

1. LA CLASE DE LITERATURA O EL ARTE DE MARAVILLAR

Voy a empezar por contarles tres momentos de mi ya lejana experiencia inicial de maestro los cuales, pienso, influyeron desde aquel entonces en el futuro de mi recién estrenada profesión.

Fue a don Agustín Nieto Caballero, fundador del Gimnasio Moderno de Bogotá en 1914 y su rector por más de cuarenta años, a quien escuché decir cierta vez en junta de profesores que ninguna clase de geografía, por erudita y bien dictada que fuera, podía reemplazar jamás las enseñanzas, la emoción y las huellas imborrables que deja en nuestro espíritu un viaje, una excursión. Por supuesto que cuando don Agustín hablaba de excursión, de ninguna manera se refería a esos lamentables viajes patrocinados por las empresas de turismo a Cartagena, Coveñas o Melgar, y destinados a esquilmar los bolsillos de ingenuos veraneantes de temporada. Don Agustín aludía a sitios de nuestra geografía colombiana poco explorados, riesgosos y apasionantes, a los cuales jamás se le ocurriría viajar a un turista convencional, tal vez más interesado en el barullo de las playas del Rodadero, en comprar baratijas en Maicao, o en las fragorosas rumbas de Melgar. Las palabras de don Agustín me resultaron inolvidables y proféticas no sólo por su justeza pedagógica, sino porque las pronunció exclusivamente para mí, mirándome a los ojos, no sé si con ironía o desconcierto, cuando frente a él y frente a todos mis colegas me estrené como profesor del Gimnasio Moderno con la insólita y desafortunada propuesta de suprimir las excursiones que cada año se organizaban en

todos los cursos. Mi argumento de fondo --en mi opinión incontrovertible-- no era otro que el de salvaguardar la seguridad de los estudiantes de los azares de un orden público convulso ya por aquellos años, pero, si he de ser sincero, tras el ingenuo alegato sólo se agazapaba el terror que me produjeron los planes de viaje para el año escolar de 1975: Sierra Nevada del Cocuy, Sierra de la Macarena, Sierra Nevada de Santa Marta, Nevado del Tolima, de Quibdó al Golfo de Urabá en planchón por el río Atrato, Cueva de los Guácharos, de Yopal a Orocué, o lo que es lo mismo, cinco días a caballo por la inmensidad del llano en unos potros del ejército a medio amansar. La excursión más suave era la de la Cueva de los Guácharos, la cual incluía unas ocho horas de caminata brava a partir de Palestina, un pueblito al sur del Departamento del Huila.

Lo que ignoraba antes de mi deplorable intervención inaugural de aquel día, era que las excursiones eran la piedra angular sobre la que reposaba buena parte de la concepción y estructura pedagógicas del Gimnasio Moderno desde su fundación hasta hoy.

Tal vez no sobre decir que mi iniciativa de aquel día se quedó en el aire, pues ese año me tocó estrenarme como director de excursión nada menos que a la Sierra Nevada del Cocuy. Fue a través de esa vía apasionante y ardua como --al principio a regañadientes, luego con agrado-- vine a conocer el país.

Cuando llegué a la cima del nevado en compañía de veinticinco estudiantes de quinto de bachillerato (décimo grado), entendí a cabalidad la lección de don Agustín: no hay

palabras humanas para describir la emoción que nos produjo en el alma la belleza, la majestad de esa descomunal y misteriosa cordillera blanca. Es cierto que para llegar hasta allá tuvimos que pasar por penurias sin cuento y sortear dificultades, algunas de calibre mayor: cerca de dieciocho horas de viaje en bus desde Bogotá hasta Güicán; una caminata demoledora de diez horas desde una finca remota, llamada "La Esperanza", hasta la base del nevado y un estudiante con edema pulmonar a causa de la altura, tosiendo sangre todo el tiempo. Una vez arriba, tuvimos que lidiar, cada quien como mejor supo con el fantasma del soroche y con otros inconvenientes no menores, como el de tratar de dormir sin éxito en carpas a cinco mil metros de altura, con una temperatura de varios grados centígrados bajo cero, luchando hasta la madrugada contra las furiosas embestidas de un ventarrón glacial que amenazaba cada momento con volver pedazos las carpas mal orientadas o débilmente dispuestas. Pero todos los padecimientos se nos olvidaron cuando a eso de las siete de la noche de la segunda jornada vimos aparecer en toda su magnificencia el prodigio de la luna llena sobre el filo de esa montaña mágica, en medio de un cielo purísimo tachonado de estrellas. Don Agustín tenía razón: frente a esa intensa emoción inolvidable –para mí cercana al éxtasis-- lucían ridículos e inconsistentes los datos fríos y esquemáticos que leímos antes de nuestro viaje en manuales de geografía acerca de ese lugar prodigioso de nuestro país, perdido allá en un rincón casi ignoto del Departamento de Boyacá. Hoy, después de casi treinta años de haber presenciado ese momento mágico, mi emoción no sólo permanece intacta, sino que sigo considerando esa excursión como una de las experiencias más intensas e imborrables de mi vida.

Parecidas vivencias podríamos seguir contando, si aquí estuvieran mis alumnos de aquellos años, acerca de otros sitios inolvidables de nuestro hermoso país que visitamos en excursiones posteriores.

Cuando ingresé al Gimnasio Moderno conocí allí al Dr. Ernesto Bein. Era un alemán que llegó al país huyendo de los horrores de la segunda guerra mundial. Fue vicerrector del Gimnasio por muchos años hasta que, muerto don Agustín, fue nombrado rector. Era hombre de una cultura deslumbrante. Doctor por la Universidad de Hamburgo en Filosofía y Ciencias Naturales, se había apropiado con su poderosa y bien organizada inteligencia alemana de vastos y diversos campos del saber. Dominaba, además de la filosofía y de la botánica, la física más actualizada, la química, las matemáticas. Eran impresionantes sus conocimientos sobre música, pintura y literatura. Hablaba, además del alemán y del español, el francés y un inglés británico impecable. Pese a la alta alcurnia de sus pergaminos académicos y a semejante despliegue de erudición, odiaba que lo llamaran doctor. Todo el mundo lo conocía por el cariñoso y seco apelativo de *"El Prof"*. Actor de excelentes dotes histriónicas, solterón impenitente a salvo de cualquier sospecha, clarinetista aficionado, poseía un exquisito sentido del humor. Viajero irreductible, conocía con profunda y detallada solvencia la cultura de numerosos países. Irreverente y franco por naturaleza, detestaba la solemnidad protocolaria a la que se veía sometido con frecuencia en el atildado y elegante ambiente del Gimnasio Moderno, institución donde se han educado algunos de los hombres más importantes del país.

A poco de llegar al colegio y cuando me enteré de quién era "*el Prof*", no me cabía en la cabeza que él se dedicara a enseñar inglés. Después me contarían que a lo largo de algo más de treinta años había orientado de manera brillante casi todas las materias del pensum escolar. ¿Cómo --me preguntaba una y otra vez-- una mente tan privilegiada, un hombre de tan vasta cultura universal, puede desperdiciar su talento dictando unas clases de inglés?

Cuando manifesté mi inquietud a los colegas, uno de ellos me dijo que si quería una respuesta convincente a mi pregunta no era sino que asistiera a una de las clases del "*Prof*". Le hice caso. Lo que me encontré dentro del aula donde supuestamente el "*Prof*" Bein sólo enseñaba inglés, cambió de manera drástica y radical mi concepción de lo que hasta entonces entendía por pedagogía. Aquello no era sólo una clase de inglés. Aún más: aquello daba la impresión de que lo de menos fuera el inglés. Era una excursión viva y apasionante por los territorios más insospechados del conocimiento humano. El inglés parecía sólo un pretexto. De la mano de ese idioma y casi sin que se dieran cuenta, el "*Prof*" conducía a sus estudiantes de sexto de bachillerato (undécimo grado), un día por los laberintos epistemológicos de Bertrand Russell; en la clase siguiente por las implicaciones no suficientemente estudiadas de la teoría de la relatividad en la cosmología contemporánea; el día menos pensado, diapositivas en mano, sorprendía a sus entusiasmados alumnos con una caminata por los vericuetos que los conduciría a algunos de los secretos mejor guardados de la pintura florentina del Renacimiento. No era raro, a partir de textos en inglés que él llevaba a clase --sabiamente graduados según un lúcido orden de dificultad--, que él indujera a sus

estudiantes a conversar con él sobre los últimos descubrimientos de la astronomía, sobre la poesía de Novalis, sobre los diálogos de Platón o sobre los primores de una plantita que él descubrió en el Páramo de Sumapaz y que, entiendo, lleva su nombre en la ilustre taxonomía de la botánica universal. De la lectura pasaban a la conversación, de esta a la escritura. Y de tanto en tanto, algún apunte de gramática o un ejercicio de conjugación, que entre anécdotas y chistes salía de la manera más natural de las necesidades de la lectura o de la conversación, de la entraña misma de la clase.

Cuando finalmente lo abordé para que me diera algunas pistas acerca de sus asombrosas dotes de maestro, él me respondió:

--Sólo hay que interesar vivamente a los estudiantes por algo para, luego, tratar de conversar con ellos en inglés; poco a poco empezarán a leer y a escribir sobre el particular.

--Pero si esos estudiantes todavía no hablan inglés, le argüí.

--Bueno, lo van aprendiendo lentamente, agujoneados por la necesidad de comprender y de hablar sobre eso que tanto les interesa, me respondió.

--¿Y cómo hace usted para que un muchacho de bachillerato se interese "vivamente" por temas de astronomía, de filosofía o de literatura?

--Intento, en primer lugar, partir de su propio mundo para hablarles luego del mío; en segundo lugar, sólo trato de hablar con ellos en clase de cosas que a mí verdaderamente me apasionan. No olvide usted que el entusiasmo es contagioso.

--¿Para todos los alumnos sin excepción?

--No sea ingenuo. Al menos para un buen número de ellos. ¿Quién dijo que todos los estudiantes deben interesarse obligatoriamente por lo mismo? Unos se inclinan más por las ciencias, otros por las artes; fulano por la filosofía, mengano por la aviación, perencejo por el motocross y zutanejo, el perezoso de siempre, por nada.

--¿Por nada?

--Sí, señor. Con esa clase de alumnos, no muchos es cierto, también tenemos que contar.
--¿Y en qué queda el aprendizaje del "Buenos días, señor Smith"; "¿A qué horas toma usted su desayuno?"; las fórmulas más usuales en inglés para interrogar o para negar, el uso de los verbos auxiliares...?

