta mucho jugar en grupos y a esos sistemas eucariotas les gusta también agruparse en sistemas pluricelulares, es por eso que viste agrupaciones de *Entis* muy grandes, con miles de agrupaciones más pequeñas... Esto hace que esas agrupaciones de *Entis* sean tan complejas como para operar como una planta o un animal.

Yo también quiero ser parte de un sistema vivo, dijo Máximo, es que me gusta eso de jugar y trabajar colectivamente para que un sistema mayor funcione. Ya, ¿y a qué grupo te quieres unir?, ¿a los que generan oxígeno (similar a las plantas) o a los que consumen oxígeno (similar a los animales)? ¿o a otro? No, mira, hay un grupo que tiene conciencia de que existe, ¡ese me gusta!, esos que se hacen llamar seres humanos. Ok, sí, a mí también me gustó ese grupo. ¡Vamos! ¡Qué *cool* es todo esto! es como que cada agrupación de *Entis*, si se llevan bien interactúan, se juntan y forman un grupo más grande, nuevo y diferente... Bueno,

aunque algunos se quedan con el mismo tamaño también, pero lo que sí, es que siguen generando agrupaciones distintas. ¡Qué bacán!, dijo Máximo, aquí a todos les gusta colaborar dentro de un sistema que está dentro de otro sistema y dentro de otro y de otro, y de otro, y de otro. ¡Ya, Máximo, para! ¿Seguro de que quieres que vayamos al grupo de los humanos? Escuché que si uno se les une pierde la noción de que es un *Entis* pequeñito jugando a interactuar con otros *Entis* y adopta conciencia de que existe solo como ser humano... como un ser completo, absoluto y que domina a todas las demás agrupaciones de *Entis*, sin importar cómo sean. También escuché, de otras agrupaciones, que los seres humanos son capaces hacer cosas antinaturales, donde solo las formas de organizar y formar grupos de *Entis* que ellos definen son las válidas, incluso dicen que necesitan mucha energía para crear estos nuevos grupos y que la obtienen sometiendo a *Entis* que no son conscientes de su existencia. ¿En serio quieres formar parte de ellos? ¡Sí, quiero!, respondió Máximo, es que quiero conocer cómo los seres humanos interactúan con otras agrupaciones de *Entis* que también se agruparon para formar otros seres vivos. Para poder entenderlos necesito ser parte de uno de ellos. Ahhh, oook, vamos entonces, dijo Emilia. Yo como humano me quiero llamar Máximo. Bueno, y yo me voy a llamar Emilia, aunque me puedes seguir diciendo “Emi”. Creo que llevamos mucho tiempo sin descansar ¿te parece que lo hagamos unos cuántos miles de años para luego nacer como humanos en la década de 2010 (D.C.)? Ya, Emi, pero ¿puedes nacer tú primero?, es que me da algo de susto esto de nacer como humano y olvidar que fui un *Entis*. Bueno, no hay problema. Gracias, Emi, ¡te quiero mucho!

Y es así como pasaron miles de años para la formación del suelo, lo cual ha sido producto de muchos ciclos de hielo-deshielo y lluvia (para así reducir el tamaño de las rocas originarias y, con ello, poder separar sus minerales). Mientras los demás niños pasaban horas jugando con sus celulares, Máximo y Emi pasaban gran tiempo observando su planeta Tierra, y no se cansaban de correr y jugar por los extensos campos. Al principio, observaron una gran variedad de cultivos para posteriormente fijar su atención en el suelo. Intrigados, ambos niños le preguntaron: ¿Por qué eres de color café oscuro? ¡Hola, niños! Un gusto poder saludarlos, ¡me alegra saber que se interesen por mí! Bueno, el color oscuro da cuenta de la gran cantidad de materia orgánica que tengo, la cual se incorpora gracias a mis amigos, los macroinvertebrados. ¿Sabían que ellos son ingenieros físicos?, por lo cual siempre me ayudan con mis procesos de infiltración y aireación.

¿Cómo es que puedes hacer crecer esta gran variedad de cultivos?, preguntaron Máximo y Emilia. Ahh, es que también tengo uno(a)s amigo(a)s microorganismos que son ingenieros químicos (las bacterias, hongos y protozoos) quienes no solo me ayudan a descomponer mi materia orgánica, sino que también me ayudan a hacer disponibles mis minerales y nutrientes (tales como fósforo y nitrógeno)

para plantas, animales y para ustedes, los humanos. ¡Ohh, entonces sí que eres esencial para la vida! Dijeron los niños al unísono.

Después de algunos meses, los niños observaron que ya no había diversidad de cultivos. Al principio, no le dieron mayor importancia, solo lo hicieron cuando vieron un agricultor que sembraba soja (y por mucho tiempo el agricultor continuó cultivando solo eso). Los niños lo veían muy feliz, (¡pero claro! si cada vez se hacía más y más rico). Emi y Máximo comenzaron a sospechar que algo raro le ocurría a su amigo Suelo; no solo lo veían cada vez más solo, puesto que ya no estaban sus amigos que siempre lo habían ayudado, sino que, además, lo veían cada vez más y más débil. ¡Estaba enfermo! Querido Suelo, preguntaron los niños, ¿qué te ocurre? No lo sé, solo sé que estoy cada vez más cansado y débil... hasta me erosiono con mayor facilidad. ¡No sé qué me está ocurriendo! Pero ¿por qué ahora quieres estar solo? ¿tampoco quieres ser nuestro amigo? Queridos, no es que yo quiera estar solo... ¡pero si ahora hasta mis amigos microorganismos se han ido y ya no puedo producir ni descomponer mi materia orgánica para reciclar los nutrientes! (por lo cual ya no puedo darles a ustedes su alimento). No es que yo no quiera hacerlo. ¡Lo que sucede es que ya no tengo fuerzas! Por favor, ¡no se vayan! ¡no me dejen ustedes también!

Querido Suelo, dijeron los niños, no te preocupes ni te angusties. Entonces, ¿no se irán como mis otros amigo(a)s? Porque ahora tampoco veo a mis amigas las flores, por lo cual las abejas ya no vienen por aquí, ¡ya no hay biodiversidad de especies!, ¡estoy cada vez más solo! ¡No!, nosotros nunca te abandonaremos, hablaremos con el agricultor, le diremos que debe sembrar diferentes tipos de cultivos para que puedas tener tiempo para descansar y recuperarte. Con ello también recuperarás a tus amigos y así volverás a aprovechar mejor tus nutrientes. Muchas gracias, querida Emi y querido Máximo ¡necesito la ayuda de ustedes para asegurar los alimentos de las generaciones futuras!

Con amor, su amigo incondicional, el Suelo.

ALGUNAS REFLEXIONES: DE ENTIDADES ELEMENTALES, INTERACCIONES Y CAMBIOS

Este cuento inicia con la idea implícita de que existe un grupo que estaría formado por entidades elementales (de ahí su nombre: "Entis"). Esta palabra, que significa el que es o existe, forma parte de la palabra en latín "entitas", de la cual deriva "Entidad". En este sentido, el inicio del cuento invita a reflexionar sobre la existencia misma en términos de la importancia de la interacción entre sistemas y subsecuentes agrupaciones, conforme estados energéticamente accesibles

existan. En este punto, quien lee este documento posiblemente se plantee que su mera existencia implicó un proceso de millones de años en el que entidades elementales o, como diría una persona del campo de la física, “partículas”, se agruparon de las formas más variadas posibles o energéticamente accesibles y por medio de un sorprendente trabajo cooperativo de miles de millones de entidades elementales que nos permiten existir con una armonía digna de la 9ª Sinfonía de Beethoven.

Una explicación científicamente plausible, en estos días, respecto del origen del universo es la teoría del *Big-Bang*, por lo que el cuento nos lleva a cuando solo han transcurrido 10^{-43} s desde el inicio. He aquí el periodo conocido como “inflación”, en la cual las entidades elementales (partículas) y lo que llamaríamos como anti-entidades elementales (antipartículas) coexistieron en igual proporción en una especie de plasma primitivo. Aquí, protones, neutrones, electrones, piones, tauones, muones, neutrinos y fotones coexistían de forma dinámica con sus respectivas antipartículas, es decir, las partículas podían convertirse en antipartículas y viceversa, en un proceso de rápida expansión.

Como en todo proceso de rápida expansión en un sistema aislado, como el universo en construcción al que nos referimos (incluso sucedería lo propio en un sistema adiabático), la temperatura comienza a descender. Para explicar este proceso en términos fisicoquímicos simples, diríamos que parte de la energía interna de las entidades elementales está siendo utilizada para aumentar el volumen de nuestro gran sistema en un proceso de expansión rápida. Instante siguiente a la inflación, estos dos tipos de entidades elementales comienzan a aniquilarse entre sí en un proceso de desaceleración de la expansión. Hasta aquí habría sido todo, de no ser por una leve asimetría en las fuerzas de entidades y anti-entidades, esta leve inclinación de la balanza hacia las entidades elementales — partículas — se tradujo en que la materia sobrevivió y continuó interactuando, cambiando y agrupándose hasta la creación de átomos, estrellas, galaxias, sistemas solares, planeta tierra y todas las formas de vida en este.

Los átomos dan cuenta de una fabulosa agrupación natural de partículas subatómicas elementales, tales como protones (carga positiva), electrones (carga negativa) y neutrones (sin carga). Aquí es importante detenerse un momento y explicitar que en este texto lo natural es a lo espontáneo, como lo espontáneo es a lo irreversible. En este sentido, un proceso natural y espontáneo debe entenderse como aquel que hace aumentar la entropía del universo; en otras palabras, los procesos naturales han permitido a la materia explorar configuraciones y arreglos de entidades elementales tan diversos como aquellos que luego de millones de años de configuraciones y reconfiguraciones nos han conducido a lo que somos y vemos en la naturaleza.

Regresando a la estructura del átomo, Z electrones giran en torno a una agrupación de Z protones (número atómico) y neutrones llamada núcleo, el cual, a su vez, concentra prácticamente toda la masa del átomo en un espacio extremadamente reducido (por lo que es muy denso). Por analogía, el núcleo sería como un diminuto arándano en el centro de un gran estadio vacío que sería el átomo, y los electrones se verían como puntas de alfileres en la parte alta de las galerías. Retirar un solo alfiler implicaría un cambio químico que se traduciría en una nueva especie química conocida como catión y adicionar un alfiler implicaría un anión. De esta analogía se desprende que los átomos son más bien espacios vacíos, por lo que resulta sorprendente pensar que, en realidad, somos una mera ilusión de cuerpo sólido y que más bien estamos flotando, ya sea en el piso o en nuestros asientos, dada la repulsión entre electrones y la cantidad de vacío que existe entre partículas subatómicas e incluso entre átomos.

Los átomos resultan ser los ladrillos esenciales de agrupaciones más grandes como son moléculas e incluso macromoléculas como serían proteínas, lípidos, fibras naturales y sintéticas, inclusive nanotubos naturales como la imogolita o sintéticos como los nanotubos de carbono. Respecto de lo esenciales que son los átomos en todos los sistemas vivos e incluso en todo lo que nos rodea, el cuento también introduce lo prosaico que pueden llegar a ser los ladrillos esenciales de la vida. En otras palabras, solo hacen falta bioelementos como carbono, hidrógeno, oxígeno y nitrógeno, y algunos otros elementos como calcio, azufre y algo de fósforo, para dar cuenta de la totalidad de estos ladrillos estructurales que constituyen los sistemas vivos.

He aquí la importancia de las interacciones entre sistemas en entornos adecuados para producir cambios espontáneos y, por ende, naturales. A este nivel hablaríamos de cambios químicos. Este tipo de cambios nos ha conducido, desde el inicio de todo, a la formación de enlaces químicos que derivan en nuevas agrupaciones o agregados, de dos o más átomos, con la suficiente estabilidad como para considerarlos nuevas especies moleculares independientes. Si bien este tipo de cambios son determinantes a la hora de obtener la más diversa variedad de especies químicas o sustancias diferentes, existe un tipo de interacciones algo más débiles pero esenciales para determinar la forma o conformación de una determinada identidad química o sistema. Si bien estas interacciones más débiles que una interacción enteramente covalente conocidas como puentes de hidrógeno e incluso puentes halógenos no alteran la naturaleza química de una especie o sistema, sí son fundamentales en la determinación de la función que la especie o entidad molecular o macromolecular puede llegar a ejercer frente a otro sistema.

Otro tipo de interacciones, aún más débiles que las anteriores, son las conocidas como interacciones de *van der Waals*, las cuales pueden influenciar fuertemente las propiedades físicas de un sistema e incluso contribuir en la estabilización de determinadas conformaciones moleculares que favorezcan el cambio químico. En este punto, el cuento pretende relevar lo importante que es la interacción natural para los sistemas a todo nivel, lo cual en ocasiones trae consigo procesos de cambios profundos como la generación de un sistema nuevo.

También, se establece el hecho de que cambios “menores”, como la reorganización de la misma estructura, sin perder su identidad de sistema, pueden conducir a una nueva conformación más estable y adaptada del mismo sistema a un nuevo entorno. Adicionalmente, se introduce el hecho de que lo natural es lo diverso y que la tendencia espontánea de los sistemas es a explorar distintos estados energéticamente accesibles (conforme el entorno y condiciones en el cual se encuentren). Sin embargo, procesos antinaturales derivados de una racionalidad orientada a disminuir las posibilidades de interacción entre sistemas, conduciría a una pérdida de diversidad en los mismos con el subsecuente cambio en sus entornos.

INVITACIÓN A REFLEXIONAR SOBRE LOS EFECTOS DEL “CAMBIO CLIMÁTICO” EN EL SUELO

Este cuento, además, invita a reflexionar sobre los efectos del “Cambio Climático” en el suelo y, consecuentemente, en la pérdida de biodiversidad de nuestro planeta producto de la actividad agrícola tradicional.

En relación con esta situación actual y global, son diversos los tratados (“Acuerdo de París”) y convenciones internacionales (Convention on Biological Diversity [CBD], 2021), (Convención Marco de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático [CMNUCC], 2021) que dan cuenta de distintas medidas de mitigación a corto, mediano y largo plazo. No obstante, la neutralidad climática para 2050 es una de las principales prioridades actuales de la Agencia Europea del Medioambiente (EEA) (“European innovation partnership for agricultural productivity and sustainability (EIP-AGRI) workshop. Towards carbon neutral agriculture,” 2021), en el marco del European Green Deal y de (CBD, 2021; CMNUCC, 2021) con el propósito de poder desacelerar el calentamiento global de nuestro planeta al evitar y reducir las emisiones de gases de efecto invernadero que atrapan el calor hacia la atmósfera (European Environment Agency [EEA], 2021).

Con base en el aumento de las temperaturas de nuestro planeta, esto puede conllevar a un mayor crecimiento de vegetación y mayor almacenamiento de carbono en el suelo, ya que el carbono atmosférico que no se utiliza para el crecimiento de las plantas se distribuye a través de las raíces y se deposita en el

suelo (EEA, 2019). Si este carbono no se altera, puede estabilizarse y permanecer confinado en el suelo durante miles de años, actuando el suelo como sumidero de carbono (EEA, 2019).

En relación con la cantidad de carbono que puede retener el suelo, solo un “suelo de calidad” puede contribuir a mitigar sus efectos. Al respecto, el término “calidad del suelo” reconoce las siguientes funciones (García, 2012): i) Promover la productividad del sistema sin perder sus propiedades físicas, químicas y biológicas (productividad biológica sostenible), ii) atenuar los contaminantes ambientales y los patógenos (calidad ambiental) y, iii) favorecer la salud de plantas, animales y humanos.

No obstante, el aumento de las temperaturas de nuestro planeta también puede incrementar la descomposición y mineralización de la materia orgánica del suelo, reduciendo su contenido de carbono orgánico (EEA, 2019). En consecuencia, se liberan miles de millones de toneladas de carbono a la atmósfera pasando el suelo de ser un sumidero de carbono a una fuente de emisiones.

La situación del suelo como fuente de emisiones da cuenta de un suelo degradado, donde su destrucción se debe principalmente a la acción del agua, oxígeno, dióxido de carbono y compuestos orgánicos antropogénicos, tal como plaguicidas provenientes de la actividad agrícola tradicional. Los plaguicidas, una vez que ingresan al medioambiente, son sujetos a diversos procesos, tales como: adsorción-desorción, absorción por plantas, degradación y transporte, los cuales dependen de las propiedades fisicoquímicas del plaguicida y de los suelos (Cáceres-Jensen *et al.*, 2018). En este sentido, la forma en que utilizamos el suelo — agricultura tradicional — junto a sus propiedades fisicoquímicas, también influirá en la cantidad de carbono que puede retener el suelo. En este tipo de actividad es importante considerar la optimización y eficiencia de los recursos, tal como el uso de fertilizantes y plaguicidas.

En nuestro país, los suelos de uso agrícola requieren frecuentes ajustes en su pH y aplicaciones de fertilizantes para poder alcanzar un alto rendimiento de los cultivos (Cáceres-Jensen *et al.*, 2018). Sin embargo, la aplicación de fertilizantes fosfatados en estos suelos puede aumentar el potencial de lixiviación de herbicidas organofosforados, en donde el intenso uso de este tipo de herbicida causaría contaminación de las aguas subterráneas (Caceres-Jensen *et al.*, 2009).

Un reciente estudio revela que el herbicida organofosforado, Glifosato (GPS), junto a insecticidas neonicotinoides, afectan a los microorganismos intestinales de las abejas, aumentando la mortalidad de abejas nativas quienes nidifican en suelos (Olivares-Castro *et al.*, 2021) dado que GFS es fuertemente adsorbido (y

de manera irreversible) por minerales de arcilla y materia orgánica de este tipo de suelos (Cáceres-Jensen *et al.*, 2019).

Estos antecedentes ayudan a explicar cómo residuos de plaguicidas pueden ser adsorbidos en el suelo, así como pueden infiltrarse en las aguas subterráneas debido al tipo de manejo agrícola, por lo cual es imprescindible contemplar la relación entre el destino ambiental de plaguicidas y sus eventuales efectos letales en organismos.

En contraste a la agricultura tradicional se encuentra la agricultura del tipo mixta – agroforestería, agroecología y agricultura orgánica – que actualmente se encuentran entre los sistemas agrícolas que pueden reducir las emisiones y promover más beneficios ambientales, como aumento de la biodiversidad (“European innovation partnership for agricultural productivity and sustainability (EIP-AGRI) workshop. Towards carbon neutral agriculture,” 2021). Este tipo de actividades agrícolas son consideradas esenciales para poder alcanzar el objetivo de neutralidad de carbono (EEA, 2021). Por lo cual, debieran estar siendo actualmente ejecutadas dado que las soluciones de mitigación tardarán décadas en contrarrestar el incremento de la temperatura.

En consecuencia, los agricultores son actores clave para poder aumentar la captura de carbono y, con ello, poder frenar el aumento de las temperaturas de nuestro planeta (“European innovation partnership for agricultural productivity and sustainability (EIP-AGRI) workshop. Towards carbon neutral agriculture,” 2021). En este sentido, el rol de los agricultores es vital para afrontar un doble desafío en nuestra sociedad actual. Por una parte, satisfacer una mayor demanda alimentaria de la población en corto tiempo; por otra parte, lograr lo primero sin poner en riesgo la naturaleza y biodiversidad.

Con base en lo anterior, el presente cuento expone el efecto de la actividad agrícola tradicional (monocultivo) en la degradación de los suelos y la consecuente pérdida de biodiversidad. Al respecto, como medida de mitigación se releva la importancia de una adecuada gestión de los suelos por parte de agricultores, mediante la agricultura del tipo mixta para que el suelo pueda ejecutar todas sus funciones.

Este cuento pretende promover la reflexión con el propósito de que cada persona tome conciencia y actúe en favor del resguardo de recursos no renovables y del entorno en el que vivirán las generaciones futuras. Enfatiza en que se puede ser parte de la solución al cambio climático como problemática global, a través del cambio de comportamiento, prácticas y formas de vida de cada persona, transformándose en un ciudadano responsable de su entorno presente y futuro. En definitiva, este cuento releva la importancia de que todas las personas jactúen

hoy! Invita a ser parte de la solución a la problemática global que nos hemos autogenerado, a través de un proceso de adaptación al cambio climático en que avancemos hacia la generación de ciudades sostenibles.

