



**FOMENTANDO EL APRENDER A
APRENDER
MEDIANTE ANÁLISIS DE PELÍCULAS Y
EJERCICIOS DE COMPRENSIÓN
LECTORA**

TESIS DOCTORAL

Autor: Eduardo Llanos Melussa

**Santiago, Chile
Octubre 2015**

**Programa de Doctorado
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

UNIVERSIDAD DE GRANADA

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autor: Eduardo LLanos Melussa
ISBN: 978-84-9125-718-9
URI: <http://hdl.handle.net/10481/43428>

El presente volumen incluye doce textos que el autor escribió mientras cursaba el doctorado en Psicología y Educación de la Universidad de Granada. Tres fueron acogidos por revistas indexadas (dos en ISI y una en Scielo). Dos se publicaron en libros y otros dos fueron presentados como ponencias en seminarios y terminaron publicados en revistas académicas. Dos aparecieron como artículos en revistas académicas con el fin de difundir el modelo de análisis psicocinematográfico aquí propuesto. Finalmente, dos artículos fueron enviados a revistas –cuyo juicio de pares está pendiente– y uno adicional está traducido para publicarse prontamente en Inglaterra.

Esta compilación se presenta para su defensa como tesis doctoral en la Universidad de Granada, 2015.

El autor declara que ninguno de los textos aquí reunidos fue escrito en coautoría y que todos corresponden a reflexiones hechas durante el doctorado y en el contexto de la docencia concreta en escuelas de psicología de Santiago, Chile.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco primeramente a los académicos del Programa de Doctorado en Psicología y Educación de la Universidad de Granada, especialmente por promover la formación psicopedagógica y social, pues ningún otro programa de doctorado coincidía tan bien con lo que me sigue pareciendo de extrema urgencia y máxima relevancia. En ese contexto, expreso mi mayor gratitud a los doctores Eva María Olmedo y Jordi Expósito, porque durante la elaboración de la tesis han acogido mis inquietudes y alentado mi decisión de concentrarme en el fomento de la comprensión en general y de la comprensión lectora en particular. Aclaro además que, como es natural, los eventuales errores o aspectos discutibles de mis propuestas son de mi entera responsabilidad.

Agradezco asimismo a los miles de alumnos que durante treinta y cinco años se han dejado persuadir respecto a la necesidad imperiosa de profundizar los aprendizajes, procurando aprender a aprender y desarrollando habilidades metacognitivas. Por cierto, muchos de esos estudiantes me han dado lecciones de modestia y autocrítica madura. Entre ellos, destaco especialmente a quienes se interesaron por formarse conmigo como ayudantes e/o integraron los seminarios de tesis en que fui poniendo a prueba y afinando el modelo de análisis psicocinematográfico aquí propuesto.

Finalmente, quiero expresar mi gratitud a mi esposa y a todos mis hijos por ser como son, porque eso me inspira día a día en mi quehacer docente y en mis búsquedas académicas.

ÍNDICE

I.- INTRODUCCIÓN	7
1.- Explicación preliminar	7
2.- Contextualización	9
2.1.- <i>Crisis de la educación chilena</i>	9
2.2.- <i>Contexto profesional</i>	17
2.3.- <i>Dificultades detectadas en la Escuela de Psicología de la UDP</i>	18
2.3.1.- Masificación	
2.3.2.- Rebaja gradual de los estándares	
2.3.3.- Deterioro del entorno de aprendizaje	
2.3.4.- Deficiencias en la formación previa	
2.3.5.- Insuficiencias formativas en la carrera	
2.3.6.- Insuficiencias de las evaluaciones	
2.3.7.- Insuficiencias en hábitos de lectura	
2.3.8.- Deficiencias en concepción y abstracción	
2.3.9.- Redacción deficitaria	
2.3.10.- Razonamiento y argumentación	
2.3.11.- Pensamiento crítico insuficiente	
2.3.12.- Falta de aplicación de los conocimientos	
2.3.13.- Falta de aprendizaje autónomo	
2.4.- <i>Contexto personal</i>	23
II.- MARCO CONCEPTUAL	26
III.- BREVE PRESENTACIÓN DE LOS ARTÍCULOS COMPILADOS	48

Comprensión, argumentación y relevancia: Metalectura de un cuento de Borges.

Análisis pragmático integral de un microcuento de Borges

El poder del lenguaje y el lenguaje del poder en contextos educacionales

Prólogo para un diccionario de creatividad

A quién ama Gilbert Grape: Análisis psicocinematográfico integrativo

Niños del cielo: Análisis psicoestético y socioeducativo de un filme iraní

Nido de ratas o La ley del silencio. Una mirada psicosocial y estética.

Análisis psicoestético y socioeducativo del filme brasileño *Estación Central*.

Análisis socioeducacional, psicojurídico y psicoestético del filme *La duda*

Metaliteratura y metaarte en *El gusto de los otros*.

Hacia una metasistémica de los enfoques interaccionales

Teillier o la compleja sencillez poética

IV.- CONCLUSIONES 263

BIBLIOGRAFÍA 273

APÉNDICES 280

INTRODUCCIÓN

1.- EXPLICACIÓN PRELIMINAR

Inicialmente, esta tesis debía reportar los resultados de una investigación-acción, efectuada bajo la guía de la doctora Eva María Olmedo Moreno y con la asesoría metodológica del doctor Jorge Expósito López.

Ese proyecto inicial tenía el precedente de la Investigación tutelada (efectuado en enero del 2006 y cuyo informe se presentó y defendió ese mismo año a fin de obtener el Diploma de Estudios Avanzados). Su contexto principal era la Escuela de Psicología de la Universidad Diego Portales (Santiago, Chile), cuya malla curricular y cuyo proyecto formativo se han transformado dos veces –y de modo radical– en los últimos diez años.

Fueron precisamente tales transformaciones las que impidieron efectuar el proyecto original. De hecho, el nuevo contexto ha ido agravando la situación detectada como problema, de modo que ya resulta perentorio introducir soluciones más concretas, que ciertamente incluyen adecuar las prácticas de enseñanza y de evaluación de los aprendizajes, así como enriquecer el contexto socioeducativo creando una cultura del aprendizaje y del metaaprendizaje. Hasta ahora, si bien ha habido diversos cambios en la malla curricular o en los programas, las transformaciones buscadas y prometidas están lejos de ocurrir.

Sin el respaldo institucional necesario para introducir en mayor escala los cambios probados en la investigación tutelada¹, el autor siguió reflexionando, investigando y publicando, y mantuvo lo esencial de la propuesta: *promover la comprensión profunda y el metaaprendizaje a través del análisis de películas y de ejercicios de comprensión lectora*. Por ambas vías intenta proveer al alumno de ejemplos que equivalgan a mediaciones cognitivas, procurando mostrar cómo superar lo que –según la fenomenografía educacional– es un *enfoque superficial* del aprendizaje (o *nivel ingenuo de comprensión*, según Gardner y Perkins) y propender a uno más profundo y comprometido.

Asumiendo que carece de sentido –y de eficacia– limitarse a instar oralmente a los alumnos para que sean más proactivos con su propia formación (como si fuera solamente

¹ Esto queda acreditado en sendas cartas escritas a la doctora Eva Olmedo por parte de los dos decanos vigentes en esos años: Juan Pablo Toro Cifuentes y Adriana Kaulino, la primera de las cuales está incluida en la sección Apéndices (los originales firmados datan del 2010).

un asunto de voluntad individual), el autor consideró más práctico ir publicando en forma de artículos sus ejemplos concretos de cómo examinar más a fondo una película o un texto. Para ello prefirió materiales (fílmicos o textuales) cuya calidad y dificultad no resultan evidentes a simple vista, pues ello incrementa tanto la ganancia cognitiva como la motivación de los estudiantes o lectores, propiciando así el avance posterior hacia el *aprendizaje por descubrimiento guiado* propuesto por Jerome Bruner.²

De ese conjunto de publicaciones, se han incluido aquí algunas aparecidas en revistas indexadas (dos ISI, una Scielo) y/o arbitradas con seriedad (varias otras). Si la diversidad de tales escritos pudiera parecer excesiva, ello se debe a que los tópicos en que el autor investiga y hace docencia (psicología de la comunicación y de la creatividad) tienen por su propia naturaleza un carácter interdisciplinar o al menos multidisciplinar (aunque a veces pueda parecer más bien indisciplinar). En cualquier caso, se procurará mostrar en su momento de qué modo se relaciona cada artículo con los objetivos de la tesis (promover la comprensión profunda y el metaaprendizaje) y en qué se funda su probable relevancia.

Ahora bien, si las circunstancias objetivas y ciertas resistencias al cambio impidieron que la investigación-acción se efectuara tal como se había previsto en el Proyecto de Tesis, por otro lado tuvieron un efecto paradójicamente positivo, ya que indujeron al autor a transformar en artículos y escritos académicos sus propuestas y apuntes, lo que favoreció una mayor acogida en otros contextos dentro y fuera de la institución.

Así, esta compilación intenta mediar la comprensión profunda a través de análisis de películas y ejercicios de comprensión lectora. Aunque debieron adaptarse al formato de artículos académicos, estos escritos ejemplifican al mismo tiempo cómo promover una comprensión más profunda, ya sea en la línea de la enseñanza por descubrimiento guiado citada más arriba, o bien siguiendo la propuesta de Reuven Feurestein³ respecto a

² Esta tesis acoge con beneplácito varias propuestas de Bruner, como la conveniencia de fomentar el aprendizaje activo de los principios, el razonamiento inductivo y, sobre todo, el descubrimiento y la extrapolación. Aparte de eso, destaco dos artículos suyos poco citados: [1º] “Dos modalidades del pensamiento”, Cap. 2 de J. Bruner: *Realidad y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*, Editorial Gedisa, Barcelona, 1988 [Cambridge, 1986], pp. 23-53. [2º] “Pragmática del lenguaje y lenguaje de la pragmática”. Cap. 9 de J. Bruner: *Acción, pensamiento y lenguaje*, compilación de José Luis Linaza, Alianza Editorial, Madrid, ³1995 [1984], pp. 187-196.

³ Por invitación expresa de Cecilia Assael, directora del magister en Mediación Cognitiva de la Universidad Diego Portales, el autor de esta tesis efectuó cuatro cursos de verano sobre cómo propiciar aprendizaje significativo mediando la comprensión profunda tanto en el análisis de películas como en la lectura y en la redacción de análisis propios.

la mediación cognitiva, o incluso apuntando al aprendizaje significativo y del aprender a aprender sugerido por Ausubel⁴.

2.- CONTEXTUALIZACIÓN

2.1.- CRISIS DE LA EDUCACIÓN CHILENA

En el ámbito educacional se ha tornado ya habitual hablar de crisis de diversa índole y que se expresan en múltiples niveles. Por lo mismo, también se habla a menudo de la necesidad de iniciar “un profundo proceso de transformación”. Así, proliferan por doquier propuestas y publicaciones sobre cómo mejorar la docencia; distintos enfoques teóricos rivalizan explicando el problema desde perspectivas diversas; prosperan asimismo –al amparo de instituciones públicas y privadas– iniciativas y proyectos que parecen esperanzadores. Por cierto, tales signos de vitalidad también podrían ser síntomas de debilidad o de estancamiento, del mismo modo que cuando vemos que se investigan y ofrecen por doquier dietas y variadísimos sistemas para reducir kilos, se sobreentiende que el peligro del sobrepeso no es un fantasma virtual, sino una realidad concretísima.

En el caso particular de Chile, la realidad educacional se discute en todos los tonos, desde la investigación seria y contrastando datos hasta la disputa meramente ideológica, que parece diálogo de sordos y que oculta intereses particulares. Y es que en el país casi todo lo relativo a educación –así como los servicios de salud y de previsión– cambió drásticamente durante la dictadura militar que rigió entre 1973 y 1990, transformaciones que en democracia no solamente no se revirtieron, sino que más bien se consolidaron.

Huelga decir que es perfectamente legítimo tener distintas opiniones respecto a estos hechos; sin embargo, lo que parece indiscutible es que ya casi nadie deja de reconocer que en nuestra educación urge arrostrar –y no arrastrar– el espinudo asunto de su baja calidad, detectada una y otra vez por diversos indicadores.

Por otra parte, las cifras y los “datos duros” también pueden citarse para fines muy diversos, y el autor de esta tesis no pretende arrogarse la condición de neutral. Por lo mismo, previendo esa comprensible objeción, no se citará aquí a los autores más críticos respecto al estado de nuestra educación, pese a que en varios casos sus planteamientos

⁴ Aunque parezcan contraponerse, las propuestas de Bruner y Ausubel bien pueden articularse estimulando el aprendizaje significativo mediante el descubrimiento. Ver J. D. Novak y D. B. Gowin en *Aprendiendo a aprender*, Ediciones Martínez Roca, Barcelona, 1988, 228 pp.

resultan casi incontestables.⁵ Más bien optaré por citar columnas publicadas en *El Mercurio*, periódico más antiguo y tradicional, que ha sido clave en la defensa y difusión de las ideas más neoliberales en materia económica y de políticas públicas. Si incluso a ese diario le resulta inocultable la precariedad de la educación actual, y respalda sus inquietudes con datos indiscutibles, entonces no cabría recusar al autor de esta tesis por alarmismo o por deslizar tendenciosamente un sesgo estatista. En rigor, lo que acá importa es la calidad de nuestra educación en general (primaria, secundaria y superior), sea pagada o gratuita y tenga un sello religioso, laico o de cualquier otra índole.