--Tratar de enseñar eso al margen de cualquier interés vital del alumno es una solemne tontería. Uno se las ingenia para que esos aspectos de la gramática o del uso convencional del inglés vayan apareciendo de manera estratégica dentro de lo más sustancioso de nuestra excursión intelectual.

--¿De manera, pues, que para usted la clase de inglés es como un viaje, como una excursión?

--La clase de inglés y cualquiera otra clase, mi querido señor. ¿O por qué cree usted que en el Gimnasio las excursiones son la viga maestra de nuestra formación?

--¿Formación?

--Toda excursión supone riesgos, conlleva dificultades que hay que vencer con coraje, con determinación. Son las dificultades que van aparejadas a todo conocimiento. Al estudiante hay que ayudarlo a formar su carácter, un carácter recio que le dé la cara al obstáculo. Sólo que la excursión hace más amable el camino porque le da sentido al esfuerzo, entusiasmo vital al aprendizaje. Tratar de que el joven se ejercite en esas dificultades sobre un frío mapa de algo -- un manual de filosofía por ejemplo--, convierte la escuela en una tortura y el alma del estudiante en algo seco y estéril. ¿No le parece que lo más sensato sea, entonces, llevar el mapa bajo el brazo a manera de simple guía, y viajar directamente con los muchachos al territorio que se quiere conocer?

Para la semana cultural de 1976 el colegio invitó al maestro Andrés Holguín para que nos diera alguna conferencia que, en su criterio, pudiera ser del interés de los estudiantes del bachillerato. Cuando llegó el día señalado y el conferencista se presentó para su charla, nos comunicó que hablaría de los jeroglíficos egipcios. Quedamos desconcertados. De inmediato imaginamos el problema que se nos venía encima: mantener en orden durante algo más de una hora a quinientos alumnos de bachillerato mientras "escuchan" una conferencia sobre semejante tema. Era evidente que se avizoraba una situación de indisciplina de manejo complicado. ¿Qué hacer? Entre las opciones posibles, alguien propuso solicitar con franqueza al doctor Holguín

cambiar el tema de su disertación por otro más digerible. Pero a esas alturas, la propuesta no sólo sonaba absurda, sino hasta descomedida para con el invitado. Después de analizar otras posibilidades más o menos descabelladas, decidimos, sin mucha convicción, que los veintitantos profesores del bachillerato nos ubicaríamos de manera estratégica a lo largo y ancho del teatro, para, en el momento preciso, sofocar sin contemplaciones cualquier conato de indisciplina.

Para sorpresa de todos, no hubo necesidad de reprimir a nadie. Desde el primer momento el doctor Holguín nos sedujo, si no tanto con su erudición, que era avasalladora, con su entusiasmo irresistible, y con su singular habilidad para involucrarnos en su juego: nos convenció, a partir de unas cuantas indicaciones precisas sobre un gigantesco diagrama con el que llegó armado a su conferencia, de que con un poco de atención y de interés todos podríamos, como él, penetrar con éxito en el laberinto encantado de la Piedra Rosetta. Cuando, al cabo de casi dos horas, el conferencista insinuó su despedida, un murmullo de inconformidad recorrió la sala. Era evidente que nadie quería levantarse de su asiento. El doctor Holguín fue inflexible y no tuvimos más remedio que permitirle que se retirara en medio de un aplauso conmovedor. ¿Qué había sucedido? Simplemente que el maestro admirable nos había convertido en sus cómplices.

Estas tres anécdotas íntimas y determinantes de mi vida profesional de maestro, me permitirán, en su orden, hablarles de tres temas bastante ligados con eso que solemos conocer bajo el nombre de PEDAGOGIA DE LA LITERATURA: Sea el primero, *EL*

CONOCIMIENTO DE LA LITERATURA COMO EXCURSIÓN VITAL AL TERRITORIO DE LAS GRANDES OBRAS; luego, LA PEDAGOGÍA DE LA LITERATURA COMO PROCESO DE CONOCIMIENTO DE LO PARTICULAR CON SENTIDO DE TOTALIDAD y, finalmente, EL MAESTRO COMO CÓMPLICE DEL CONOCIMIENTO Y DEL GOCE ESTÉTICO DE SUS ALUMNOS.

1. EL CONOCIMIENTO DE LA LITERATURA COMO EXCURSION VITAL AL TERRITORIO DE LAS GRANDES OBRAS.

Toda pedagogía posible de la literatura, quiero decir, todo acto de orientación de un alumno por parte de un maestro hacia el conocimiento y goce de la literatura, debe partir de la experiencia vital de un viaje, de una excursión, de un recorrido lleno de entusiasmo que maestro y alumno deben realizar en mutua compañía al territorio del texto literario. Sólo desde allí es posible exponer a la contemplación de la sensibilidad maravillada ese algo inasible y misterioso, "*esa cosa liviana, alada y sagrada*" que es para Platón la poesía y que, en tanto revelación inefable de lo bello, es capaz de producir intenso goce.

Con frecuencia lamentable el maestro pretende conducir a sus alumnos a un supuesto conocimiento de la literatura por el camino fácil y engañoso del manoseado libro de texto, eludiendo los riesgos y la emoción del viaje, sacándole el cuerpo a la excursión. Tal vez proceda así porque no conoce la ruta o, posiblemente, porque teme perderse en alguno de sus senderos secretos. O quizá, simplemente, porque no ama su oficio;

no le gusta hacer --mucho menos dirigir-- excursiones, y, en ese caso, no le interesa moverse más allá del cómodo mapa que proporciona el socorrido manual. En vez de ir al texto, recurre entonces al resumen desabrido del argumento, tan dramáticamente lejano de la obra viva; a la glosa crítica --comentario del comentario--, rara vez a su opinión personal; al análisis abstracto, en todo caso, al concepto esquelético y frío de tercera mano de algo que tal vez ni él mismo, mucho menos sus alumnos, han leído. Grave equivocación, pues tan lánguido procedimiento equivale a confundir el mapa con el territorio y la descripción de la receta culinaria con el placer de la vianda en el paladar.

Para que alguien se acerque a la literatura de manera genuina, gozosa y perdurable, digámoslo de otra manera, para que el estudiante pueda, eventualmente, enamorarse de la literatura, es necesario conducirlo al territorio oculto del texto mismo, con el fin de que él aprenda a conocer y a transitar sus caminos, se familiarice con los vericuetos de su laberinto encantado, y, a través de esa intensa experiencia vital, vea directamente, descubra por sí mismo y en todo su esplendor la misteriosa y, en ocasiones, perturbadora belleza presente en toda obra literaria de alta calidad. Este descubrimiento de naturaleza estética equivale a una revelación que, casi sin excepción, lleva aparejado el gozo inefable de la contemplación directa, de la visión gozosa más allá de las palabras.

El maestro dejará de ser entonces ese aburridor e insufrible recitador de manuales, ese policía guardián del orden público de la clase, especie de “sicario” pedagógico sin

otro recurso que la amenaza sistemática del castigo --el socorrido chantaje con la nota--, para convertirse en el regocijado brújulo de una excursión.

Para que el maestro pueda cumplir a cabalidad con esta tarea envidiable, se requieren, a mi manera de ver, dos condiciones: en primer lugar, que él mismo sea baquiano, es decir, que conozca bien el territorio y los caminos que a él conducen, y luego, --tal vez lo más importante-- que esté enamorado de su oficio, de su condición de guía, porque se sabe él mismo gozando en ayudar a otros a sentir la emoción intensa que él en su momento experimentó cuando por sí mismo o de la mano de su maestro se aventuró por primera vez por los parajes sorprendentes e inolvidables de alguna obra literaria.

Nada más desmoralizador para un grupo de excursionistas que un guía inseguro, medroso, poco conocedor del terreno. Su inseguridad terminará por contagiar a todos. Y nada más devastador para la buena disposición de ánimo, para la determinación de la voluntad que exigen los retos humanos, las pequeñas y grandes aventuras físicas y espirituales, que un guía enemistado con su oficio, enfermo de abulia, de atonía espiritual. Lo más seguro es que con un conductor de esas características nadie llegará demasiado lejos.

Que el maestro de literatura sea un baquiano quiere decir que es un buen conocedor de las obras literarias a las que pretende conducir a sus estudiantes y de los mejores caminos para llegar a ellas. Conocedor significa aquí que las conoce de primera mano, mediante lectura directa. Es redundancia, saludable pleonasma --que en nuestro caso

de ninguna manera vamos a suprimir o a disimular-- afirmar que el maestro de literatura debe ser un gran lector, un lector que apetece la literatura por necesidad visceral e irrenunciable de su espíritu, como el hambriento el alimento, como los pulmones del asmático el oxígeno, como el enamorado el cuerpo y el alma de la mujer amada.

A menudo se encuentra uno en seminarios y talleres sobre lecto-escritura o acerca de la pedagogía de la literatura con que todos los participantes, sin excepción, están de acuerdo en este punto. A nadie he escuchado decir jamás lo contrario. A fuerza de repetirlo hemos terminado por convertir tan importante idea en un lugar común. La dificultad empieza a la hora de verificarlo; es entonces cuando descubrimos que hay una brecha enorme, en ocasiones un verdadero abismo, entre discurso pedagógico y vida. Pocos son, digámoslo con franqueza, los profesores de literatura que aman entrañablemente la literatura y que, como respuesta natural a su inextinguible apetencia por ella, puedan ser considerados lectores excelentes. Si usted es profesor de lengua castellana y quiere comprobarlo, no es sino que se haga un examen sincero, riguroso, acerca del estado de sus relaciones con la literatura, esa dama exigente, enigmática y hermosa. ¿Usted y ella son amantes? ¿O está "*malcasado*" con la literatura porque necesita vivir de la renta que ella --mujer escasamente solvente-- le proporciona al final de cada mes, año tras año, hasta que usted, algo viejo y desencantado, se retira de la docencia al amparo de una pensión melancólica y se divorcia, por fin, de la insufrible y obligatoria esposa; se la quita de encima de una vez por todas, para dedicar su atención y sus gustos a damas, en su sentir, más

interesantes, sugestivas y pudientes? En otras palabras: ¿Se acerca usted a las obras literarias por tediosa obligación de su oficio, o porque le gusta hacerlo y siente que le es imperioso leer?