En relación con este último aspecto, la problemática presentada en el cuento, al ser del tipo socio-científica ambiental, puede ser abordada a través de la Educación en el marco del Desarrollo Sostenible (EDS) (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2021). La EDS es pieza clave de todos los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de UNESCO, cuyo objetivo es transformar a la sociedad a través de Educación de Calidad, empoderando a todas las personas, independientemente de su sexo y edad, de generaciones presentes y futuras, respetando la diversidad cultural (UNESCO, 2021).

En relación con el cuarto ODS, la EDS abarca el contenido, la pedagogía, los resultados del aprendizaje y sus entornos, cuyo proceso es a lo largo de toda la vida, puesto que refuerza las dimensiones cognitivas, sociales, emocionales y comportamentales del aprendizaje (UNESCO, 2021).

La EDS proporciona a los educandos de todas las edades conocimientos, competencias, actitudes y valores necesarios para la toma de decisiones fundamentadas e inmediatas para actuar de manera individual y colectiva con miras a cambiar nuestras sociedades (hacia sociedades sostenibles), llevando a cabo acciones responsables en favor de la integridad del medio ambiente, viabilidad económica y sociedades más justas con el propósito de superar los desafíos mundiales interrelacionados, tales como: cambio climático, degradación medioambiental, pérdida de biodiversidad, pobreza y desigualdades (UNESCO, 2021).

Finalmente, la problemática socio-científica ambiental cobra vida a través de los personajes Emi y Máximo, quienes a través de sus personalidades relevan habilidades y actitudes del tipo científicas, tales como la observación — experimentación — análisis y conciencia ambiental, respectivamente (esta última, inherente a científicos del área de Ciencias Ambientales). En relación con el personaje “Agricultor”, se invita al lector a reflexionar sobre la importancia que tiene cada persona en una sociedad en virtud de su rol, favoreciendo el desarrollo del pensamiento crítico sobre las principales medidas de adaptación al cambio climático. Al respecto, los personajes “Emi y Máximo”, quienes representan a niños educados en el marco de la EDS, instarán al agricultor a utilizar con prudencia el suelo, puesto que es esencial su cuidado y preservación, ya que es un recurso finito vital para la producción de alimentos y para nuestra calidad de vida de hoy, mañana y para las generaciones futuras.

La problemática socio-científica planteada en este cuento insta a reflexionar, a través de los personajes, respecto a la importancia del actuar de cada persona, adoptando rápidamente medidas de adaptación y haciendo uso de la EDS para transformarse en un ciudadano responsable con el cuidado del medioambiente, puesto que contribuirá a la desaceleración del calentamiento global.

INVITACIONES A PROFUNDIZAR

Acuerdo de París. (3 de Noviembre de 2021). Retrieved from <https://www.un.org/es/climatechange/paris-agreement>

Caceres-Jensen, L., Gan, J., Báez, M., Fuentes, R., & Escudey, M. (2009). Adsorption of Glyphosate on Variable-Charge, Volcanic Ash-Derived Soils. *Journal of Environmental Quality*, 38(4), 1449-1457.

Cáceres-Jensen, L., Rodríguez-Becerra, J., & Escudey, M. (2018). Impact of physical/chemical properties of volcanic ash-derived soils on mechanisms involved during sorption of ionisable and non-ionisable herbicides. In D. S. Edebali (Ed.), *Advanced Sorption Process Applications* (pp. 95-149). London: Intech.

Cáceres-Jensen, L., Rodríguez-Becerra, J., Sierra-Rosales, P., Escudey, M., Valdebenito, J., Neira-Albornoz, A., ... Villagra, C. (2019). Electrochemical method to study the environmental behavior of Glyphosate on volcanic soils: Proposal of adsorption-desorption and transport mechanisms. *Journal of Hazardous Materials*, 379, 120746.

CBD. (2021, 15 de Octubre de 2021). *Convention on Biological Diversity*. Retrieved from <https://www.un.org/en/observances/biological-diversity-day/convention>

CMNUCC. (2021, 3 de Noviembre de 2021). Convención Naciones Unidas sobre el Cambio Climático. Retrieved from <https://unfccc.int/es/process-and-meetings/the-convention/que-es-la-convencion-marco-de-las-naciones-unidas-sobre-el-cambio-climatico>

EEA. (2019, 10 de Diciembre de 2019). *El suelo y el cambio climático*. Retrieved from <https://www.eea.europa.eu/es/pressroom/infografia/el-suelo-y-el-cambio-climatico/view>

EEA. (2021, 11-02-2021). *Hacia una contaminación cero en europa*. Retrieved from <https://www.eea.europa.eu/es/senales/senales-de-la-aema-2020/articles/hacia-una-contaminacion-cero-en-europa>

European innovation partnership for agricultural productivity and sustainability (EIP-AGRI) workshop. Towards carbon neutral agriculture. (2021). Retrieved from <https://ec.europa.eu/eip/agriculture/en/publications/eip-agri-workshop-towards-carbon-neutral>

García, Y., Ramírez, W., & Sánchez, S. (2012). Indicadores de la calidad de los suelos: una nueva manera de evaluar este recurso. *Pastos y Forrajes*, 35(2), 13.

Kusenko, A., Pearce, L., & Yang, L. (2015). Postinflationary Higgs Relaxation and the Origin of Matter-Antimatter Asymmetry. *Physical Review Letters*,

Olivares-Castro, G., Cáceres-Jensen, L., Guerrero-Bosagna, C., & Villagra, C. (2021). Insect Epigenetic Mechanisms Facing Anthropogenic-Derived Contamination, *an Overview*. 12(9), 780.

UNESCO. (2021, 2 de Noviembre de 2021). *Educación para el desarrollo sostenible*. Retrieved from <https://es.unesco.org/themes/educacion-desarrollo-sostenible>

Villarroig Aroca, P. (2006). El origen de la materia y la energía en el Universo. *Macla: revista de la Sociedad Española de Mineralogía*, 4(5), 15-18.

LA PEQUEÑA BAILARINA

ESTEFANÍA PEZOA CARRASCO



LA PEQUEÑA BAILARINA

ESTEFANÍA PEZOA CARRASCO

UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, CHILE
estefania.pezoa@umce.cl

Era un día frío cuando los niños, niñas y educadoras de la salita de cuatro años paseaban por el museo de arte de la ciudad. El museo, un gran y colorido edificio, contenía réplicas de clásicos, óleos, acuarelas y esculturas que dejaban entrever distintas épocas y expresiones artísticas.

Los niños y niñas miraban con sorpresa algunas obras que habían visto en el jardín infantil, las comentaban y reían. Las educadoras acompañaban orgullosas los relatos infantiles, realizando preguntas y comentando. Pronto apareció un entretenido guía que, vestido con un delantal manchado de pintura y un gran pincel, mostraba cada una de las obras de arte (¡les presentó a la gran Frida Kahlo!).

Cleo y Gera realizaban el recorrido tomados de la mano. Gera estaba emocionado ¡habían esperado semanas para ver los cuadros de Frida en el museo! Revisando cada una de las obras, dibujando monos, gatos y corazones. Además, su hermana tenía estuches de Frida, tazones de Frida ¡todo de Frida! Le encantaba, así que él debía verlos. Cleo, en tanto, se preguntaba cuánto faltará para la colación, deseaba tanto comer sus galletas, esas que había guardado en una bolsa junto a su papá la noche anterior y ¡aún no podía comerlas!

—Gera ¿cuáles galletas trajiste para la colación? —preguntó Cleo.

—De esas que tienen chocolate y mm... de esas que son muy ricas— respondió Gera sin mucho entusiasmo. Luego dijo —Oye, Cleo, mira esa escultura de ahí... ¿es una niña? —.

—Es como una bailarina, creo— respondió Cleo —es muy linda y está mirando hacia arriba—.

—Es que parece que es pequeñita, entonces no ve. Así como nosotros— ambos rieron mientras imitaron su postura.

En ese momento una de las educadoras les pidió que dejen de conversar y pongan atención a la obra que mostraba el guía. —¿Recuerdan qué vinimos a ver? ¿De qué se trataba el proyecto? Miren, ahí están las obras más bellas de Frida Kahlo— precisó la educadora.

—¡Sí! Es cierto— pensó Gera. Pero Cleo no dejaba de tirar de su brazo para acercarse a la escultura que habían visto.

—¡Ay, Cleo, yaa! — exclamó Gera.

Amara, una de las educadoras, se acercó a Gera y preguntó: —¿Qué pasa? ¿necesitas algo? —

—Es que quiero ir a ver esa de allá, esa escultura de la bailarina, ¿cómo se llama? — respondió Cleo.

La educadora se giró para ver y le respondió. —Mira, ahora estamos viendo los cuadros de Frida, terminemos el recorrido y después nos acercamos para ver a esa pequeña bailarina, ¿de acuerdo? —

—Sí, de acuerdo— afirmó con resignación Cleo.

Al terminar el recorrido era el momento de la colación. Cleo exclamó:

—¡Sí, al fin mis galletitas! ¡Aaah, yo me siento ahí! —

—¡No, yo llego primero! — dijo Gera mientras se rieron a carcajadas y se sentaron olvidando aquella pequeña escultura.

Al regresar al Jardín Infantil, estaban todos y todas muy cansados, pero contentos. Se dispusieron a conversar sobre la visita al museo. Gero habló de lo mucho que le gustó ver las obras de Frida y Cleo comentó que sus galletas estaban riquísimas y que, además, vio una pequeña bailarina. Amara sonrió y preguntó sobre las emociones que les generaron las obras de arte que vieron.

Al día siguiente llovía y el tiempo de juego en el patio lo realizaron en la sala. Unos niños abrieron la caja de los disfraces y se convirtieron rápidamente en animales, enfermeros y vendedores. Cleo se colocó una falda y puso un pañuelo en el cuello, miró a Gera, quien tenía puesto un disfraz de perrito, y le dijo —soy la pequeña bailarina—.

Durante el resto de la semana Cleo utilizó la falda para salir al patio; giraba afirmándola con los brazos extendidos, tarareando una canción.

Uno de esos días Gera le dijo (utilizando un falsete) —Miau... hola pequeña bailarina... yo soy un gatito—

—Hola gatito... a la pequeña bailarina le encantan los gatitos, ¿vamos a jugar?—.

Corrieron por el patio, se encontraron con superhéroes y rescataron a un perro. Este último necesitó de ayuda de la pequeña bailarina para salir de donde estaba. Al terminar el rescate escucharon de lejos:

—¡Helado, vendo helado! — era un grupo de niños que, en la abertura que dejaba un árbol con tronco dividido, imaginaban una tienda especializada en vender helados. ‘Gatito’ prefirió de chocolate (era su favorito) y la ‘pequeña bailarina’ de piña, ese era saludable y le daba mucha energía, comentó.

Mientras jugaban a comer los helados, conversaban:

—Oye, Cleo ¿a la pequeña bailarina le gustará el museo? —.

—Yo creo que... que se aburre un poco... viste que estaba así— (tomando la posición de la escultura, con el mentón hacia arriba y ojos cerrados).

—Sí, estaba como... enojada ¿Quién la habrá pintado, será ese...emm, el de la Noche Estrellada? —.

—No sé (gesticuló con los brazos) pero nos parecemos— afirmó con orgullo.

En ese momento se escuchó a las educadoras llamando para volver a la sala. El tiempo de juego en el patio acababa, debían entrar.

—Cleo, sácate esa falda que te gusta usar y la dejas guardada— dijo Amara. Cleo se precipitó a indicarle que era la pequeña bailarina. Amara pareció no escucharla y, acariciándole la mejilla, comentó que harían algo muy entretenido y que el proyecto de arte había finalizado.

—¿Te acuerdas? ¡vimos obras muy interesantes! Vamos, todos a sentarse— indicó al grupo. A regañadientes Cleo guardó la falda y se sentó para participar de la

actividad que las educadoras tenían preparada, pensando que nunca conocería el nombre de la pequeña escultura que vio en el museo.

Así, día a día, los chicos y chicas esperaban el momento de juego para personificar a la pequeña bailarina. Algunos días Gera la personificaba y Cleo no, otros días ambos eran la pequeña bailarina, solo necesitaban alguna falda del baúl de los disfraces. Durante el juego, el tiempo parecía no transcurrir, más bien, eran extensos momentos de disfrute para la pareja de amigos. Poco tardaron otros niños y niñas en reconocer a la pequeña bailarina como un personaje parte de sus juegos. En algunos casos la invitaban a jugar mientras representaban otros personajes e inventaban historias, en otros casos se convertían también en la pequeña bailarina. Había bailarinas delicadas, sensibles, aventureras, creativas, perspicaces y contemplativas, pero todas eran una pequeña bailarina.

Un día, al llegar al jardín, la sala estaba organizada de una forma diferente. Había cosas nuevas y asombrosas, pero ya no estaba el baúl de los disfraces. Cleo y Gera buscaron por la sala, pero no estaba en ninguna parte. Amara les explicó que lo habían sacado para poder poner uno de los muebles que habían comprado para los nuevos materiales didácticos del aula. Cleo agachó la cabeza y comenzó a llorar. Gera le explicó a Amara que ahí estaban las faldas con las que jugaban a ser la pequeña bailarina. —¡Las necesitamos! —.

Amara abrazó a Cleo y le aseguró que podía usar la imaginación para su juego. Cleo no se resignó, se sintió dolida y enojada, ¡ya no podría ser la pequeña bailarina! Amara recordó la visita al museo, miró a Cleo desconsolada, tomó su celular y buscó la escultura en la página del museo. Les preguntó:

—¿Es esta la pequeña bailarina? —

—¡Sí, esa es! — exclamó Gera.

Cleo limpió su cara y la vio. Dejó de llorar, sonrió y preguntó:

—¿Y cómo se llama? —

—*La pequeña bailarina de catorce años, y la hizo Edgar Degas*— respondió Amara.

—Guau, ¡tiene catorce años! ¡Eso es mucho! — expresó Gera.

Cleo y Amara rieron —es una bailarina, es pequeñita y es como yo— agregó Cleo.

Al día siguiente la caja con los disfraces estaba en el lugar de siempre, y en el muro había pegada una fotografía de *La pequeña bailarina de catorce años*, de Degas. Los niños y niñas se acercaron a comentarla. Amara les invitó conocer la historia de la escultura, Cleo y Gera se sentaron muy atentos a escuchar y, por cierto, a relatar las aventuras que en ese Jardín había vivido la pequeña bailarina.



Fuente: La pequeña bailarina de catorce años, Edgar Degas (1881).
La imagen fue tomada de https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Glyptoteket_Degas1.jpg

Dedicado con cariño a los niños y niñas del nivel Medio Mayor 2016 de la “Sala Cuna y Jardín Infantil Manzanilla”, quienes siempre inspiraron nuevas formas del hacer en el aula, y hoy, este pequeño cuento.

PARA REFLEXIONAR

La Pequeña Bailarina de catorce años, esculpida inicialmente en cera, incorporando pelo verdadero y vestimentas de tela, se presenta con el traje de ensayo de una bailarina de la Ópera de París, durante el siglo XIX. Con una postura que la muestra absorta en sí y en su quehacer cotidiano, la escultura expone a las jóvenes bailarinas desde su papel de trabajadoras, interpellando, de esta forma, el imaginario sexualizado de la época. Además, su fisionomía propia de la clase trabajadora de París y de criminalidad, —Degas modifica los rasgos de origen de la modelo— busca denunciar la prostitución ilegal que vivían las bailarinas en ese escenario (Parent, 2009).

En efecto, la modelo de la escultura, Marie van Goethem, era una niña extranjera, huérfana de padre, de clase trabajadora y sumida en la pobreza, quien se dispone a trabajar en una labor de poca reputación, pero que le ofrecía una paga mínima por largas jornadas y posibilidades de aumentar ese ingreso mediante la prostitución (Léonard-Roques, 2019). La exhibición pública de esta realidad,

mediante la escultura, causó revuelo en la alta sociedad de ese entonces, provocando su futuro ocultamiento (mientras Degas estuvo vivo).

La Pequeña Bailarina representa la vivencia de las bailarinas o, al menos, del grupo de menor relevancia en el *ballet*. Y Marie representa la violencia interseccional de género, clase y raza que vivieron muchas mujeres y niñas en la época, siendo cosificada y despreciada por la sociedad, incluso por el escultor (Léonard-Roques, 2019). Además, representan una de las infancias de aquella época; una infancia que ha sido negada en la historia.

¿Cuánta carga valórica tiene esta historia? ¿Cuánto valor identitario puede haber detrás de la representación de los excluidos? ¿Cuánta potencia tiene la idea de una bailarina diferente a las bailarinas estereotipadas en los dibujos animados para la formación infantil? En definitiva ¿cuántas posibilidades y caminos se obvian por no atender a los juegos y expresiones infantiles, por no problematizarlos o creer que los niños no son capaces?

Y es que no se trata de presentar necesariamente esta historia con la crudeza que tiene en el aula de Educación Infantil, pero sí se trata de pensar que, más allá de los mandatos estructurales que definen lo que la niñez debe saber a ciertas edades, son los niños y niñas quienes desde sus preguntas y expresiones pueden orientar otras rutas de enseñanza posible, rutas que siempre serán diferentes a las evidentes. He aquí un aspecto central: ver esas rutas exige de presencia, de estar aquí junto a otros y otras. Pero ¿cuánta presencia tiene la niñez en el aula? (pensando en las formas de actuación y posibilidades de producción de las infancias). Y por otro lado ¿cuánta presencia tienen los y las educadoras al estar junto a la niñez —ciudadana— en el aula? Asumiendo la presencia como la disposición al reconocimiento infantil y el encuentro con la niñez, concretizada en acciones didácticas que lo devalen.

La infancia, ampliamente entendida en la actualidad como “una realidad socialmente construida” (Gaitán, 2006, p. 29), está delimitada por estructuras sociales de orden generacional y de género que han subordinado a la niñez a los mandatos que ofrece el mundo adulto/dominante, aunque sin eliminar completamente la posibilidad de acción infantil (Alanen, 2018; Mayall, 2002). En este marco, los niños y niñas son asumidos como actores sociales que gozan de agencia, pero en un estatus minorizado que restringe las posibilidades de acción, de decisión y de reconocimiento, en una constante circulación de poder mediante la influencia estructural y agéntica, sostenida en las relaciones —interacciones y formas de comunicación— adulto-niño/a (Devine & Cockburn, 2018).

Aunque la niñez afecta las interacciones con las y los adultos (Pavez-Soto & Sepúlveda, 2019) y participa activamente de la reproducción, reinterpretación

y cambio cultural (Gaitán, 2006), la presencia de la niñez imbricada en este aparato relacional está constreñida mediante mecanismos de invisibilización social y cultural, provocando una visión velada a los ojos del mundo adulto. Pero, particularmente entre pares, niños y niñas construyen su propia cultura, apropiándose interpretativamente de aquello que las y los adultos les presentan para tratar sus preocupaciones (Corsaro, 2000). Dotar de presencia infantil el aula, implica entonces reconocer las posibilidades de acción y construcción de la niñez, pero también las propias como educadora o educador, asumiendo una disposición a la presencia mutua y transformando las posiciones que tradicionalmente ocupan en la relación adulto-niño/a.

El reconocimiento infantil y sus posibilidades remite hoy a que niños y niñas sean entendidos y atendidos como ciudadanos y ciudadanas. Y es que la ciudadanía infantil, lejos de ser únicamente un tema de derechos declarados de la niñez, se presenta como una práctica sociopolítica que posibilita ejercer, exigir o también perder derechos, mediante una vivencia que involucra identidad, posicionamiento (Lister, 2007) y la expresión ciudadana desde la diferencia infantil, en lugar de definiciones y expectativas adultistas sobre la misma (Moosa-Mitha, 2005). Así, es posible ver cómo en la niñez vive la ciudadanía mediante relaciones de interdependencia y participación social, donde se negocian reglas, se contribuye al bien social y se trasgreden límites ante situaciones de injusticia (Larkins, 2014). Todas acciones que, en buena parte, están representadas en los juegos infantiles (Bath & Karlsson, 2016).

Pensar en los niños y niñas como ciudadanos y ciudadanas permite dotarlos de presencia en el aula atendiendo a sus formas de ser y hacer, y construir procesos pedagógicos sostenidos en las propias culturas infantiles, en una interdependencia adulto-niño/a consciente y respetuosa. Lograr este cometido conlleva reflexionar también en la presencia de la educadora. Una presencia que más allá del estar en el aula, asuma genuinamente un compromiso con el reconocimiento de una niñez ciudadana, es decir: actuante, pensante y contributiva.