2.1.1.- Comenzaré citando un ejemplo elocuente. El jueves 9 de diciembre de 2010, bajo el titular “Y qué pasa con la educación privada”, *El Mercurio* publicó un editorial que vale la pena reproducir *in extenso*:

La discusión sobre la calidad de la educación ha girado tradicionalmente en torno a los deficientes resultados obtenidos por la educación pública y la brecha con la educación privada. Sin embargo, se destina poca atención a lo que ocurre con la educación privada en Chile. De acuerdo con el Simce 2009, dado a conocer a mediados de este año, al analizar los resultados segmentando por nivel socioeconómico, en el nivel alto -que corresponde principalmente a los colegios particulares pagados- el 51 por ciento de los estudiantes no sabe lo que debe saber en 8° básico. Así, la mitad de los alumnos que asisten a un colegio particular pagado no están aprendiendo aquello que deberían.

La insuficiente calidad de la educación privada no es una novedad. En el año 2000, el informe del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico ya consignaba que el desempeño de los estudiantes del nivel socioeconómico superior no alcanzaba al de un estudiante promedio de dicha organización. Según esta misma medición, en 2006 sólo uno de cada mil alumnos de 15 años alcanzó el estándar superior de competencias.

Sin duda, parte de la responsabilidad en esta insuficiente calidad de la educación privada radica en los mismos colegios particulares pagados. Antecedentes dados a conocer en estos días muestran que, teniendo el sector privado mayor libertad para efectuar modificaciones curriculares y establecer incentivos, no se percibe que sus planteles estén adoptando medidas para mejorar la calidad de sus profesores. Por el contrario, hay escasa rotación; la participación en actividades de perfeccionamiento es más baja que en la educación municipal; entre 2005 y 2009 el salario por hora de los docentes de aula subió sólo en cinco por ciento -contrastando con el 10 por ciento en la municipal y particular subvencionada-, y el de los directivos se mantuvo en el mismo nivel (el aumento en el sector municipal fue de 16 por ciento, y de 10 en el particular subvencionado) [...].

⁵ Aprovecho de citar al menos dos de dichos autores: [1] Fernando Atria Lemaître: *La mala educación. Ideas que inspiran al movimiento estudiantil en Chile*. Catalonia, Santiago, 2012, 184 pp. [2] Mario Weissbluth: *Se acabó el recreo. La desigualdad en la educación*. Penguin Random House, Grupo Editorial Chile, Santiago, 2011, 200 pp.

Si bien no oculta su cuestionamiento respecto a la bullada superioridad de la iniciativa privada en educación (algo que en ese sector ideológico y político bien pudo sentirse como “fuego amigo”), la columna nada dice respecto al lucro indebido. Y es que, si se cobran altos aranceles por educar y a cambio no se agrega valor, dichos cobros se transforman en lucro indebido. En efecto, resulta inquietante que algunos vean en la educación no ya una misión, sino un *negocio*, y resulta bastante más grave trasformarla en un *negociado*. Ciertamente, es legal y legítimo ganar mucho dinero haciendo bien las cosas, con talento y vocación; sin embargo, los hechos muestran que no es el caso de algunos sostenedores, directivos, dueños de colegios y hasta de universidades.

2.1.2.- Pocos días después del editorial recién citado (27.12.2010), el mismo periódico acoge una columna firmada por Juan Pablo Arellano, ex ministro de educación durante los años 1996-2010 (condición que él mismo consigna explícitamente bajo su nombre). Apareció bajo el título “PISA 2009: Una noticia buena y otra preocupante”. Hela aquí:

Hace algunos días se dieron a conocer los resultados de la principal prueba internacional que mide el aprendizaje de los alumnos de 15 años en 75 países. Esta prueba que realiza la OCDE por cuarta vez desde el 2000 es la principal fuente de información sobre los sistemas educacionales en el mundo.

Nuestro país se incorporó en 1996 a estas pruebas internacionales; en ese año fue la prueba TIMSS, y desde entonces ha estado recibiendo valiosa información acerca de cuál es el desempeño de nuestros estudiantes en comparación con lo que ocurre en otros continentes. Ello es tremendamente valioso en un mundo global en que nuestros alumnos tendrán que cooperar y competir con personas de diversas latitudes, donde sus capacidades y conocimientos serán claves.

¿Qué nos dicen los resultados de esta prueba rendida el año 2009? Hay muchos antecedentes. Aquí queremos destacar dos.

Una buena noticia: Los puntajes promedio de los alumnos chilenos suben sistemáticamente en lenguaje y en matemáticas. No sólo suben, sino que Chile es uno de los países que más mejoran.

El origen de este mejoramiento es que los alumnos de familias de menores ingresos y los que tenían desempeños más insatisfactorios son los que más se superan. De hecho, la prueba establece un nivel 1 en el cual el rendimiento es considerado insuficiente y un 17% de los alumnos chilenos dejaron esa categoría. Ello es destacable porque ocurre simultáneamente con un aumento de la cobertura de la enseñanza media del 10% de la población. Vale decir, muchos de estos alumnos son de familias cuyos hijos, hasta hace pocos años, abandonaban la escuela antes de los 15 años. Hoy están yendo a la escuela y la gran mayoría alcanza un nivel suficiente de aprendizajes. Mayor mérito si se considera que sus padres tienen un menor nivel de escolaridad que ellos, llegando apenas a la enseñanza básica.

Este resultado es fruto de un esfuerzo sostenido que ha priorizado a los alumnos más vulnerables, comenzando por el aumento año tras año de la subvención por alumno para permitir elevar los sueldos de los profesores.

¿En qué se distingue la experiencia formativa de los estudiantes que rindieron la prueba PISA 2000 (y que ingresaron al 1° Básico en 1990) de la generación que la rindió en 2009 (y que inició su recorrido escolar en el 2000)? En que recibieron un currículum nuevo, desde el primer año y a lo largo de su escolaridad; en que la mayoría de ellos vivió una jornada escolar completa; y en que sus profesores (en el sector municipal) fueron evaluados, y, como fruto de esto, adquirieron más visión y herramientas sobre cómo mejorar su quehacer. Muchos participaron de un programa dirigido a las 900 escuelas de menores resultados académicos iniciado en 1990 y todos tuvieron más y mejores textos y materiales educativos.

Este progreso sostenido en los aprendizajes de nuestros alumnos que consigna la prueba PISA confirma lo que vienen reflejando las pruebas Simce desde hace ya varios años y es lo que ha llevado al reciente informe McKinsey a destacar a Chile como uno de los países que más mejoran en su educación.

Sin embargo, todavía nos falta mucho. A pesar del mejoramiento, hay un 31% de alumnos de 15 años en el nivel 1; por lo tanto, no logran un nivel de lectura ni de matemáticas y ciencias suficiente para desempeñarse en la vida adulta y para seguir aprendiendo.

Quiero llamar la atención acerca de lo que sucede en el nivel de mejores resultados. El sector particular pagado, que es parte del 10% de puntajes más altos en Chile, obtuvo 540 puntos. A diferencia del resto, sus resultados no han mejorado comparados con el 2000. Sus resultados son iguales o inferiores al promedio nacional –no de su elite superior, sino de todo el país– de Corea (539 puntos), Finlandia (536), Shanghai (556). Además, en casos como Corea, aun con altos puntajes, están subiendo sus resultados. Esto debe ser motivo de preocupación, porque aquí los recursos disponibles por alumno y la educación de los padres son iguales o superiores a lo que sucede en otros países con mejores desempeños.

Aquí no es posible culpar a la falta de recursos económicos ni a las "limitaciones del estatuto docente", que no se aplican a este sector. Tenemos que examinar las insuficiencias en las capacidades y preparación de los profesores, de los equipos directivos y en la motivación e interés por el estudio que despertamos en los alumnos. Si las aspiraciones y exigencias son bajas, tal vez porque no tenemos una sociedad suficientemente meritocrática, difícilmente el desempeño de nuestros alumnos y sus resultados van a mejorar.

En síntesis, buenas noticias para nuestro sistema educacional, lo que debe animarnos a perseverar en el esfuerzo que se ha venido haciendo. No hay respuestas fáciles ni rápidas; pretender lo contrario puede poner en riesgo lo que se ha estado logrando con mucho sacrificio de las familias y dedicación de educadores y estudiantes.

Como se habrá notado, el autor introduce la mala noticia después de ponderar las cifras positivas (o menos alarmantes). Téngase en cuenta que, además, el leve progreso que el ex ministro destaca es de todos modos tan marginal, que a ese ritmo tomaría unas tres décadas alcanzar el promedio de Europa o del Asia Pacífico. Y otro tanto se puede

decir respecto a que algunos profesores “fueron evaluados”, pues muchos siguen resistiéndose a tales evaluaciones, pese a que aún no son muy rigurosas.

Con todo, la carta deja entrever algo que en esta tesis importa mucho: ni siquiera los colegios con mejores resultados en las pruebas nacionales e internacionales podrían demostrar hasta qué punto sus proyectos educativos agregan valor, sobre todo si consideramos que sus estudiantes provienen mayoritariamente de familias con alta escolaridad y viven en ambientes más estimulantes. Ahora bien, si teniendo todo a su favor (alumnos previamente aventajados, familias de alta escolaridad y con buen capital cultural, excelente infraestructura, etc.), estos colegios particulares no superan el promedio de países en que la educación está en manos del estado, ¿por qué algunos dan por sentada la “vocación formativa” de los “emprendedores privados”? Más allá de excepciones notables –que por lo demás se dan en cualquier sector–, las cifras muestran un estancamiento que contrasta con el éxito de países donde la educación resulta comparativamente más barata y que superan a Chile en las pruebas internacionales.

2.1.3.- Por si los textos ya citados no fueran suficientemente elocuentes, *El Mercurio* dedicó un nuevo editorial sobre el punto con fecha 28 de abril del 2012, cuando el cuestionamiento público estaba visibilizando los vacíos del modelo privatizador de la educación. Examinando los resultados de ciertas pruebas recientes (como el SIMCE y la prueba PISA), ese editorial afirmaba sin ambages:

“[...] Otros análisis de esta medición indican que el cinco por ciento de los mejores estudiantes chilenos estaría atrasado en dos años respecto de igual grupo en Finlandia, modelo referencial en muchos aspectos.”

Y concluía con el siguiente párrafo, de obvia pertinencia para nuestra tesis:

“[...] En este cuadro que muestra el Simce, hoy el gran reto para esos establecimientos particulares pagados es responder no sólo a las crecientes demandas de los padres y apoderados, sino también a las exigencias que las mejores universidades reclaman y en cuyas aulas sus egresados, en su inmensa mayoría, aspiran a estudiar.”

2.1.4.- En principio, la crisis de la educación chilena parecería más o menos consensual. Sin embargo, ocurre que algunos líderes de opinión van cambiando sus discursos. Por ejemplo, a raíz de la reforma educacional anunciada por el actual gobierno (que fue anunciada sin mayores detalles en la campaña electoral de 2013), ciertos partidarios de ella se han ido desafectando o incluso algunos argumentan en una línea

muy diferente. El propio diario que venimos citando acaba de publicar (sábado 10 de octubre de 2015) un nuevo editorial, que vale la pena citar íntegramente:

La fuerza de la educación no estatal

Tal como demuestran los estudios técnicos, el impresionante aumento en cuanto a cobertura del sistema de educación superior de Chile durante las últimas décadas –tanto tanto universitaria como técnico-profesional– tuvo como motor la activa participación del sector privado.

A modo de ejemplo, durante el período 2006-2013, mientras las universidades estatales del Consejo de Rectores (CRUCH) tuvieron una tasa de crecimiento promedio anual de la matrícula negativa (-0,25%), entre las privadas adscritas al Sistema Único de Admisión (SUA) la cifra alcanzó el 8%, y entre las privadas no adscritas al SUA, un 8,1% para el mismo período. Esto permitió sostener el crecimiento del sector, dando acceso a la universidad a miles de jóvenes provenientes de hogares de bajos ingresos que de otro modo no podrían haber ingresado a la educación superior.

En este contexto, los datos del Consejo Nacional de Educación Superior no sorprenden: de los 1.152.125 alumnos en el sistema en 2015, un 85% pertenece a instituciones privadas. Por su parte, entre las universidades, el porcentaje de la matrícula en instituciones privadas fuera del Consejo de Rectores (CRUCH) alcanza el 53%, el que se eleva a 73% si se incluyen las privadas del CRUCH.

Pero el crecimiento en la matrícula es solo una cara de la importante contribución del mundo privado al sistema de educación superior. El sector ha liderado también una revolución en materia de infraestructura.

El crecimiento en el número de sedes por tipo de institución, particularmente en regiones, ilustra con claridad el fenómeno. Las estadísticas oficiales muestran que entre el 2000 y el 2007 las universidades del CRUCH aumentaron su presencia regional en un 138%. Entre los institutos profesionales el aumento fue de 185%. Pero el mayor crecimiento se observó en universidades privadas, que aumentaron su número de sedes regionales en un 572% durante este período. Y si bien el período 2008-2013 se caracterizó por un menor crecimiento entre todos los tipos de institución, la irrupción de los centros de formación técnica con sedes en regiones fue notable (crecimiento en el período de 131%).

Y los esfuerzos en infraestructura también quedan en evidencia al analizar otras dimensiones del sistema. Mientras en el 2005 las universidades privadas (no CRUCH) tenían 1,1 millones de metros cuadrados construidos, en el 2014 la cifra alcanzó los 1,78 millones, un aumento del 63%. En el mismo período, el crecimiento de los metros construidos entre las instituciones del CRUCH fue de solamente un 34%.

La diferencia es aún mayor cuando se analiza el detalle de las obras. Así, mientras las universidades privadas solo reportaban 1.604 laboratorios en el 2005, la cifra se elevó a 3.045 en el 2014, lo que equivale a un aumento de 90% (47% fue entre instituciones del CRUCH). Por su parte, de los más de 165 mil nuevos metros cuadrados de salas construidos en el mismo período, un 65% se ubicó en instituciones privadas. Y el patrón se repite al analizar el número de bibliotecas en las instituciones de educación superior. Si bien en el 2005 ya el 51% de todas las bibliotecas del sistema se ubicaban en instituciones privadas (CFT, IP y universidades), la cifra aumentó en forma importante durante la última década, alcanzando el 64%.