En caso de que su respuesta sea negativa, si siente que a pesar de todos sus esfuerzos usted no consigue ser tocado por la literatura en las fibras más sensibles de su ser, si bajo ninguna condición usted experimenta con la lectura de obras literarias ese sacudimiento íntimo que algunos llaman conocimiento vivo y otros emoción estética, ello quiere decir que usted tal vez sea idóneo para otra clase de menesteres, para otros oficios, menos para el de maestro de literatura. Si ese es su caso --y espero que no lo sea-- lo más honesto y conveniente --no importa cuán doloroso resulte-- es abandonar la profesión de maestro de literatura por otra actividad más acorde con sus aptitudes, más en conformidad con su disposición de ánimo y afectos. Esa decisión valerosa y honesta de su parte lo hará más armonioso consigo mismo y evitará muchos daños, a menudo irreparables, en la delicada textura espiritual y estética de sus estudiantes. ¿Cuántos lectores gozosos de literatura, cuántos escritores en potencia se han malogrado por culpa de la insensibilidad y torpeza de algún bárbaro en trance de profesor?

Pero si su respuesta es positiva --qué bueno que así lo sea-- hay que decir que usted *"tiene pasta"*, *"tiene la madera"* con la cual están hechos los buenos maestros de literatura. Posee en su haber la materia prima para hacer de usted un excelente baquiano de excursiones literarias. Pero ello no basta: tal vez le quede aún --a no ser

que ya sea un maestro hecho y derecho-- un largo camino por recorrer. Además de buen lector, de su sensibilidad y entusiasmo por la literatura y por su oficio, usted deberá ser un conocedor lo más profundo que se pueda de los caminos que conducen a las entrañas de la obra: la teoría y la crítica literarias, la lingüística, la gramática de la lengua castellana, la estilística y demás disciplinas auxiliares de la comprensión de un texto literario, considerado como fundamental hecho estético. De estas disciplinas que acabo de mencionar dije a propósito que se trataba de simples auxiliares de la literatura, asumida ésta como obra humana que cobra vida mediante un acto portentoso de creación, en medio del cual está, como en latencia, el misterio de la contemplación, de la intuición, la que no es más que visión directa, conocimiento y goce estéticos. Estas disciplinas auxiliares cumplen, apenas, el modesto papel de servidoras, de caminos que conducen a quienes los transitan a alguna parte, o... a ninguna.

Realizan la función de medios, nunca de fines. ¡Qué caro han tenido que pagar nuestros estudiantes la enorme equivocación pedagógica de convertir estas teorías en la razón fundamental de la clase! De reducir la obra a algún manido y muerto esquema de análisis; de escamotear la emoción del texto en favor de la opinión de algún brillante u oscuro sumo sacerdote de la crítica; de preferir el conocimiento libresco de la literatura --mera acumulación de datos eruditos-- al conocimiento vital.

Pero aún nos falta algo importante: el maestro de literatura debe ser, además, un buen conocedor de las intimidades de su oficio; debe tener clara y bien definida su carta de

navegación pedagógico-literaria, así como los instrumentos y *modus operandi* (procedimientos didácticos) de su profesión, de tal manera que pueda conducir el barco con sus navegantes a buen puerto, y que, una vez de regreso, ya en tierra firme, sientan que su viaje les permitió ser actores y testigos de una aventura estética fascinante.

Para empezar, se debe acertar en la escogencia del sitio o sitios que garanticen de manera razonable una excursión exitosa. No todos los lugares por maravillosos que nos parezcan son recomendables por igual para toda clase de viajeros. Hay que tener en cuenta, entre otras cosas, su edad, su grado de madurez, sus intereses. A nadie, salvo que sea un inexperto o un insensato, se le ocurría llevar a un grupo de niños de la escuela primaria a la Sierra Nevada del Cocuy. Esa es una excursión mayor para gente fuerte y bien preparada. A ningún maestro avisado, salvo que sea un inexperto o un insensato, se le ocurriría embarcar a estudiantes que apenas empiezan su bachillerato en la aventura mayor de la *Ilíada*, la *Celestina*, *Don Quijote* o *Ulises*.

Por otra parte hay sitios que sólo son del interés de viajeros especiales. Pienso, por ejemplo, que arriesgarse dentro del cráter del volcán Galeras tal vez sea aventura que interese sólo a vulcanólogos o a uno que otro aventurero exótico, amigo del riesgo extremo y de las emociones fuertes. Tal vez un loco podría pensar en ese sitio para una excursión escolar. Desde hace años tengo la idea cada vez más firme de que *Mío Cid*, el *Libro de Buen Amor* o el *Romancero de la Edad Media* son obras más para especialistas de la literatura que para escolares de educación secundaria. Sin embargo

Mio Cid es un libro con el cual los profesores siguen torturando aún, inútil y despiadadamente, a sus estudiantes. Me va a resultar difícil olvidar la imagen patética de una niña de bachillerato, a quien vi hace algunos años con los ojos inundados en lágrimas y la voz quebrada por el desconsuelo, tratando de leer en voz alta aquel " *Ya es aguisado, mañana fo Minaya,/ e el Campeador fincó y con su mesnada./ La tierra es angosta e sobejana de mala./ Todos los días a mio Cid aguardavan moros de las fronteras e unas yentes extrañas; ...*". ¿Cómo olvidar ese bello y delicado rostro infantil en tránsito al de mujercita, ajado por la rabia de saberse malgastando su tiempo en algo para ella inútil y sin sentido? ¿Qué pretendería su profesor de literatura al someter a esa tierna adolescente a semejante suplicio? Con tal clase de lecturas, casi siempre obligatorias y pretendidamente garantizadas por el profesor mediante la obscenidad de la amenaza, lo único que se consigue es que el alumno aborrezca, tal vez, para siempre el hermoso acto de leer, cuando la función primordial del maestro de literatura debe ser la de ganárselo como lector.

Se impone, entonces, por parte del maestro, una revisión concienzuda de los programas oficiales, de los planes de lectura que el Ministerio de Educación asigna a cada currículo, tanto de la educación primaria como de la secundaria, y en caso de necesidad, si no hay otra alternativa, el maestro tendría que recurrir a cierta forma de rebeldía académica, de desobediencia civil frente a las disposiciones del Ministerio.

Un examen atento de la orientación de las más recientes pruebas de estado, en lo que a lengua castellana se refiere --espada de Damocles que impide a muchos profesores

del bachillerato apartarse un ápice del programa oficial--, demuestra que en los últimos años, por fortuna, se ha ido privilegiando más la tendencia del examen ICFES en favor la comprensión y análisis de textos, en desmedro de esa evaluación tradicional con base en simples datos memorísticos acerca de títulos de obras, resumen de argumentos sacados de atroces ediciones sinópticas que algunas editoriales ponen al servicio de la haraganería escolar, y que, a menudo, no son otra cosa que acto de salvaje mutilación del texto original; datos que, por lo demás, en nada contribuyen a la formación estético-literaria y a la adquisición de hábitos de lectura en los estudiantes.

Ya tenemos el primer paso: el plan de lecturas para un determinado curso. Cuatro o cinco obras a lo sumo, escogidas con lucidez bajo la guía general del programa oficial, pero atendiendo por sobre todo criterios de edad, de intereses de los estudiantes y grados de dificultad. Cuatro o cinco puntos de nuestra geografía literaria colombiana, hispanoamericana, española o universal, según el caso, que bien valen la pena ser visitados en una excursión. Pero, ¿cómo llegar a esas obras? ¿Cómo trabajarlas en clase? En otras palabras, si bien ya tenemos a dónde ir, esto es, el qué leer, nos falta averiguar el cómo viajar a través de esos textos para tratar de llegar con éxito al sitio deseado.

Lo que se impone ahora, en segundo lugar, es un minucioso plan de viaje. Nada se puede confiar al azar, ningún aspecto del recorrido puede quedar en manos de la improvisación. En cuestión de excursiones --geográficas o literarias-- la letra menuda cuenta a veces demasiado. Hasta un detalle, al parecer insignificante, que dejamos

pasar inadvertido puede arruinar una excursión o estropearla de manera significativa. Unas cajas de fósforos mal empacadas que se humedecieron con el sudor de las mulas nos significaron --cómo olvidarlo-- la imposibilidad de consumir alimentos calientes durante tres días, en un remoto paraje del Nevado del Tolima a donde viajé con un grupo de estudiantes, en agosto de 1976.

El buen maestro de literatura diseña su plan de excursión literaria de tal manera que el punto de partida consista en crear un ambiente propicio, previo a la lectura de la obra seleccionada. Con base en comentarios oportunos y bien calculados, o teniendo como acción inicial la lectura breve de cierto pasaje especialmente bello del texto. Como quien no lo hace a propósito, como entre en serio y en broma, el maestro puede ir creando expectativas, rodeando la cercana lectura de cierto halo de misterio, de esa atmósfera de suspenso, de mágica curiosidad, que invita al estudiante --de por sí curioso-- a la lectura. "*¿Sabes lo que le pasó a Calisto (así, con s) cuando, por perseguir un halcón se subió por un muro y fue a caer al huerto donde se encontraba una muchacha muy bella llamada Melibea? Pues si están interesados en saberlo, necesitamos leer La Celestina. En esa obra pasan cosas curiosísimas a un par de enamorados que de manera imprudente y temeraria se confiaron en las malas artes de una vieja alcahueta y medio bruja, llamada Celestina*".

A veces resulta fascinante, dejando un poco de lado la solemnidad y el acartonamiento profesoral, ponerse en el plan de jugar con los estudiantes: "*Veo que Carlos y Ana Milena andan juntos para todas partes. ¿Es que ya son novios? ¿Con que esas*

tenemos? ¿Pueden decirme si su noviazgo está orientado por las reglas del 'amor cortés' o por los dictados del 'loco amor'? ¿No lo saben? Pues si quieren averiguarlo hay que leerse La Celestina". "Y Ana Milena, mucho cuidado con la torre; puede resultar peligrosa para una mujer enloquecida de amor". "¿Cual torre, profesor?". "Ese dato lo encontrarás en el Acto XX de la obra".

Esta hipotética conversación entre maestro y estudiantes, previa a la lectura del libro, suena más convincente desde el punto de vista de la necesidad de crear cierto ambiente de intriga alrededor de ese bello texto aún no leído por los alumnos, que fusilarlos a mansalva y no muy sobre seguro con aquel odioso, *"Para el próximo jueves todo el mundo me trae leída La Celestina, y, ¡Ay de aquel a quien sorprenda en clase sin haber hecho la tarea! Se acordará de mí por el resto del año. Ustedes ya me conocen"*. Con tan "amable" invitación, ¿algún escolar podría estar dispuesto a leer por placer esa obra genialmente compleja de la literatura universal?