En este plano, una presencia genuina requerirá de una mirada atenta que incluya los mundos infantiles, sin encasillamientos y reflexivamente, de manera que permita asombrarse con lo que ofrece la niñez (Brailovsky, 2020), y también, una escucha que Rinaldi (2001) denomina como auténtica, la que se presenta “sensible a la necesidad de escuchar y ser escuchado” (p.2), que recibe y significa el relato, que no pretende dar respuestas, sino que conocer las preguntas y crear otras nuevas y nuestras para co-construir escenarios pedagógicos con sentido para sus protagonistas. Una forma de relacionarse que, en definitiva, se abre a la diferencia que se devela ante la infancia.

Ahora bien, trazar un camino pedagógico que les dé forma a estas presencias es el desafío —y la resistencia, en otros casos— que se instala en el quehacer de la educadora. Aquí me parece preciso considerar, brevemente, tres aspectos que son centrales en la Educación Infantil: el cuidado, el juego y la didáctica.

El cuidado es sin duda una de las actividades protagónicas de la cotidianidad de las aulas donde participan guaguas o niños y niñas pequeñas. Y no solo en estos niveles, aunque parece tomar otras formas en la medida en que los niños y niñas adquieren autonomía. En cualquier caso, el cuidado se presenta como una oportunidad para dotar de presencia el vínculo adulto-niño/a; y es que todos necesitamos cuidados, pero además cuidar requiere de atención a las necesidades de los demás y, por su parte, recibir cuidados involucra una respuesta a las acciones realizadas por quien cuida (Tronto, 1998). Esta práctica social se construye en las relaciones con otros y otras y posibilita la acción, decisión y co-construcción ética entre quienes son parte de espacios y vínculos determinados (Gilligan, 2000). En este sentido, es fundamental resignificar las ideas que rondan el cuidado en los espacios de educación infantil, perdiendo los límites que, tradicionalmente, se han instalado entre el cuidado y la enseñanza en una intención de minorizar los primeros, para más bien pensar en una enseñanza que cuida y en un cuidado que enseña (Brailovsky, 2020).

El juego, por su parte, es esencialmente presencia. Los niños y niñas están jugando. En dichos juegos, lejos de ser únicamente espacios de entretención o imaginación, la niñez expresa sus pensamientos, sentimientos e interpretaciones sobre la realidad. Aquí es donde es más visible ante la mirada adulta la apropiación interpretativa —acuñada por Corsaro (2000)— que realizan los niños y niñas sobre sus vivencias, donde construyen sus propias culturas, transforman la realidad generando nuevo conocimiento (Sarlé, 2019) y expresan su ciudadanía. Entonces son los juegos, los momentos preciados, aunque no los únicos, donde hay que poner la mirada atenta y escuchar auténticamente. Son los juegos los que hay que incentivar y disponer en los tiempos y espacios del jardín y escuela para, entre otras cosas, observar profundamente a la niñez.

Finalmente, la Educación Infantil goza de una trayectoria didáctica que se ha centrado en el niño y la niña, en sus intereses y necesidades, en su acción y experimentación, en la globalización del conocimiento, en tiempos flexibles y espacios de creación, autonomía y alfabetización cultural (Violante, 2018; Zabalza, 2010). Esto, organizado en estructuras de multitareas (alternativas paralelas que posibilitan la elección), proyectos, secuencias, unidades didácticas y juegos (Brailovsky, 2017; Violante, 2018) que permiten abordar, siguiendo el ejemplo de la pequeña bailarina, el valor que tiene un modelo para la inspiración del artista, el realismo en la escultura, el rigor de los ensayos para participar en el *ballet*; la pobreza, hasta los estereotipos en la belleza, entre otros. Este

conocimiento elaborado por años se presenta hoy como una oportunidad para remirar las prácticas de enseñanza y construir nuevas configuraciones que permitan dar un paso más, esta vez, hacia el reconocimiento de la ciudadanía infantil y transformar las posiciones instaladas en la relación adulto-niño/a, en lógicas donde todas las voces estén presentes.

INVITACIONES A PROFUNDIZAR

Bath, C., & Karlsson, R. (2016). The ignored citizen: Young children's subjectivities in Swedish and English early childhood education settings. *Childhood*, 23(4), 554-565.

Brailovsky, D. (2017). *Didáctica del nivel inicial en clave pedagógica*. Ediciones Novedades Educativas.

Brailovsky, D. (2020). *Pedagogía del nivel inicial. Mirar el mundo desde el jardín*. Ediciones Novedades Educativas.

Corsaro, W. A. (2000). Early childhood education, children's peer cultures, and the future of childhood. *European Early Childhood Education Research Journal*, 8(2), 89-102.

Devine, D., & Cockburn, T. (2018). Theorizing children's social citizenship: New welfare states and inter-generational justice. *Childhood*, 25(2), 142-157.

Gaitán, L. (2006). *Sociología de la infancia: nuevas perspectivas*. Editorial Síntesis.

Gilligan, C. (2000). *La ética del cuidado. Cuadernos de la Fundació Víctor Grífols i Lucas*, 30. Fundació Víctor Grífols i Lucas.

Larkins, C. (2014). Enacting children's citizenship: Developing understandings of how children enact themselves as citizens through actions and Acts of citizenship. *Childhood*, 21(1), 7-21.

Léonard-Roques, V. (2019). Offrir réparation de la violence intersectionnelle: La petite danseuse de quatorze ans (2017) de Camille Laurens. *Les Grandes figures historiques dans les lettres et les arts*, 8, 141-152.

Lister, R. (2007). Why Citizenship: Where, When and How Children? *Theoretical Inquiries in Law*, 8(2), 693-718.

Mayall, B. (2002). *Towards a sociology of childhood: Thinking from children's lives*. Open University.

Moosa-Mitha, M. (2005). A difference-centred alternative to theorization of children's citizenship rights. *Citizenship Studies*, 9(4), 360-388.

Parent, M. J. (2009). *La Petite danseuse de quatorze ans: Une analyse de la fonction subversive de l'œuvre* [Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures en vue de l'obtention du grade de Maître ès arts (M.A.), Département d'histoire de l'art et d'études cinématographiques Faculté des arts et sciences].

Pavez-Soto, I., & Sepúlveda, N. (2019). Concepto de agencia en los estudios de infancia. Una revisión teórica. *Sociedad e Infancias*, 3, 193-210.

Rinaldi, C. (2001). Pedagogy of Listening Rinaldi Fall. *Innovations in early education*, 8(4).

Sarlé, P. (2019). La escuela infantil: Identidad en juego. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación*, 0(11), 90-100.

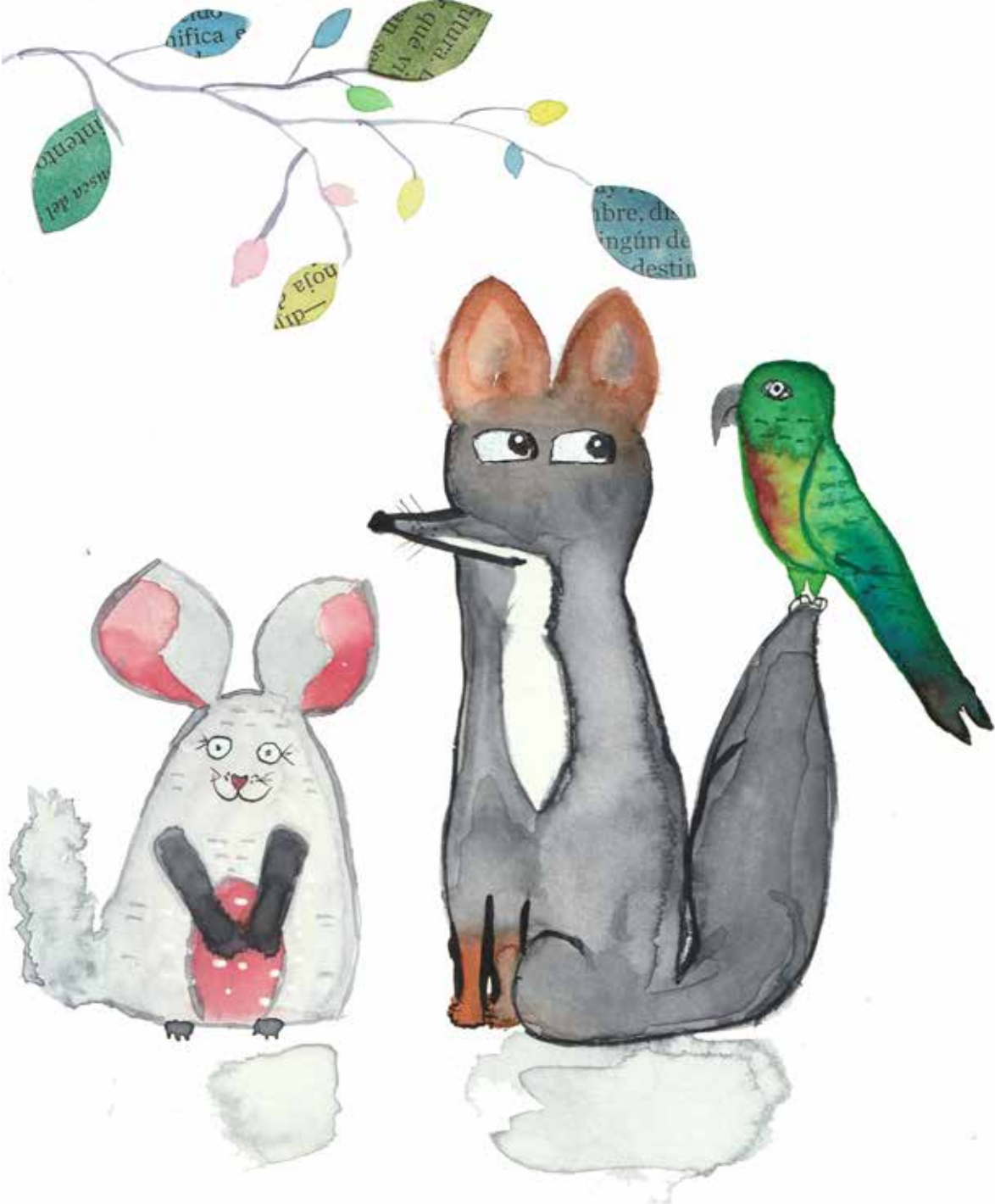
Tronto, J. C. (1998). An Ethic of Care. *Generations: Journal of the American Society on Aging*, 22(3), 15-20.

Violante, R. (2018). Didáctica de la Educación Infantil. Reflexiones y Propuestas. *Revista Senderos Pedagógicos*, 9(9), 131-148.

Zabalza, M. A. (2010). *Didáctica de la Educación Infantil*. Narcea.

DESACUERDOS Y ACUERDOS (UN DIÁLOGO SILVESTRE)

NATALIA CONTRERAS QUIROZ



DESACUERDOS Y ACUERDOS

(UN DIÁLOGO SILVESTRE)

NATALIA CONTRERAS QUIROZ

UNIVERSIDAD CATÓLICA SILVA HENRÍQUEZ, CHILE
ncontreras@ucsh.cl

Mientras tomaba un baño de sol, la Chinchilla miraba su reloj a la espera de sus amigos, el Loro Tricahue y el Zorro Chilote. Cuando desde lejos escuchó un bullicio sin dudarlo pensó: ¡obvio que Don Loro Tricahue viene dando órdenes y eso que todavía no aterriza!

Al llegar, el Loro Tricahue saludó diciendo: Chinchilla, disculpa que me haya demorado, por el camino me encontré con unos vientos fuertes que me sacaron de ruta, y tú sabes que a mis años volar ya no es lo mismo, además está difícil parar por unos granos de maíz, ahora en todas partes hay puro cemento. Y hablando de eso ¡vayamos al grano! ¿cómo es eso de que quieres que vayamos a la Convención Constitucional?

La Chinchilla contestó: esta es una posibilidad única, los humanos y humanas de Chile escribirán de manera democrática su propia Constitución, una carta fundamental que establecerá las bases de su convivencia política, creo que es el momento preciso para que recuerden el valor de la fauna y flora de su país. Pero no quiero adelantarte más, porque mira, viene llegando el Zorro Chilote, y es mejor que este plan lo conversemos entre los tres.

De un salto y mientras acomodaba su sombrero, el Zorro Chilote saludó ¿cómo están chiquilles? Me demoré porque los humanos creen que soy un perro y como tengo una cola preciosa y estas orejitas elegantes me trataron de domesticar, eufemismo de “cazar”, claramente. No te preocupes Zorro chilote, dijo la Chinchilla, lo importante es que llegaste a salvo, contestaste mi llamado y ahora que estamos los tres reunidos les contaré mi plan.

Tenemos que llegar a Santiago porque se iniciará la Convención Constitucional y uno de los temas que deben tratar de deliberar durante estos meses de

arduo trabajo, será la forma en que humanas y humanos se relacionarán con el ecosistema en que viven y... El Zorro Chilote la interrumpió diciendo:

Mira, amiga pequeña bola de pelos, no sé qué pensará el Loro Tricahue, pero antes de que sigas con esta loca idea, quiero recordarte que nosotros tres estamos en peligro de extinción, y no exactamente porque cayó un meteorito a la Tierra, si no que por culpa de esos humanos, así es que pensar que con ellos podemos dialogar me parece imposible, ridículo, infructuoso y hasta peligroso. ¡Es más! Creo que lo mejor es que cada uno vuelva a sus madrigueras, nidos, o lo que sea, y tratemos de evolucionar lo antes posible para que podamos emanciparnos de los humanos opresores.

Amigo Zorro, comprendo tu decepción y puedo ponerme en tus cuatro patas, porque he visto cómo los humanos usan mi pelaje para hacerse abrigo que no necesitan y poco a poco han hecho desaparecer a mi familia, pero creo que el diálogo es fundamental, si no nos presentamos y no proponemos ideas para buscar un cambio, para aportar al bien común, difícilmente las cosas serán diferentes. Don Loro ¿tú qué opinas?

Jóvenes de cuatro patas, veo que necesitan altura de miras, algo que a mí, estas alas fuertes, me permiten. La cosa acá es súper concreta, debemos pedir ayuda a los pumas, cóndores, chungungos, al monito del monte y a los que quieran unirse, formar un ejército y marchar hacia la capital, los humanos están súper vulnerables porque han pasado por crisis económicas, políticas e institucionales, los podemos conquistar, someter; es más, yo me ofrezco para ser el rey de los animales y liderar esta lucha. Cuento con la personalidad, la prestancia; me escuchan de todos lados con mi canto y siempre tengo la razón.

Don Loro, con mucho respeto por el montón de años que tiene, pero ¿a usted quién le dio la autoridad de concentrar así el poder? No te das cuenta de que para que vivamos bien con los humanos tenemos que participar junto con ellos, apoyarnos, escucharnos y aprender a entender los problemas que nos separan, pero también, aquellos que nos unen. Humanas y humanos han cometido grandes errores en su historia, se han creído superiores al resto de especies de la naturaleza y no se han dado cuenta de que somos todos parte del ecosistema y solo si nos protegemos podremos seguir habitando este lugar llamado planeta Tierra.

Así fue como llegó la noche y el día siguiente y los animales no lograban tomar un acuerdo para decidir si ir o no a la Convención Constitucional de los humanos.

Don Loro Tricahue era muy testarudo y quería imponer su autoridad, incluso dominar a los humanos. El Zorro Chilote buscaba el término de las relaciones entre humanos y animales, argumentando que es mejor vivir la vida salvaje, sin leyes, sin forma alguna de dialogar sobre la relación con los humanos. Por su lado, la Chinchilla escuchaba a cada uno, les habló de las posibilidades, les comentó los futuros posibles y por qué es necesario buscar una solución que sea lo más justa para la relación entre animales y humanos.

Buscando un acuerdo, intentaron lanzar monedas al aire, jugaron al cachipún, a la payaya, hicieron competencias de quién saltaba más alto, corría más lejos, aguantaba por más tiempo la respiración, quién trepaba más rápido un árbol, pero nada los ayudaba a decidir. Hasta que, cansados de intentar tomar una solución, la Chinchilla dijo: ¿Han escuchado hablar de la democracia? Don Loro y el Zorro chilote se miraron con suspicacia.

Chinchilla, por favor, deja de ponerle tanta atención a los humanos, eso es una idea loca y utópica donde se supone que hay participación, representación, libertad y, sobre todo, justicia social para resolver los conflictos... yo solo veo que las personas no se interesan por lo que pasa en su entorno, que solo ven sus intereses personales y de reflexionar sobre el bien común, nada. Don Loro, tú que eres más viejo y sabio ¿estás de acuerdo conmigo?

Amigos míos, si bien a mí me gustan más los reinados y sueño con tener hasta mi propio imperio, creo que la Chinchilla tiene un punto. En mis largos años de vida, y según me contaban mis abuelos, fue la democracia la mejor forma (y con eso quiero decir la más pacífica), en que los humanos han podido resolver sus conflictos sociales.

¡Eso es lo que quiero decir! Exclamó la Chinchilla, y si hacemos votaciones e invitamos a los animales del Norte Grande, del Norte Chico, de la Zona central, sur y austral, del mar, la cordillera y los valles, para que participen y nos digan si les gustaría presentarse ante los humanos y qué es lo que les gustaría decirles para que podamos tener una vida mejor, donde todas las especies vivamos en ecosistemas protegidos, libres de contaminación y respetando a la naturaleza. Será un gran trabajo, pero si nos organizamos, lo podemos lograr.

El Zorro Chilote y Don Loro Tricahue aceptaron y, poco a poco, se fueron entusiasmando. Cada uno se hizo cargo de recoger las ideas de todos los rincones donde hay fauna chilena, hablaron con huemules, cóndores, pumas, pingüinos, guanacos, ranitas, cernícalos, lagartijas y hasta con los lobos marinos. Todas,

todos y todes participaron, fueron escuchados y sus miradas incluidas; unos eran más radicales, otros más conservadores, pero en general, querían una buena relación con humanas y humanos, porque un hábitat compartido implica que todos podamos vivir sin perjudicar a los demás.

Así fue como unas horas antes de que la Convención Constitucional comenzara, la Chinchilla, Don Loro Tricahue y el Zorro Chilote llegaron a la capital con un libro lleno de recomendaciones para que humanas y humanos las integraran en su nueva idea de vida política para Chile, demostrando que si bien puede haber muchos disensos para tomar una decisión, siempre es posible tener consensos, participar, dialogar, escuchar y ser escuchados, ya que la democracia es el camino más pacífico para llegar a la fraternidad y la justicia social.

REFLEXIONEMOS: ENSEÑAR UNA CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA Y AMBIENTAL

El cuento se ha presentado en el contexto del proceso constituyente que se vive en Chile durante el año 2021 y que surgió como consecuencia de una importante revuelta social durante el año 2019, que dejó en evidencia el descontento de la sociedad frente a los efectos del modelo económico neoliberal que significó décadas de segregación socioeconómica e injusticias (Bassa, 2020).

El propósito es que la ficción permita reflexionar sobre la democracia como vía legítima para la resolución de conflictos, pues es el mecanismo que mejor se ajusta a una búsqueda justa y pacífica para resolver disensos sociales (Squella, 2019), a diferencia, por ejemplo, del autoritarismo y la anarquía. Al mismo tiempo, la historia favorece el desarrollo del pensamiento crítico sobre los modos de convivencia que tiene nuestra sociedad con su fauna nativa y los problemas socioambientales que se suscitan de esta relación. En este sentido, es esperable que esta ficción permita trabajar en el aula con enfoques de educación ciudadana y ambiental.

Los personajes revelan diferentes personalidades a la hora de enfrentar diferencias de opiniones. El Loro Tricahue es autoritario, quiere imponer su perspectiva incluso sometiendo a los humanos. Por su parte, el Zorro Chilote es más pesimista y no confía en el funcionamiento del sistema político, incluso es más afín a la anarquía frente a situaciones conflictivas. En cambio, la Chinchilla es el personaje que revela mayores intenciones de dar paso a un modo democrático y dialogante para desanudar la idea que los entrapa. La Chinchilla cree en que la Convención Constituyente es una oportunidad para poner sobre la mesa un

asunto central que debe ser abordado por la nueva Constitución de Chile, ya sea por las bases de su institucionalidad, como por los principios más filosóficos que la compongan (Crespo, 2004).

Es sugerencia que la reflexión se conduzca en el entendido de que la educación de la ciudadanía distingue el contexto global y las necesidades locales de las sociedades, lo que comienza por el reconocimiento del rol que cada actor tiene en la búsqueda de la justicia social, esto implica motivar una idea de ciudadanía activa, democrática y con enfoque de Derechos Humanos (Pantoja, 2020; Berríos y García, 2018).