Los desafíos del sistema de educación superior chileno son muchos. Al limitar la acción privada, a partir de un proyecto de gratuidad que le impone fuertes restricciones, el Estado de Chile no solo está desconociendo su exitoso pasado, sino que además hipotecando la oportunidad de mejorar lo que debería ser la prioridad: el aseguramiento de la calidad.

Desconocer el inmenso aporte que ha realizado el sector privado a la educación, particularmente a nivel superior, sería un error. De no haber sido por este, el país no hubiese podido ofrecer educación superior a miles de jóvenes provenientes de los hogares más vulnerables. Por cierto, el sistema requiere ajustes importantes, pero ninguno de ellos pasa por desincentivar el desenvolvimiento de la iniciativa privada. El proyecto de gratuidad no reconoce los costos de avanzar en tal dirección.

Educación se ha transformado en el sector más afectado por el ímpetu reformista impulsado por la administración de la Nueva Mayoría. En lo esencial, los cambios y propuestas han tenido un único fin: reducir la acción del sector privado en la provisión de servicios educacionales a la población. Primero fue la ley que puso fin a la selección, el lucro y el copago, aprobada a principios de este año por el Congreso. Ahora la arremetida viene en la forma de una glosa en la Ley de Presupuestos de 2016, que, como mencionó acertadamente la ministra del ramo hace unos días, básicamente busca hacer la idea de gratuidad más verosímil, sin reparar en las importantes restricciones que se imponen sobre las instituciones de educación superior en materias que van desde el crecimiento de los programas hasta su autonomía.

La situación se contrapone al consenso técnico y transversal que plantea que el principal desafío del sistema educacional chileno, en todos sus niveles, pasa por mejorar la calidad de los servicios que se ofrecen. No solamente existen dudas fundadas sobre la capacidad del Estado de avanzar en esa dirección, sino que, como ha quedado claro, ninguno de los proyectos de la agenda reformista tiene hasta ahora como centro la calidad.

A la luz de la evidencia, no cabe subestimar el costo que tendrá para Chile la batería de medidas que desincentivan la acción del privado en educación.

En la secuencia de textos previamente citados, este último representa una suerte de retroceso o al menos un zigzag. Sin duda, las cifras que la columna aduce no son discutibles, pero sí resulta muy controversial la dirección con que acá se las presenta.

Desde luego, es muy sintomático que los datos cuantitativos se refieran principalísimamente a infraestructura o cobertura, pero no a la calidad. Tal omisión es tanto más contradictoria cuanto que la propia columna atribuye ese mismo vacío al proyecto gubernamental: "[...] ninguno de los proyectos de la agenda reformista tiene hasta ahora como centro la calidad".

¿En qué quedamos? El mejoramiento de la calidad es ciertamente tarea de todos, y el estado no puede garantizar *per se* que logrará elevarla si no la pone en el centro de la agenda. Sin embargo, tampoco los privados pueden probar que agregan valor a sus servicios educacionales, mucho menos si no afrontan realidades como las siguientes:

(1) Incluso los mejores colegios privados del país rinden por debajo de la media internacional (donde predomina la educación estatal).

(2) Nadie ha probado que esos "mejores" colegios (o universidades) transformen a sus alumnos significativamente más allá de lo que ellos habían recibido como capital cultural e intelectual en el seno de sus familias y sus ambientes humanos.

(3) Por otra parte, las universidades heredan como legado anual muchos alumnos deficientemente formados, con graves deficiencias en materia de razonamiento, abstracción, vocabulario, comprensión lectora, redacción, pensamiento crítico e incluso con bajos niveles de motivación o de claridad vocacional. Sin embargo, o no quieren o no pueden (por presiones de "mercado") afrontar este problema mediante cursos propedéuticos (en la extensión y proporción necesarias).

(4) ¿Cuál es el resultado de esa opción? En algunos casos, los programas de estudios mantienen sus exigencias y así terminan imponiendo una suerte de darwinismo educacional; en otros casos, tanto los programas como los propios docentes rebajan sus expectativas en una actitud aparentemente benigna, pero cuyo reverso es lenidad o falta de compromiso.

(5) En ese tránsito hacia el autoengaño generalizado (individual, institucional y nacional), se considera "mejores profesores" a quienes son evaluados con mejores notas por sus alumnos, sin tomar en cuenta el delta que –en esas condiciones– debería haber entre las notas que ellos ponen a sus alumnos y las que reciben de parte de ellos. Así, un profesor que es evaluado con un 6,8 promedio (en la escala 1 a 7) y que evalúa él mismo con 6,5 promedio a sus alumnos es considerado "mejor" que quien obtiene –por ejemplo– un 6,5, pero luego de evaluar con realismo a sus alumnos (por ejemplo, con un 4 o 4,5 promedio, y reprobando responsablemente a quienes no merecen aprobar el curso). Es decir, en el primer caso el docente tendría un delta de 0,3, mientras que en el segundo caso el delta era de 2,0 o 2,5.

(6) La inversión en infraestructura no es necesariamente un indicio fiable de compromiso educacional, ya que cuando un colegio o institución se vende, esas inversiones se recuperan. En cambio, importa mucho más saber cuánto invierte cada "sostenedor" en capacitar a sus docentes, y si tales capacitaciones son eficaces y no las imparten empresas asociadas a familiares de los propios dueños.

En suma, pues, si la educación chilena fuera un paciente, cabría afirmar que no hay suficiente consenso respecto a su diagnóstico, y que subsisten demasiadas divergencias

respecto a la etiología más probable y al tratamiento más recomendable. Y para colmo, el “paciente” sigue empeorando.

De hecho, cabe añadir ciertos indicadores de anomia: el país vive una pérdida del horizonte comunitarista y solidario, un notorio auge del individualismo, del hedonismo y del exitismo, un alarmante incremento del consumo de drogas y de otras adicciones, una intensificación de la desesperanza y la falta de sentido, violencia material y simbólica y un peligroso *crescendo* delincencial.

De diversos modos, ese macrocontexto se relaciona dialécticamente con la educación, pues la educación ineficaz empeora ese cuadro conflictivo, siendo una causa y recursando a la vez como efecto del mismo. Por cierto, un mejoramiento genuino de la educación permitiría revertir tales círculos viciosos hasta transformarlos en círculos virtuosos. Tal es el desafío de fondo del país entero.

2.2.- EL CONTEXTO PROFESIONAL

Sin ánimo de mitificar un pasado presuntamente glorioso, lo cierto es que en su origen la Escuela de Psicología de la UDP era sólo una de tres (3) escuelas privadas surgidas entre 1981 y 1982. Hasta entonces no existía en Chile ninguna universidad enteramente privada, y en todo el país había apenas dos escuelas de psicología (Universidad de Chile y Universidad Católica, ambas de Santiago), las que en conjunto recibían poco más de cien alumnos por año. Dado que la demanda por la carrera superaba largamente los cupos disponibles, las primeras escuelas privadas reclutaban sin esfuerzo alumnos de bastante calidad, que a veces por poquísimos puntos no habían sido seleccionados por las universidades tradicionales (y que a veces provenían de provincia). Hoy por hoy, en cambio, existen más de sesenta (60) escuelas de psicología a lo largo de todo el país. Paralelamente a ese crecimiento exponencial (que pasa en apenas tres décadas desde tres escuelas privadas a la friolera de sesenta), fueron abriéndose también otras escuelas de psicología en universidades tradicionales, e incluso las escuelas de la U. de Chile y de la U. Católica amentaron sus cupos.

Como resultado de ese interés por matricularse en escuelas de psicología, casi todas las carreras –especialmente las impartidas por universidades privadas– reciben numerosos postulantes sin la debida preparación ni madurez. Y como esas escuelas obedecen al imperativo de financiarse, terminan matriculando a tales postulantes.

Los convencidos de la capacidad regulatoria del mercado confían en que las escuelas deficientes perderán la competencia y/o que el mercado laboral discriminará a los malos psicólogos. Sin embargo, ese hipotético castigo del mercado tampoco es necesariamente justo, y en todo caso toma una cantidad indefinida de años. Dado que cada institución publicita su proyecto educativo como el mejor, padres y estudiantes no tienen cómo saber a priori en qué clase de institución están confiando.

De hecho, la psicología como profesión lleva años en vías de saturarse. Para dar una idea comparativa, considérese el caso de periodismo, que es una de las profesiones más “sobrepobladas” de Chile (con altos niveles de subempleo y desocupación); pues bien, por cada periodista titulado hay ya tres psicólogos. Es decir, la psicología es hoy una profesión tres veces más saturada que periodismo, y pronto será cuatro o cinco veces más.

2.3.- DIFICULTADES DETECTADAS EN LA ESCUELA DE PSICOLOGÍA DE LA UDP

En un inicio (1983-90), la escuela era examinada por la Universidad de Chile, institución donde nos habíamos formado casi todos los docentes. La sobreexigencia impuesta por los examinadores operó a veces como un acicate para el mejoramiento. Pero, una vez conquistada la autonomía, se fue instalando imperceptiblemente un cierto relajamiento en la evaluación de los cursos. De hecho, aumentaron de modo considerable los promedios de notas y los porcentajes de aprobación, sin que pueda acreditarse un incremento proporcional y correlativo de la calidad de la enseñanza y del aprendizaje. Además, se eliminaron de la malla curricular asignaturas como matemáticas, estadísticas, biología y lógica, y a cambio se incorporaron cursos cada vez más discursivos, impartidos de modo teórico y evaluados con criterios memorísticos. En los cursos finales y en los exámenes de práctica, algunos docentes detectaban en diversos alumnos una severa dificultad para razonar y para concebir intervenciones eficaces; sin embargo, esto solía pasar inadvertido por posturas pseudoabstractivas o de un criticismo presuntamente radical, que a menudo no resultaba propositivo ni autocrítico.

A pesar de los pesares, la Escuela de la Psicología de la UDP es reconocida como una de las mejores, si no la mejor del país entre las privadas. Con todo, el futuro es incierto: hay otras escuelas empeñadas en mejorar y, además, el proyecto formativo y el currículum han cambiado una vez más, pero esta vez de modo mucho más estructural. Como siempre, las intenciones declaradas son las mejores (y en principio coinciden con lo

que yo mismo he preconizado por años); pero, en la práctica, resulta paradójico que un modelo “crítico” se esté imponiendo de modo verticalista y poco participativo.

Precisamente, estas dificultades se podrían conocer mejor y afrontar con más eficacia si la modalidad de la investigación-acción tuviera entre nosotros más cultores. Sin embargo, la política institucional fomenta sobre todo las investigaciones más empiristas o al menos susceptibles de transformarse en publicaciones indexadas, objetivo que resulta más lejano para quienes optan por la investigación-acción.

En cualquier caso, hace ocho o diez años la situación de la Escuela era mucho peor (hubo dos suicidios de alumnos en 1996 y 1997, y unas lamentables y estériles luchas de poder). Hoy la escuela presenta un cierto microclima más esperanzador y, sobre todo, de mucho menos ideologismo y con una progresiva recuperación de la vida grupal.

No obstante, resulta inexcusable que nuestra comunidad afronte los siguientes problemas, discutidos una y otra vez en reuniones de docentes y en procesos de acreditación:

2.3.1.- Masificación

En este aspecto las dificultades mayores son la cantidad de alumnos y la falta de una cultura que propicie el aprendizaje multidimensional (formal e informal, en aulas y fuera de ellas, incluyendo el aprendizaje entre pares).

La Facultad de Psicología de la UDP ha experimentado un enorme incremento del alumnado. En los más de treinta años transcurridos desde su fundación, las diversas autoridades de la UDP han procurado que nuestra facultad incremente el número de vacantes.

2.3.2.- Rebaja gradual de los estándares

Paralelamente, una vez lograda la autonomía, los tipos y niveles de exigencia se fueron modificando: inicialmente, el plan de estudios duraba cinco años, pero a ello se agregaba un semestre de práctica profesional intensiva (de jornada completa) y al menos otro semestre para la elaboración de la tesis. Por otra parte, la escuela brindaba variados cursos electivos y también talleres (extraprogramáticos y voluntarios, pero no poco concurridos). Al mismo tiempo, ya fuera por iniciativa de algunos docentes o de los propios alumnos, solían organizarse grupos de estudio, que en algunos casos iban tomando cuerpo en la forma de nuevos talleres o electivos ofertados ulteriormente (en versiones académicamente más maduras) a las nuevas generaciones.

2.3.3.- Deterioro del entorno del aprendizaje

Además de lo anterior, hay otros signos de deterioro gradual. Por ejemplo: [i] si bien la escuela tenía poquísimos docentes de jornada, nuestros estudiantes eran menos numerosos, y todos los docentes (incluidos los *part time*) manteníamos en promedio mayor contacto mutuo y con los estudiantes. [ii] Por encima de eso, el nivel promedio de preparación previa de nuestros alumnos era mejor, pues recibíamos muchos postulantes que por muy poco no habían logrado ingresar a la Universidad de Chile o a la Universidad Católica (no había otras sesenta escuelas disputándonos ese contingente de buenos alumnos, como ocurre ahora). [iii] Además, cada año ingresaban no pocos alumnos mayores y/o con experiencia universitaria, los que contribuían (se lo propusieran o no) a generar mayor “tiraje” en sus respectivas cohortes e incluso en los centros de alumnos. [iv] Por todo lo anterior, cada estudiante tenía más contactos formativos que ahora (directamente a través de cursos y talleres, pero también indirectamente por la interacción con los pares).

2.3.4.- Deficiencias en la formación previa

Tal como lo han mostrado diversos estudios y diagnósticos, en Chile la educación básica y la secundaria dejan mucho que desear. El 10% de mejor rendimiento en Chile (que proviene mayoritariamente de colegios particulares bastante caros) rinde por debajo del promedio de los estudiantes de la misma edad y nivel de otros países del mundo.⁶ Y si ya inicialmente cada promoción presentaba gran diversidad (pues cada año ingresaban estudiantes muy bien preparados y otros con enormes vacíos), se aprecia que las nuevas cohortes son año a año más heterogéneas.