En tercer lugar, una vez ambientada la lectura de la obra, emprenderemos en compañía de nuestros discípulos el recorrido por los diversos senderos de su texto con la determinación y entusiasta conciencia de la dificultad que exige el tamaño, la dimensión del reto. No hay para qué engatusar a los estudiantes con la mentira piadosa de que leer La Celestina es algo fácil y elemental. Más temprano que tarde nos reprocharán el engaño y terminarán por perdernos la confianza. Tampoco hay para qué aterrorizarlos de antemano pintando la lectura de ese libro como empresa sólo apta para superdotados, poco menos que inalcanzable para el común de los mortales. Más

bien hay que decirles que su lectura exigirá de nosotros cierto esfuerzo importante, pero que si hacemos bien nuestro trabajo, se verá recompensado muy seguramente con los ratos agradables y placenteros que pasaremos en la intimidad de su compañía.

Por supuesto que con el estudiante hay que ser exigente; nada de retóricas facilistas para engolosinarlo con el espejismo de un supuesto aprendizaje sin esfuerzo. El placer de transitar un camino no está en la llaneza del terreno, en la ausencia de escollos, sino en la posibilidad de alcanzar, aún con gran trabajo, una meta digna de nuestro esfuerzo. A un alumno al cual ya hemos ganado emocionalmente para la lectura de determinada obra, nos resultará más fácil y razonable exigirle el trabajo que casi con seguridad nos negará aquel que carece de toda motivación para hacerlo.

Porque va a suceder que el paisaje de ciertas obras parecerá algo extraño a los jóvenes viajeros; les quedará difícil identificar el sitio por donde van pasando o a donde han llegado; sentirán distantes y hasta desconocidos la lengua que allí se habla, o las costumbres y modos de vida de los que habitan esos parajes remotos; o encontrarán pasadas de moda sus preocupaciones más sentidas, o ingenuos para estos tiempos los temas de su conversación. Esta situación es inevitable cuando nuestra excursión viaja al lejano pasado, cuando a través de la lectura volvemos milagrosamente presente lo que sucedió cuatro o cinco siglos atrás. Les sucederá en la Salamanca del Lazarillo, donde hay *bulderos* que hoy no existen, donde se visten *sayos*, *calzas* y *jubones* que hoy nadie usa, y donde se habla con cierta insistencia de la honra, un tema que hoy nos tiene a casi todos sin cuidado. Iguales rarezas podrán encontrar en

la Segovia del Buscón o en la España de don Quijote, la de 1605, bien diferente de la actual de Enrique Iglesias o José María Aznar. En esa España distante la gente no hacía sus necesidades fisiológicas en el inodoro sino en *las necesarias*; a las brujas no las llevaban a la fiscalía para que respondieran por el delito de estafa, sino que las *emplumaban*, infamante forma de escarnio de la que las hacían víctimas por considerarlas seres despreciables y peligrosos, cercanos a Satanás. A la gente con indigestión no le daban Alka-Seltzer sino que le aplicaban *gaitas*, esto es, lavativas. El que lea que don Quijote comía *salpicón* por las noches y entienda que se trataba de esa deliciosa mezcla de frutas en jugo bermejo que solemos pedir en las heladerías o fuentes de soda, se equivoca de cabo a rabo, pues el *salpicón* de don Quijote no era otra cosa que, a falta de mejor condumio, el socorrido plato de los pobres: un revoltijo de mala carne picada, adobada sólo con sal. Cuando Cervantes nos habla de los *duelos y quebrantos* del hidalgo, no se refiere, como pudiéramos pensar a la ligera, a sus achaques de salud sino a lo que el manchego comía los sábados: tortillas de huevo con pedazos de tocino frito.

Es aquí donde la condición de guía, de baquiano, de jefe de la excursión, propia del maestro de literatura, empezará a cumplir papel fundamental. Es en este inicial momento de naturaleza exploratoria, de reconocimiento del terreno que se está pisando, cuando el maestro deberá empezar a tender puentes de comunicación entre el presente de los estudiantes y el pasado de la literatura, entre la atmósfera vital dentro de la cual está inmerso el joven lector como ser humano de este tiempo y de este lugar, y la que nos propone el libro. Se impone, pues, la necesidad de que el

baquiano ayude a un cambio de lentes o al empleo de prismáticos que nos permitan enfocar los ojos con la menor distorsión posible hacia una determinada atmósfera, lejana dimensión espacio-temporal que ya no sentimos nuestra. A este delicado trabajo de acomodación de la vista para ver el universo de ese texto antiguo que hoy conocemos como *La Celestina*, *Don Quijote* o *El Buscón*, podríamos dar forma verbal en los siguientes términos: ayudar a leer la obra con sentido de perspectiva histórica.

Cuando el alumno lea aquello de, "*Entrando Calisto en una huerta en pos de un halcón suyo...*", y no advierta la importancia del halcón porque no le encuentra el menor sentido a la presencia allí de ese pájaro para él desconocido, usted, el baquiano, podrá invitarlo a hacer el ensayo de mirar primero esa frase con las lentes del siglo XXI, y entonces tendríamos que el texto posiblemente diría algo así como, "*Entrando Calisto en un jardín interior detrás de una bola de golf...*" , pero jamás, "*Entrando Calisto en un jardín interior detrás de un disco de tejo...*". Porque un hombre del encumbrado linaje y de la belleza apolínea de Calisto (en griego *calí* quiere decir hermoso), producto de la hidalguía de su cuna, no podría jamás, en caso de que ese joven viviera en estos tiempos, ser mostrado de manera convincente jugando al tejo, deporte de campesinos y de obreros. Un hombre de la elevada alcurnia social de Calisto, si viviera en nuestros días, tal vez podría jugar al golf, posiblemente al tenis, en el mejor de los casos al polo; jamás, por ningún motivo, al tejo.

De donde resulta que, mirada la obra en perspectiva, el halcón de Calisto sí es importante en cuanto nos aporta una pista útil --no la única-- sobre la clase social y el

ambiente dentro del cual se mueve este personaje, puesto que el arte de la cetrería era en esos tiempos, entre medievales y modernos, deporte de reyes y entretenimiento de hidalgos caballeros.

Ese pequeño guiño del maestro, ese decir, "*fíjate en esto, mira lo de más allá*", llevará poco a poco a los alumnos a tejer el delicado entramado del ambiente, es decir, la atmósfera de la obra, la cual, una vez reconstruida entre todos, puede suscitar el asombro que --no hay razón para ser pesimistas-- estallará en forma de gozoso descubrimiento, de emoción plena de vitalidad.

Y por supuesto que en ayuda de tal propósito podría también sernos útil la *Fantasía que contrahaze la arpa en la manera de Ludovico, con todos los exempla del buen tañer en la vihuela*, u otra cualquiera de esas sugestivas obras para laúd del siglo XVI. Aunque también, por qué no, podría venir en nuestro auxilio la famosa *Lucrezia Panciatichi*, en el pincel de Il Bronzino, a la hora de encarar visualmente la atmósfera estética que subyace en el renacentista y muy estilizado retrato de la bella Melibea:

“Comienzo por los cabellos. Ves tú las madejas del oro delgado que hilan en Arabia? Más lindos son y no resplandecen menos. Su longura hasta el postrer asiento de los pies; después crinados y atados con la delgada cuerda como ella se los pone, no ha más menester para convertir los hombres en piedras...”

Los ojos verdes, rasgados; las pestañas luengas; las cejas, delgadas y alzadas; la nariz mediana; la boca pequeña, los dientes, menudos y blancos, los labios, colorados y grosezuelos; el torno del rostro, poco más luengo que redondo; el pecho, alto; la redondez y forma de las pequeñas tetas, ¿quién te la podría figurar? Que se despereza el hombre cuando las mira. La tez, lisa, lustrosa; el cuero

suyo oscurece la nieve; la color, mezclada, cual ella lo escogió para sí”

Si el maestro decide, como diría Dubrovsky¹, prestarle su voz al texto, esto es, leer en voz alta este célebre fragmento de *La Celestina*, u otro cualquiera, necesitará estar a la altura de la dignidad artística de esa página memorable de la literatura, quiero decir, deberá leer de manera impecable, no sea que sus tropezones, vacilaciones y demás limitaciones de su habilidad lectora, arruinen la mágica belleza, la sutil poesía que allí habita, del mismo modo que las dos o tres notas falsas del guitarrista novato o mal preparado, volverían pedazos la hierática belleza, la austera majestad de la no menos célebre *Canción del Emperador*. Qué bueno que maestro y alumnos se acostumbraran a leer de viva voz fragmentos de la buena literatura y muy especialmente poemas de reconocida calidad estética. Por algo decía Borges que la puerta de entrada a la poesía no tanto son los ojos sino nuestro poco entrenado sentido del oído.

Poco entrenado sí, pero en ocasiones distorsionado y hasta pervertido, entendiendo esta palabra en la acepción en que la usamos cuando nos referimos a la perversión del sentido del gusto a causa, por ejemplo, del hábito de consumir vinos de pésima calidad. No es difícil comprender que a un oído sólo habituado a escuchar las baratijas sonoras de la llamada música comercial con las que nos intoxican a diario la radio y la televisión, o las estridencias y desarmonías de ese género musical que conocemos bajo los nombres de *Rock pesado* o *Heavy Metal*, el cual tiene como premisa esencial

¹ DUBROVSKY, Serge. “LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA”.

de su factura estética la exigencia de ser ejecutado a un volumen muy elevado, tendrá dificultades a la hora de sintonizarse acústicamente, y más aun estéticamente, con la musicalidad sutil, con la sonora textura renacentista que trae aparejada, valga decir, la *Pavana de Alexandre* y, por supuesto, la delicada cadencia italianizante de los endecasílabos memorables de Garcilaso:

*"Cerca del Tajo en soledad amena,
de verdes sauces hay una espesura,
toda de hiedra revestida y llena,
que por el tronco va hasta el altura;
y así la teje arriba y encadena
que el sol no halla paso a la verdura;
el agua baña el prado con sonido
alegando la vista y el oído.*

*Con tanta mansedumbre el cristalino
Tajo en aquella parte caminaba,
que pudieran los ojos el camino
determinar apenas que llevaba.
Peinando sus cabellos de oro fino
una ninfa del agua do moraba,
la cabeza sacó y el prado ameno
vido de flores y de sombra lleno.*

*Moviola el sitio umbroso, el manso viento,
el suave olor de aquel florido suelo.
Las aves en el fresco apartamiento
vieron descansar del trabajoso vuelo.
Secaba entonces el terreno aliento
el sol subido en la mitad del cielo.
En el silencio solo se escuchaba
un susurro de abejas que sonaba".*

Después de este reconocimiento inicial del territorio, ejercicio de acomodación de la pupila, del oído, del gusto y de los demás sentidos interiores que hacen posible la percepción estética del ambiente dentro del que aparece inmersa la obra, estaremos listos para recorridos de más aliento, para travesías de mayor profundidad por los

senderos de los grandes temas de la obra (análisis de fondo), por ese paisaje interior que hace de *La Celestina* no una obra de acciones externas con base en aventuras excitantes, sino magistral escenario donde cobran vida y se desenvuelven hasta tocar fondo las grandes pasiones humanas: el apetito carnal, el interés, la avaricia, la ira, la desesperación, la envidia, la eterna inclinación del ser humano por la violencia, ese atavismo milenario que desde Caín nos impulsa a derramar con facilidad la sangre de nuestro próximo, de nuestro hermano.