En esta ficción la problemática que detona el interés de los animales por fomentar un espacio de participación es la búsqueda de un consenso en términos ambientales con las y los humanos. Este escenario es propicio para profundizar en un aspecto muy significativo para la formación de la ciudadanía, que es la educación ambiental, puesto que la protección del medio ambiente, al igual que la búsqueda del bien común, es tarea de toda la sociedad. La formación de ciudadanas y ciudadanos puede mediar una educación ambiental que promueva acciones para limitar la explotación de recursos naturales finitos, reabsorber el impacto de los desechos generados por los seres humanos y construir una relación armónica con nuestro entorno y entre nosotros mismos (Meira, 2006; González, 2003).

En un sentido amplio, la educación ambiental es educación a lo largo de la vida. En un contexto de cambio veloz, como lo es el trayecto histórico de la sociedad actual, se debe estar preparados para la comprensión de los principales problemas del mundo. La educación ambiental debe proveer las aptitudes y atributos necesarios para que seamos capaces de realizar mejoras a nuestra calidad de vida en una lógica de protección del medioambiente. Su propósito es formar ciudadanos ambientalmente responsables, para vivir en armonía con la naturaleza y fomentar la justa distribución de los recursos en la sociedad (Novo & Murga, 2010).

Finalmente, y aportando a un enfoque de valoración de la diversidad, esta ficción permite ahondar en la pluralidad como una dimensión propia de la vida en comunidad y permanentemente incidente en el reconocimiento de los disensos y la búsqueda de consensos sociopolíticos (Santisteban & Pagès, 2007). La pluralidad se explica desde la diferencia entre las personas y entre los grupos sociales; apunta a la convivencia pacífica de dichas diferencias mediante modos de vida basados en el respeto.

INVITACIONES A PROFUNDIZAR

Bassa, J. (2020). *Chile decide: Por una nueva constitución*. Grupo Planeta - Chile.

Berríos, C., & García, C. (Eds.). (2018). *Ciudadanías en Conflicto : Enfoques, experiencias y propuestas*. Ariadna Ediciones.

Crespo, J. A. (2004). *La Democracia Real Explicada A niños y jóvenes*. Fondo De Cultura económica.

González, E. (2003). Educación para la ciudadanía ambiental. *Interciencia*, 28, 611-615.

Meira, P. (2006). Crisis ambiental y globalización: Una lectura para educadores ambientales en un mundo insostenible. *Trayectorias*, 20 (21), 110-123.

Novo, M. & Murga, M. (2010). Educación Ambiental y Ciudadanía Planetaria. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 7, 179-186.

Pantoja, E. (2020). *Yo ciudadano: Civismo, política y formación ciudadana para los nuevos habitantes del siglo XXI*. La Bonita Ediciones.

Santisteban, A., & Pagès, J. (2007). La educación democrática de la ciudadanía: una propuesta conceptual. En Ávila Ruiz, R., López, J., de Larrea, E. (Coord.), *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales ante el reto europeo y la globalización* (pp.353-368). Bilbao: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Squella, A. (2019). *Democracia: ¿crisis, decadencia o colapso?* Universidad de Valparaíso, Editorial.

INDIOS ARAUCANOS

GUSTAVO BOMBINI



INDIOS ARAUCANOS

GUSTAVO BOMBINI

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, ARGENTINA
UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTÍN, ARGENTINA
gbombini@gmail.com

Isabel está harta. Lejos había quedado el encanto de aquel hombre mayor que ella, amigo de su hermano Vicente Lombardo Toledano, a quien escuchaba embelesada recitar versos de sus poetas preferidos, o incluso algunos propios, y lo más bellos escritos por su madre Salomé, a quien recordaba con admiración y nostalgia. Sus ojos oscuros cobraban brillo cada vez que el entusiasmo por ese nuevo narrador que había descubierto se le presentaba como una revelación de la belleza del lenguaje. En esos casos, parecía comportarse como lo hace un niño frente a un objeto deseado; acaso algo de ese Pedrito, de ese niño tan admirado por Salomé.

Desde que la familia se había mudado a la Argentina, primero a La Plata, luego a Buenos Aires, las rutinas y acaso el exceso de trabajo habían opacado algo de aquel brillo entusiasta que, seguramente, retornaría en algunos momentos importantes como cuando fue invitado en 1949 a dictar en inglés una serie de conferencias sobre las corrientes literarias en América hispánica de la Cátedra Charles Eliot Norton, en la Universidad de Harvard. Sin duda que el regocijo de esa escena profesional consagratoria en contraste con los apremios cotidianos, sobre todo con los viajes a La Plata para dar clases en el colegio secundario de la Universidad, se asociaba a otras tareas que Pedro estimaba pero que no eran su principal fuente de ingreso: el trabajo editorial alentado por Gonzalo Losada, quien tanta confianza depositaba en él, la asistencia casi diaria al Instituto de Filología en la calle Reconquista, a metros de las oficinas de la Revista Sur de su amiga Victoria Ocampo y de la librería Viau, ambos lugares de encuentro con aquellos argentinos que lo honraron con su amistad y que también supieron admirarlo... y era seguramente en esos lugares donde “Don Pedro” (como casi todos se habían acostumbrado a llamarlo) se sentía menos agobiado y recuperaba aquellos destellos de entusiasmo que, seguramente, habían conquistado alguna vez el afecto de la casi niña Isabel.

En la vida cotidiana, Pedro es un padre dedicado que encuentra tiempo para estar con sus hijas Sonia y Natacha; irán al Teatro Colón y al Teatro Marconi a escuchar

conciertos y óperas, pasearán, cada una tomada de un brazo de su padre, por Palermo, se detendrán en el Jardín Botánico donde Pedro les enseñaba a sus hijas lo mucho que sabía de plantas.

Pero Isabel no era de la partida. No se integraba a estas escenas ni disfrutaba siquiera como espectadora. Ella pensaba en Pedro, en la relación entre ellos, en el modo en que se había ido transformando (como ocurre en todas las relaciones); pero sobre todo, pensaba en esta última residencia, Argentina, un país tan diferente, que a Pedro le fascinaba, acaso por su marca europea, pero que a ella la dejaba indiferente y más bien le reforzaba esa añoranza que sentía por su familia y por México. Ella bien sabía que Pedro era un profesor que salía de lo común respecto a sus enfoques y métodos de trabajo en el aula, sabía que era un crítico y un historiador destacado pero, en verdad, todos esos vericuetos intelectuales no le interesaban especialmente; tanto se había aburrido como testigo obligada de extensas conversaciones de sobremesa entre Pedro y Alfonso Reyes cuando iban a cenar a su casa en México, quien además de poseer toda reunida su enorme biblioteca -en contraste con la de Pedro que se desgranaba en cada cambio de país de residencia- tenía una predilección por la teoría.

Para Isabel, la literatura era arte y por ende, motivo de disfrute, ni objeto de enseñanza ni de cavilaciones sofisticadas. Ese disfrute de los primeros años de relación con Pedro donde ella lo veía gozar con ciertas lecturas, con ciertos descubrimientos, parecía haber quedado atrás, a manos de la profesión. Salvo a veces, como cuando ya viviendo en la Argentina, notó algo de aquel antiguo goce cuando Pedro descubrió los primeros textos de ese joven Jorge Luis Borges que lo honraba con su amistad. Alguna vez habían conversado ella y Pedro sobre esta cuestión; en general estos intercambios se producían cuando la convivencia entraba en crisis. Los reclamos de Isabel eran constantes y se referían no solo a este desencuentro en relación con la literatura sino también a la necesidad de compartir otros aspectos de la vida: cine, conferencias, paseos por el centro de la ciudad, de los que Pedro disfrutaba junto a sus amigos intelectuales, a los que -acaso caprichosamente- ella rehusaba participar.

Pedro trataba de ser lo más claro y sincero con ella y, acaso, con él mismo. Siempre recordaba y le recordaba a Isabel aquella frase incluida en una carta a Alfonso Reyes en la que le decía (tenía grabada esa frase en su memoria, quizá por su sentido algo doloroso): "Y yo he trabajado siempre en la tarea más devastadora de la fuerza mental y más enemiga del libre juego de la imaginación y del pensamiento: la enseñanza". Siempre volvía a su cabeza esa frase que no podía evaluar con claridad, pues, o se trataba de un exabrupto (lo que no parecía probable porque él era reconocido como un hombre medido en sus palabras y racional en sus modos de actuar) o era el producto de un momento de angustia en el que le había transmitido a su amigo un cierto dolor genuino que era el de

sentirse realmente agobiado e imposibilitado para desarrollar su tarea como estudioso, historiador y crítico. ¡El tiempo, siempre el tiempo!, pero, además, para no perder un cierto sentido creativo en su relación con la lectura y con la escritura de literatura. Acaso esa dimensión era aquella a la que intentaba referirse en sus enojos constantes su querida Isabel.

En esa contradicción interna transcurría la vida de Pedro y seguramente en la Argentina fue donde esta discordancia se agudizó: los viajes semanales en tren para dar clases en el Colegio de la Universidad Nacional de La Plata, los tiempos que ocupaba el dictado de clases y, mucho más, las horas de corrección de los trabajos escritos de los alumnos, parecían consumir otros espacios de trabajo que serían los dedicados a la investigación y esos otros momentos tan necesarios que son los de ocio, los de esa relación con la literatura, acaso primigenia, creativa, la que le permitía establecer otros modos de relacionarse con los otros, con Natacha, con Sonia y con Isabel.

Había meditado mucho sobre esta cuestión y, en especial, se había detenido a pensar más de una vez en los desafíos que suponía la enseñanza de la literatura a la hora de no perder ese gusto genuino que le ligaba con el arte. Desde aquellas “Tablas” cronológicas que él le envió a Madrid y que elogió el maestro Ramón Menéndez Pidal -tan sistemáticas, tan académicas- a sus clases de hoy en la escuela secundaria, había una gran distancia. El contacto con adolescentes, el día a día en aulas (acaso demasiado bulliciosas), le habían permitido construir una idea diferente de lo que podría postularse como método de enseñanza. Pero también había influido la lectura de un libro pedagógico (no era un género que transitara asiduamente), que lo había iluminado para pensar de manera más práctica el trabajo con los textos literarios en el aula. Se trataba del “Plan de Reformas para la enseñanza secundaria”, publicado en 1915 por Ernesto Nelson, un pedagogo muy interesante con el cual se había encontrado en algunas oportunidades. Nelson contaba en su trayectoria profesional con unos tiempos de formación en Estados Unidos de América, y si bien la educación argentina, desde su fundación, había atendido más a modelos franceses o alemanes, la relación con referentes del país del norte (salvo la de Sarmiento y su amistad con Mary y Horace Mann) no había tenido un gran desarrollo. Nelson, conocedor de la obra de Dewey, pone en acción para la educación secundaria del país algunos principios de la pedagogía activa que entraban en colisión con el enciclopedismo de corte academicista que parecía caracterizar a la cultura de la escuela secundaria que, Henríquez Ureña, buscaba transformar.

La lectura del libro de Nelson tuvo un gran impacto y llegó en el momento oportuno: Pedro comenzó a reunirse con Narciso Binayán, un profesor de historia y geografía que era colega en el Colegio Nacional de La Plata, para cumplir con el encargo que les había hecho Adolfo Kapelusz, el director de la editorial

escolar más importante del país, y que llevaba su apellido. El libro encomendado les proponía a sus autores un interesante desafío: no sería un libro de texto en sentido estricto, sino un libro de actividades, y estaría dirigido a la educación primaria, aunque Pedro trabajaba en los primeros años del nivel secundario, no estaban tan distantes las edades de los estudiantes. El estímulo era el pago de un anticipo de derechos de autor por una cantidad de 3.000 ejemplares, que si bien debía compartir con Binayán, significaba una suma interesante que le permitiría satisfacer el deseo de Isabel de veranear en Punta del Este, Uruguay, donde lo hacía su colega Amado Alonso, el gran filólogo Navarro con el que trabajaba en la Universidad de Buenos Aires. En verdad, salvo el caso de este trabajo extra, el presupuesto habitual no daba más que para veranear en Miramar, a unos 500 kilómetros al sur de Buenos Aires, pero, a la vez muy cercana a Mar del Plata, ciudad donde veraneaba Victoria Ocampo, lo que le ofrecía a Pedro la posibilidad de pasar algunos días compartiendo con la gran anfitriona y sus huéspedes días de amena conversación. Otro motivo más de pelea con Isabel.

Cada tanto se permitía recordar algunos episodios interesantes entre sus actividades relacionadas con la enseñanza y reivindicaba para sí algunas invenciones. Y más lo regocijaba recordar un cierto instante, allá por 1926, en que un cierto momento de ese proceso de creación lo pudo compartir con Isabel. Se divirtieron mucho aquel sábado cuando decidió no salir a tomar su acostumbrado café en la zona de Retiro con su admirado amigo Borges, puesto que el día lunes se habían comprometido con Binayán en hacerle llegar a Adolfo Kapelusz el manuscrito de *El libro del Idioma*. Solo faltaban algunas consignas de escritura para terminar que se habían repartido con Binayán. Y con ese enfoque que dominaba el libro se había propuesto Pedro seleccionar una lámina interesante para sumar una actividad de descripción. Ya había incluido la lámina del dormitorio de San Martín, que invitaba a agudizar la mirada en los detalles de los muebles y objetos, la del patrón don Juan de Sandoval, que era un cuadro del gran pintor argentino Cesáreo Bernaldo de Quirós (que ponía el acento en las características del personaje representado), y la más habitual en los libros escolares de la época, una de un paisaje como era la de Puerto Blest, en el Lago Nahuel Huapi.

En busca de esa última lámina para terminar el libro ojeaban revistas con Isabel, hasta que, en "Fray Mocho", ella descubre una imagen muy llamativa cuyo epígrafe dice "Indios araucanos". Al principio, Pedro hace un gesto algo desdeñoso, no cree que el tema indígena sea significativo en la enseñanza en las escuelas y quizá esa imagen no sea del agrado de Don Adolfo, el editor. Isabel se sobrepone a ese gesto (que Pedro muchas veces repite cuando ella le propone algo) y le muestra que más allá de la temática indígena, lo que se pone en juego son algunas situaciones curiosas, acaso extrañas, imprevistas, que le daban una singularidad lúdica que potenciaría la posibilidad de que los estudiantes

resolvieran con entusiasmo esas tareas de redacción. Los típicos ejercicios de descripción partían de un cuestionario inicial, anterior a la escritura del texto final, y acababan por dar cuenta de un proceso. Isabel y Pedro se entusiasman por ciertos detalles curiosos que descubren en la imagen y que invitan a realizar las primeras preguntas que después serán parte del libro que publicará Kapelusz.



Fuente: La imagen está tomada de "El libro del idioma" (1927, Buenos Aires, editado por Kapelusz). La autoría de la obra corresponde a Pedro Henríquez Ureña y Narciso Binayán.

Entre los dos fueron pensando las preguntas, que al fin adquirieron un tono lúdico, que Pedro dudaba le fuera a gustar a Binayán o incluso a Don Adolfo; pero ese será el cuestionario que mañana llevará a la reunión con su coautor. Imposible no preguntarse: ¿dónde están los indios, en su tierra o en una ciudad de civilización europea?, dado cierto aire de escenografía armada que parece verse en la foto. Para seguir provocando la curiosidad de los estudiantes a esta pregunta le sigue: ¿por qué? La situación que se plantea entre los personajes de la foto también suscita preguntas que Isabel y Pedro escriben en un cuaderno borrador para pasarlas a máquina en su versión casi final: ¿por qué estará el niño blanco entre los indios? ¿qué hace y qué piensa el niño blanco? ¿qué piensa la india que lo tiene en brazos?

Al momento de escribir estas preguntas, Pedro abandonó definitivamente sus prevenciones de que el tema indígena no fuera parte del curriculum, justo en ese país donde en el siglo XIX se había cometido el más grande de los genocidios contra los pueblos originarios. La escena del niño blanco, acaso sobrepasado en

edad, en brazos de la india, sin mayor contexto, generaría en esos adolescentes del último año de la escuela primaria una gran intriga y -se ilusionaba Pedro- ganas de poner la imaginación al servicio de la escritura, que al fin era lo que a él le parecía más relevante de la enseñanza del castellano.

Ese momento fue reparador, por lo compartido con Isabel, por encontrar en la escritura de un libro escolar un placer lúdico que le recordaba esos juegos infantiles, incentivados por aquella gran poeta añorada, Salomé Ureña, su madre.

UN PRECURSOR

La figura del profesor y crítico dominicano Pedro Henríquez Ureña es fundamental en el campo de los estudios literarios y lingüísticos en Latinoamérica, pero también lo es en el campo de la enseñanza. Elegimos armar una ficción a partir de datos certeros de su biografía (y otros puestos en juego como recursos del relato), centrándonos en cuestiones que hacen a su desempeño profesional, sus propuestas de enseñanza concretas y su atravesamiento con cuestiones de la vida.

Retomar una figura histórica es una invitación a recuperar, a dar relevancia a una dimensión poco valorada y, por cierto, ausente en la formación de profesores: la historia de la enseñanza. A través de la figura de Pedro Henríquez Ureña, y de una de sus producciones didácticas -la consigna de escritura de descripciones a partir de una lámina-, encontramos la excusa para dar cuenta de un tiempo de la historia de la enseñanza de la lengua y, más específicamente, de la composición.

La referencia al importante pedagogo Ernesto Nelson tiene que ver con señalar la notable injerencia que el movimiento de la escuela activa pudo tener, de manera directa o indirecta, en la producción de un profesor de secundaria atravesado por algunas preocupaciones por llegar a un resultado, sin duda, creativo. Allá lejos y hace tiempo, la enseñanza de la “composición” (“de la escritura” -decimos hoy-) era un tema de preocupación y controversia donde la influencia de una pedagogía en boga da marco y es inspiradora para un desarrollo creativo en un área específica, como lo es castellano y literatura.

Por supuesto que muchas de las cuestiones que se discutían en ese momento histórico guardan similitud con las que nos planteamos hoy, aunque es aconsejable siempre reconstruir el contexto de la discusión para evitar incurrir en anacronismos. A la vez, es interesante advertir algunas constantes que, clave de la lógica de la práctica, de lo que con Bourdieu (1997) podríamos llamar *habitus*, se presentan como modos de hacer que sostenemos por décadas. La cuestión de la consigna de escritura, por ejemplo, es clave: ¿cómo se formula

para que proponga un recorrido interesante, no limitado a escribir sobre un tema? ¿Qué procesos reconoce? En el caso del ejemplo de la lámina de los indios, las preguntas previas funcionan como borradores, esbozos de la descripción final que se solicita.

Solemos tener una doble percepción de la enseñanza entendida como una mera técnica en presente, una caja de herramientas con recetas útiles, una suerte de didáctica de consignas eficientes y, por otro lado, arrastramos el prejuicio de que las mejores propuestas de enseñanza son las que se presentan bajo la calificación de “innovadoras” (palabra que habría que desterrar del lenguaje de las políticas educativas) y que dejarían atrás lo antiguo y lo perimido de prácticas anteriores. En la base de revisar la historia de la enseñanza subyace la idea de que prácticas de enseñanza no son necesariamente o perimidas o innovadoras, de manera excluyente, sino que, en virtud de esa historicidad, sobre la que es necesario investigar, advertimos cierta recursividad; no se trata de una historia lineal y de pura evolución, sino que su lógica se explica en la complejidad que se trama entre aquello que permanece y lo nuevo.

Las rencillas matrimoniales entre Isabel y Pedro, mencionadas por algunos de sus biógrafos y testigos de época, se presentan en esta narración como excusa para dar cuenta de diversas perspectivas de los sujetos en relación con la literatura; pues es importante en el campo de la enseñanza no dar por sentado un acuerdo respecto de qué entendemos por literatura, sino también comprender, en caso de un profesor –como podría ser cualquiera de nosotros– cómo pueden convivir diversas concepciones, al menos “usos” de la literatura, o formas de relacionarnos con ella en la negociación entre los apremios de la vida profesional y una relación acaso más “vocacional” o más ligada al orden del arte, donde la pelea personal, la lucha interior, es por los tiempos posibles para “ejercer” esa relación singular por fuera de la relación estrictamente profesional, y que nos liga con la lectura, acaso con la escritura –si escribir literatura ha estado entre nuestros deseos– y también con la lectura compartida como un modo de transitar socialmente el orden del arte.