En tal contexto, asegurar un mejor nivel promedio de preparación requeriría una orientación casi propedéutica; sin embargo, dicha orientación podría resultar demasiado “básica” para quienes eligieron nuestra escuela con la expectativa de recibir desde el inicio una formación universitaria y no meramente remedial.

¿Conclusión? Lo queramos o no, y pese a haber optado por una mayor masividad, *se esperaría que ofreciéramos espacios de formación más personalizada*. Al fin y al cabo, nuestro compromiso con la calidad sigue vigente, y además es escrutado periódicamente por procesos de acreditación a los que no podemos –ni debemos– sustraernos.

2.3.5.- Insuficiencias formativas en la carrera

⁶ Para dar una idea comparativa: en Chile, uno cada 220 alumnos de 8° alcanza el nivel superior de aptitud matemática, mientras a esa misma edad lo alcanza un 44% de los singapurenses. Asimismo, sólo un 5% de los estudiantes chilenos iguala o supera el rendimiento promedio (en pruebas como PISA y TIMMS) de los estudiantes belgas, holandeses, húngaros o canadienses.

Comparada con otras escuelas de psicología, la nuestra figura entre las mejores (inmediatamente por debajo de la Universidad de Chile y de la U. Católica, las más antiguas del país). Con todo, ello no garantiza logros en el plano formativo, y son precisamente esos logros lo más relevante para nuestros estudiantes, sus familias y la comunidad. Ahora bien, dada la reducción de las instancias formativas recién reseñada⁷, se torna perentorio evaluar más objetivamente su eficacia y, sobre todo, adoptar medidas para un mejoramiento continuo en este ámbito.

2.3.6.- *Insuficiencias de las evaluaciones*

Tanto en la enseñanza secundaria como en la universitaria, muchos docentes operan con modalidades, criterios y estándares poco adecuados para el propósito de estimular los aprendizajes significativos. En el caso de nuestra escuela, los propios alumnos han hecho notar que, incluso en cursos reputados como “exigentes”, suelen aplicarse pruebas más bien memorísticas; asimismo, algunos cuentan que han recibido notas por sus trabajos, pero no siempre explicaciones sobre dichas calificaciones y/o comentarios evaluativos para fomentar la maduración académica. Como resultado de todo ello, no pocos alumnos desarrollan “estrategias” y aun “astucias” para aprobar sin aprender mucho y sin enriquecer la comprensión de sí mismos y del sentido profundo de cada contenido. Y como sabemos, las evaluaciones siempre orientan (o desorientan) en uno u otro sentido; según un conocido aforismo, *lo que no se evalúa... se devalúa*.

2.3.7.- *Insuficiencias en hábitos de lectura*

A partir de mi experiencia como docente y de numerosas jornadas de reflexión entre académicos, diría que en este déficit hay tres aspectos principales:

[1°] En primer lugar, la *disciplina* lectora es baja: muchos estudiantes no formaron buenos hábitos lectores durante la educación básica y media, y no pocos ven la lectura como un deber incómodo y trabajoso. Son muy escasos los que leen por inclinación natural o por “apetencia”.

[2°] Además, la *comprensión* lectora es también muy deficiente, y lo peor es que ello no ha sido obstáculo para aprobar numerosos cursos (eso les muestra que no es necesario –ni menos imprescindible– mejorar cuantitativa y cualitativamente la lectura).

⁷ A lo ya examinado debemos añadir otros dos hechos: [i] la reciente disminución en un 11,11% de cada clase: de noventa a ochenta minutos); [ii] la eliminación del 15% máximo de alumnos que pueden eximirse si tienen nota cinco, de modo que ciertos cursos podrían terminar no aplicando exámenes.

[3°] Por último, los estudiantes tampoco reciben suficiente orientación que les permita distinguir niveles de lectura. Por ejemplo, resulta indispensable que los estudiantes universitarios puedan explorar cada texto en al menos cuatro niveles: *lectura descriptiva, inferencial, interpretativa y valorativa*.

2.3.8.- *Deficiencias en conceptualización y abstracción*

Muy correlacionado con las insuficiencias en la lectura, se aprecia una grave dificultad para *conceptualizar y abstraer*. De eso derivan a la vez confusiones entre lo esencial y lo accesorio, tendencia a asumir demasiado literalmente algunos ejemplos y simplificación empobrecedora de la complejidad inevitable (actitud que debe distinguirse de la aptitud para aclarar y simplificar la complicación evitable).

2.3.9.- *Redacción deficitaria*

Dado todo lo anterior, una considerable proporción de estudiantes tiene graves dificultades para redactar con arreglo a estándares universitarios y profesionales. Puedo añadir incluso que, habiendo resumido en un breve instructivo los errores comunes en materia de ortografía, cohesión, coherencia y adecuación discursiva –y pese a explicar allí cómo y por qué evitarlos–, todos los semestres se siguen repitiendo muchos de tales errores.

2.3.10.- *Razonamiento y argumentación*

Mucho se esperaba de los nuevos cursos de razonamiento y pensamiento crítico que los estudiantes tienen ahora en primer año; sin embargo, las carencias en estos planos requieren un abordaje transversal, que *involucre a todos los cursos y a lo largo de toda la carrera*. También en este ámbito debemos asumir el conocimiento que nos brinda nuestra propia disciplina. En efecto, diversos estudios muestran que los malos hábitos cognitivos (el autoengaño por distorsiones perceptuales y sesgos cognitivos, así como la tendencia a razonar mediante heurísticos defectuosos) son a menudo difíciles de remover, con mayor razón si están arraigados y/o si se refuerzan en la familia, en el grupo de pares y en la cultura (un ejemplo sociocultural muy nítido son los blogs de debate, donde sobreabundan las opiniones e incluso los ataques personales, mientras escasean los argumentos).

2.3.11.- *Pensamiento crítico insuficiente*

Como resultado natural de lo anterior, un alto porcentaje de estudiantes no atiende a los argumentos que sustentan una posición o un planteamiento. De hecho, se diría que algunos no distinguen espontáneamente entre *describir* hechos, *explicarlos*, *interpretarlos* o *evaluarlos*, ni entre *opinar* y *argumentar* (mucho menos entre *argumento*, *prueba* y

demostración). No pocas veces debo dar muchas explicaciones para que noten que un planteamiento puede ser *persuasivo*, pero no *convinciente*, o bien *convinciente*, pero no *concluyente* (distinciones que se interiorizarían más a fondo si fueran visibilizadas como propósitos transversales).

En muchos casos vendría bien una formación más propedéutica, pero no cabe imponérsela a todos. En cualquier caso, los propios docentes debemos debatir más a fondo este aspecto, pues parece haber una confusión entre pensamiento sociocrítico (como el inspirado en Marx, en la Escuela de Frankfurt o en Foucault) y el pensamiento crítico propiamente tal, que no requiere suscribir ningún enfoque en particular y que implica principalmente razonar y evaluar la calidad de los argumentos y la validez de las conclusiones o propuestas.

2.3.12.- *Falta de aplicación de los conocimientos*

Por diversos factores (como la propia docencia), nuestros alumnos no parecen estimulados para imaginar aplicaciones a la vida práctica de las diversas materias. En general, si uno pide que den ejemplos de ciertos conceptos o fenómenos estudiados, tienden a repetir los explicados en clases o en los apuntes.

Si fomentáramos la aplicación práctica del conocimiento, los aprendizajes se enriquecerían y se tornarían más motivantes. En tal sentido, los alumnos aprovecharían las mediaciones tanto de profesores y ayudantes como de los propios pares.

2.3.13.- *Falta de aprendizaje autónomo*

Como resultado de lo anterior (baja motivación hacia la lectura, pobre comprensión de lo leído, insuficiente espíritu crítico, etc.), el aprendizaje no llega a ser autónomo y, por tanto, no favorece la formación continua. Los egresados y titulados en esas condiciones se transforman más bien en “clientes” de ofertas educacionales ulteriores, como postítulos y postgrados.

2.4.- CONTEXTO PERSONAL

A pesar de los pesares reseñados más arriba, el autor de esta tesis lleva treinta y cinco años dedicado a la docencia –especialmente en el ámbito de la formación de futuros psicólogos–, y treinta de ellos han transcurrido en la Escuela de Psicología de la UDP. Lidiando con las dificultades y procurando hacerse digno de su rol formativo, ha ido convenciéndose de algo que a estas alturas debería resultar obvio: enriquecer los aprendizajes y metaaprendizajes es tarea prioritaria de la comunidad educativa completa

y no de ciertos docentes, pues todas las asignaturas dan ocasión para fomentar la comprensión y el desarrollo de habilidades relevantes.⁸

Ciertamente, hay muchos alumnos que presentan escasa comprensión de las materias. Sin embargo, también es cierto que algunos docentes no jerarquizan los objetivos de sus cursos en orden de relevancia, ni se detienen a seleccionar los contenidos programáticos con un criterio generativo (es decir, privilegiando su potencial para suscitar aprendizajes transversales, significativos y transformatorios); otros apenas se interesan por diversificar los procedimientos docentes y las formas de evaluación, y se limitan a exponer oralmente, a sugerir bibliografía y a tomar pruebas que evalúan principalmente la memoria declarativa. En otras palabras, muchos se desentienen de fomentar la aplicación de las materias, su extrapolación creativa o siquiera su examen crítico. Afortunadamente, hay excepciones notables y esperanzadoras.

Hasta ahora, mi preocupación se ha traducido en intensos y variados esfuerzos por contribuir a mejorar los procesos y profundizar los resultados. En principio, debería sentirme satisfecho, ya que semestre a semestre –en evaluaciones masivas y anónimas– los alumnos evalúan el curso como concienzudo, innovador y centrado al mismo tiempo en los contenidos y propósitos del curso (comparativamente más exigente que otros cursos) y en el fomento de objetivos transversales, aprendizajes significativos y habilidades de aplicación. Otro tanto piensan mis colegas, que suelen reconocer en términos similares mi desempeño y mi vocación educativa.⁹

Sin embargo, no estoy del todo satisfecho. Tal insatisfacción me hace sentir partícipe de un autoengaño colectivo, que eventualmente se parece a un fraude. Para alguien que ha impartido por años una asignatura sintiendo vocación docente –sin falsa modestia, creo que es mi caso–, reprobar cada semestre un 20% o 25% de los estudiantes es una señal de alarma. Honestamente, creo que la mayoría de los reprobados merece esa condición (de hecho, varios de ellos lo reconocen abiertamente); sin embargo, también creo que necesitan más oportunidades que les *permitan comprender en qué fallan y cómo pueden tornarse más autónomos y eficaces a la hora de administrar sus propios recursos (personales, cognitivos y metacognitivos)*.

⁸ Sin embargo, dado que resulta difícil arribar a consensos respecto a qué y cómo debemos cambiar, esta tesis aporta exclusivamente la experiencia de un docente y no la de un grupo, como hubiera sido deseable.

⁹ Aunque deba incurrir en la autorreferencia, aclaro que en rigor tampoco ha faltado reconocimiento institucional, pues he recibido diversos premios y reconocimientos por mi desempeño docente.

Así, el problema que me proponía afrontar se traduce en una pregunta básica: *¿cómo brindar a los alumnos un curso distinto que, cubriendo los mismos contenidos y objetivos programáticos del curso regular, los motive a tornarse más activos y eficaces para aprender y aprender a aprender?*

En estos largos años he descubierto además que, sin descuidar el énfasis en las variables cognitivas y metacognitivas, se torna cada vez más inexcusable atender *simultáneamente* al plano emocional, estimulando la autoestima positiva, la autoeficacia y, en fin, la motivación intrínseca. A partir de la reflexión sobre sus propios yerros, sus hábitos erróneos, sus actitudes inadecuadas (como la inasistencia, la impuntualidad) y sus prácticas ineficaces (el estudio memorístico, la toma de apuntes fragmentarios, etc.), los alumnos suelen experimentar (“en vivo y en directo y desde el mismo lugar de los hechos”) una alternativa de cambio real, susceptible de generalizarse a otras asignaturas y a la vida misma.

Además, en estos años he podido hacer una autocrítica que me parece pertinente consignar acá: habiéndome centrado por tantos años en el trabajo dentro de la sala de clases, había terminado descuidando un poco la publicación de artículos que permitieran compartir mis experiencias y generar intercambios con académicos de otras latitudes, que es lo que ahora tiende a ocurrir naturalmente como resultado de estar publicando más periódicamente que antes. Por supuesto, eso también ayuda a los propios estudiantes, pues siempre es más cómodo complementar las clases orales con la lectura de escritos que profundicen las experiencias vividas en el aula, haciéndolas así replicables y extrapolables.

II.- MARCO CONCEPTUAL

1.- LA ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN (EPC)

Con distintos énfasis y en textos diversos, Gardner, Perkins y otros¹⁰ han enfatizado que la comprensión es una variable continua, y que puede ampliarse y profundizarse sin fin. Sus propuestas se pueden resumir en cuatro sugerencias sencillas, pero eficaces: (1) Que cada curso o asignatura defina ciertos *tópicos generativos* que ayuden al alumno a ordenar y proyectar los aprendizajes en el mediano y largo plazo. (2) Establecer *metas de comprensión* nítidas y comunicarlas desde el inicio. (3) Definir ciertos *desempeños de comprensión*, de modo que las metas se vayan tornando alcanzables. (4) Hacer evaluación diagnóstica continua, pues ello favorece el aprendizaje.