De esta manera el estudiante irá comprendiendo vitalmente cómo lo que cuenta aquí no es tanto lo que sucede (aspecto por lo demás pobre en *La Celestina*), sino la eclosión y desenvolvimiento en el alma humana de esa madeja de complejidades que llamamos pasiones, en otras palabras, la conducta de ese ser extraño que es el hombre y sus secretas y hasta inconfesables motivaciones. Y todo con un telón de fondo que oscila entre el medioevo y la modernidad, entre la literatura hagiográfica y ejemplar con intención de moraleja, propia de esos siglos cuya medida suprema era Dios, y ese maravilloso desenfado en trance de libertad que podemos advertir en el arte del Renacimiento, y con el cual empieza la literatura de la modernidad; aspectos todos que, por lo demás, afectarán de manera sensible el modo de hablar, esto es, el lenguaje y el estilo con los que el autor escribió esta obra inaugural (análisis de forma), este hito de la literatura universal.

Bien vale la pena formularnos aquí dos o tres preguntas que tienen que ver con la literatura como experiencia estética, quiero decir, como conocimiento de algo en medio

de lo cual tenemos una percepción clara de lo bello, y, al percibirlo como tal, experimentamos intenso goce: ¿Por qué sentimos bella una obra literaria? ¿En nuestra experiencia con el texto, cómo se da la relación conocimiento y percepción gozosa de lo bello? En otras palabras, ¿A través de qué mecanismos del conocimiento de la literatura llegamos a sentir la presencia de esa entidad tan misteriosa que llamamos belleza, ante la cual nos invade una emoción indescriptible que, en ocasiones especiales, puede llegar a arrebatarnos, incluso hasta a llevarnos fuera de nosotros mismos?

Borges dirá que ni la belleza ni el goce de la experiencia poética requieren ni de una definición ni de una explicación. Estas son sus palabras:

"El hecho poético es tan evidente, tan inmediato, tan indefinible como el amor, el sabor de la fruta, el agua. Sentimos la poesía como sentimos la cercanía de una mujer o como sentimos una montaña o una bahía. ¿A qué diluirla en otras palabras, que sin duda serán más débiles que nuestros sentimientos?"².

Borges tiene razón. Pero como nuestra intención es la de realizar el ejercicio pedagógico de reconocer y explorar con ustedes aquellos caminos que ofrezcan al maestro las mejores garantías de éxito en el intento de conducir a sus estudiantes hacia un conocimiento gozoso de la literatura, es preciso que en esta ocasión le llevemos la contraria a Borges y tratemos de responder a las preguntas que hace un momento nos formulamos.

² BORGES, Jorge Luis. En "La poesía". En SIETE NOCHES. México: Fondo de Cultura Económica, 1980. págs. 107 y 108.

Pero antes, tal vez, sea necesario precisar con la mayor exactitud posible qué debemos entender aquí por conocer, puesto que una de las preguntas que tenemos entre manos, --además de la totalidad de este ensayo-- apuntan hacia el conocimiento de la literatura a través de la mediación del acto pedagógico.

Conocer aquí equivale a comprender. Pero, ¿qué es comprender? El célebre físico Werner Heisenberg afirma en un notable ensayo que escribió bajo el título *LA CIENCIA Y LO BELLO*, que "*comprender es percibir las conexiones entre las cosas, esto es, percibir los rasgos unitarios o los signos de afinidad presentes en la multiplicidad*".³

Conocer, entonces, no equivale a aprender de memoria, es decir, a retener datos sueltos para, luego, repetirlos en la clase de lengua castellana o en la evaluación, sino a la capacidad de establecer relaciones. Este concepto de conocimiento en términos de comprensión, esto es, de capacidad para establecer nexos entre cosas diversas en relación con un todo --unir o desunir piezas a la manera como se arma o desarma un rompecabezas-- lo encuentro válido para toda clase de conocimiento; sirve tanto para el conocimiento científico de la física, de la biología y de las matemáticas, como para el conocimiento humanístico de la filosofía, de la historia y de la literatura.

³ HEISENBERG, Werner, et al. CUESTIONES CUÁNTICAS. Editorial Kairós. Barcelona: 1984, pág. 90.

Cuando hemos dicho que la función primordial del maestro de literatura consiste en mostrar, en señalar con el dedo ciertas cosas, determinados elementos aparentemente sueltos de ese complejo territorio que llamamos texto literario, lo que hemos querido significar es que al realizar su tarea en esos términos, no hace cosa diferente de la de provocar, inducir y guiar la capacidad y el acto de relación cognoscitiva de sus alumnos.

Pero me parece que sigue sin respuesta la pregunta fundamental. Ocorre, ya lo dijimos, que aparejado al acto de conocimiento propio de la literatura (otros dirán también que de la física y hasta de las matemáticas) suele ir la sensación, la experiencia de un intenso goce, porque sentimos que al comprender, al armar o desarmar el rompecabezas no sólo con nuestra inteligencia sino con ese ojo secreto de nuestra sensibilidad que llamamos intuición, es decir, *con la totalidad de nuestro ser*, nos ponemos de inmediato en contacto con esa entidad tan misteriosa, etérea e inasible a la cual damos el nombre de "belleza". ¿Cómo, a través de qué mecanismos podemos relacionar la comprensión, entendida como conocimiento vital del hecho literario, con la experiencia intensa de lo bello? No es fácil aclararlo.

Tal vez nos ayuden en el intento dos antiguas definiciones de belleza, que cita el mismo Heisenberg en su ya mencionado ensayo, para tratar de explicarnos qué encuentra de bello en el estudio y conocimiento de la física. Por supuesto que él lo hace desde su perspectiva de conocedor consumado de esa ciencia, como quiera que Heisenberg es, como sabemos, el padre de la mecánica cuántica matricial, conocida

también por el nombre más simple de física cuántica. Estas dos definiciones, ya lo veremos, se oponen de cierto modo entre sí, y de su antagonismo, nos alertará el gran físico alemán, se derivó notable riqueza conceptual durante el Renacimiento.

La primera definición, de estirpe pitagórico-platónica nos dice que la belleza es "*la adecuada conformidad de las partes entre sí y con relación al todo*".⁴ Las partes serían aquí los diversos elementos tanto del fondo como de la forma en relación armónica con la totalidad de la obra literaria.

Como puede observarse, en el fondo de esta definición de belleza alienta de manera sugestiva el viejo problema filosófico de lo "uno" y lo "múltiple", el cual, en íntima conexión con el "ser" y el "devenir" ocupó de manera fundamental la atención de los antiguos filósofos griegos, sobre todo a partir de Parménides y de Heráclito, quienes junto con Demócrito, representan las dos tendencias antagónicas más importantes hacia la solución de este apasionante y espinoso problema de la filosofía de todos los tiempos. Como pudiera advertirse con facilidad, la tendencia filosófica que nos interesa aquí en relación con el concepto de belleza que traemos entre manos, es la que empieza con Pitágoras, pasa luego por Parménides hasta conducirnos finalmente a Platón.

Ocurre que Pitágoras, filósofo y matemático anterior a Sócrates, hizo un famoso

⁴HEISEMBERG, Werner. Op. Cit. pág. 92.

descubrimiento que pone en relación estrecha a las matemáticas con la música. Descubrió que la vibración de varias cuerdas sometidas a igual tensión --templadas al unísono como diría un músico-- producen entre sí un sonido armonioso sólo si sus respectivas longitudes guardan entre sí una simple y estricta relación matemática.

Nadie medianamente lúcido en estos asuntos estaría hoy dispuesto a poner en duda que la concepción matemática que subyace en este descubrimiento de la armonía musical por parte de Pitágoras es uno de los hallazgos más formidables en la historia del pensamiento humano, como quiera que devela la clave fundamental para entender la relación entre conocimiento, entendido como desentrañamiento de relaciones múltiples entre partes diferentes (relación matemática entre diversas longitudes de las cuerdas) con relación a un todo (sonido armónico) y la percepción gozosa de lo bello.

En otras palabras: la concordancia armoniosa de varias cuerdas, producto de la relación matemática de sus longitudes, produce un sonido que sentimos bello. De esta manera, una simple relación matemática entre diversas longitudes de las cuerdas se convierte en fuente de gozo estético, en manantial inacabable de belleza. Conocer la naturaleza de lo armónico, en este caso, no es otra cosa que develar, que comprender que la naturaleza matemática de las relaciones de diferentes longitudes de cuerdas está en correspondencia íntima con la producción de sonidos armónicos, es decir, con la materialización y percepción de sonidos que nos parecen hermosos.

Esta hazaña intelectual de Pitágoras abrió el camino a nuevas formas de conocimiento y superó el problema de considerar que el último principio unificador de las cosas (lo múltiple frente a lo uno), fuera, a la manera de Tales de Mileto o de Anaxímenes, un elemento de naturaleza material, para situar dicho principio y de manera muy nítida dentro del ámbito de lo puramente formal, de lo ideal.

Por primera vez en la historia del pensamiento humano se iba a comprender que la inacabable multiplicidad de fenómenos sensibles, reconocibles en la unidad de ciertos principios formales, pueden ser entendidos, tienen expresión, a través del lenguaje de las matemáticas. Ello equivale a reconocer nada menos que lo bello es inteligible. En efecto, si por una parte lo bello, como nos dice la vieja definición, “*es la conformidad de las partes entre sí con relación a un todo*”, y si por la otra, lo que hace posible toda comprensión no es otra cosa que la relación formal, el gozo frente a lo bello es idéntico a la experiencia cognoscitiva de las conexiones que podamos establecer por medio de nuestra razón.