Pero más allá de esas rencillas, interesa recuperar la voz de Pedro Henríquez Ureña, intelectual latinoamericano, en cierto sentido nómada (República Dominicana, Cuba, Estados Unidos, México, Argentina, con más de una estancia en algunos de estos lugares), con un proyecto intelectual de amplia proyección, activo en los campos de sociabilidad intelectual en donde le tocara moverse, ya sea con los ateneístas de México o con el grupo de la revista “Sur” de Argentina, pero además editor, profesor y formador de profesores y de investigadores. Una voz que de manera constante nos está alertando sobre la necesidad de tener en cuenta las condiciones materiales en las que se produce el trabajo intelectual y el trabajo docente, y acerca de los impedimentos y limitaciones que pueden

afectar a estos proyectos cuando las obligaciones son excesivas a causa del bajo reconocimiento económico de ciertas tareas (seguramente, el contexto latinoamericano, que es el territorio que recorre a lo largo de su vida Don Pedro, se ha presentado como más desfavorable).

Cuentan sus biógrafos o allegados que, en cierto momento, Alfonso Reyes, como embajador de México en Francia, y a sabiendas de su malestar económico, le ofreció mudarse a ese país de Europa, pero Don Pedro no aceptó el ofrecimiento de su amigo. Su proyecto intelectual, heredero del portorriqueño Eugenio María de Hostos, del cubano José Martí, del uruguayo José Enrique Rodó, era latinoamericano y su afán de intervención lo obligaba a desarrollar sus tareas en este continente. Pedro Henríquez Ureña se consideraba un hombre de acción y necesitaba desenvolverse en nuestros países. Acaso se verifique en la trayectoria de Henríquez Ureña aquello preconizado por Roland Barthes en su artículo “Escritores, intelectuales, profesores” cuando afirmaba:

Frente al profesor, que se inclina hacia la palabra, llamaremos escritor a todo operador del lenguaje que se incline hacia la escritura; en medio estaría el intelectual: el que imprime y publica su palabra. Apenas hay una incompatibilidad entre el lenguaje del profesor y el del intelectual (a menudo coexisten ambos en un mismo individuo) (1986, p. 313)

Quizá, a diferencia de Francia, lugar de enunciación de Barthes, la cuestión de la doble profesionalización del profesor de literatura y del intelectual investigador reconoce una historia accidentada en nuestros países, y quizá sea recién hacia los años sesenta (una década y media después de la muerte de Henríquez Ureña), en que tanto universidades como organismos de investigación estatales se crean o se recrean y se fortalecen para generar condiciones para la producción de conocimiento en el campo de las humanidades y, en especial, de la lengua y la literatura; y de manera acaso más reciente, de las investigaciones y desarrollos de enseñanza que ligan a esas disciplinas con el campo pedagógico, es decir, lo que venimos denominando en las últimas décadas como “didáctica de la lengua y la literatura” (Bombini, 1986, 2004, 2012).

Acaso sea interesante cerrar este recorrido, de la ficción a la explicación, afirmando que Pedro Henríquez Ureña, aún sin saberlo, ha sido un precursor de un campo de intereses que se ha ido consolidando en nuestros países, pero también en otros lugares del mundo, cada vez con mayor convicción de que se trata de un campo de intervención, cultural, político y pedagógico, tal como el sueño (y el legado) de Don Pedro.

INVITACIONES A PROFUNDIZAR

Barthes, R. (1986). *Escritores, intelectuales y profesores*. Paidós.

Bombini, G. (2004). *Los arrabales de la literatura. La Historia de la enseñanza de la literatura en la escuela secundaria en la Argentina (1870-1960)*. (Tesis de Doctorado). Miño y Dávila y Facultad de Filosofía y Letras.

Bombini, G. (2012). Las historias de la enseñanza de la lengua y la literatura: un tema para la formación docente. En Bombini, G. (Coord.) *Lengua y literatura. Teorías, formación docente y enseñanza*. Biblos.

Borges, J. L. (1972). *El sueño de Pedro Henríquez Ureña*. En *El oro de los tigres*. Emecé.

Bourdieu, P. (1997). *El sentido práctico*. Taurus.

Henríquez Ureña, P., y Binayán, N. (1927). *El libro del idioma*. Kapelusz.

Henríquez Ureña, P. (1949). *Las corrientes literarias en América Hispánica*. Fondo de Cultura Económica.

Henríquez Ureña de Hlito, S. (1993). *Pedro Henríquez Ureña: apuntes para una biografía*. Siglo XXI.

Nelson, E. (1915). *Plan de reforma de la enseñanza secundaria*. Mentruyt. Nueva edición a cargo de Rafael Gagliano en Buenos Aires, Editorial UNIPE, 2017.

Ruiz Díaz, A. (1984). Gratitud a Henríquez Ureña. *Revista Sur, Buenos Aires*, 355, 111-119.

CUANDO MARÍA SE VISTIÓ DE PRÍNCIPE

MARCELA ROMERO JELDRES



CUANDO MARÍA SE VISTIÓ DE PRÍNCIPE

MARCELA ROMERO JELDRES

UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, CHILE
marcela.romero@umce.cl

Todos los días veía cómo mi cuerpo cambiaba. Que una nariz más filuda, que una oreja más grande, que las piernas más largas, que mi espalda, que mis pies y mis manos más grandes. Sentía que estaba en una explosión que no podía controlar. Imaginaba que dentro de mi cuerpo había cientos de seres que estaban corriendo; ajustando mis rodillas, mis talones, mis costillas. Despertaba con mucho dolor de huesos y mi abuela insistía que era porque estaba creciendo. Levantarme para ir a la escuela y jugar básquetbol en los recreos me aliviaba. Sobre todo porque ahí estaba Juan, que siempre me buscaba con la mirada (y yo moría de vergüenza cuando me alentaba a meter el balón en la canasta).

Juan Peña y yo vivíamos cerca, nos saludábamos, pero no nos hablábamos mucho, salvo cuando la Srta. Adelaida nos sentaba juntos en clase de matemática. La mayoría del tiempo solo me miraba. Yo, siempre que podía, hacía como que no lo veía, pero imaginaba que él me mandaba besos de amor a mi cara. Yo siempre fui indiferente, ya que no quería hablarle primero, y él, muy tímido, me hablaba mirándome todo el tiempo y yo tratando de no verlo.

Generalmente los partidos de básquetbol eran mixtos, porque había pocos compañeros o compañeras en mi curso que jugaran bien, por eso, cuando llegó María trasladada desde Antofagasta fue una revolución. Ella llenó toda la sala, era hermosa, con un cabello largo y sus ojos marrones que se reían junto con sus mejillas. Tenía 13 años como la mayoría del curso, pero se veía más grande. El uniforme del colegio lucía en su cuerpo sobre todo porque usaba unas calzas debajo del *jumper* que se le veían cuando encestaba en los recreos. Una anotación y ella inmediatamente se lanzaba al suelo y hacía un *rondat flic flac*. Todos quedábamos atónitos de verla y la admirábamos, tanto así que hasta Juan Peña dejó de mirarme.

Yo me propuse encestar mejor que nunca, pero cada día que pasaba sentía que era invisible para Juan e ir a la escuela dejó de ser atractivo, solo ayudar en mi casa y cuidar a mi hermana me hacía soñar que era grande y que Juan estaba trabajando y que pronto llegaría a casa para mirarme y mandarme besos con su mirada. Pero la realidad era dura; ir a la escuela se convirtió en una tortura. María cantaba, era gimnasta, encestaba mucho más que yo, mostraba sus calzas

y usaba sostén. Ya había tenido su primera regla y se comentaba que había besado a varios compañeros, pero que su amor lo había dejado en Antofagasta y que en las vacaciones se volverían a ver. Que su estilo de amor era libre, que todo acá era pasajero.

Un día, cuando ya estaba que moría de tristeza por ver a María perrear arriba de la mesa del profesor, mientras Juan y mis compañeros le hacían barra, entró a la sala la Srta. Adelaida y apagando la radio dijo, con su voz enérgica, “María, cámbiese de puesto” indicando el espacio libre que tenía a mi lado. Entre las caras de susto de mis compañeras, también vi las miradas de envidia de todos mis compañeros. Especialmente la de Juan Peña. Era una suerte en mi curso estar cerca de ella. María se bajó de la mesa desafiante, se arregló el *junper*, se hizo un moño con su pelo largo y tomó su mochila y cuadernos. Al sentarse a mi lado me dijo al oído: hola tú, eres la única persona que me falta besar... ¿o eres gay? Yo no pude mirarla durante todo el resto del día. Corrí a casa al salir de clases y me encerré en mi dormitorio. Me faltaba el aire. ¿Qué hacer? ¿Quería morir? ¿Por qué me dijo eso? Sus palabras retumbaban en mi cabeza.

La *internet* de nuestra casa no era tan buena y el celular lo compartimos como teléfono familiar, así que intenté hacer funcionar el viejo computador que nos había regalado una prima para estudiar. No sabía muy bien dónde buscar... Escribí la palabra gay en *Google* y así pude leer en el diccionario: “Persona, especialmente un hombre, que siente atracción sexual hacia otra de su mismo sexo”. Yo dije, no soy gay, porque no soy un hombre, yo soy una mujer, y aunque soy poco curvilínea, cuando sea grande tendré senos y seré madre. Mientras pensaba, la búsqueda en las redes me mostraba solo bares gay, barrios gay. No, eso no me servía, tenía que prepararme para contestarle a María, ella estaría sentada mucho tiempo a mi lado. De pronto un *test* ¿Qué tan gay eres? Lo hice. Bakán, solo soy un 20 % gay. A respirar. Mejor lo hago de nuevo para no tener dudas. ¿Qué tan gay eres? 0% gay.

Al día siguiente (y hasta el fin del año) mis compañeros se pelearon por estar cerca de María. Mi Juan también. Se ubicaba detrás de mi silla y se acercaba bastante a mi cara, mientras todos los demás reían y María contaba sus hazañas en Antofagasta. Yo también reía de buena gana. María estaba tan feliz de tener la admiración de mis compañeras y compañeros que nada de lo que yo dijera la hacía querer besarme. Esas semanas fueron maravillosas. Sentí el abrazo de Juan, su risa cómplice. Organizamos partidos de básquetbol. María era el mejor pretexto para estar cerca de Juan y yo era feliz de hacer lo que María me pidiera con sus tareas. Habíamos logrado con Juan acercarnos tanto que cada vez que encestaba, yo corría hacia él y nos abrazábamos llenos de alegría y él alentaba al equipo. Aunque hacía lo mismo con María, a mí no me importaba, solo me angustiaba que se terminara el año y todo esto se acabara.

A dos semanas de salir de vacaciones, María nos contó que su familia volvería a Antofagasta y que para despedirnos de ella nos invitaba a una fiesta de disfraces. Mientras repartía unas bellas invitaciones y nos iba abrazando a todos, nos iba diciendo que se enojaría mucho si no asistíamos, porque estaría el amor de su vida y además sería una megafiesta y que nos podíamos disfrazar en su casa. ¡Qué tenía de todo!. Cuando llegó mi turno me abrazó y me dijo al oído: no faltes. Te tengo una sorpresa.

Esa noche, en casa de María, todo estaba bellamente iluminado. Al entrar había un número para cada uno que correspondía a su disfraz, princesa o príncipe. Había contratado gente y unos vestidos para que nos ayudaran a cambiarnos y los disfraces eran demasiado hermosos. Cuando me dio el número del disfraz, ella me tomó de la mano y me dijo: hoy seremos libres.

Todos en el curso disfrazados de príncipes y princesas reían, bailaban y se sacaban fotos. De pronto, se apagaron las luces y se iluminó una esquina, y allí, vimos a María con un disfraz de príncipe medieval. Mi corazón estalló de amor por ella. Todo mi curso gritaba eufórico, hasta que ella se acercó a mí y me dijo ¿Oye, tú, eres el único al que no he besado, quieres ser un 20% gay en mi fiesta? Yo, al verlo hermoso y radiante, me acerqué al príncipe medieval y lo besé. ¡Claro que sí! Mientras tanto, mis compañeros me alentaban diciendo: ¡¡Pedro, Pedro, Pedro!! Juan Peña, en una esquina, me miraba insistentemente; y yo soñaba con él, como siempre.

ALGUNAS REFLEXIONES

Quiero iniciar esta reflexión señalando que no sería necesario hablar de infancias y adolescencias *queer* si tuviésemos escuelas y espacios educativos incluyentes en la diversidad sexual. La historia que antecede este trabajo es una de las miles de historias de amor en la infancia que evocan las personas gay, lesbianas, bi, o trans, cuando, en la adultez, deciden asumirse como sienten. Estas historias no son para reconocerse como tales, sino para darle sentido a sus vidas e identificar los comportamientos e imposiciones que debieron evadir o asumir.

Muchos de estos comportamientos están arraigados en los patrones culturales asociados al amor romántico y a las relaciones íntimas; y en tanto formadores de estudiantes, se hace necesario individualizarlos y abordarlos para evitar seguir normalizando conductas que, culturalmente, dañen y provoquen pánico moral, dado que con frecuencia las infancias *queer* son objetos de humillación, rechazo y exclusión social, es decir, víctimas del complejo estigma-discriminación (Campo-Arias *et al.*, 2017).

Bonilla y Rivas (2021a) señalan que las creencias que tenemos hombres y mujeres respecto del amor son distintas y parecen estar relacionadas con los mandatos de género tradicionales, por tales razones, en esta reflexión intentaré visibilizar los imaginarios sobre el amor y la diversidad sexual, de modo tal que se pueda favorecer la puesta en marcha de programas escolares que confronten las creencias desigualitarias y fomenten modelos relacionales basados en la igualdad, el respeto y la no violencia (Bonilla & Rivas, 2021b).

EL AMOR ROMÁNTICO

Se puede señalar que el amor romántico es una construcción social y cultural, con sus correspondientes mitos como el de “la media naranja” o la omnipotencia del amor, que actúa como configuradora de prácticas interpersonales, sociales e individuales (Blanco, 2016).

El concepto de amor ha ido variando a lo largo de las épocas del mismo modo que se ha transformado la cultura. Diversos autores señalan que existen dos revoluciones amorosas en la historia: una primera, que llegó de la mano del amor cortés en la Baja Edad Media y de la cual tenemos enormes muestras en la literatura, pero que no fue una práctica mayoritaria en la sociedad; y una segunda, de la mano del amor romántico, que surge a finales del siglo XIX como respuesta reaccionaria al amor victoriano, un tipo de amor que consagraba a las mujeres al cuidado de la familia y la virtud de la maternidad, por tanto, viene a ser como la reivindicación del triunfo de la pasión frente al orden establecido (Yela, 2000; Herrera, 2009; Blanco, 2016).

Aunque esta característica rupturista hace que algunos investigadores califiquen al amor romántico como un sentimiento emancipatorio en relación con la igualdad sexual, emocional y con las relaciones de poder entre los diversos papeles sexuales establecidos (Giddens, 1998), para otras autoras como Esteban (2011), el amor romántico es como el camino hacia la servidumbre. Es decir, el amor romántico tendría una parte perversa en el discurso amoroso que esconde el mantenimiento del sistema sexo-género (Jónasdóttir, 1993), por cuanto prevalecerían características “adictivas” como “la dependencia, la búsqueda de un vínculo seguro, necesidad del otro, estricta fidelidad sexual, renuncia a la independencia personal, ausencia de libertad, celos, rutina” (Yela, 2000, p.70), las cuales, junto a un conjunto de creencias compartidas por la mayoría de la población conocidas como mitos del amor romántico, constituyen su estereotipo cultural occidental (Lagarde, 2001).

En definitiva, el amor romántico se convierte en el estilo amoroso popular, normativo y universal de la cultura occidental y en la razón fundamental para formar una pareja, permanecer juntos, tener relaciones sexuales y, finalmente, consolidar esa unión en matrimonio. En esta perspectiva, la filósofa Ana Hardisson Rumeu (2005), señala que la historia de la literatura se ha caracterizado por difundir el discurso androcéntrico, heteropatriarcal y misógino del hombre blanco, occidental y heterosexual, al mismo tiempo que reproduce el pensamiento Aristotélico que muestra a la mujer como la versión incompleta del hombre, o bien la mirada escolástica medieval que la demoniza, ligada al mal, al pecado, y cuyo control asociado al pensamiento cristiano la sitúa en un modelo esquizoide ideal entre virgen y madre, cuyo lugar natural es la casa o bien uno de bruja o prostituta, cuyo lugar es la persecución y la muerte. La literatura y el mismo cine están plagados de esos casos que, posteriormente, retratan a la mujer de apariencia semejante, inferior y castrada.

Con el cambio al siglo XX, surgen movimientos emancipadores que buscan construir la identidad femenina desde el discurso femenino. No obstante ello, en pleno siglo XXI los imaginarios de lo femenino mantienen la cultura preponderantemente masculina (Rumeu, 1998), ideología que sirve para propagar comportamientos que justifican la violencia contra las mujeres, además de proyectar prácticas con fuertes componentes sexistas que se articulan sobre la base de la diferencia sexual (Trujillo & Contreras, 2021).

Ahora bien, Bauman (2003), al analizar a las y los habitantes de la moderna sociedad líquida, señala que la definición romántica del amor —«hasta que la muerte nos separe»— está decididamente pasada de moda, ya que ha trascendido su fecha de vencimiento debido a la reestructuración de los estándares del amor, que ahora son más bajos como consecuencia de la abundancia para «hacer el amor» y las «experiencias amorosas» (enamorarse, ejercer el amor), señalando que la clase de destreza que se adquiere es la de «terminar rápidamente y volver a empezar desde el principio» junto con la compulsión a intentarlo otra vez (p.16).

Esta infatigable búsqueda y experimentación estaría destinada a desarrollar el desaprendizaje del amor, es decir, una «incapacidad aprendida» de amar y por tanto no importarían tanto si las preferencias sexuales (articuladas como «identidad sexual») son «atributos naturales» o «constructos culturales».

Lo que importa es saber si depende del homo sexualis determinar (descubrir o inventar) cuál (o cuáles) de esa multitud de identidades sexuales posibles le resulta mejor y, en tal sentido, cualesquiera que sean las intervenciones médicas o genéticas de autoentrenamiento y autodescubrimiento consideradas como el camino correcto hacia una identidad sexual propia/

deseable, el punto crucial sigue siendo la «alterabilidad», transitoriedad y revocabilidad de todas ellas, y su condena a permanecer en la incompletud y la insatisfacción, indistintamente de la edad y el fuego sexual que se tenga (Bauman, 2003, pp. 38-66).

IDENTIDADES DE GÉNERO

Antes de abordar la infancia *queer*, es necesario precisar algunos conceptos que se discuten. En primer lugar, hay que señalar que la identidad de género se construye y no siempre se corresponde con el sexo biológico definido por la genitalidad y, por tanto, en base a una genitalidad determinada se podría asociar con lo masculino o femenino, con ambos, con ninguna o con una asociación no permanente. Butler (2007) señala que a las sociedades les parece más adecuado lo fijo o lo que no produce desorden, facilitando las conceptualizaciones binarias. La distinción sexo/género mostraría una discontinuidad radical entre cuerpos sexuados y los géneros culturalmente construidos: “si por el momento presuponemos la estabilidad del sexo binario, no está claro que la construcción de «hombres» dará como resultado únicamente cuerpos masculinos o que las «mujeres» interpreten solo cuerpos femeninos” (p.54).

Ahora bien, las personas migrantes de género flexibilizan la identidad binaria, por medio de lo “trans” y por tanto nos encontramos con personas travestis, intersexuales y transexuales. Esta transformación puede ser reconstruida históricamente desde distintas lecturas, por ejemplo, la ancestral metamorfosis de Ovidio, en cuyas narrativas se aborda la transexualidad y/o el travestismo, sin el uso de un lenguaje estigmatizante, cuestión polémica en estos días por las marginaciones a las que son sometidas las personas trans. Por lo anterior, y con fines de establecer y visibilizar las identidades de género, se realiza un listado acotado de los constructos establecidos, tomados de Zárate (2015), que es necesario ampliar y profundizar:

- a) *Agénero*: Es una identidad nula o neutral, que no pertenece a ninguno de los dos géneros.
- b) *Androginia*: La androginia es una categoría que se aísla de los binarismos de género, identificando a personas que puede tener, a la vez, características masculinas y femeninas.
- c) *Bisexualidad*: Es la orientación sexual de hombres y mujeres caracterizada por la atracción física y sexual por ambos sexos.