Ahora bien, se ejerza la docencia con mayor o menor eficacia, los cursos “normales” estipulan en sus programas al menos cuatro dimensiones básicas: *contenidos, objetivos, procedimientos y evaluaciones*. Y la enseñanza para la comprensión asume que en cada una de esas cuatro *dimensiones* cabe distinguir cuatro *niveles* de comprensión: *ingenua, de principiante, de aprendiz y de maestro*. Cruzando entonces las cuatro dimensiones de la comprensión que la EpC reconoce y los cuatro niveles que al mismo tiempo distingue, su propuesta se puede esquematizar en un cuadro de doble entrada como el que sigue:

NIVELES DE C.	CUATRO DIMENSIONES CONSIDERADAS POR LA EPC			
	Contenidos	Objetivos	Procedimientos	Productos
Ingenua				
Principiante				
Aprendiz				
Maestro				

¹⁰ Recomiendo principalmente las siguientes obras: [1] David Perkins: *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Gedisa, Barcelona, 2003 [N. York, 1992], 262 pp. [2] Tina Blythe, y cols.: *La enseñanza para la comprensión. Guía para el docente*. Paidós, Buenos Aires, 1998 [San Francisco, 1998], 163 pp. [3] Martha Stone Wiske (comp.): *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Editorial Paidós, Buenos Aires, 1999, 446 pp.

A partir de la investigación-acción efectuada durante el 2006, y teniendo presentes las dificultades del contexto (tan cambiante como desafiante), concluí que el esquema de la EpC resultaba insatisfactorio en el eje vertical de cuatro niveles. Para empezar, los propios estudiantes consideraban muy grande la distancia que realmente media entre un aprendiz y un maestro, distancia en la que procedía distinguir más grados; además, la categoría “maestro” debe entenderse más bien como una meta ideal u horizonte orientador antes que como una estación de llegada donde el viaje supuestamente acabaría. Así, reflexionando a partir de la práctica, decidí matizar el cuadro con dos niveles intermedios previos al sexto nivel “magistral”: al cuarto nivel lo llamé “ayudante” y al penúltimo lo llamé “experto”.

Por otra parte, reflexionando también empíricamente, me pareció que el eje horizontal debía incorporar al menos dos dimensiones cuya relevancia venía dictada tanto por mi práctica como por hallazgos de investigaciones relativamente nuevas. En efecto, diversas investigaciones muestran que mejorar la metacognición suele favorecer notoriamente la calidad de los aprendizajes (Mayor, Suengas y Gonzalez, 1995; Perkins, 2003; Pinzás, 2003; Mateos, 2001; Iriante y Sierra, 2011), y por eso incluí los *procesos metacognitivos* como una quinta dimensión. Adicionalmente, asumiendo que un aprendizaje genuino suele expresarse en cambios conductuales y/o actitudinales (con mayor razón si van precedidos de una reflexión y una decisión consciente), decidí añadir como sexta dimensión las nuevas conductas resultantes del aprendizaje.

De esas reflexiones –en las que teoría y práctica interactuaron estrechamente– surgió un esquema ampliado, que transforma el modelo inicial de 16 celdillas (cuatro niveles para cuatro dimensiones) en uno de 36 (seis niveles para seis dimensiones). Insisto en el origen empírico de la ampliación propuesta, porque lo que me mueve a formularla es el propósito de potenciar la eficacia del modelo de la EpC, cuya concepción general me sigue resultando muy útil y realista.

El esquema siguiente sintetiza el marco conceptual de distinciones, que suelo mostrar desde la primera clase a los estudiantes, pues les ofrece un horizonte de progreso y un estímulo para el automonitoreo. Lo que la enseñanza para la comprensión (EpC) llama “nivel ingenuo” y lo que la fenomenografía del aprendizaje llama “enfoque superficial” tienen en común, entre otras cosas, las distinciones dicotómicas y sin mayores matices. Por lo mismo, cuando el alumno aprende que hay varias dimensiones y niveles involucrados en su aprendizaje, se interesa por distinguirlos y así puede incidir de modo

intencional y autónomo en su propia dinámica de aprendizaje. Del mismo modo, cuando el alumno se entera de la existencia del metaaprendizaje, experimenta naturalmente el deseo de alcanzarlo.

Habiendo explicado ya el sentido del nuevo esquema, paso ahora a mostrarlo gráficamente (van en cursivas y en gris las dos ampliaciones sugeridas en el eje vertical de los niveles y las dos sugeridas para el eje horizontal de las dimensiones):

NIVELES DE C.	CUATRO DIMENSIONES CONSIDERADAS POR LA EPC				DIMENSIONES ADICIONALES	
	Contenidos	Objetivos	Procedimientos	Productos	<i>Procesos metacognitivos</i>	<i>Conductas nuevas</i>
Ingenua						
Principiante						
Aprendiz						
<i>Ayudante</i>						
<i>Experto</i>						
Maestro						

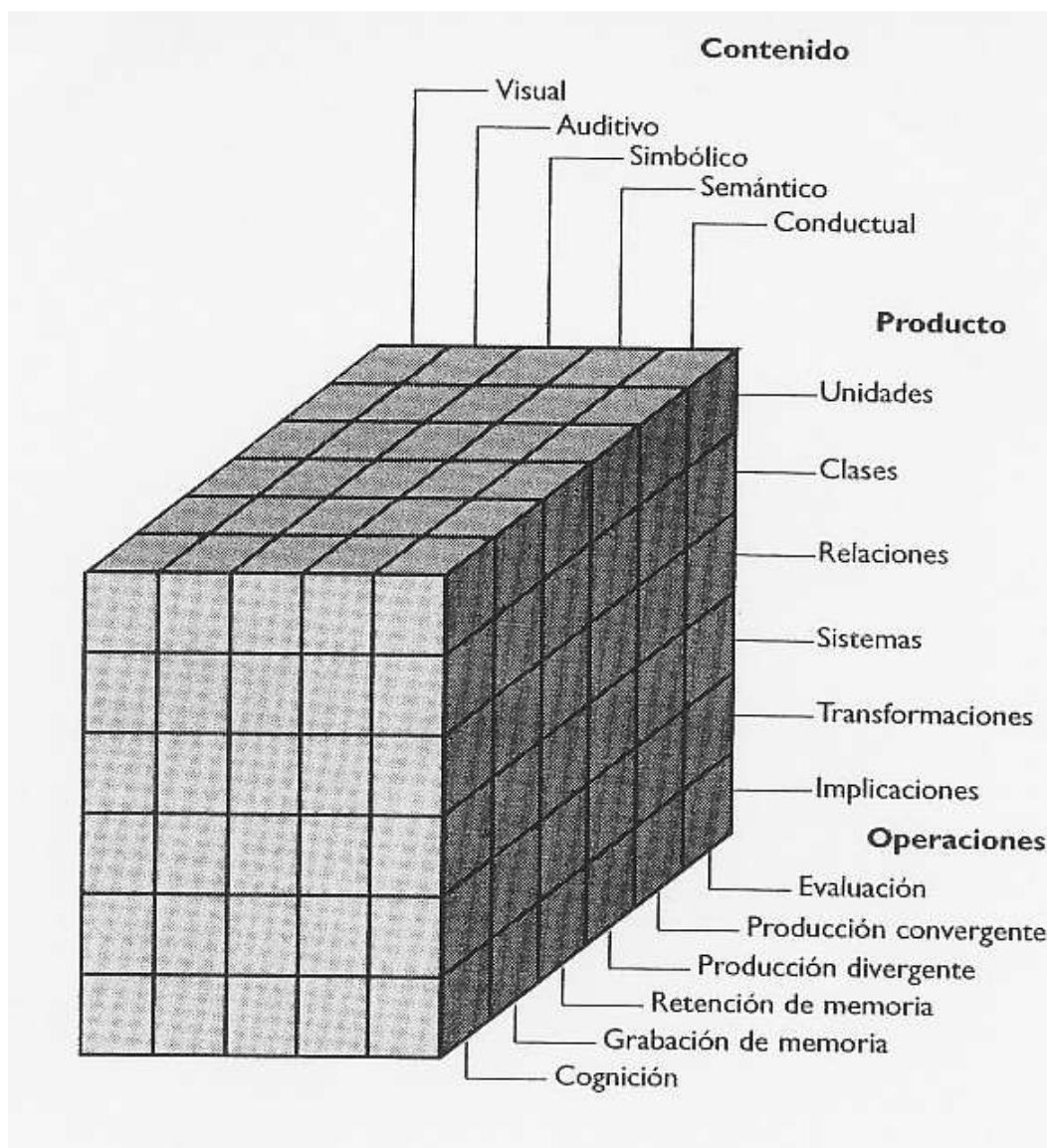
En rigor, los contenidos suelen ser indisociables de las habilidades que se ponen en juego durante el proceso de entenderlos y aplicarlos. Por lo mismo, conviene jerarquizar los propósitos educacionales. En mi caso concreto, me ha dado buenos resultados seguir una tríada de propósitos que conviene perseguir simultáneamente, aunque modulando su relevancia comparativa: en primer lugar, suscitar *motivación* hacia el aprendizaje y el metaaprendizaje; en segundo término –una vez que los estudiantes están suficientemente motivados para soportar exigencias superiores–, aplicar *rigor formativo*; finalmente, propiciar y mediar la *integración* de los aprendizajes.

Por último, conviene hacer notar que el enfoque del a EpC es altamente compatible a con el modelo “competencias”, ya que promover la comprensión progresivamente más profunda implica de suyo trascender el ámbito de los meros conocimientos para incluir el desarrollo de habilidades y también de actitudes.

2.- EL MODELO ESTRUCTURAL DE GUILFORD Y LA METACOGNICIÓN

Hasta hace unas tres décadas, el psicólogo estadounidense J. P. Guilford (1897-1987) era bastante conocido –y reconocido– por sus investigaciones en el ámbito de la inteligencia y de la creatividad.¹¹

Pero J. P. Guilford elaboró también durante largos años un modelo estructural de los factores que integran el intelecto, que graficó en un célebre “cubo”, que en principio distinguía 120 factores, pero que terminó en 180, tal como lo muestra la siguiente figura:



¹¹ A él se debe la distinción entre pensamiento convergente y pensamiento divergente, así como la identificación de los indicadores primarios de creatividad (fluidez, flexibilidad, originalidad) y los secundarios (elaboración, sensibilidad, evaluación y tendencia a la reformulación).

Con el término “contenidos” Guilford se refiere a los diversos tipos de información con que el intelecto trabaja: *visual, auditivo, simbólico, semántico y comportamental* (quizás debió incluir también información táctil y propioceptiva). Entre las “operaciones” intelectuales distingue básicamente *cognición* (en el sentido de captación), *memoria de grabación y de retención, pensamiento divergente, pensamiento convergente y evaluación* (operación nuclear del pensamiento crítico, hoy tan en “boga” en los diversos ámbitos educacionales). Finalmente, entre los “productos” del intelecto este modelo distingue seis, que van desde los más simples (*unidades, clases, relaciones entre clases*) hasta los más complejos (*sistemas, transformaciones e implicaciones*).

Al entrecruzar los diversos tipos de contenidos, operaciones y productos, el modelo prevé 180 factores del intelecto. Aunque las investigaciones posteriores han confirmado aproximadamente la mitad de estos múltiples factores, el modelo estructural del intelecto fue cayendo en el olvido, y hoy aparece citado en relativamente pocos manuales de psicometría y psicología educacional (que además suelen ofrecer la primera versión del modelo y no su versión final, de aparición póstuma).

Sin embargo, el modelo de Guilford puede ser de gran ayuda en la promoción del automonitoreo y de la metacognición activa, ya que permite al estudiante visualizar qué factores están en juego en cada aprendizaje o tarea y cómo podría enriquecer su propio desempeño. En este sentido, resulta pertinente reivindicar el modelo de Guilford.

Por ejemplo, suelo proponer a los estudiantes la metáfora de la inteligencia propia como un edificio que consta de 180 departamentos distintos, no todos habitados o siquiera conocidos. Esta metáfora del edificio permite recuperar el sentido metacognitivo y pragmático del modelo estructural del intelecto. Concretamente, presentar el cruce de los *contenidos* y las *operaciones* como una primera matriz (un cuadro de doble entrada), para luego introducir el eje de los *productos* como la “tercera dimensión” del intelecto. El intelecto puede ser evaluado –si bien nunca propiamente medido– en la tercera dimensión, es decir, observando y comparando sus diversos productos.

2.1.- LA METACOGNICIÓN COMO “CONSERJE” DEL INTELECTO

El conserje de un edificio debería contar con un buen mapeo de su propio edificio: su estructura, sus instalaciones, pasillos interiores, escaleras, redes, ductos de abastecimiento de agua, electricidad, gas y otras clases de energía. Por cierto, también debería conocer a sus moradores, de lo contrario podría no detectar la presencia de

intrusos o eventuales delincuentes. Sería extrañísimo que ignorara cuántos departamentos hay en cada piso y, por tanto, cuál es el número total de ellos. Si no todos esperamos que el conserje tenga un conocimiento pormenorizado del edificio, casi todos consideraríamos deseable –si es que no inexcusable- que tenga un conocimiento global del mismo. Es decir, en este ámbito (como en tantos otros), la información del conserje puede mejorar mucho en extensión y en profundidad, pero tiene límites prudenciales. Por ejemplo, no sería apropiado que, con el pretexto de obtener un conocimiento pleno del edificio y cumplir mejor sus labores, el conserje indagara activamente en la vida privada de los residentes; sin embargo, tampoco puede desentenderse de aquello que le concierne ya más directamente, como que en cierto departamento se está vendiendo droga o que en otro se almacenan sustancias químicas peligrosas, etc.

Nuestro conserje hipotético vale como metáfora de la metacognición: una especie de observador interno que se interesa por conocer el propio conocimiento, prestar atención a la propia atención y reflexionar sobre los aprendizajes a fin de alcanzar un aprendizaje de segundo orden (es decir, un metaaprendizaje). Nótese, pues, que un buen conserje no se limita a observar y registrar qué ocurre en el edificio, sino que reflexiona y actúa ante los imprevistos e incluso procura anticiparse a ellos.