Aunque la definición de belleza que acabamos de analizar puede sernos de gran utilidad a la hora de explicar las relaciones entre la comprensión, esto es, entre la inteligibilidad de la obra literaria y la presencia de lo bello, fuente natural de la emoción estética, existe otra definición, la de Plotino, de indudable estirpe mística en el sentido de tentativa humana por sintonizarse con la trascendental unidad esencial latente en el universo, pero sobre todo cargada de enorme significación a la hora de establecer las relaciones más importantes entre lo que hemos llamado "conocimiento vital de la

literatura" y el gozo estético. Dice Plotino que "*la belleza es la transparencia del esplendor eterno de lo uno a través del fenómeno material*".⁵ Y me parece que lo uno aquí, aplicado a la obra literaria en forma un tanto diferente a como lo entendía Plotino, no es otra cosa que el reflejo en ella de la eterna y trascendente unidad esencial latente en la condición humana, y espejo al cual nos es posible asomarnos para reconocernos y mirarnos a través de los incontables personajes que pueblan sus etéreos aunque reales dominios de ficción, con sus luces y con sus sombras, con sus piélagos de lucidez y sus torbellinos de locura, con sus destellos de sabiduría y oscuros abismos de ignorancia, con sus contradicciones del corazón y ambigüedades del alma, con sus dudas y sus certezas, con sus nobles y perversas motivaciones, resortes poderosos aunque poco descifrables de nuestro, en ocasiones, extraño proceder. Fieros anhelos de felicidad, casi todos frustrados, raros momentos de dicha al lado de despeñaderos de desolación, pozos sin fondo de tristeza en medio de los cuales es posible avizorar de tanto en tanto el estallido de alguna bengala multicolor. Amores memorables revueltos con odios mezquinos, huracanes de violencia en medio del céfiro reconfortante de una caricia... Y todo ello flotando en las aguas del río de la vida cuyas corrientes, a veces mansas, en ocasiones turbulentas, conducen al común destino de la muerte. ¿Será que nuestra mirada en el espejo de la literatura nos puede, eventualmente, hacer mejores personas, es decir, más humanos? Me parece que esa posibilidad existe, aunque en estos tiempos parezca débil. Pero mientras esa posibilidad exista, vale la pena que maestros y estudiantes le apostemos al

⁵ Ibidem.

conocimiento de la literatura como uno de entre varios caminos que nos podrían ayudar a redimirnos de nuestro, a menudo, lamentable paso por la tierra.

2. LA PEDAGOGIA DE LA LITERATURA COMO PROCESO DE CONOCIMIENTO DE LO PARTICULAR CON SENTIDO DE TOTALIDAD.

Un buen baquiano, un guía confiable de excursionistas, lo hemos visto, está hecho de conocimiento cabal y vivo de numerosos territorios literarios a donde es posible ir y de los caminos más factibles y expeditos para llegar a ellos.

Esta última condición supone que el baquiano debe tener, además, un extraordinario y fino sentido de la orientación, una sutil y bien probada capacidad para no perderse en relación con los puntos cardinales y con otros referentes orográficos que es posible advertir dentro y fuera del territorio elegido: ciertas señales del terreno, determinadas vecindades y lejanías, algunos alinderamientos, la posición con respecto a las constelaciones del zodiaco, la catadura de algunas plantas, la presencia o ausencia de ciertos animales o de determinadas comunidades humanas.

Una visión de conjunto y en perspectiva del texto, especie de mirada a la rosa de los vientos de la literatura, le permitirá al maestro definir con precisión las coordenadas espacio-temporales de la obra, bien en un punto determinado de su recorrido, bien en la relación de sus partes, asumidas con sentido de totalidad.

Suele suceder en literatura lo mismo que en las excursiones: en ocasiones "*los árboles no dejan ver el bosque*". Sin esta visión de conjunto, quiero decir, sin esta percepción clara, coherente y global de todos aquellos elementos históricos, sociales, estéticos, filosóficos y literarios que nos iluminan la obra como hija de su tiempo y de su cultura -- semejante a lo que sucede a quien no acaba de colocar algunas piezas del rompecabezas de un paisaje-- corremos el riesgo de convertir importantes referentes de significación en aspectos menores y hasta intrascendentes de eso que los textos de enseñanza suelen vendernos bajo el pomposo y autorizante nombre de "análisis literario": el manejo técnico de la narración en primera o en tercera personas; el ejercicio puramente académico de desentrañar, al margen de cualquier otro correlato totalizador, la naturaleza del espacio y del tiempo narrativos; el estudio de las características literarias de los personajes, las peculiaridades estilísticas de determinado autor, etc.

Los elementos constitutivos de la armadura técnica, de la estructura interna y externa de la obra narrativa, son reveladores de hondo significado sólo para quien tenga bien desarrollada la facultad de una vista penetrante y de largo alcance, y bien entrenados los demás sentidos propios de la percepción literaria. Únicamente un maestro con estas características podrá materializar en él mismo y en sus alumnos la sensación vívida de ese ambiente mágico que, en el caso de las obras pretéritas, se puede advertir desde el presente de la clase hacia el pasado lejano que les dio origen, con su atmósfera propia, con su color, con su olor, con su sabor y con su textura inconfundibles.

No son muchos, hay que decirlo con claridad, los maestros de literatura con las luces ni con la sensibilidad ni con los recursos suficientes para ayudar a que el alumno descubra el lugar exacto de las piezas del rompecabezas de la obra, y una vez armado éste, lo contemple como totalidad, y goce el prodigio de semejante epifanía.

Lo común es que nos enredemos en pequeñeces, que perdamos el tiempo y las energías en el estudio obsesivo de algún aspecto aislado, o en la manía clasificatoria y memorística de unos cuantos elementos a la deriva: por aquí el narrador testigo, por allá el narratario; que el tiempo cronológico enfrentado al tiempo psicológico; que los planos narrativos, que en qué página, Felipe Andrés, podrías encontrar un monólogo interior, y toda esa jerga pomposa y, a menudo, vacía con la cual algunos profesores pretenden impresionar a sus estudiantes, y cuyo resultado predecible no puede ser otro que el de sacarlos corriendo más que de prisa de los amables dominios de literatura.

Algunos docentes de lengua castellana son verdaderos especialistas --tratándose de literatura-- en el difícil y complicado arte de hacer clases mortalmente aburridas, capaces de arruinar las posibilidades de asombro y de goce hasta del texto literario más bello. Pero otros --no muchos por fortuna-- suelen ir más lejos y no tienen reato alguno de caer en el ridículo con la exhibición impúdica de un lenguaje rimbombante que ellos suponen elevado y riguroso, pero que no es otra cosa que la secuela de ese complejo de inferioridad que algunos humanistas vergonzantes con ínfulas de científicos suelen sentir frente al prestigio y a la alta consideración social con los que

occidente suele honrar a sus hombres de ciencia. Hace algunos años escuché a algún profesor que analizaba, para estudiantes de secundaria, las conmovedoras estrofas del Nocturno III de José Asunción Silva en los siguientes términos: "*Describimos la estructura sintagmática y paradigmática del Nocturno de José Asunción Silva en los planos cenemático y pleremático. El trabajo se divide en tres partes, la primera de las cuales se ocupa del plano cenemático y particularmente de la estructura poemática de los cenemas centrales y marginales y de los prosodemas intensos. La segunda trata del plano pleremático...*". ¿Qué tiene que ver tan horrendo galimatías lingüístico con el sacudimiento interior que produce la lectura atenta de los siguientes versos de Silva?:

*“Una noche,
una noche toda llena de murmullos, de perfumes y de músicas de alas;
una noche,
en que ardían en la sombra nupcial y húmeda las luciérnagas fantásticas, ...”*

Si el guía no posee la habilidad de orientarse para orientar a otros en medio de esa maraña de complejidades técnicas que es la obra literaria de alto vuelo; si el maestro no es capaz de ver abarcando más allá del simple dato, como quien domina visualmente la totalidad del paisaje desde la atalaya de alguna montaña vecina, todos esos elementos técnicos que los profesores suelen incluir en sus análisis se convertirán en árboles que no permitirán ver la belleza del bosque en todo su esplendor.

La comprobación del conocido tópico literario según el cual toda novela picaresca está escrita en primera persona, por ejemplo, o el dato de que ese género de novela (el

Lazarillo, el *Guzmán de Alfarache*, el *Buscón* y sus parientes contemporáneas, tales como *La Familia de Pascual Duarte*) empiezan invariablemente dentro de este esquema narrativo con la expresión "Yo" ("*Yo por bien tengo.*", en el *Lazarillo*; "*Yo, señor, soy de Segovia.*", en el *Buscón*; "*Yo, señor, no soy malo.*", en la *Familia de Pascual Duarte*), son aspectos técnicos que, considerados de manera aislada, es decir, en sí mismos, carecen de toda importancia, de todo sentido.

A menos que se los muestre como consecuencia directa de importantes cambios en la sensibilidad social y literaria de los años mil quinientos, y que, en consecuencia, responden a la necesidad de encontrar nuevas fórmulas técnicas para encarar desde el proceso escritural de la novela, la narración de un mundo nuevo, recién descubierto: el mundo de la modernidad.

Si le hacemos ver al estudiante, cómo ya desde *La Celestina* se inaugura en literatura una nueva manera de percibir al personaje de los bajos fondos sociales como digno de ocupar el lugar protagónico de la obra, a costa del desprestigio del clásico héroe paradigmático de la literatura medieval, tradición que obviamente recoge la *Picaresca* y, desde luego, Cervantes, y que todo ello es posible gracias a los nuevos vientos de modernidad que ya por aquel entonces soplan amenazadores sobre la España de sus Católicas Majestades; si le señalamos con el dedo que estos hechos se traducen, para el caso de la *Picaresca*, en forma de una novela escrita en primera persona, cuya primera palabra es precisamente "Yo", el alumno terminará por comprender que esta

técnica de narrar, asumida desde el artificio literario por el pícaro-autor como narrador-protagonista, no es caprichosa, sino que, por el contrario, tiene profundo significado.

En efecto, el significado de esta peculiar manera de hablar en la novela *Picaresca* hay que señalarlo al estudiante en dirección a otro hecho histórico según el cual en estos tiempos de lucha feroz entre cristianos viejos (antiguo orden feudal) y cristianos nuevos (modernidad), los primeros, es decir, los mismos que aún sentían en sus manos el mango de la sartén, no sin perversa malicia, solían echar en el mismo saco a los conversos junto con personajes de la calaña social y humana de Lázaro de Tormes o de Pablos de Segovia.