- d) *Cisgénero o cissexualidad*: palabra que se usa para describir a las personas que tienen una identidad de género que concuerda con los roles sociales que se le han asignado.
- e) *Drag Queen*: es una variante de las identidades transgénero que se refiere a un hombre que de forma exagerada se viste y actúa como una mujer, resaltando los estereotipos de esta con una intención de burla ante la sociedad. El término opuesto es *drag King*. Se caracterizan por dar entretenimientos y pueden tener cualquier orientación sexual.
- f) *Genderqueer*. puede aplicarse a identidades que niegan pertenecer a un género, ya sea total o parcialmente y proponen una mezcla.
 - a. *Género fluido*: Es una identidad en transición; algunas veces se identifica como masculino y otras como femenino u otra identidad de género. Siempre la identidad está en movimiento.
 - b. *Bigénero o pangénero*: Se perciben con una identidad femenina y masculina la que van rotando, dependiendo del contexto.
- g) *Homosexualidad*: Se refiere a una orientación sexual en la que hay atracción o interacción entre dos personas del mismo sexo. Generalmente se usa el concepto gay para referirse a hombres o mujeres homosexuales. La palabra lesbiana es la que comúnmente se usa para hablar de mujeres homosexuales.
- h) *Intersexualidad o hermafrodita*: Son las personas que nacen con órganos de ambos sexos en diferente grado de desarrollo y visibilidad, es decir, poseen características genéticas propias de los hombres y las mujeres.
- i) *Queer*. puede aplicarse a todas las personas que alguna vez se han sentido fuera de lugar o ajenas a las condicionantes que impone la heterosexualidad. También se les denomina minorías sexuales que no se identifican como homosexuales, transexuales o transgénero y que desean borrar las diferencias de género binarias. Es una postura que va en contra de toda categoría de identidad.
- j) *Shemale*: Es una variante de la transexualidad en la que una persona nacida con los órganos genitales masculinos realiza una transición parcial al género femenino, por lo general implantes de senos, conservando los genitales de nacimiento (los masculinos).

- k) *Transexualidad o disforia de género*: persona que se identifica con el género opuesto a su sexo biológico y que ha logrado su transición al género deseado. La cirugía de reasignación de sexo le permite armonizar su habitual físico a lo femenino o masculino.
- l) *Travestismo*: es un acto consciente de vestir como el género opuesto, se adoptan actitudes psicológicas y manerismos, incluso un nombre autoasignado, para identificarse con el género opuesto al propio, en lo que se encuentra satisfacción.
- m) *Trigénero*: Es una identidad nula respecto de lo binario. Se confunde con lo agénero. Se puede entender como una mezcla entre lo femenino, lo masculino y un tercer género.

INFANCIA QUEER O CUERPOS MIGRANTES

La escuela, desde sus orígenes, ha borrado la sexualidad de su currículum explícito para que forme parte de su currículum oculto, porque el mandato educativo ha sido hablar de las cuestiones públicas y no de las privadas. La sexualidad, según esta concepción, se circunscribiría estrictamente a lo íntimo (Trivisonno, 2020), y por tanto, desde el pensamiento *butleriano*, los cuerpos escolarizados en la escuela patriarcalizada no podrían estar en constante transformación, y de hacerlo, sufrirían violencia.

Halberstam (2018, p.37) señala que la infancia, como nos recuerdan precisamente muchas personas *queer*, “es una larga lección sobre la humildad, la torpeza, la limitación y eso que Kathryn Bond Stockton ha denominado «crecer hacia los lados»”. Por su parte, Bond Stockton (2009) en su libro *The Queer Child*, plantea que la infancia es sobre todo una experiencia *queer* en una sociedad que reconoce por medio de programas formativos para NNA que la heterosexualidad no nace, sino que se hace, explicando que, si todos fuésemos normativos y heterosexuales desde el inicio de nuestros deseos, orientaciones y formas de ser, entonces probablemente no necesitaríamos esa estricta orientación parental que busca llevarnos a todos a nuestro destino común de matrimonio, crianza de niños y niñas y heterorreproducción (Halberstam, 2018).

El planteamiento de esta autora instala una perspectiva incómoda al campo de los estudios de la infancia y en el imaginario de la modernidad, pues al situarse desde la teoría crítica y los estudios culturales, deja de lado el campo de la psicología cuyas directrices nos han normalizado patológicamente por años. Cortés (2016), señala que *Bond Stockton* a través del campo de la cultura nos

plantea que no todo NNA es homosexual, sino más bien, todo NNA es *queer*, puesto que se encuentran en un tránsito ambiguo hacia la adultez, fuera y dentro del mundo de los adultos, siendo constantemente amenazados por las restricciones sociales que intentan protegerlo. En tal sentido, esta perspectiva incómoda debe movilizar a la escuela para educar respecto de la diferencia y de espacios escolares abiertos a la diversidad de identidades sexuales, evitando relaciones oblicuas que defienden relaciones amorosas entre niños y adultos acentuadas por la inimputabilidad penal (donde Chile suma una larga lista de vergüenzas).

En consecuencia, la importancia de abordar el cómo realizan el tránsito de su sexualidad, las y los niños, niñas y adolescentes (NNA), durante el periodo escolar, es parte de la importancia de considerarlos sujetos de derecho y por tanto la escuela debe garantizar a los NNA, los derechos constitucionales otorgando las condiciones para que tengan derechos sexuales y reproductivos con una mirada integrativa, junto con el reconocimiento a la identidad de género, desde el inicio del período de escolarización y no desde los 14 años. Ello permite dos instancias, a) el reconocimiento de las identidades y b) los mecanismos de protección frente a las vulneraciones.

En tal sentido, Gauché y Lovera (2019) plantean, además, que se deben dejar proscritas todas las posibles miradas patologizantes que profundizan los efectos negativos de la falta de reconocimiento y abonan el espacio para las vulneraciones de derechos en contextos como la familia, la escuela o el vecindario. Para los autores, estos efectos se pueden ver en situaciones cotidianas: entrar a un baño, solicitar asistencia sanitaria, salir o entrar del país, usar la credencial estudiantil para subir a una micro, o en situaciones judiciales como la relación directa y regular con padres que no respeten la identidad, el trato en audiencias, las derivaciones al Sename, los sistemas de guarda. Por otra parte, reconocer este derecho permite que NNA desplieguen sus potencialidades, como son, por ejemplo: el nombre, la imagen, la vida privada, su integridad psíquica y, por cierto, sus derechos a ser oídos.

Quiero cerrar esta reflexión compartiéndoles algunas interrogantes que me ayudaron a pensar, con teoría, otras preguntas que sentí necesarias de tener claras antes de asumir un curso o entrar a una clase nueva; o bien preguntas que surgieron de la *pena-bronca* que le nace a una profesora cuando sabe que debe enfrentarse a la discriminación de uno o una de sus estudiantes y, muchas veces, no puede lidiar en la escuela con el peso de lo cultural.

Espero que a las y los lectores, estas preguntas les permitan entrar en sí mismos y explorar sus identidades de género con libertad, junto con ello, espero también

que a las y los estudiantes de pedagogía, la búsqueda teórica de estas respuestas les inspire genuinos diálogos para abrirse a la diferencia y prepararse para acompañar el tránsito de NNA y sus familias.

1. ¿Podemos hacer referencia a un sexo «dato» o a un género «dato» sin aclarar primero cómo se da uno y otro y a través de qué medios?
2. ¿Qué se entiende por «sexo», histórica y culturalmente, desde el amor romántico?
3. ¿Están las identidades de género supeditadas a discursos científicos o a intereses políticos y sociales?
4. ¿Tienen género las personas o son lo que ellas expresan?
5. ¿De qué género eres? ¿Cómo lo supiste?
6. ¿El derecho a la identidad comprende la identidad de género?
7. ¿Por qué es importante el reconocimiento del derecho a la identidad y su protección?
8. ¿Qué marcos legales protegen en Chile a NNA *queer*? ¿Cómo se entiende una escuela para identidades diversas?
9. ¿Puede un NNA ser homosexual? ¿Desde qué paradigma teórico se establecen posibles respuestas?

AGRADECIMIENTOS

Los resultados de esta reflexión han sido posibles gracias al apoyo otorgado por la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, a través del Proyecto DIUMCE 2021, Código 15-2021-PGI: “Cariño malo: Funas y Violencia de género en el pololeo”.

INVITACIONES A PROFUNDIZAR

Bauman, Z. (2005). *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Fondo de Cultura Económica.

Blanco, M. (2016). El Amor Romántico en los “Súper-Éxitos” musicales entre adolescentes. En Blanco, M & San Segundo, R. (Ed.) *Investigación Joven con perspectiva de género*. (pp.226-244) Instituto de Estudios de Género, Universidad Carlos III de Madrid.

Bonilla Algovia, E., & Rivas Rivero, E. (2021a). Creencias sobre el amor romántico y las relaciones íntimas: implicaciones en jóvenes de la Comunidad de Madrid. *Informes Psicológicos*, 21(2), 243-257.

Bonilla-Algovia, E., Rivas-Rivero, E., & Pascual Gómez, I. (2021b). Mitos del amor romántico en adolescentes: relación con el sexismo y variables procedentes de la socialización. *Educación XX1*, 24(2), 441-464.

Bond Stockton, K. (2009). *The Queer Child or Growing Sideways in the Twentieth Century*. Durham: Duke University Press.

Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós

Campo-Arias, A., Vanegas-García, J., & Herazo, E. (2017). Orientación sexual y trastorno de ansiedad social: una revisión sistemática. *Revista chilena de neuro-psiquiatría*, 55(2), 93-102.

Cortés, A. (2016). El niño Queer o crecer oblicuamente en el siglo veinte, por Kathryn Bond Stockton. *Literatura y lingüística*, (34), 433-448.

Esteban, M. (2011). *Crítica del pensamiento amoroso. Temas contemporáneos*. Ediciones Bellaterra.

Gauché Marchetti, X., & Lovera Parmo, D. (2019). Identidad de género de niños, niñas y adolescentes: Una cuestión de derechos. *Ius et Praxis*, 25(2), 359-402.

Giddens, A. (1998). *La transformación de la intimidad*. Ediciones Cátedra.

Halberstam, J. (2018). *El arte queer del fracaso reacciona con terror*. Egales

Jónasdóttir, G. (1993). *El poder del amor. ¿Le importa el sexo a la Democracia?*. Ediciones Cátedra.

Lagarde, M. (2001). *Claves feministas para la negociación en el amor*. Ed. Puntos de Encuentro.

Rumeu, A. (1998) Identidad y género. *Cuadernos del Ateneo*, 4, 87-89.

Trivisonno, C. (2020). Deseos torcidos, cuerpos oblicuos: la visibilización de las infancias queer en dos escuelas primarias de Rosario, *CEI - PUDS - Revista Uni(+di)versidad*, 4 (4).

Trujillo Cristoffanini, M., & Contreras Hernández, P. (2021). Violencia de género: prevalencia, imaginarios sexistas, y mitos en la juventud universitaria. *Apuntes*, 48(88), 35-55.

Yela, C. (2000). *El amor desde la psicología social. Ni tan libres, ni tan racionales*. Ediciones Pirámide.

Zárate Sánchez, K.(2015). Cuerpos migrantes: análisis de los procesos transgénero y transexual en los protagonistas de Orlando de Virginia Woolf y de Cuerpo náufrago de Ana Clavel. [Tesis doctoral Universidad Iberoamericana].

DESRETORNO

DAVID ROMÁN SOTO



DESRETORNO

DAVID ROMÁN SOTO

UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, CHILE
david.roman@umce.cl

Mi nombre es Odesleyn Merisier, soy haitiana, de Puerto Príncipe. Tengo 22 años y cuatro hijos; dos niñas de tres años (son gemelas) y dos niños 6 y 8 años. Llevo dos años juntando dinero para poder viajar a Chile y cambiar mi vida y la de mis hijos, y por fin lo conseguí. Estoy en el aeropuerto, mis manos tiemblan, tengo muchas emociones que me embargan. Por un lado, los sueños y deseos de llegar a Chile, saber cómo es su gente, sus calles, las personas... ¿cómo serán? ¿cómo me irán a recibir? ¿lograré conseguir trabajo prontamente para trasladar a mis hijos? Y por otro, tengo una angustia, una pena y una frustración muy grande de tener que dejar a mis hijos al cuidado de su abuela y abuelo, que, aunque los conozco y son parte de mi familia, no quiero que les ocurra lo que a mí me ocurrió; me da terror que les pase algo y yo no poder estar cerca para protegerlos.

Me llaman desde el grupo de migración para hacer la fila y subirme al avión. Somos decenas que vamos rumbo a este país desconocido, llenos de esperanza y con mucho sufrimiento por dejar a los nuestros. Debo abandonar a mis hijos por un tiempo. Lloran y me abrazan sin dejarme avanzar. Lloro con ellos y les doy los últimos besos de amor y avanzo hacia la puerta de embarque. Corro hacia la entrada y mis niños quedan a mis espaldas. Me viene el miedo y la angustia de escucharlos llorar y gritar ¡mamá! mientras avanzo. No miro atrás. No quiero que esto sea peor para ellos y para mí misma. Entrego mis papeles y está todo en orden, por lo que me embarco casi sin fuerzas, llena de lágrimas en mis ojos y mis mejillas. Intento secarme la cara, pero no logro apagar la llave de mis ojos. Entro en el avión y parece un funeral. Mujeres y hombres llorando desconsolados, repitiendo carmáticamente el nombre de los seres queridos que se quedaron abajo.

Me siento al lado de la ventana, hay dos mujeres en la misma situación que yo en la fila de asientos contiguos. Nos damos la mano para intentar calmarnos y aparentemente lo logramos, aunque por dentro y por lo que transmiten nuestras miradas es solo para darnos fuerzas y poder continuar. Nos indican que debemos ponernos los cinturones de seguridad y el avión comienza a moverse. Es la primera vez que volaré. El motor se enciende y todo se estremece. Nos miramos con mis nuevas amigas -hermanas de viaje- con temor y nerviosismo. De repente

el avión toma posición y agarra velocidad. Nuestras cabezas se fueron hacia atrás y es como que todo el cuerpo queda pegado en el respaldo del asiento. Por la ventana se ve pasar todo muy rápido, así de rápido como va pasando mi propia vida. El avión comienza a planear y nos indican que llegaremos a Santiago de Chile en aproximadamente 11 horas.

Mientras viajamos, con mis nuevas amigas –hermanas de viaje– nos contamos un poco de nosotras, los contactos que tenemos en Chile y cómo nos apoyaremos para lograr sobrevivir. Tenemos esperanzas, y aunque todo se vuelva en contra, ya nos tenemos a nosotras mismas. Esto ha sido un sueño de varios años, desde que partieron mis primeros amigos y conocidos, los que comenzaron a mandar dinero a sus familias en Haití. En ese momento me di cuenta que la única oportunidad de poder brindarle bienestar y buenos augurios a mis niños era yéndome a Chile, trabajar muy duro y, cuando sea posible, poder traerlos conmigo para establecernos en este nuevo país y darles otras perspectivas y posibilidades para que puedan tener sueños y mejorar nuestra vida.

Se me cierran los ojos. El cansancio se apodera de mí. Entro en un estado de calma, de paz interior. Se escucha una música de fondo que me agrada, que me transporta. En este largo viaje pienso en lo que he sido, en quién soy y en lo que me convertiré. Nací en un hogar muy humilde, con piso de tierra y techo de paja. Desde temprana edad he tenido que trabajar en lo que sea, primero para sobrevivir y luego para darle alimento a mis hijos. Trabajé en el campo, cultivando la tierra, pero el dinero era muy escaso para continuar en ese rubro. Luego, cuando era casi una niña, mis padres me obligaron a prostituirme para poder entregar dinero en el hogar. Fue muy duro para mí, no entendía lo que debía hacer ni cómo comportarme, pero si no lo hacía en casa me golpearían y maltratarían o me dejarían tirada por ahí, por lo que no tuve opción, y continué. A los 14 años tuve a mi primer hijo, y a los 16 al segundo, ambos producto de este “ingrato trabajo” que la vida me dio y exigió. Luego me enamoré y nacieron las gemelas de un amor tortuoso, violento y maltratador, con el cual casi pierdo la vida. Me obligó a delinquir y a seguir en la prostitución. A los 15 años estuve detenida doce meses en Puerto Príncipe por robo y me dejaron en libertad de un día para otro por ser menor de edad. Fue muy duro, ya que no sabía qué estaba ocurriendo con mis hijos, además, los delitos que cometí los hice porque mi vida corría peligro.

Nos avisan que ya estamos próximos a aterrizar. Pienso en mis hijos, me gustaría que estuviesen conmigo. Atesoro la ilusión de querer y poder hacer las cosas bien y rápido para traerlos conmigo. Me entregan un overol blanco, muy curioso, con capucha y máscara de acrílico. Todos nos ponemos esta nueva vestimenta para poder bajar del avión. Desde las ventanas se ve mucha gente que quizás nos viene a ayudar, a recoger, no sé bien qué ocurrirá, pero tengo esperanza de que

será algo bueno. Según las historias que contaban en Haití, yo cumpla con todas las condiciones para que me acepten en Chile: soy mujer, negra, pobre, madre soltera de cuatro niños, trabajadora sexual desde temprana edad, abusada en múltiples dimensiones de la vida, por lo que según contaban, no debería tener problemas en migrar al “oasis” latinoamericano.

Nos hacen bajar del avión policías con armamento y perros. Nos gritan, nos empujan, los perros ladran, todo es un poco traumático. Nos comienzan a clasificar y me separan de mis amigas –hermanas de viaje-. Me hacen entrar a una especie de salón, repleto de migrantes que estaban vestidos de overol, al igual que yo. No nos vemos bien las caras, pero se siente la angustia y la desesperación. Yo intento sonreír para mostrarme simpática, buena persona, aun cuando por dentro estoy llena de temores y miedos. Me dan agua y un *sándwich* para alimentarme. No había comido nada durante horas y encontré que todo iba a estar bien, que se estaban preocupando por nosotros.

El sueño y el cansancio me embargan. Siento mareos y un poco de náusea. Me hacen subir a una escalera y me siento en un lugar extraño, que no puedo bien clarificar. El sueño es mayor, no entiendo qué me sucede. Se sienten gritos y peleas cerca de mí, pero no logro ver con claridad. Comienzo a transpirar, a sentirme mal, ¿será producto del viaje?, ¿de la comida?, ¿del agua que no estoy acostumbrada? Intento hacerme la fuerte, de todo esto depende el bienestar de mis hijos, pero no puedo, siento que me voy a desmayar.

Despierto en un avión, quizás nos trasladaron de ciudad. Ya no tengo el traje y hace mucho calor. Miro a mi alrededor y no conozco a nadie. Ya no hay policías, ni perros, ni nadie a quién preguntar. Me duermo nuevamente. Bajo del avión un poco aturdida, todo me parece amigable, como conocido, pero no estoy segura. Me entregan mi bolso, mis pertenencias y cruzo una puerta. Pasando el umbral corren mis hijos hacia mí, lloramos de emoción y me conmueve profundamente el tenerlos cerca, pero sigo sin entender nada.

Pasan unos minutos y me doy cuenta de lo que había ocurrido: había sido deportada por ser mujer, negra y pobre; y me informan que la deportación en su legalidad había ocurrido por dos temas que la vida en sí me obligó: haber sido trabajadora sexual y tener los papeles manchados por haber cometido el delito de robo. Aun cuando en ambos casos lo ocurrido se detonó debido a que mi vida corría peligro, a nadie le importan las razones de aquello, nadie me lo dijo directamente, y si lo hicieron, tampoco lo entendí por la barrera idiomática de no hablar español.

REFLEXIONES

En Chile, el fenómeno migratorio se ha convertido en un desafío inclusivo e intercultural para acoger a personas extranjeras, valorando y respetando su diversidad sociocultural (Román Soto, 2021). Esta urgencia emerge debido al incremento de la población migrante en nuestro territorio, la cual asciende a 1.492.522 personas registradas de manera regular (INE, 2020). Los países con mayor índice de migrantes en Chile son los siguientes: Venezuela (30,5%), Perú (15,8%), Haití (12,5%), Colombia (10,8%) y Bolivia (8,0%), los que representan al 77,6% del total de la población migrante residente y corresponden al 7,8% de la población total nacional (INE, 2020).