Para cumplir bien un rol tan multidimensional, nuestro “conserje” metacognitivo haría bien en *interiorizar* los mapeos más relevantes del inmueble que cuida. En el caso de una inundación o un incendio, debería actuar expeditivamente, sin perder tiempo en consultar los planos para saber qué llave de paso debe cerrar o dónde deben los bomberos conectar las mangueras. Es decir, no sólo debe contar con información pertinente y suficiente sobre las instalaciones y los moradores, sino que debe saber emplearla atinada y oportunamente. Como se ve, si el conserje es competente, es porque satisface ciertos estándares en materia de conocimientos fluidos, interiorizados en habilidades y actitudes congruentes. Profundizando en su oficio y en su propio ser, nuestro conserje podría evolucionar hasta un rol de asesor e incluso de formador de otros conserjes, es decir, una suerte de “mayordomo de mayordomos”.

2.2.- METALENGUAJE Y METACOGNICIÓN

Este es un viaje de ida y vuelta permanente: emitir enunciados metalingüísticos entraña ya una práctica metacognitiva, pero ésta puede automatizarse e incluso “lexicalizarse”, perdiendo así esa dimensión. Sin ir más lejos, la propia palabra ‘cognición’

tiene una dimensión metacognitiva, y a partir de ella bien podríamos preguntarnos por qué no se la sustituye por otras más “sencillas”, como ‘saber’, ‘conocimiento’, ‘atención’ y ‘pensamiento’. Aunque es cierto que a veces los especialistas podrían expresarse más claramente si prescindieran de ciertos tecnicismos, el tecnolecto suele ser imprescindible cuando se quiere ser preciso. En este caso, los vocablos ‘cognición’ y ‘cognitivo’ abarcan más que ‘atención’, ‘percepción’ o ‘pensamiento’, pues las incluyen y cierto modo las integran. Asimismo, cuando hablamos de ‘razonamiento’ aludimos a una clase especial de pensamiento racional, pues está claro que hay casos de pensamiento no racional (como el pensamiento mágico, el onírico o el desiderativo), lo que tampoco implica que necesariamente sean irracionales o del todo opuestos a la razón.

Como se ve, elegir bien las palabras que en cada caso se pronuncian o escriben presupone pensar, y por eso es que lenguaje y pensamiento resultan tan indisolubles. Con todo, no son equivalentes, pues entre ellos una relación de unidad, pero no de identidad.

Ahora bien, volviendo al “conserje interior” de nuestro intelecto entendido metafóricamente como un edificio, podríamos decir que su eficiencia se correlaciona en alto grado con su capacidad para llamar a cada cosa por su nombre. En primer lugar, eso le permite clasificar o categorizar la experiencia: reconocerá así un martillo o un alicate como herramientas, y una carta cerrada como un documento privado, distinguiéndola de un envoltorio arrugado, que categorizará como basura. Al mismo tiempo, una buena reflexión sobre el lenguaje le permitirá no sólo mejorar su comunicación, sino también entrenar su abstracción. Por último, explorando reflexivamente el lenguaje, nuestro conserje podría aprender de su propio aprendizaje o al menos descubrir modos de aprovecharlo mejor. Por ejemplo, este agente metacognitivo interiorizado puede comprender su propia comprensión y la comprensión en general, abriéndose así hacia un metaaprendizaje autónomo y creativo. Eso ocurre más probablemente cuando nota que no es lo mismo *creer* y *saber*, *sensación* y *percepción*, *opinar* y *argumentar*, *fantasear* e *imaginar*, *emoción* y *sentimiento*, *conversación* y *comunicación*, *convencer* y *persuadir*, etcétera.

2.2.1.- *Relevancia de las distinciones metacognitivas y metalingüísticas.*- Tanto en el derecho como en la ciencia, una opinión no tiene el mismo valor que un argumento: la opinión expresa la creencia subjetiva de quien la emite, mientras que el argumento pretende convencer al destinatario, lo que implica aducir una idea X que haga admisible una idea Y. De modo similar, tampoco un argumento constituye *per se* una prueba, ya que

ésta es más compleja y aspira no sólo a mostrar la aceptabilidad de una idea, sino la *validez* de ella como resultado de un razonamiento concluyente. Por último, hay una operación superior a la prueba: la demostración, que no sólo resulta concluyente, sino que suscita en cualquier receptor razonante la convicción de que no cabe otra conclusión. De ahí que en matemáticas y en lógica se pidan *demostraciones* de la validez de una cierta conclusión y no solamente pruebas. Dicho de otro modo, la prueba nos indica que es natural o más razonable –pero no enteramente seguro– concluir C, mientras la demostración despliega ante nosotros un razonamiento en virtud del cual se concluye necesariamente C y sólo C.

2.2.2.- *Niveles de evidencia y escalamiento del vocabulario.*- Desarrollar competencia léxica implica, pues, ir tornándose cada vez más consciente del valor epistémico de ciertas ideas. Por esa vía aprendemos a detectar un juicio serio de otro sin más respaldo que el prejuicio; por lo mismo, sabremos reconocer una suposición, una conjetura, una presunción más o menos fundada, una deducción válida, etcétera. Pero incluso si no contamos con palabras para categorizar cada uno de esos casos, al menos empezaremos a experimentar la necesidad de distinguir ciertos grados elementales: *seguro, probable, posible, concebible y imposible*.

2.2.3.- *Modalidades de la metacognición.*- Mientras más pobre sea nuestra metacognición, más probabilidades tendremos de incurrir en autoengaños y sesgos cognitivos. Y es que no resulta natural percibir la propia incompetencia, pues ella misma está protegida de un eventual *insight* o de una mirada autocrítica. Salvo que hayamos aprendido a explorarnos, nuestra capacidad de autocrítica es muy limitada. Ciertamente, la autocrítica presupone autoobservación, pero para ser constructiva requiere autoaceptación y un contexto no amenazante, capaz de valorar debidamente la honestidad y la actitud de autosuperación.

En otras palabras, la metacognición debe educarse como una proyección necesaria de la mente, que inevitablemente se va tornando más compleja mientras más evoluciona. Según Flavell (citado por Crespo¹²), la metacognición puede ejercerse en tres direcciones: [1] *hacia las personas* (partiendo por la propia persona, pues el autoconocimiento nos permite emplear mejor nuestros recursos); [2] *hacia la tarea* (que no siempre es clara desde un inicio y que debe reformularse cuando está mal planteada), y [3] *hacia las estrategias o procedimientos útiles para afrontar exitosamente las tareas*.

¹² Nina María Crespo: “La metacognición: Las diferentes vertientes de una teoría”. Rev. *Signos*, v.33, n.48, Valparaíso, 2000, pp. 97-115.

3.- EL EFECTO DUNNIS-KRUGER-CAPUTO

David Dunning y Justin Kruger, investigadores de la Universidad de Cornell, cobraron notoriedad en 1999 por la publicación de un artículo que examinaba un sesgo cognitivo de enorme relevancia¹³. A través de varios experimentos (que incluían ejercicios de comprensión lectora, conducción automotriz y juegos de ajedrez y tenis), estos autores comprobaron que las personas de menor rendimiento tienden a sobreestimar sus capacidades y a considerarse incluso más inteligentes o hábiles que otras personas de mejor rendimiento. Esta sensación ilusoria de superioridad puede explicarse por una carencia bastante precisa: percibir la propia incompetencia en algún área presupone cierta metacognición, que en las personas menos competentes tiende a ser episódica y/o superficial. Así, no resulta extraño que estas personas no solamente no perciban bien ni reconozcan su propia incompetencia y la mayor capacidad de otros, sino que además necesitan un intenso entrenamiento para superar o reducir este sesgo.

Por cierto, casi todo admite lecturas más profundas y provechosas que las iniciales. En el caso del hallazgo de Dunning-Kruger, convendría asumir que nos interpela a todos, ya que nadie es omnicompetente y todos somos propensos al autoengaño. Desde luego, incurriríamos en una lectura simplona si nos detuviéramos exclusivamente en el autoengaño de los sujetos menos competentes. Dunning y Kruger también descubrieron entre las personas más competentes un sesgo paralelo –que ha recibido comparativamente poca atención–, consistente en que las personas más capaces tienden a sobreestimar la capacidad de los otros, incluso cuando esos otros son incompetentes. En una lectura ingenua, este segundo aspecto podría parecer una muestra de modestia y/o de generosidad por parte de los más capaces; sin embargo, tiene implicancias no menos graves que el autoengaño de los incompetentes. En efecto, si las personas más competentes juzgan también competentes a quienes no lo son, probablemente consentirán que ellos desempeñen roles y asuman tareas relevantes, asumiendo que tendrán un buen desempeño. El resultado es que, con mucha frecuencia, la incompetencia llega al poder y suele provocar estragos¹⁴.

¹³ Kruger, Justin; Dunning, David (1999). “Unskilled and Unaware of It: How Difficulties in Recognizing One’s Own Incompetence Lead to Inflated Self-Assessments”, *Journal of Personality and Social Psychology*, 6, pp. 1121-1134.

¹⁴ Es parte de lo que intenté mostrar en “Análisis pragmático integral de un microcuento de Borges” (2009), incluido en esta misma tesis.

Por otro lado, varios estudios ulteriores mostraron que nuestra ignorancia e incompetencia escapan de nuestra conciencia también en otras áreas. En coautoría con Deanna Caputo, el propio Dunnis siguió profundizando en el tema y, tras una serie de nuevos estudios y experimentos, publicó seis años más tarde otro artículo. Los autores concluyen allí (Dunning y Caputo, 2005)¹⁵ que las personas somos malos autoevaluadores debido sobre todo a que no tenemos conciencia de las lagunas de nuestro conocimiento y/o de la gama de soluciones que cabría aplicar a la solución de cada problema. En el mejor de los casos, si sabemos qué es lo que sabemos, *no* somos conscientes de lo mucho que *no* sabemos.

Irónicamente, aunque el nuevo artículo ampliaba el artículo original (Dunning y Kruger, 1999) revelando implicancias insospechadas y gravísimas en ámbitos como la salud, la economía y la educación, el artículo ha tenido una trascendencia muy por debajo de lo que merecía. En otras palabras, cabría concluir que hemos sido incompetentes para aquilatar las implicancias del sesgo cognitivo. De hecho, en una reflexión de 2010¹⁶, Dunning se ha quejado de la dispar suerte de estos artículos.

Para los efectos de esta tesis, juzgo preferible no referirse a este fenómeno como el “efecto Dunnis-Kruger”, pues eso refuerza la invisibilidad de las implicancias del fenómeno y favorece el tratamiento superficial –a menudo “humorístico” y desaprensivo– del mismo. La importancia de la reflexión posterior de Dunnis y Caputo justifica que este acápite lo haya titulado “efecto Dunnis-Kruger-Caputo”.

Finalmente, conviene recordar que este fenómeno es apenas uno entre muchos casos de sesgos cognitivos y prejuicios perceptuales que se han estudiado, aunque sea uno de los que han recibido más atención mediática.

¹⁵ *Journal of Experimental Social Psychology* (septiembre de 2005, disponible en línea en <http://www.sciencedirect.com>).

¹⁶ David Dunning: “My rather unknown piece about ‘unknown unknowns’ and their role in self-insight”. Robert M. Arkin: *Most unappreciated. 50 prominent social psychologists describe their most unloved work*. Oxford University Press, Oxford, 2011, pp. 199-201. Nota: en realidad, Dunning y Caputo efectuaron no uno, sino cinco estudios relacionados, y a partir de ellos mostraron que el efecto Dunnig-Kruger tenía implicancias graves en muchos ámbitos, como la educación, el trabajo, la salud y la vida cotidiana.

4.- CONVERGENCIA Y COMPLEMENTACIÓN DE LO AUTO- Y LO META-

En la introducción a un reciente texto sobre estrategias metacognitivas, sus autores señalan:

“En los últimos años se ha incrementado notablemente la preocupación de los psicólogos y educadores por abordar el problema del aprendizaje y del conocimiento, tanto en el ámbito de la investigación como de la praxis profesional, desde una perspectiva de una investigación activa de los sujetos en la que la reflexividad, la autoconciencia y el autocontrol constituyen el eje básico de esa participación. Esos términos y otros muchos semejantes, como autoestima, autoconcepto, autorregulación y autoaprendizaje, se entremezclan en el uso y en el discurso teórico con otra serie de términos que implican volver sobre sí mismo y que van desde la metamatemática al metalenguaje y la metacomunicación[,] pasando por todas las modalidades de metacognición, como autorrepresentación, metaatención, metamemoria, etc. Si a ello le añadimos el creciente entusiasmo de teóricos y profesionales por el análisis, desarrollo, utilización y entrenamiento en estrategias para mejorar la capacidad y el rendimiento de los sujetos, especialmente en el ámbito educativo, nos encontramos con dos poderosas corrientes convergentes hacia objetivos que con frecuencia se han formulado en términos de lemas o eslóganes y que han hecho fortuna: se trata de conseguir que los sujetos humanos, especialmente los niños y adolescentes insertos en un sistema de educación formal, sean capaces de 'aprender a aprender' y 'aprender a pensar'” (p. 9).¹⁷

El párrafo transcrito describe con claridad un par de tendencias que confluyen y señala con acierto su relevancia práctica, en el sentido de que ambas redundan en un auge del *aprender a aprender* y del *aprender a pensar*. Sin embargo, parece productivo poner en relación estas dos tendencias (abreviando: lo *auto-* y lo *meta-*) con otros contextos más amplios. Por un lado, y siempre en el ámbito psicológico, cabe agregar varias nociones a ambas listas. De este modo, en la línea de lo *auto-* se puede añadir conceptos como *autorrealización*, *autoevaluación*, *autoafirmación*, *autoayuda*, *autoapoyo*, *autoexploración*, *autoaceptación* e incluso *autoempatía*. Asimismo, en la línea de lo *meta* cabe mencionar las *metamotivaciones*, la *metapsicología*, el *metaanálisis*, la *metaciencia* (*epistemología*), la *metaevaluación*, el *metacurriculum* por el que aboga Perkins y hasta la *metanoia* (noción de

¹⁷ Mayor, Juan; Suengas, Aurora; González Marqués, Javier: *Estrategias metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar*. Editorial Síntesis, Madrid, 1995, 272 pp.

raigambre helénica y cristiana). Por cierto, el listado adicional tampoco pretende ser exhaustivo.