Este señalamiento atroz de pícaros y conversos juntos por parte del cristiano viejo, afectará por igual el fondo y la forma de la novela *Picaresca*, escrita por estos años en los que el arribismo intenso de los conversos emergentes por ascender en la escala social con base en el poder de su dinero, no sólo estaba en todo su furor sino que se percibía como amenaza grave para la ya menguada vigencia de la nobleza feudal, llena de apellidos y de títulos, aunque sin poder económico.

El efecto de este hecho social sobre la totalidad de la escritura de la novela *Picaresca* no puede ser más sutil e interesante, visto desde la intención sórdida de descalificar no sólo a ese pobre diablo que es el pícaro, sino por sobre todo y junto con él al converso, en caso de que en su arribismo tuviera la ocurrencia de aspirar al reconocimiento social y, eventualmente, a la posibilidad de un biógrafo que se ocupara de él, de su vida y de

sus dudosas ejecutorias. Un biógrafo de alguien (en la biografía real o en la supuesta, que es la novela) escribirá acerca de su biografiado (o de su novelado) en tercera persona y, por supuesto, sólo podría ocuparse de alguien cuya vida ejemplar (cristiano viejo-héroe paradigmático) fuera digna de ser contada.

Destituídos así, socialmente, pícaros y conversos --y de qué radical manera--, entre los dos se vengarán, a su vez, del noble que los destituye y desprecia, derrocando a su vez en la literatura al *alter ego* literario del hidalgo, que, como sabemos, no puede ser otro que el héroe paradigmático, el clásico caballero medieval. Una vez consumado el derrocamiento, especie de golpe de estado al orden literario hasta entonces vigente, asumirá el converso, camuflado en el pícaro que escribe y con el cual se le ha relacionado de manera maliciosa, nada menos que el papel de narrador-protagonista, de autobiógrafo cínico de su propia ignominia. Y tenemos, pues, por esta vía, la aparición de una primicia literaria, de un género nuevo: la *Novela Picaresca*, y la presencia allí de un personaje que, aunque no es tan nuevo, sí se puede considerar fundacional de la naciente literatura de la modernidad: el antihéroe.

Llegados a este punto y a partir del mero aspecto técnico de la narración de la *Novela Picaresca* en primera persona, el estudiante podrá descubrir por sus propios medios cómo en estos tiempos turbulentos de encarnizada lucha por el predominio de dos órdenes mundiales antagónicos, aquellas personas que carecían de dignidad social --la

frase es de Américo Castro--⁶, adquirieron, en y a través de la novela picaresca, dignidad literaria. Bello descubrimiento llamado a ensanchar en el alumno, a través de la ficción novelesca, su visión panorámica de un tramo extenso e importante de la historia universal y de la manera de hacer novelas en los inicios de la modernidad.

Así pues, un maestro bien informado y mejor orientado acerca de los esenciales supuestos que enfrentaron al medioevo con la modernidad no dejará pasar por alto la ocasión de mostrar al estudiante que los antecedentes literarios de ese impertinente "*Yo por bien tengo que cosas tan señaladas y por ventura nunca oídas ni vistas vengan a noticia de muchos, y no se entierren en la sepultura del olvido,...*", de Lázaro de Tormes, hay que buscarlos en una obra literaria anterior que seguramente él ya conoce: *La Celestina*, de Fernando de Rojas, quien, como buen converso, posiblemente resentido, comete ya por primera vez en 1499 el genial despropósito de ientronizar a la alcahueta como protagonista de su libro, mediante una jugada maestra de billar a tres bandas: la calculada destitución del noble Calisto en su calidad de amante paradigmático. En servicio de tal propósito, de Rojas no dudará en mostrarnos a un Calisto apocado y cobarde, quien en lugar de encarar con determinación y valentía la conquista de la bella y esquiva Melibea --como bien lo hubiera hecho cualquiera de sus epígonos literarios de la Edad Media-- comete la estupidez imperdonable de poner su condición de hidalgo caballero en manos de sus criados y de entregar su elevado destino de amante en las de una despreciable aunque poderosa

⁶ ALBORG, Juan Luis. HISTORIA DE LA LITERATURA ESPAÑOLA. Tomo I. Madrid: Editorial Gredos, pág. 757

alcahueta. Por supuesto que un hombre de tan menguadas condiciones varoniles no merecía en la obra el honor de una muerte heroica, por ejemplo, bajo la espada inapelable de algún otro caballero con quien se disputase en duelo honroso el corazón de la bella. En consecuencia, de Rojas lo castiga con una muerte poco digna de su condición y linaje: a consecuencia del porrazo que se propina al caer de una vulgar, de una prosaica escalera.

De manera, pues, que para estar en capacidad de orientar un recorrido que valga la pena por *La Celestina*, *El Lazarillo* *Don Quijote*, el maestro deberá distinguir cuáles son las claves para descifrar la época, dónde está él mismo situado como profesor con respecto a lo que es y significa en su conjunto el mundo de la modernidad enfrentado al mundo del medioevo; los grandes hitos del pensamiento occidental desde los griegos, pasando por la Escolástica, hasta llegar a Descartes (Platón resulta indispensable para entender la idealización estética del Renacimiento y la Escolástica de Santo Tomás para situar con precisión la advertencia moralizante de Fernando de Rojas al comienzo de su tragicomedia); la España que va desde los Reyes Católicos hasta Carlos II; el espinoso y trascendental problema de la Reforma protestante de Europa frente al retroceso ideológico y cultural que significó para el mundo hispano la obtusa fijación desde los Reyes Católicos en lo católico institucional a través del Concilio de Trento, de su brazo armado, el tribunal de la Santa Inquisición y de las guerras religiosas que el emperador Carlos V y Felipe II llevaron adelante por la hegemonía católica de Europa; el preponderante papel de la brujería en la vida cotidiana de aquellos tiempos, etc.

Un excelente guía estético de las obras de la literatura española del siglo de oro deberá estar literalmente empapado del espíritu, del ambiente, de la sensibilidad del

Renacimiento y del Barroco, no sólo en lo que tiene que ver con lo estrictamente literario, sino también con la música y la pintura, la arquitectura, el modo de pensar y demás actividades que hacen parte de la atmósfera cultural de esos siglos.

Las "*Cuatro diferencias sobre guárdame las vacas*", de Luys de Narváez o su tan celebrada "*Canción del Emperador*", alguna de las siete *Pavanas* del vihuelista Luys Millán, o el excelso arte contrapuntístico de don Antonio de Cabezón, podrían acercarnos bastante a la sensibilidad estética de aquellos tiempos. Nos darán noticia aproximada de la música que posiblemente escuchaba Fernando de Rojas mientras delineó en el reposo de sus poco creíbles quince días de vacaciones la figura de Melibea; o lo que llegaba a los oídos de Garcilaso o de Fray Luis de León cuando escribían sus sonetos, églogas y odas; también el mundo melódico y armónico que circundó a Cervantes a la hora de devanarse los sesos en la composición de su *Don Quijote*.

Juan Sebastián Bach, por ejemplo, sería de mucha utilidad al maestro en el momento de mostrar en literatura el tema de la fugacidad que impregna de manera obsesiva la sensibilidad barroca, y un cuadro del Greco o de Velásquez podrían ser harto reveladores cuando se trate de desentrañar las claves estéticas de la técnica escritural de alguna página de Quevedo.

La literatura que va desde *El Lazarillo* hasta Cervantes no se puede entender sin la formidable influencia que las ideas de Erasmo de Rotterdam tuvieron en la España del Renacimiento; ellas arrojan luz para percibir, por ejemplo, el matiz anticlerical de casi todos los capítulos del *Lazarillo*. Más aún, el universo erasmista resulta *conditio sine qua non* para señalar en la perspectiva correcta una de las ideas matrices de Cervantes en su obra maestra: la genial idea del loco cuerdo. Tal idea está allí, viva y palpitante, en ese libro sorprendente al cual Erasmo tuvo a bien poner por título *El elogio de la locura*.

Pero, ¡CUIDADO! Ese andamiaje vasto de conocimientos, esa visión universal en forma de síntesis totalizadora que todo maestro deberá hacer suya en algún momento de su vida, dentro o fuera de la universidad, que no va aparejada necesariamente con los títulos de Licenciado, de Especialista en Pedagogía de la Creación Literaria, ni de Magister, pero que se nos antoja imprescindible para ejercer a cabalidad el oficio, no debe servir de instrumento para "*descrestar*" ingenuos con base en un discurso erudito --show seudointelectual, parlanchinería libresca--, ni para atiborrar el cuaderno de sus atribulados discípulos con esa cantidad desalentadora y absurda de datos sueltos (fechas, nombres, inventario de hechos históricos) que algunos profesores vanidosos suelen utilizar para acrecentar el aura de su dudosa erudición personal.

Esta formación humanística integral, con base en el profundo y amplio conocimiento de la historia sociopolítica, económica y cultural de los pueblos, de la filosofía de oriente y

de occidente, de la historia del arte universal, etc., debe ser usada por el maestro de literatura a la manera como el baquiano suele utilizar su conocimiento amplio y profundo de algún remoto paraje: para saber con exactitud donde se encuentra y, tal vez lo más importante, para mostrar, para señalar, para hacer conspicuo a los ojos asombrados de sus compañeros de viaje lo que tal vez ellos solos, sin su ayuda, no pudieran ver: pequeñas o grandes maravillas ocultas en la maraña de la vegetación verbal; relaciones, aunque apasionantes, difíciles de establecer; detalles aparentemente irrelevantes pero significativos sólo a los diestros ojos del guía.

La idea, pues, no es la de convertir la clase en un avasallador discurso erudito, en una arrogante y estéril demostración de sapiencia, sino la de ponerse en la actitud que todo excursionista sabría agradecer a un buen baquiano: la de mostrar, la de señalar con el dedo, la de hacer discretos pero reveladores guiños, la de provocar el asombro. En este sentido, la obra y no el profesor será la protagonista; la experiencia de los estudiantes con el texto y no su discurso lo que verdaderamente cuenta. Al maestro, al guía, le corresponderá un formidable aunque poco conspicuo papel, si es que se nos permite hablar en términos de posibilidad o de tentación de exhibirse a la manera de un actor estelar. Al maestro más bien le corresponde el trabajo que realiza el director de escena oculto entre las bambalinas del escenario; el de mediador entre el texto y sus estudiantes, digámoslo con un término ritual: el de pontífice --hacedor de puentes--, el de sacerdote, quien a través de su mediación es capaz de producir el sacramento de la contemplación gozosa, LA MARAVILLA DE MARAVILLAR.