Este relato, denominado Desretorno, cuenta un momento particular en la historia de una mujer llamada Odesleyn Merisier, quien intenta llegar a Chile para poder mejorar su calidad de vida y la de sus hijos. La Organización Internacional para las Migraciones (OIM), perteneciente a la Organización Naciones Unidas (ONU), define a los migrantes como personas que se desplazan a través de fronteras internacionales o al interior de un mismo país que no sea considerado su lugar de residencia habitual con independencia de: 1) su situación jurídica; 2) el carácter voluntario o involuntario del desplazamiento; 3) las causas del desplazamiento; o 4) la duración de su estancia (OIM, 2021). En el caso de Odesleyn, ella intenta migrar de manera voluntaria desde Haití, llena de sueños e ilusiones pensando en su traslado internacional como una oportunidad para ella y su familia. De este modo, la migración, en todas sus formas y consecuencias, es la primera temática que puede ser abordada a través de este relato.

La segunda temática que se desprende del escrito es desde una perspectiva política: la expulsión de migrantes que no cumplen con los “requisitos de entrada” interpuestos por el gobierno de turno. El Estado ejerce su poder por sobre la población migrante vulnerable, segregándolos con prácticas de exclusión sistemáticas disfrazadas de ayuda estatal. También los segrega por el “bien común”, tendiendo a la realización de prácticas racistas y xenóforas, como por ejemplo la deportación de ciudadanos haitianos disfrazada de “retorno humanitario” durante el año 2018 (France24, 2018), o la amenaza por parte del Gobierno de Chile hacia personas de la misma nacionalidad de ser deportados a su país de origen por no contar con documentación (CNNChile, 2019), aun cuando en ese lugar (Haití) se suscitaba una guerra civil.

El año 2021, el gobierno chileno justificó las expulsiones argumentando que no recibiría a personas con antecedentes penales, sin importar la historia individual que cada uno posea (La Tercera, 2021). “Lo Blanco no debe dejarse tocar por lo Negro, aunque sea con la distancia de la lengua o con el símbolo” señalaba

Derrida (1983, p. 66). En Chile, aparentemente, la mano de obra debe ser barata, pero en lo posible no puede ser negra, como si estuviésemos viviendo un nuevo *aparthei* a la “chilena”. Odesleyn se da cuenta de esta situación después de ser deportada a Haití, lo que demuestra que sus derechos también fueron vulnerados en virtud de desconocer la razón de la deportación, no entender el idioma y, finalmente, ser discriminada por sus características particulares.

La migración es un derecho humano consagrado en el artículo 13 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 2021). En él se establece que: “toda persona tiene derecho a circular libremente y a elegir su residencia en el territorio de un Estado”; y que “toda persona tiene derecho a salir de cualquier país, incluso del propio, y a regresar a su país” (Declaración Universal de los Derechos Humanos, artículo 13). Con absoluta claridad en esta declaración, Odesleyn sale de Haití, dejando a sus hijos desprotegidos, poniendo énfasis en su propia dignidad (artículo 1) sin importar las características particulares que posee actualmente y en el transcurso de su propia historia (artículo 2). El relato nos señala que la protagonista fue abusada y violentada constantemente durante su historia de vida, siendo obligada a prostituirse siendo una niña, lo que vulnera sus derechos consagrados en el artículo 12, y en la Declaración de los derechos de los niños en su globalidad (UNICEF, 2021). Por lo tanto, el enfoque de derechos y sus articulados en las convenciones suscritas por Chile se convierten en la tercera temática tratada por este escrito.

Las emociones son la cuarta temática que se propone para ser trabajadas a partir de este cuento. Según Humberto Maturana, las emociones son “disposiciones corporales dinámicas que definen los distintos dominios de acción en que nos movemos. Cuando uno cambia de emoción, cambia de dominio de acción” (1990, p. 15). En el desarrollo de su relato, Odesleyn va cambiando de emoción constantemente, lo cual la hace actuar de diversas maneras y poseer reflexiones que se desprenden de esa emoción fundante. De este modo, lo propuesto por Maturana se vuelve carne y posibilita observar y analizar las diferentes emociones vividas por la protagonista y las consecuencias que estas traen para su accionar.

Por último, se propone el trabajo del concepto de interseccionalidad, que emerge en el texto como consecuencia de la deportación de Odesleyn, el cual es definido como la interrelación que existe entre raza, género y clase, acuñado por la activista Kimberlé Crenshaw el año 1991. Este concepto permite clarificar que la intersección entre raza, género y clase es estructural, y que las mujeres negras, pobres y de clases desfavorecidas son sistemáticamente más discriminadas que otras mujeres, por ejemplo blancas, con un mayor poder adquisitivo y/o pertenecientes a clases sociales más elevadas.

INVITACIONES A PROFUNDIZAR

CNN Chile (2019). Cerca de 16 mil haitianos arriesgan ser expulsados de Chile por problemas de documentación. https://www.cnnchile.com/pais/16-mil-haitianos-riesgo-expulsion-chile_20190717/

Crenshaw, K. (1991) [2012]. Cartografiando los márgenes: Interseccionalidad, políticas identitarias y violencia contra las mujeres de color. En L. Platero, (Ed.), *Intersecciones: Cuerpos y sexualidades en la encrucijada* (pp. 75-86). Bellaterra.

Convención de los Derechos del Niño, (1989). https://www.unicef.org/chile/media/3176/file/convencion_sobre_los_derechos_del_nino.pdf

Declaración Universal de Derechos Humanos, (1948). <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>

Derrida, J. (1983). [2010]. *La última palabra del racismo*. Psyche.

France24 (2018). Gobierno chileno envió a 176 haitianos en un plan de retorno asistido. <https://www.france24.com/es/20181108-gobierno-chileno-haitianos-retorno-asistido>

La Tercera, (2021). Servicio de migraciones defiende que la expulsión de extranjeros se haya hecho de forma colectiva, pese a aclaración de la Suprema "Acá hay una instrumentalización del concepto". <https://www.latercera.com/nacional/noticia/servicio-de-migraciones-defiende-que-expulsion-de-extranjeros-se-haya-hecho-de-forma-colectiva-pese-a-aclaracion-de-la-suprema-aca-hay-una-instrumentalizacion-del-concepto/S6SPY5I4HZDMFB4QDIFSPFNKSY/>

Maturana, H. (1990). *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*. JC Saez Editor.

Román Soto, D. (2021). Migración inclusiva en Chile, un desafío vigente. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 15 (1), 157-172.

EL BASURITA Y LA PROFESORA ALADA

MARÍA SOLEDAD RODRÍGUEZ OLEA



EL BASURITA Y LA PROFESORA ALADA

MARÍA SOLEDAD RODRÍGUEZ OLEA

UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, CHILE
m_soledad.rodriguez@umce.cl

Un día, muy temprano en la mañana, en la puerta de entrada de mi lugar de trabajo, un muchacho me lanzó una botella de agua fría. La ropa que escondía mis alas quedó empapada. Era pleno invierno...raudos autos pasando, apresurada gente caminando, miles de mundos ciegos andando y, el mío, se detuvo en ese instante.

Mi impresión fue total y mi emoción se transformó en rabia iracunda. Lo tomé del pecho y lo lancé, sin pensar, hacia la pared que afirmaba la puerta de acceso. Dejé escapar unas palabras enojadas, mientras, con mi mano derecha lo afirmaba de su polerón y con mi mano izquierda lo apuntaba amenazante, *“no sabí con quién te estay metiendo...”* otros que miraban el suceso y que acompañaban al joven, gritaron, mientras reían: *“¡la tía es chora!”*.

El joven me miró, primero con ojos de rabia, después con ojos de quien de verdad mira. En ese instante nos vimos y algo pasó, emergió el silencio vestido de calma, como si el silencio en un soplo y con tono de ansiedad, dijera: *“¡al fin! ...ya era momento de encontrarse”*. Así conocí a ese joven que llamaban El Basurita.

La casa de El Basurita era muy especial, tenía largos pasillos convertidos en veredas y asfalto, su dormitorio era muy variado; había bancos de plazas bajo de puentes y escaleras de metro. Su *living* era gigante, decorado con grandes edificios, galerías con un cuánto hay para mirar y su jardín tenía grandes parques donde poder correr y jugar.

El Basurita era, al parecer, muy ocupado. Andaba siempre apurado, parecido a esos perros vagabundos que caminan muy decididos hacia algún lugar; parecía que quería atrapar la vida... pero también arrancar de ella.

El Basurita era juguetón, cruzaba las calles cuando el semáforo daba la luz verde, justo cuando los autos empezaban su andar, quizá para ser visto por aquellos que no lo querían ver. Esa acción algo de razón tenía; a nadie se le ocurriría mirar a una basurita y menos si está en la calle, ¿para qué?, si a nadie le importa, y eso, al parecer, él lo sabía muy bien.

Los otros iguales lo llamaban El Basurita, no está claro por qué, pero igual ese sobrenombre deja la imaginación correr. Si lo pensamos bien, no es "BASURA", o "EL BASURA", es "EL BASURITA", y eso deja mucho que entrever; por un lado, es un sujeto, no un objeto, pero es un sujeto que se reconoce como un objeto, ese que se puede despachar, arrojar y abandonar. Pero, también, EL BASURITA podría ser el sujeto invisible para otros, pero visible para la libertad, esa libertad que no esconde nada, que no necesita mentir, porque El Basurita, que habita en su casa/ calle, hace lo que es y no le teme a nada ni a nadie; no tiene tiempo para eso, debe sobrevivir y cargar con el dolor de ese amor que lo abandonó sin saber por qué.

Gracias a esa botella llena de agua fría que me lanzó El Basurita en aquel invierno (que empapó mi vestimenta, pero calentó mi espíritu), se refrescó mi historia y en ese mismo instante mis alas se agitaron, mi cuerpo se remeció y se encontró enterito de nuevo.

Cuando era pequeña lo que más me gustaba era mirar esa basurita que rodaba por las calles sin dirección alguna. Esos pedacitos de nada que se escurrían por todos los rincones y se dejaban llevar por el viento. Cuando las veía viajar corría tras ellas, como queriendo atraparlas, pero siempre se escapaban, y en ese correr, y en ese tratar de escurrirme con ellas, algo extraño pasó: por mi espalda empezaron a nacer alas.

Y así fui construyendo mi camino con una mezcla entre la libertad que permitían mis alas y el encierro, tierra, jaula, que obligaban mis pies a pisar; y entre ese caminar/volar me convertí en profesora, pero una un tanto extraña, porque tenía alas, (que sabía esconder cuando mis pies así lo exigían). Sin embargo, siempre prefería ser alada, porque eso me permitía volar por lugares escondidos y llenos de misterios. De ese modo pude conocer, aprender y sorprenderme de muchos mundos. Y de tanto volar tengo muchas historias guardadas en mi memoria y escondidas en mis alas, pero si las cuento todas, sería una historia de nunca acabar. Por eso solo les cuento la historia de El Basurita, porque él representa las muchas historias que conocí.

Luego de ese encuentro, El Basurita y yo empezamos a construir nuestra historia de aprender juntos, pero eso sí, de maneras muy curiosas. Él me buscaba, pero sin que se notara, cuando estaba con otros creando e inventando. Pegaba su rostro curioso contra el vidrio que empañaba. A mí me alegraba verlo, pero sin que él lo notara. En otros momentos nos encontrábamos. El Basurita en su silencio me acompañaba y yo y mis alas le contábamos de las aventuras y de cómo era ese asunto de volar.

Un día se acercó y me dijo: “¿oiga, usted qué enseña?”. “Yo enseño lo que aprendo de los muchos mundos que he conocido”, le dije. Él guardó silencio, se dio media vuelta y se fue pensativo. Pasaron unos días y se volvió a acercar: “oiga, quiero aprender de esos mundos”, y yo respondí: “bueno, cuando tú quieras”, pero El Basurita, como era juguetón, nuevamente se escurría y al mismo tiempo yo seguía batiendo mis alas y viajando a otros misterios.

Pasó un tiempo, y un día El Basurita apareció muy cerca de donde había aterrizado a conocer nuevos secretos. ¿Cómo supo dónde estaba?, nadie lo sabía. Me buscó, me encontró y ahí se quedó a aprender aquello que le entusiasmaba. Al principio solo quería llamar la atención, pero así había que aceptarlo, porque sabía que él quería aprender y eso era lo que importaba. Cuando estuvo listo, se acercó con paso firme, me miró con ojos de esperanza y dijo: “me voy, aprendí que la libertad es entender”. Y se fue sin volver la vista atrás. Una sonrisa se esbozó en mí cuando El Basurita mostró sus alas mientras las agitaba para emprender su vuelo.

ALGUNAS REFLEXIONES

El relato presentado invita al guía de la conversación a optar por diversas posibilidades temáticas, las que puedan contribuir a la reflexión sobre saberes que se pueden desprender de los propósitos de la formación docente. Como estrategia, se sugiere que la conversación se desarrolle incluyendo preguntas abiertas que permitan que las y los participantes puedan explicar-reflexionar desde su propia construcción de significado.

Quien guía la conversación podrá seleccionar la opción que considere adecuada a su programa de estudio: Diversidad y justicia social, Saber pedagógico y/o Ficción y realidad.

LA DIVERSIDAD Y JUSTICIA SOCIAL

En el relato aparece el personaje EL Basurita, quien representa, por un lado, la diversidad de mundos y, por otro, la desigualdad que se manifiesta de múltiples maneras pero que se evidencia, con mayor claridad, en los contextos de pobreza (UNICEF, 2017).

Este relato invita al mundo de la educación a reflexionar sobre la diversidad, aspecto que, inevitablemente, se articula con la justicia social, la que se ha encargado de develar la desigualdad presente, sobre todo en nuestro contexto latinoamericano que se caracteriza por la presencia de una gran población

que vive en condición de pobreza, la que se convierte en una oportunidad de manipulación para los poderes políticos y económicos. Por eso se hace urgente abordar, reconocer y reflexionar sobre la diversidad situada en un contexto de desigualdad, con un enfoque de derecho y justicia social (Bellavi y Murillo, 2016).

Entender la pobreza de manera simplista y reduccionista, centrada solo en las carencias o miserias, impide comprenderla desde su riqueza multidimensional, (Freyre, 2012), es por ello que este texto nos invita a resignificar la concepción que tenemos sobre el modo de vivir de las personas que coexisten con la pobreza, específicamente, nos lleva a sumergirnos en la experiencia de la infancia y adolescencia abandonadas por una sociedad excluyente (Vergara, 2009). Lo anterior pone en relieve la necesidad de formar a un profesional docente consciente de la implicancia que tiene conservar, mantener y sostener su responsabilidad social y ética (Ibáñez, 2011).

En este marco reflexivo y en la búsqueda de la comprensión de la diversidad, no solo desde el discurso (Skliar y Duschatzky, 2000) sino que, desde la práctica educativa, esta será entendida como

la consecuencia de modos distintos de construir significados que dan lugar a una visión de mundo diversa en algunos o en muchos sentidos, no mejor o peor sino solo diferente, que se constituye en el lenguaje según el modo de convivencia propio de cada cultura (Ibáñez, 2004, p. 61).

La justicia social será entendida como Redistribución, Reconocimiento y Representación, la que debe ser abordada por la escuela e integrada a los procesos de enseñanza. Pero, para que esto ocurra, hay que desnaturalizar y visualizar las formas en que se manifiesta la desigualdad social, sobre todo en contextos de pobreza donde la exclusión y negación del otro se hacen más evidentes (Murillo y Hernández, 2014).

SABER PEDAGÓGICO

El relato, a través de la representación de la profesora alada, invita a reflexionar sobre el reconocimiento de la especificidad de la profesión docente, lo que significa valorar, empoderar y consolidar la labor que realiza el/la profesora/a. Enseñar no es algo que debe ser reducido a solo transmitir contenidos disfrazados de resultados de aprendizaje (Medeiro, 2007); enseñar es convivir con un otro diferente, pero, para que este reconocimiento a la especificidad profesional se logre, son los docentes quienes deben empoderar su autonomía, con la libertad que nos da el derecho inalienable a la educación de todos y todas. Es en este marco que se releva el saber pedagógico, “entendido como un corpus

de conocimientos articulado por la comprensión de la relación dialógica entre teoría y práctica, cuyo nodo central es el entendimiento sobre cómo ocurre el aprendizaje, qué lo facilita y qué lo dificulta” (Ibáñez, 2007, citado por Ibáñez, 2014, p. 150).

Se invita a reflexionar sobre el saber pedagógico a través de diversas investigaciones realizadas en el contexto nacional (FONIDE, 2005, 2009) con el propósito de contribuir a la construcción de una conceptualización que dé sustento y consistencia al operar pedagógico, esencial para el logro de propósitos educativos democráticos e inclusivos (Nervi y Nervi, 2007).

FICCION O REALIDAD

La forma en que se aborda este relato puede relacionarse con los textos literarios que tratan sobre la distinción entre ficción y realidad; la que ubican en el campo de la expresión artística y que, los contenidos curriculares del área de Lenguaje y Comunicación (MINEDUC, 2013) se encargan de presentar como opuestos. La ficción surge de la imaginación y la realidad es única e independiente del que la vive, o sea, nos enseñan que la realidad es algo independiente a nosotros y que la ficción depende de nuestra imaginación. Este texto nos invita a interactuar entre la realidad y la ficción, ambos como actos de la creación e imaginación humana. Para ello se reflexionará con el autor Paul Watzlawick (2009), quien señala que la realidad es resultado de la comunicación

El desvinculado andamiaje de nuestras cotidianas percepciones de la realidad es, propiamente hablando, ilusorio, y que no hacemos sino repararlo y apuntalarlo de continuo, incluso al alto precio de tener que distorsionar los hechos para que no contradigan a nuestro concepto de la realidad (Watzlawick, 2009, p.7)

INVITACIONES A PROFUNDIZAR

Belavi, G., y Murillo, F.J. (2016). Educación, Democracia y Justicia Social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 5(1), 13-34.

Freyre, M.L. (2012). Crítica del concepto de “pobreza”: sus alcances y limitaciones en el marco del análisis de políticas sociales. *Revista Astrolavio, nueva época* (9).

Ibáñez, N. (2004). La interacción prelingüística: primeras coordinaciones de acciones consensuales. *Revista Estudios Pedagógicos*, (30), 61-74.

Ibáñez, N. (2008). *Saber pedagógico y práctica docente: estudio en aulas de educación parvularia y básica*. FONIDE – Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación.

Ibáñez, N. (2009) *Saber pedagógico y práctica docente en escuelas rurales de comunidades mapuche de la Región de la Araucanía. Estudio comparativo con escuelas de la Región Metropolitana*. Proyecto FONIDE N°55.

Ibáñez, N. (2011). Aprendizaje-enseñanza: mejora a partir de la interacción de los actores. *Educ. Educ.*, 14 (3), 457-474.

Ibáñez, N. (2014). Saberes profesionales para la transformación del modelo educativo en Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(Especial), 145-160.

Medeiro, C. (2007). *Saberes docentes y autonomía dos profesores*. Edición Kindle.

MINEDUC, (2013). *Guía de Aprendizaje N° 3: Literatura y Sociedad. Lenguaje y Comunicación Segundo Nivel o Ciclo de Educación Media*. Educación para Personas Jóvenes y Adultas.

Murillo, J., y Hernández-Castilla, R. (2014). Liderando escuelas justas para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3 (2), 13-32.

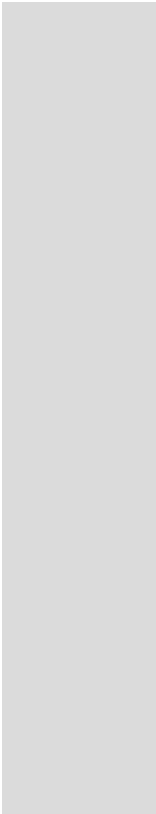
Nervi, M. y Nervi, H. (2007). *¿Existe la Pedagogía?*. Editorial Universitaria.

Skliar, C. y Duschatzky, S., (2000). La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas. *Centro de estudios de pedagogía crítica. Cuaderno de Pedagogía*, 4 (7), 33-53

UNICEF. (2017). *Los factores de la exclusión educativa en España: Mecanismos, perfiles y espacios de intervención*.

Vergara, A. C. (2009). *La intervención social como conflicto. El caso de la infancia y juventud en Chile*. El observador. Publicación trimestral Servicio Nacional de Menores.

Watzlawick, P. (2009). *¿Es real la realidad?: Confusiones, desinformación, comunicación*. Editorial Herder.