Por otro lado, se puede comprobar que tendencias similares cobran también relevancia en el ámbito social, político y económico. Para comenzar, el propio texto citado se refiere a la noción de *autopoiesis*, de amplísima aplicabilidad. Por otro lado, piénsese por ejemplo en la *autogestión* y en la *autodeterminación*, nociones ambas que mantienen con la democracia y el desarrollo una relación fundamental (literalmente, pues subyacen como *fundamentos*).¹⁸

Podríamos decir entonces que los desarrollos del individuo y de la sociedad están cruzados en muchos sentidos por movimientos *auto-* y *meta-*. Considerados como sistemas –es decir, constituidos por subsistemas y alojados en macrosistemas–, tanto los individuos como los grupos necesitan desarrollar habilidades de autoconocimiento, autorregulación y autoorganización, al mismo tiempo que requieren cierta plasticidad para desdoblarse y acceder al nivel superior –o metasistema– del que forman parte. Y cuando tal nivel no existe, suele resultar indispensable generarlo. Así, por ejemplo, un Poder Judicial autónomo garantiza cierta independencia, pero sin vigilancia ni control externos puede prestarse para un encastillamiento autista (antesala de la injusticia, cuando no de la mera corrupción). Desde luego, lo mismo vale para el Poder Legislativo y el Ejecutivo, y también para los directivos de las instituciones de enseñanza, cuyo poder debe ser matizado y tamizado por docentes y estudiantes.

En fin, lo que deseo recalcar acá es que la rotación en el poder y la vigilancia mutua de los diversos estamentos –y de los pares al interior de cada estamento– es indispensable para corregir las consecuencias negativas del verticalismo autoritario o burocrático. Por ejemplo, más adelante esta tesis incluye un análisis pormenorizado de un microcuento casi desconocido de Borges, titulado “El adivino”, análisis que muestra cómo la incompetencia del brujo examinador era una amenaza no solamente para el candidato a doctorarse, sino para toda su comunidad. Las moralejas de esa ficción son extrapolables a cualquier ámbito, pero sus implicancias educacionales resultan especialmente dramáticas.

¹⁸ A título de ejemplo, cabe citar el caso de una obra que rastrea las raíces de este concepto y sus implicaciones internacionales, nacionales y hasta regionales: Javier Villanueva: *Diccionario crítico de la autodeterminación. Pensamiento europeo (1790-1919)*. Tercera Prensa (Hirugarren Prentsa), Donostia (Gipuzkoa), España, 1991, 341 pp.

5.- PARADOJAS SOCIOEDUCATIVAS

5.1.- PARADOJAS MACROSOCIALES

En una línea sociológica, Ana Ornelas ha publicado un volumen para explorar el fenómeno. En su introducción, la autora afirma:

“A la sociedad actual le es inherente una estructura paradójica agravada por la lógica del mercado e impregnada de las tecnologías de la comunicación, cuyas consecuencias, entre otras, son la fragmentación de la vida en sociedad y con ello de la personalidad de sus miembros” (p. 15).

Luego la autora muestra los efectos devastadores que esta realidad tiene en diversos niveles: la vida social y cotidiana, la moral familiar y la propia conformación de subjetividad. Al reseñar la introducción moderna de las nuevas tecnologías de la comunicación, ella expresa:

“Paradójicamente, mientras en la modernidad el hombre era el fin, durante el siglo XX el hombre dejó de ser el fin y se convirtió en el medio, y la comunicación (por el enorme poder que significó) dejó de ser el medio y se convirtió en el fin [...]” (p. 133).

Obviamente, eso está implicando que el hombre queda atrapado en una suerte de paradoja estructural que convierte el cambio sociocultural en un proceso involutivo.

Más adelante dice concluyentemente: “La sociedad de de la comunicación o sociedad mediática produce subjetividades mediáticas y especialmente produce el *pensamiento mediático* que le es propio (p. 161)”. A partir de ahí, Ana Ornelas formula una hipótesis muy interesante respecto a lo que llama “ignorancia construida”, que sería un estado de conocimiento y conciencia en que predomina el sentido común o los diversos imaginarios sociales. Dado que estos “saberes” son más bien creencias, tienden a invisibilizar la complejidad social (pp. 187-188). Ahora bien, un aspecto clave de esa complejidad es precisamente que el carácter paradójico preside ni más ni menos que la macrocomunicación y, por esa vía, torna paradójica también la vida interpersonal. En tal sentido, la construcción de ignorancia sería el recurso que las élites emplean para impedir que los individuos tomen conciencia de las contradicciones (socioculturales, económicas e individuales) e intenten escapar de la esquizofrenia social (p. 193). Obviamente, la ignorancia construida es antinómica con la educación liberadora o siquiera eficaz.

Por otra parte, si complementamos este planteamiento de Ornelas con lo que nos muestra la Enseñanza para la Comprensión (EpC) de Gardner y Perkins o los hallazgos de los Fenomenografía de la educación (especialmente Biggs) o con algunos hallazgos de la psicología respecto a sesgos perceptuales y cognitivos, o con las conclusiones de la psicología del autoengaño, el panorama resulta muy revelador.

5.2.- PARADOJAS MICROSOCIALES

Por mi parte, treinta y cinco años de docencia ininterrumpida me han permitido dialogar con muchos alumnos que parecen afectados por estas paradojas estructurales, que desde el macrosistema se proyectan hacia las familias y los propios individuos. Manteniendo la debida confidencialidad, ofrezco a continuación una suerte de resumen de observaciones y diálogos con estudiantes que se sentían atrapados en estas situaciones paradójicas, porque me parece que complementan en un nivel “micro” la visión “macro” de Ornelas:

5.2.1- Muchos padres empeñosos, que “salieron adelante en la lucha por la vida”, desean que sus hijos alcancen mejores niveles de escolaridad que los que ellos lograron dos o tres décadas antes; al mismo tiempo, esos “hijos del rigor” ofrecen a sus vástagos mejores condiciones materiales que las que ellos tuvieron. Casi inevitablemente, esos jóvenes reciben exhortaciones para esforzarse de veras en los estudios, e incluso a veces escuchan a sus padres quejarse de que en sus tiempos no había tantas posibilidades para estudiar como las hay ahora; simultáneamente, esos hijos captan otros mensajes (a menudo implícitos) que les hacen percibir casi subliminalmente que sus padres viven en una contradicción, pues *quieren ser superados y al mismo tiempo no lo quieren*. En buenas cuentas, esos padres se enorgullecen de sus hijos cuando ellos siguen sus instrucciones, pero también se incomodan si los hijos van demasiado lejos en su misión de superar a los padres y, por ejemplo, dan más crédito a los conocimientos adquiridos que a los criterios y creencias parentales (por ejemplo, es muy común que hoy los jóvenes no solamente disientan de las ideas políticas de sus progenitores, sino que incluso las juzguen anticuadas y/o infundadas).

En tales casos, los hijos quedan atrapados en una paradoja pragmática: *Debo superar a mis padres, porque eso los satisface, pero al mismo tiempo no debo hacerlo, porque eso los frustra o los hace perder autoridad*. Una de las “opciones” inconscientes que estos jóvenes “eligen” es transformarse ellos mismos en estudiantes paradójicos, que

quieren y al mismo tiempo *no* quieren superarse. Así, en colegios y universidades abundan los estudiantes ambivalentes, que parecen marcar el paso por mero ritualismo, sin convicción ni compromiso profundo con su propio presente ni menos por el futuro que deberán afrontar. Suelen tener mejor escolaridad que sus padres, pero no mejores hábitos; aparentemente, son más relajados que ellos, pero también menos autovalentes.

5.2.2.- En una línea similar, hay asimismo muchos jóvenes con actitudes pasivo agresivas, lo que los hace paradójicos en ámbitos más amplios que el meramente familiar. Así, muchos jóvenes conversan en clases, distrayéndose a sí mismos, a sus adláteres y a los propios docentes, y/o navegan por Internet mediante sus *notebooks*, *tablets* y teléfonos celulares. Atienden a medias y casi no participan en clases, pero se mantienen en la sala, porque su ambivalencia es real: no se sienten cómodos haciendo un esfuerzo genuino, pero tampoco querrían dar una señal de completo desinterés, en parte porque temen las consecuencias y en parte porque sienten la responsabilidad de satisfacer las expectativas de los padres.

5.2.3.- A la vez, los propios docentes resultamos muchas veces paradójicos, pues a menudo quedamos atrapados entre dos mandatos que generan cierta tensión: [a] “Sé un buen docente, porque eso es obviamente lo más relevante en el ámbito educacional”; [b] “Preocúpate más bien de publicar y tejer redes dentro y fuera del país, porque eso prestigia a la institución”. Sin duda, no es imposible el equilibrio entre ambas metas (comprometerse al interior de la institución, sobre todo en la docencia, *versus* proyectarse hacia el exterior mediante publicaciones y redes); sin embargo, lograrlo resulta cada vez más arduo. De hecho, afrontar estas tensiones con dignidad y creatividad es posible, pero intentarlo provoca en algunos docentes una severa contradicción existencial, cuando no una suerte de enajenación.¹⁹

5.2.4.- Finalmente, la propia institución está ella misma en contradicción interna, especialmente cuando es privada: tiene prohibido legalmente el lucro, pero lo buscaba y lo lograba por vías torticeras; intenta ser la más pública entre las privadas y casi es vista como la más privada entre las cuasi públicas... Recibe cada vez más alumnos de clase media o incluso modesta, pero propicia entre los académicos el arribismo intelectual y hasta cierta indolencia respecto al drama que sufren los estudiantes desaventajados o de formación precaria.

¹⁹ En 1972 Anthony Wilden acusaba a la universidad estadounidense por producir conocimiento como mercancía y sin valor de uso, y en cuyo interior la figura del académico termina inclinándose al cinismo o asumiendo el rol de “intelectual negativo”. Ver A. Wilden, 1979 [1972], pp. 15-31.

6.- EL ANÁLISIS PSICOCINEMATOGRAFICO O PSICOFÍLMICO

En un cierto nivel, el modelo de análisis psicocinematográfico (o psicofílmico) podría validarse por las publicaciones que aquí se incluyen y, sobre todo, por sus efectos en la práctica docente. Por supuesto, eso no nos eximió de describir y fundamentar las dimensiones que postula. Solo que el escrito inicial al respecto es tres años anterior a la experiencia del doctorado, por lo cual debió ser excluido de esta compilación. En cualquier caso, está disponible en Internet.²⁰

En cualquier caso, explicar cómo fue surgiendo y configurándose puede echar cierta luz lateral respecto a toda la tesis, pues se trata de una propuesta empírica y al mismo tiempo de un constructo teórico. Su elaboración responde a un triple afán: (1) motivar a los estudiantes hacia el cine como arte y no como mera entretenimiento, para que se enfoquen tanto en las historias humanas como en las insospechadas implicaciones de la experiencia estética; (2) fomentar capacidades cognitivas y metacognitivas, tales como la atención, la observación, el razonamiento y las habilidades para derivar inferencias relevantes y concebir interpretaciones plausibles; (3) promover el aprendizaje cooperativo y el trabajo en equipo, con las exigencias que ello implica en el plano de la argumentación, la persuasión, la escucha activa, la negociación interpersonal y la productividad.

Como telón de fondo de tales propósitos operaba otro aun más transversal, en la línea de lo que Perkins –en *La escuela inteligente*– llama metacurrículum. En este caso, dado que la formación de psicólogos es una responsabilidad *suprasegmentaria* (a las que las asignaturas deberían subordinarse como segmentos de autonomía limitada), urge involucrar a diversos docentes en torno a tareas comunes, de modo que las diferentes asignaturas confluyan en la mente del estudiante y favorezcan aprendizajes más significativos e integrados, condignos de la vocación interdisciplinar que nuestro proyecto educativo proclama, pero que no suele cultivar con eficacia ni sistematicidad.

Surgieron así dos tríos de dimensiones: uno relativo a las personas (planos *interpersonal, intrapersonal y transpersonal*) y otro relativo a la película como obra de arte (planos *ideológico, simbólico y estético*). Naturalmente, estos seis planos o dimensiones están relacionados entre sí, de modo que se estimula que los alumnos los distinguan, pero

²⁰ “Hacia un análisis psicocinematográfico integral” apareció en *Mesa redonda*, Universidad Central, Santiago, N° 1, 2002, pp. 137-150, y ocho años después en *Gaceta de Psiquiatría Universitaria*, 2010, Año 6, N° 4, pp. 492-500. Las variantes y leves ampliaciones de la segunda versión no justificarían su inclusión en esta tesis.

no que los separen y mucho menos que los disocien. Por lo demás –y esto es relevante para el fomento del pensamiento complejo–, efectuar observaciones distinguiendo planos no impide establecer relaciones entre dichos planos cada vez que el caso lo amerite.

Ahora bien, pese a que estas seis dimensiones resultaban orientadoras y tenían sentido incluso más allá de la formación profesional de futuros psicólogos, lo cierto es que me costaba muchísimo que los estudiantes escribieran análisis más profundos de una película. En su mayoría se limitaban a describir la historia o los caracteres, como no pudiendo profundizar en ellos. Por lo demás, quienes intentaban ir más lejos solían introducir interpretaciones demasiado audaces o no bien fundadas, de modo que yo terminaba premiándolos por su iniciativa, pero corrigiendo sus descuidos argumentativos (que a veces tienden al abuso hermenéutico o terminan en ese “derroche interpretativo” que con tanta razón ha criticado Umberto Eco).