Ello quiere decir que el énfasis del trabajo se debe trasladar más al terreno del estudiante que no tanto al del profesor. Pero, si ello es así, qué importancia tan grande en el resultado final --en el éxito de la excursión-- la discreta por sabia, la firme aunque amable baquianía del MAESTRO.

2. EL MAESTRO COMO COMPLICE DEL CONOCIMIENTO Y GOCE ESTETICO DE SUS ALUMNOS.

Complicidad y *cómplice* son palabras difíciles. Tienen una pésima reputación. Casi sin excepción se las asocia con la perpetración de crímenes horrendos, con la comisión de delitos, con la catadura siniestra de algunos delincuentes.

Violentado, sin embargo, su sentido original, rescatadas un tanto a la fuerza del sórdido contexto al que pertenecen, las dos palabras adquieren, en gracia de esa prodigiosa magia de la semántica, destellos nuevos, connotaciones poéticas no antes imaginadas. El resultado es una curiosa metamorfosis. El secreto de tal transmutación, de tan extraña simbiosis, radica en que los términos *complicidad* y *cómplice* suponen de manera radical la disposición y el acto de la cooperación mutuas, de ayudarse a, de tender lazos secretos e inviolables entre al menos dos personas que se necesitan. Por desgracia, este acto de solidaridad ocurre con frecuencia en acatamiento de esa ciega inclinación atávica del hombre para pensar, urdir, hacer y perpetuar el mal.

Pienso, sin embargo, que en este reducto último de significación, una vez redimido del contexto negativo dentro del cual solemos usar estas dos palabras, puede advertirse, allá en el fondo más profundo, en el último repliegue de ese laberinto de complejidades que es el alma humana, una de las virtudes más deseables, ennoblecedoras y bellas: la de la solidaridad. Es desde ese sentido de donde rescatamos los términos *complicidad* y *cómplice* de su entorno sórdido, de su condición oscura, para utilizarlas en referencia a sentimientos, propósitos y acciones más altos, más dignificantes de la condición humana.

Es dentro de este nuevo marco de referencia semántico como alguien puede llamar *cómplice* a su amada, sin riesgo de ofenderla. Más aún, llamar *cómplice* a la mujer que uno ama no sólo elude cualquier matiz de agravio, sino que se convierte en apología. Desde luego, no podría ser de otra manera: los amantes son *cómplices* de esa suprema transgresión de sí mismos que es el amor.

Complicidad y *cómplice*: dos hermosas palabras dignas también de la noble condición del maestro, de su persona y de su profesión. No cabe duda: el acto pedagógico supone la complicidad de al menos dos personas en relación con esa otra estupenda y radical transgresión del paraíso que es la aspiración al conocimiento. Si ello es así, no nos queda más remedio que aceptar también que, por la esencial naturaleza de lo que ambos se traen entre manos, maestro y alumnos no pueden ser otra cosa que cómplices entre sí del peligroso, del prohibido, del apasionante acto de conocer.

Pero vamos más despacio y precisemos mejor el significado de estos dos términos. Tal vez nos quede más fácil señalar primero lo que en pedagogía no es, no debe ser y, por consiguiente, no debe entenderse por *complicidad*; luego nos ocuparemos de lo que en el acto pedagógico es y debe entenderse por *complicidad* y por *cómplice*.

En primer lugar, complicidad pedagógica entre maestro y estudiante no es lo mismo que renuncia, que abandono, que capitulación de la ineluctable condición de baquiano, de líder, de guía de la juventud propias del maestro, en gracia de una actitud *democratera*, si es que ustedes me permiten el uso de este horrible vocablo, cuyo origen hay que buscarlo en la perversión contemporánea de los sentidos genuinos de las palabras democracia y participación.

Complicidad no es aquí lo mismo que igualamiento, primer paso en falso que el maestro da hacia la pérdida de un auténtico sentido de la autoridad --que no es lo mismo que autoritarismo-- inherente a todo acto de conducción, y prerrequisito sobre el que se sustenta su credibilidad profesional y su capacidad para exigir que el estudiante trabaje con sentido del esfuerzo y de la responsabilidad, y para que se respeten, dentro y fuera del aula, las reglas del juego mutuamente acordadas.

Igual que en las excursiones: la pérdida o ausencia de autoridad por parte del baquiano puede generar un clima de anarquía capaz de arruinar cualquier excursión y hasta de provocar un desastre.

Establecidas de común acuerdo las reglas del juego, el baquiano en su excursión y el maestro en su escuela, serán, más que otros cualquiera, garantes de su cumplimiento.

Si usted, por ejemplo, asume la dirección de una excursión escolar a la Sierra Nevada del Cocuy, deberá acordar con sus estudiantes, antes de empezar el viaje, que una vez hayan subido al nevado no es posible ingerir allí ningún tipo de licor. Si llegados al sitio previsto, el director --sea por debilidad de carácter o excesiva complacencia, es decir, por falta de autoridad-- permite que alguien transgreda ese importante acuerdo, casi con seguridad tendrá que asumir la trágica consecuencia de devolverse cargando el insoportable peso de un muerto. Todo excursionista de alta montaña sabe que unos cuantos tragos de licor por encima de los cinco mil metros de altura producen el efecto de elevar la presión arterial a límites muy peligrosos y el de descompensar la temperatura corporal de manera tan drástica como para que alguien pueda morir fácilmente por congelamiento.

Algunos maestros novatos, especialmente aquellos que empiezan a tener problemas con el manejo de su autoridad, con la disciplina de su clase, suelen caer en la trampa de suponer que igualándose con el mismo rasero del estudiante, siendo o aparentando ser uno más de entre ellos, éstos terminarán por aceptarlo, por cogerle aprecio y hasta por acatarlo. Grave equivocación. La experiencia nos dice que suele suceder todo lo contrario. Si bien el maestro no debe ser alguien autoritario, déspota, irrespetuoso y arbitrario; si por el contrario, el maestro debe ser accesible al diálogo, comprensivo, amable, respetuoso, justo, solidario y cordial, de ninguna manera puede renunciar a su

esencial papel de conductor bajo la falsa premisa de acicalarse con el ambiguo atributo de ser considerado “*buena persona*”.

La experiencia de muchos años me ha enseñado --y este es un punto de vista estrictamente personal que no todos mis colegas profesores comparten-- que aún dentro de los términos del mejor sentido de la dialogicidad, del respeto, de la justicia, de la cordialidad y hasta de la simpatía que el maestro debe poseer, resulta conveniente y altamente saludable que éste establezca una discreta, una amable distancia entre él como fulano de tal y sus estudiantes, entre su vida privada y la vida del aula, entre el lenguaje coloquial, ese que usamos frente a nuestros colegas o amigos más íntimos al calor de unas cuantas cervezas, y el lenguaje que empleamos dentro del salón de clase. Más de un maestro ha caído en la equívoca falacia de creer que si usa en clase palabras de grueso calibre o expresiones sicalípticas, terminará por congraciarse con sus estudiantes más díscolos hasta merecer su respeto. Nada más falso.

No se trata de que el maestro aparente lo que no es, o de que viva dos vidas paralelas, o de que deba tener doble faz, doble careta. Lo que sucede es que, mientras que en el círculo de sus amigos de cerveza él es una persona privada realizando una actividad privada, cuando está en el aula de clase es el hombre público que ejerce una trascendental función pública en nombre de la sociedad, de la comunidad escolar.

Fue también a don Agustín Nieto Caballero a quien escuché decir alguna vez en referencia al tipo de relaciones que deben establecerse entre maestro y estudiantes, la siguiente frase cuya sabiduría me ha ido ayudando a caminar sin mayores sobresaltos por este terreno resbaladizo y traicionero: "*El profesor debe tener para con su alumno mucha comprensión, mucha capacidad de diálogo, mucha amabilidad, pero... ninguna familiaridad*".

Es evidente que del mutuo trato amable al mutuo manoseo abusivo hay una brecha que maestro y alumno no pueden saltar impunemente sin sufrir daño grave, sin menoscabar entre ambos las bases de una relación llamada a ser digna respetuosa y enriquecedora.

Si por *complicidad* no debe entenderse falta de autoridad, claudicación de principios, permisividad excesiva, incapacidad de exigencia, indebido igualamiento o --perdón por la expresión-- alcahuetería pedagógica, entonces ¿en qué sentido debemos tomar aquí la palabra, la hermosa palabra *complicidad*? ¿Cómo, cuándo y bajo qué condiciones maestro y estudiantes se convierten en *cómplices*?

Complicidad en pedagogía de la literatura es establecer nexos mutuos --de orden intelectual, afectivo y estético--, hacia el conocimiento vivo de la obra literaria. *Complicidad* es la conciencia común de estar recorriendo juntos un exigente aunque apasionante camino, de estar en tránsito solidario hacia el descubrimiento y goce de un mundo fascinante; *complicidad* es comunión, es participación de impresiones, de sentimientos, de emociones, de ese vasto e impredecible universo del corazón que produce el viaje en compañía, la lectura en mutuidad; *complicidad* significa apertura, transparencia, juego limpio en la coincidencia y en la discrepancia; *complicidad* es la posibilidad de expresar y de escuchar en ambiente de amistosa confianza, dudas, insatisfacciones, arideces del alma; *complicidad* es hacerle sentir al estudiante nuestra urgencia de que él, tal vez por descuido, desidia o falta de interés, no se vaya a perder la felicidad que se siente cuando una obra literaria lo toca a uno en lo más profundo de su intelecto y de su corazón. *Cómplice* de su estudiante es el maestro que le dice "tú también eres capaz"; "no sabes de lo que te pierdes"; "cómo deseo que llegue a gustarte tal obra"; "cuánto me alegra tu pequeño gran descubrimiento"; "te sugiero este camino en lugar aquel"; "entiendo que no te haya gustado tal libro, tal vez ese autor no escribió para tí"; "con un poco de esfuerzo y perseverancia de tu parte, posiblemente, llegues a encontrarle algún sentido a su lectura"; "vamos a trabajar juntos y con intensidad a ver si lo conseguimos"; "confío en tí, sé que no me vas a defraudar"; "te faltó capacidad de esfuerzo, sentido de la responsabilidad, espero no te vuelva a suceder".

Estas expresiones y otras parecidas que puedan presentarse en la cotidianidad de la vida escolar, darían cuenta no sólo de que la pedagogía de la literatura camina hacia el buen suceso del crecimiento interior de los involucrados en tan hermosa aventura, sino de que maestro y alumno son en realidad *cómplices*, esto es compañeros inseparables de un viaje común.