**TEORÍA Y FICCIÓN:
TEXTOS HÍBRIDOS PARA ABORDAR
DILEMAS PEDAGÓGICOS**

Compiladores y editores

Ricardo Sánchez Lara & Sofía Druker Ibáñez

AUTORAS Y AUTORES

TOMÁS CORNEJO CANCINO. Licenciado en Historia por la Universidad Católica de Chile. Magíster en Historia por la Universidad de Santiago de Chile. Doctor en Historia por El Colegio de México. Investigador en Historia Cultural e Historia Social, donde destacan sus libros: *Manuela Orellana, la criminal: género, cultura y sociedad en el Chile del siglo XVIII* (Centro de Investigaciones Diego Barros Arana, 2006), *Ciudad de voces impresas. Historia cultural de Santiago de Chile, 1880-1910* (El Colegio de México/ Centro de Investigaciones Diego Barros Arana, 2019) y, en co-autoría con Ana Ledezma, *Cancioneros populares de Chile a Berlín, 1880-1920* (Ediciones Universidad Alberto Hurtado, 2020). Ha participado en proyectos patrocinados por CONICYT, ANID-Chile y por el CNCA-Chile, además de realizar estancias de investigación en Brasil, México y Alemania. Sus líneas de trabajo son la cultura popular latinoamericana, los usos sociales de las imágenes y los vínculos entre la historia y el cine, especialmente en Chile, áreas sobre las cuales publica y ejerce docencia. Pertenece al Departamento de Historia y Geografía de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

TATIANA DÍAZ ARCE. Académica titular del Departamento de Educación Diferencial de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE, Chile). Profesora de educación diferencial, especialidad problemas de aprendizaje. Licenciada en Educación y Doctora en Ciencias de la Educación. A partir de su experiencia laboral en el sistema escolar y en formación docente, se ha interesado por la atención pedagógica de la diversidad, especialmente desde la perspectiva del diseño curricular y la didáctica no parametral. En sus últimos trabajos de investigación ha contribuido a configurar a la Educación Hospitalaria como un campo disciplinario de investigación, ya sea mediante el desarrollo de proyectos en los que ha sido investigadora responsable, coinvestigadora o tutora de tesis de pregrado.

MARGARITA CALDERÓN. Doctora en Lingüística de la Universidad de Lancaster, Inglaterra, y Magíster en Literatura de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Sus principales temas de investigación se relacionan con las prácticas de lectura y escritura y la enseñanza de la lengua y cultura mapuche. Actualmente, es académica de la carrera de Pedagogía Básica e investigadora asociada del Centro de Investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile.

MARINA DE LOS ÁNGELES ALVARADO CORNEJO. Doctora en Literatura. Profesora de Castellano y Licenciada en Educación de la Universidad de Santiago de Chile. Académica de la Universidad Católica Silva Henríquez. Autora de los libros *Revistas Culturales Chilenas de 1900 a 1920: Legitimadoras del campo literario nacional* (Santiago: Editorial Cuarto Propio, 2016); *Revistas culturales chilenas del*

siglo XIX (1842-1894): historia de un proceso discontinuo (Santiago: Ediciones UCSH, 2015) y Teresa Wilms Montt. *Estrategias textuales y conflicto de época* (Santiago: Editorial Cuarto Propio, 2015). Ha dirigido los proyectos de investigación financiados con fondos estatales (FONDECYT): “La sección folletín de la prensa en Chile (1842-1900): inclusión, difusión y transformación de una sección que fue mucho más que novelas por entrega”; “Almanaques seculares chilenos (1850- 1930): el origen desconocido del magazín en Chile” y, actualmente, “Sección Variedades de la prensa en Chile (1830- 1899): características e impactos hasta ahora desconocidos, claves para el campo cultural nacional”.

SOLANGE TENORIO EITEL. Profesora de Educación Diferencial, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE), Magíster en Educación Diferencial, UMCE, Doctora en Ciencias de la Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile. Profesora Titular del Departamento de Educación Diferencial, docente del Magíster en Educación Diferencial mención necesidades Múltiples y del Doctorado en Educación, UMCE. Decana de la Facultad de Filosofía y Educación, UMCE. Líneas de investigación: Políticas educativas, diversidad e inclusión, formación Inicial docente.

PEDRO MALDONADO. Estudió Biología en la Facultad de Ciencias de la Universidad de Chile con Francisco Varela y Humberto Maturana. Trabajó luego en la Universidad de Miami con Werner Loewenstein, y realizó su doctorado en la Universidad de Pensilvania con George Gerstein. Realizó un posdoctorado con Charles Gray, en la Universidad de California, Davis. Hoy es profesor Titular y director del Departamento de Neurociencia de la Facultad de Medicina, de la Universidad de Chile. Investigador Asociado del Instituto Milenio de Neurociencia Biomédica (BNI) y científico visitante del Institute of Neuroscience and Medicine del Research Center Jülich, en Alemania. Es autor del libro “*¿Por qué tenemos el cerebro en la cabeza?*”. Su actividad científica se ha centrado en investigar los mecanismos neuronales de la percepción visual.

NOLFA IBÁÑEZ SALGADO. Profesora de Estado en Educación Diferencial, Mención Problemas de Aprendizaje, Universidad de Chile. Magíster en Educación, Mención Educación Diferencial, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Dra. en Educación, Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Ejerce en la Escuela Especial F 86 y, paralelamente, es ayudante en la carrera de Educación Diferencial de la entonces Facultad de Educación de la Universidad de Chile, donde estudió. En 1981, el gobierno dictatorial separa la Facultad y la convierte en Academia Superior de Ciencias Pedagógicas, donde ingresa por concurso a la misma carrera. En 1985 se crea la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, institución en la cual ejerce hasta su retiro en 2019, como Profesora Titular. Todo lo anterior en el mismo territorio: mismas oficinas, mismas salas, mismo campus. Ha sido Directora del Liceo Manuel de Salas, Decana de la Facultad de Filosofía y Educación y Directora del Doctorado en Educación de la UMCE. Autora de la Metodología Interaccional Integrativa (MII) y de la Evaluación de Cálculo y Resolución de Problemas. Investigadora educacional, se ha adjudicado como responsable¹⁶

proyectos internos de investigación, 4 Proyectos Fondecyt y 3 Proyectos Fonide. Autora de dos libros y de numerosos artículos publicados en revistas de corriente principal. Sus líneas de investigación son: Diversidad como construcción de mundo, Interculturalidad, Saber Pedagógico y práctica docente, Emociones en el aula y la línea de aplicación de la MII. En 2021, es galardonada con el Premio Nacional de Educación de Chile.

BLANCA ASTORGA LINEROS. Profesora de Educación Diferencial. Doctora en Ciencias en Educación por la Universidad Academia de Humanismo Cristiano (Chile, 2018). Profesora titular, investigadora y directora de la Escuela de Pedagogía en Educación Diferencial y Enseñanza Básica de la misma casa de estudios. Imparte cursos de integración profesional, didáctica, seminarios de grado y dirige tesis de licenciatura, magíster y doctorado. Integrante del *Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social* (CIEJUS). Integrante del *Grupo de Acción Social Enlazador de Mundos* y de la *Red Chilena de Formación Inicial Docente en Educación Especial* (REDFIDEE). Actualmente es coinvestigadora en proyecto Fondecyt N° 1180238 (2018-2021), “*Pedagogía Dialógica Enlazando Mundos. Experiencias de aulas para una educación en justicia social*”. Es autora y coautora de artículos y capítulos de libros en temas relativos a educación diferencial, formación inicial docente, aulas comunitarias y pedagogía dialógica.

LUIS BARRERA LINARES. Profesor adjunto de la Universidad Católica Silva Henríquez. Títulos de Profesor de Castellano y Literatura, Especialista en Investigación Lingüística y Literaria, Magíster en Lingüística Aplicada y Doctor en Letras. Ha sido docente e investigador de varias universidades venezolanas (USB, UPEL, UCV, UCAB). Es narrador, crítico literario, columnista de prensa e investigador en las áreas de Lengua y Literatura. Individuo de número de la Academia Venezolana de la lengua y miembro correspondiente de la Real Academia Española, integrante de la comisión interacadémica que prepara la futura edición digital del *Diccionario de la lengua española* (coordinado por la RAE) y el *Diccionario fraseológico panhispánico* (coordinado por la Academia Chilena de la Lengua). Sus investigaciones más recientes abordan la relación entre gramática y lenguaje de género. Autor y coautor de diversos artículos especializados, veinte libros de investigación lingüística y literaria y trece libros de creación (cuento y novela).

FERNANDO MURILLO. PhD en Estudios Curriculares por la Universidad de British Columbia, Canadá. Actualmente, es director del Programa de Formación Pedagógica de la Pontificia Universidad Católica de Chile, y coordinador de la especialización en Estudios Curriculares del Programa de Magíster en Educación PUC. Forma parte del equipo de investigadores de Experiments in Education Theory (Reino Unido), el grupo de Fenomenología y Existencialismo de la Philosophy of Education Society (Estados Unidos), y es miembro activo de la Sociedad Chilena de Historia y Geografía. Sus intereses investigativos se centran en la comprensión de la educación desde las

ciencias humanas (*Geisteswissenschaft*) y, en particular, desde abordajes situados en la fenomenología y el psicoanálisis.

JAIME GALGANI MUÑOZ. Chileno (1960). Profesor de Castellano, Magíster y doctor en Literatura. Experiencia de Gestión en Instituciones de formación superior (UCM, UCSH, UMCE), como Director de Escuela de Educación en Castellano, integrante de claustros académicos de Doctorado en Educación y Magíster en didáctica de la lengua y la literatura, secretario académico y, en la actualidad, como Decano de la Facultad de Historia, Geografía y Letras de la UMCE. Experiencia docente durante 20 años en Educación Superior y 10 en el sistema escolar chileno. Investigador en proyectos internos y 6 proyectos FONDECYT (4 como investigador principal y dos como co-investigador). Participante en procesos de Acreditación y de rediseño curricular. Con productividad académica científica (25 artículos publicados, capítulos de libros, 2 libros). Creación personal (una novela publicada). Evaluador de SCIELO (3 revistas evaluadas), de FONDECYT (3 proyectos evaluados) y de numerosos artículos presentados a diversas revistas del área literatura, filología, lingüística y Humanidades en general. Adjudicación de un proyecto de creación del FONDO DEL LIBRO (2015). Experiencia en relatorías diversas en el ámbito de la formación. Vínculos con el medio a través de diversas presentaciones en congresos nacionales e internacionales y participación en convenios con instituciones extranjeras. Asistencia a programas de capacitación en innovación de la docencia, sistema de créditos transferibles, gestión de programas de formación inicial docente y rediseño curricular. Experiencia de mediación en conflictos estudiantiles (UMCE, 2015). Jerarquía académica: titular.

MACARENA PAZ VALENZUELA FIGUEROA. Graduada en Licenciatura en Educación y Pedagogía en Filosofía por la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Ha ejercido como profesora en el Centro de Detención Preventiva Santiago Sur y en el Centro Penitenciario Femenino de San Miguel, ambos ubicados en Santiago de Chile. Actualmente, realiza estudios de Maestría en Escrituras Creativas, en la Universidad Nacional de Colombia, con sede en Bogotá.

LUIS FLORES PRADO. Profesor de Biología y Ciencias Naturales de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE), realizó un Magíster en Ciencias con mención en Entomología (UMCE), un Doctorado en Ciencias con mención en Ecología y Biología Evolutiva, y un Postdoctorado en Ecología y Evolución de abejas nativas, ambos en la Facultad de Ciencias de la Universidad de Chile. Fue docente varios años del curso Ecología Humana dictado en el Departamento de Antropología de la Universidad de Chile, y de cursos de Ecología, Evolución y Comportamiento en Insectos en el Magíster en Ciencias con mención en Entomología, dictado en el Instituto de Entomología de la UMCE. Actualmente, es coordinador de dicho Magíster y académico del Instituto de Entomología, UMCE. Sus intereses de investigación se enfocan en los fenómenos de Evolución de la sociabilidad, Especialización ecológica en el uso de recursos e Interacciones conductuales cooperativas y competitivas.

JORGE RODRÍGUEZ BECERRA. Profesor de Físicoquímica en la Facultad de Ciencias Básicas de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE, Chile), institución en la cual también obtuvo su título de Profesor de Química y Cs. Naturales en 2004, ejerciendo en el sistema escolar entre 2003 y 2004. En 2009, obtiene el grado de doctor en química de la Universidad de Chile, bajo la supervisión del *Professor* Claudio Olea-Azar. En 2010, fue distinguido por la UMCE con el Premio “Mario Leyton” a la excelencia pedagógica. Ha realizado diversas estancias y colaboraciones de investigación con los *Professor* Hugo Cerecetto, Universidad de la República de Uruguay – Uruguay; *Professor* Vicente Aran, Instituto de Química Médica del CSIC – España; *Professor* Thomas Girke, Universidad de California – Riverside-EEUU; *Professor* Maija Aksela, Universidad de Helsinki – Finlandia. Ha sido cofundador del Grupo de investigación de Físicoquímica & Analítica y del Laboratorio de Investigación de Físicoquímica & Analítica, *PachemLab*. Su investigación se encuentra en “Computación Científica en el aprendizaje y enseñanza de las Ciencias”; “Diseño e identificación racional de compuestos bio-activos usando química computacional” y “Desarrollo y aplicación de modelos *QSAR* para predicción de propiedades de interés ambiental”. De sus investigaciones se han derivado numerosas publicaciones en revistas de alto impacto internacional en áreas como Química Médica, Físicoquímica, Ciencias Ambientales y Educación Científica, y un capítulo de libro. Ha sido investigador responsable y coinvestigador en diferentes proyectos financiados por ANID. Actualmente, es director del Programa de Doctorado en Educación de la UMCE, editor asociado en la sección STEM Education de la revista *Frontiers in Education* y asesor en pedagogías de ciencias para CNA-Chile y CPEIP.

LIZETHLY CÁCERES JENSEN. Profesora de Química Analítica Cualitativa-Cuantitativa y Métodos Instrumentales de Análisis en la Facultad de Ciencias Básicas de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE, Chile). Además, profesora del curso Investigación Pedagógica Interdisciplinaria en el programa de Doctorado en Educación de la UMCE, institución en la cual también obtuvo su título de Profesora de Química y Cs. Naturales en 2004, ejerciendo en el sistema escolar entre 2003 y 2004. En 2010, obtiene el grado de Doctor en Química de la Universidad de Santiago de Chile, bajo la supervisión de los *Professor* Mauricio Escudey y María Estrella Báez Contreras. La Dra. Cáceres ha realizado diversas estancias y colaboraciones de investigación con el *Professor* Jay Gan, Universidad de California – Riverside-EEUU y *Professor* Maija Aksela, Universidad de Helsinki – Finlandia. Ha sido cofundadora del Grupo de investigación de Físicoquímica & Analítica y del Laboratorio de Investigación de Físicoquímica & Analítica, *PachemLab*, contribuyendo además al diseño de nuevos cursos de Química Analítica para la futura Educación Química en el marco de EDS. Sus intereses de investigación incluyen: i) Evaluación del comportamiento ambiental (cinética de adsorción, adsorción-desorción, degradación y transporte) de contaminantes orgánicos e inorgánicos en suelos; ii) Predicción del comportamiento de adsorción de contaminantes orgánicos en suelos, mediante modelos estadísticos *QSAR*; iii) Predicción del transporte de contaminantes orgánicos a napas subterráneas, mediante modelos matemáticos

(Hydrus-1D); y iv) Educación Científica en el marco de la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) mediante problemáticas socio-científicas ambientales y TIC. De sus investigaciones se han derivado numerosas publicaciones en revistas de alto impacto internacional en áreas como Química Médica, Nanomateriales, Fisicoquímica, Ciencias Ambientales y Educación Científica, y dos capítulos de libro. Ha sido investigadora responsable y coinvestigadora en diferentes proyectos financiados por ANID y revisora de diversas revistas de la Editorial Elsevier Science y MDPI.

ESTEFANÍA PEZOA CARRASCO. Educadora de Párvulos, Magíster en Educación con mención en Informática Educativa y Doctora[©] en Educación. Actualmente, imparte clases en la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación y desarrolla su investigación doctoral, donde aborda la formación ciudadana en Educación Infantil desde la perspectiva de educadores y educadoras en formación inicial. Es también de su interés la didáctica de Educación Infantil, especialmente su articulación con la didáctica específica de las ciencias sociales.

NATALIA CONTRERAS QUIROZ. Profesora en la Escuela de Educación en Historia y Geografía, Facultad de Educación, Universidad Católica Silva Henríquez. Doctora [©] en Educación, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Magíster en Asentamientos Humanos y Medio Ambiente, Pontificia Universidad Católica de Chile. Máster en Docencia Universitaria, Universidad de Sevilla. Pedagoga en Historia y Geografía, Licenciada en Educación, Universidad Católica Silva Henríquez. Investiga y enseña sobre Educación de la ciudadanía y Educación ambiental en la formación inicial docente.

GUSTAVO BOMBINI. Nació en Mar del Plata, Argentina, en 1961. Es Profesor y Licenciado en Letras por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Doctor en Letras por la misma Universidad. Desde 1987 es docente en la Universidad de Buenos Aires, desempeñándose actualmente como Profesor Asociado, a cargo e investigador en la Cátedra de Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza en Letras, y en el dictado de seminarios sobre temas de didáctica y de políticas de lectura. Entre 1994 y 2016 fue profesor Titular e investigador en el Área de Didáctica de la lengua y la literatura en la Universidad Nacional de La Plata. Desde 2002 es Director de la Carrera de Licenciatura en Enseñanza de la Lengua y la Literatura, desde 2011 del Profesorado Universitario en Letras y de la Carrera de Especialización en Literatura Infantil y Juvenil de la Universidad Nacional de San Martín. En el 2000, y entre 2003 y 2007, se desempeñó como Coordinador del Plan Nacional de Lectura del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (Argentina). Desde 2010 a 2016 se desempeñó como Coordinador de Materiales Educativos en el Ministerio de Educación de la Nación (Argentina). Ha sido consultor externo para la CERLALC y para los Ministerios de Educación de Perú y de Colombia en el área de Lenguaje, y

para políticas de lectura en el Ministerio de Educación del Paraguay. Ha dictado (y continúa) conferencias, seminarios y cursos de posgrado y de extensión universitaria en universidades y profesorados terciarios de todo el país, así como también en el extranjero. Autor de antologías, artículos y libros de su especialidad. Ha sido editor de las revistas “La Mancha”, “Versiones” y de la Colección “Libros para nada” de la Editorial Libros del Quirquincho. Director editorial de “El Hacedor” y Director de “Lulú Coquette”, Revista de Didáctica de la lengua y la literatura. Es director de la colección “Investigaciones en Didáctica de la Lengua y la Literatura” en “El Hacedor” y director de la colección “La ventana indiscreta. Ensayos de Literatura infantil y juvenil” de la Editorial Comunicarte de Córdoba. Pertenece a los comités científicos de tres revistas extranjeras de su especialidad (Barcelona, Madrid y Bogotá) y de una colección académica de referencia (Red de Universidades Lectoras de España).

MARCELA ROMERO JELDRES. Profesora de Educación General Básica c/m Matemática y Licenciada en Educación por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Magíster en Comunicación Social, mención Comunicación y Educación, Doctora en Ciencias de la Educación, por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Secretaria Académica de la Facultad de Filosofía y Educación y Profesora titular del Departamento de Formación Pedagógica, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Líneas de investigación: Formación de profesores y carrera docente; Aprendizaje y Servicio; Educomunicación.

DAVID ROMÁN SOTO. Profesor de Educación Diferencial en Problemas de Aprendizaje, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE). Master en Trabajo Social y Políticas Públicas, Universidad de Friburgo, Suiza. Doctor © en Educación, UMCE. Académico Departamento Educación Diferencial, UMCE. Docente de la carrera de Educación Diferencial, Universidad Academia de Humanismo Cristiano (UAHC). Líneas de trabajo e investigación: Diversidad e Inclusión, Migración e Interculturalidad, Didáctica y Formación Inicial Docente. Coordinador Académico Fundación Súmate por la Inclusión.

MARÍA SOLEDAD RODRÍGUEZ OLEA. Académica de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE). Doctora en Educación. Sus intereses investigativos son: Lenguaje como construcción de mundo, Diversidad e Interculturalidad.

**TEORÍA Y FICCIÓN:
TEXTOS HÍBRIDOS PARA ABORDAR DILEMAS
PEDAGÓGICOS**

Compiladores y editores

RICARDO SÁNCHEZ LARA & SOFÍA DRUKER IBÁÑEZ



UNIVERSIDAD METROPOLITANA
DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Santiago de Chile