Reflexionando entonces de cara a esa práctica docente y sintiendo la necesidad de mostrar mejor el sentido metacognitivo y formativo de los análisis psicofílmicos que exijo a mis estudiantes, hacia el 2002 o 2003 concluí que debía enriquecer el modelo de seis dimensiones distinguiendo seis niveles posibles en la exploración de cada una de ellas. Para ser más gráfico, elaboré un cuadro de doble entrada, en que puse las dimensiones o planos en el eje horizontal y los seis niveles en el eje vertical, tal como lo muestra el siguiente esquema:

SEIS NIVELES	SEIS DIMENSIONES O PLANOS DE ANÁLISIS					
	Interpersonal	Intrapersonal	Transpersonal	Ideológico	Simbólico	Estético
Descriptivo						
Inferencial						
Interpretativo						
Valorativo						
Introspectivo						
Heurístico						

Aplicando luego la ‘mediación cognitiva’ propuesta de Reuven Feurestein y adaptando al cine la ‘lectura cercana’ (*close reading*) practicado por el *new criticism* estadounidense, me aboqué a escribir mis propios análisis para mostrar más nítidamente cómo se puede explorar una película con atención, de modo de profundizar la propia comprensión y experimentar al mismo tiempo un goce estético. En el camino descubrí que esos análisis eran valorados por ciertas revistas académicas más o menos exigentes.

Adicionalmente, algunos alumnos se fueron interesando por mejorar su redacción y, a través de ella, su propio pensamiento. Sin embargo, confieso que esto último –aunque está entre los propósitos de mi docencia– resulta huidizo. Como expliqué en la ponencia “Poder del lenguaje y lenguaje del poder en contextos educacionales” (incluida en esta compilación), demasiados estudiantes mantienen enfoques muy superficiales respecto al lenguaje y rara vez lo ven como un instrumento del pensar o como una vía hacia la intersubjetividad. De hecho, más o menos un tercio de los trabajos que corrijo (que deben presentarse bajo pseudónimo) jamás son retirados por sus autores, de modo que ellos no se enteran de los comentarios y apostillas que añado en los márgenes y que en conjunto permiten entender por qué recibieron las notas que recibieron.

A propósito de este desinterés de los alumnos, me permitiré un excursus que no juzgo digresivo y que en todo caso me parece justificado. Para salir al paso de esa dejadez estudiantil (que en otros tiempos me hubiera resultado frustrante), he tomado tres medidas: *Primero*, en la clase inicial aplico un minitest sin nota que los propios alumnos deben evaluar, una vez que explico por qué son erróneos los distractores y por qué son correctas ciertas respuestas que no lo parecen (en general, el rendimiento promedio suele frisar apenas el 30%). *Segundo*, refuerzo esas explicaciones mediante una hoja en que he condensado las explicaciones respecto a los errores más comunes en la redacción estudiantil y en los análisis de películas. *Tercero*, sabiendo de antemano que algunos alumnos no retirarán sus trabajos, envío por mail una evaluación global, en que explico ciertos errores y señalo los aciertos de sus análisis recibidos, pero indicando solamente los pseudónimos de los autores.

Los estudiantes solo deben cubrir los tres primeros niveles de exploración (descriptivo, inferencial e interpretativo), y quedan eximidos respecto al sexto (heurístico y/o creativo). En lo tocante al cuarto nivel (valorativo y/o crítico) y al quinto (introspectivo y/o autocrítico), debo decir que juzgo contraproducente calificarlos con nota, pero estimo perfectamente legítimo pedirlos como parte de una breve reflexión metacognitiva individual que todos los trabajos deben incluir, manteniendo cada autor su privacidad mediante el pseudónimo.

Dicha reflexión metacognitiva debe ser escueta: más o menos diez líneas por cada integrante del grupo, pero debe explicitar qué aprendió cada uno a propósito del trabajo (al ver y examinar el filme, al escuchar a otros, al argumentar, al negociar, al redactar el texto final, etc.), apuntando siempre al objetivo de comprender mejor los aspectos

psicológicos e interaccionales.²¹ Por lo mismo, también vale como reflexión metacognitiva que el estudiante proyecte hacia el futuro algún aprendizaje (por ejemplo: “En lo sucesivo haré tal o cual cosa” o “procuraré cambiar cierto hábito o determinada actitud en este sentido o en otro”).

Para estimular una metacognición más nítida y progresivamente más eficaz, proyecto al menos dos películas por semestre, las analizamos en clases y les entrego un análisis escrito que cubre las seis dimensiones y los seis niveles. Los análisis aquí compilados pueden considerarse ejemplos representativos, y remito especialmente a los de *¿A quién ama Gilbert Grape?*, *Niños del cielo*, *Estación Central* y *La duda*.

Por último, para no imponer a los alumnos una sola película, cada semestre escojo cuatro diferentes, que en lo posible tengan calidad estética y pertinencia psicológica o socioeducativa. Además, para favorecer el interés intercultural, procuro que cada semestre haya una película norteamericana, una latinoamericana, una europea y otra oriental.

EJERCICIOS DE COMPRENSIÓN LECTORA

Aunque después de titularme como psicólogo cursé una maestría en literatura, diría que mi interés por la hermenéutica literaria no se formó en esas aulas y, en todo caso, tiene otros orígenes. Como no me parece segura la pertinencia de remontarme acá a esos inicios, me limitaré a señalar que ese interés nació en el colegio (I.N.B.A.), a instancias de Fernando Cuadra, un docente de castellano que también era un destacado dramaturgo (como ya señalé en el conversatorio que siguió a la mesa redonda en que expuse “El poder del lenguaje y en lenguaje del poder en contextos educativos”). Continuó después en dictadura, un contexto en que algunos congeneracionales (nacidos hacia 1955 o 1956) leíamos con cierta suspicacia e insatisfacción tanto a los críticos más o menos oficiales como a los demás, pues solían expresarse con demasiada cautela o apostando con cartas marcadas, de modo que sus juicios no siempre se correspondían con los méritos de las obras aludidas (a veces devaluativamente, otras veces celebratoriamente, pero rara vez con el detenimiento que uno esperaría). Entre estos amigos debo mencionar a narradores como Jaime Collyer (1955) y Marcelo Maturana

²¹ Para mostrar con cierto detalle el *modus operandi* de esta propuesta docente y evaluativa, incluyo como apéndice el instructivo entregado cada semestre, que indica aspectos formales de contenido y de estructura del análisis, variando únicamente las cuatro películas alternativas.

(1955) y a poetas como Rodrigo Lira (1949-1981), Armando Rubio (1955-1980), Alejandro Pérez (1954) y Jorge Montealegre (1954), entre varios otros. Con Jaime Collyer compartimos además la experiencia de participar en tres talleres de narrativa sucesivos: uno dirigido por Antonio Montero (1921-2013), otro organizado por Carlos Ruiz Tagle (1932-1991) y un tercero impartido en su casa por José Donoso (1924-1996), a su regreso de su larga residencia en España. Como todos estos autores ya están fallecidos, valga esta mención como señal de gratitud, aunque sea tardía.

Esa ejercitación juvenil en el análisis literario no era necesariamente sistemática ni se atenía a un modelo teórico, si bien en mi caso pronto empezaron a interesarme ciertos enfoques (como la estilística, el estructuralismo, la semiología) y sobre todo algunos autores cuya lucidez me parecía iluminadora. Entre ellos destaco primeramente a Rilke y sus *Cartas a un joven poeta*, lectura muy recomendable para cualquier persona sensible e inexcusable para escritores en ciernes. Añado enseguida a Pound y sus *Ensayos críticos*, sobre todo cuando pondera un puñado de páginas que a su juicio ilustraban su definición de la mejor literatura universal (“palabras cargadas con su máxima significación posible”) y cuya lectura recomienda como “vacuna” contra las lecturas adocenadas por educadores acrílicos y críticos no educadores. También declaro mi gratitud hacia Eliot y sus imprescindibles ensayos, como aquellos en que ilumina la sutilísima dialéctica entre la tradición y el talento individual, así como la pertinencia de “criticar al crítico”. En una línea muy distinta debo mucho a Robert Graves y *La diosa blanca* (que contiene su sorprendente, erudita y corajuda tesis de que la mayor función de la poesía de todos los tiempos es la celebración de la luna como símbolo intuitivo del principio femenino). En fin, resta mencionar aportes tan esenciales como las reflexiones estéticas de Paul Valéry, Gottfried Benn o Fernando Pessoa. Tampoco debo olvidar a Arthur Koestler y la biasociación. Aunque algunos no lo tomen en serio, yo leí con interés al Harold Bloom de la “angustia de las influencias” y al estonio Yuri Lotman y su visión del texto artístico y la semiósfera.

Un listado tan enumerativo podría deslizar cierta pedantería; sin embargo, debo aclarar que en la mayor parte de los casos esos autores me interesaron por ciertas propuestas concretas y no por toda su obra, de modo *que estoy lejos de arrogarme un conocimiento amplio y profundo de cada uno de ellos*.

Habiendo hecho esa aclaración, me siento autorizado para proseguir la lista con autores más próximos a la psicología y la educación. Al fin y al cabo, es perfectamente

legítimo preguntar cuáles son los fundamentos del modelo y del método aquí presentados, y yo debería ser capaz de responder o al menos tendría que intentarlo.

Comienzo por una propuesta que no ha sido ni la primera que conocí, pero que sigue gravitando en mi quehacer. Me refiero a la Enseñanza para la Comprensión (EpC) ha sido para mí un feliz hallazgo y un estímulo para ordenar ciertas prácticas educativas de cara a una jerarquía nítida. Lo mismo puedo decir tanto de Ausubel y su propuesta del aprendizaje significativo como de Bruner y su énfasis en el aprendizaje por descubrimiento. En un plano más general, me han convencido plenamente los argumentos de Wigotsky en favor de una perspectiva sociocultural de la cognición, incluyendo por cierto su propuesta de orientar los esfuerzos formativos hacia la Zona de desarrollo Próximo (ZDP). Por lo mismo, las propuestas más procedimentales de Feurestein me han persuadido de la conveniencia de la mediación cognitiva como una práctica sin la cual el quehacer docente resulta a menudo vacío y, sobre todo, ineficaz. Finalmente *–last but not least–*, las propuestas a favor del aprendizaje colaborativo y cooperativo han aportado a mi quehacer un nuevo énfasis, que me permite fomentar habilidades para el trabajo en equipo, valores como la solidaridad y actitudes como la empatía.

Por otro lado, mi formación inicial como psicólogo me había familiarizado con ciertas propuestas prácticas y teóricas que también estimo iluminadoras para el quehacer educacional. Desde luego, la teoría de Guilford acerca de la estructura del intelecto, si bien no está exenta de aspectos discutibles, me sigue pareciendo un marco comprensivo, que puede favorecer el automonitoreo y la metacognición tanto de estudiantes como de docentes. En particular, su modelo de 180 factores (que inicialmente eran 90, luego pasó a 120 y después a 150) ofrece una carta de navegación utilizable si se navega en el maremágnum de propuestas para estimular el desarrollo intelectual. Por otra parte, Guilford fue también el pionero en el estudio científico de la creatividad, ámbito donde muchos otros autores me enriquecieron con sus propuestas procedimentales (por ejemplo, Osborn, Gordon, Zwicky, Allen, Majaro, Kris y su rescate de la regresión al servicio del yo, etc). Asimismo, leer a Maslow me ayudó a distinguir entre la creatividad neurótica y la creatividad resultante del proceso de autorrealización, y desde entonces promuevo la creatividad en el contexto más amplio del desarrollo integral. De Bateson (como también de Watzlawick y Haley) creo haber aprendido numerosos contenidos y diversas orientaciones, que acaso podrían resumirse en una concepción ecosistémica del

psiquismo y en una perspectiva interaccional tanto de la comunicación como del abordaje de los problemas.

III.- BREVE PRESENTACIÓN DE LOS ARTÍCULOS COMPILADOS

Los artículos compilados en esta tesis están directamente relacionados con el objetivo mayor de fomentar la comprensión y el metaaprendizaje, según espero mostrar a continuación.

1) El primero de ellos ofrece una metalectura de una interpretación psicoanalítica de “Emma Zunz”, un célebre cuento de Jorge Luis Borges, que ciertamente se presta para aproximaciones muy diversas. Primeramente, ofrezco una revisión crítica de cierta interpretación previa (escrita por Raúl Páramo Ortega). En esa metalectura pongo en práctica el pensamiento crítico, que en este caso coincide con una lectura metacrítica. A continuación muestro que la comprensión de un texto debe comenzar por el plano descriptivo e inferencial, y que solamente después de agotar esos niveles –y si todavía subsisten en la historia aspectos no directamente comprensibles– se justifica pasar al nivel interpretativo. Pero eso no es todo, ya que además de ajustarse a esa secuencia, las interpretaciones deben contribuir efectivamente a la comprensión y no ser meramente un dispendio hermenéutico. En este caso concreto, la metalectura ofrecida muestra que había otras interpretaciones más plausibles para comprender el cuento, y que la hipótesis psicoanalítica resulta comparativamente débil.

Ahora bien, la secuencia recomendada y practicada en esta metalectura (descripción → inferencias → interpretaciones) vale también para la atención de futuros pacientes y, en general, para la interacción responsable con el mundo.

2) El segundo artículo fue publicado en la revista *Estudios filológicos* (indexada en ISI), y consiste en un análisis psicopragmático de un microcuento de Borges que apenas tiene tres líneas, pero cuya riqueza me esfuerzo en desplegar mediante elucidaciones organizadas en espiral, que muestran una secuencia cada vez más compleja. En tal sentido, el artículo es también una ilustración indirecta de lo que Edgar Morin llama “epistemología de la complejidad” (que retomo en el artículo final). Por otra parte, la situación paradójica ilustra un caso que la fenomenografía educacional ha detectado como un problema, a saber: a veces o en determinados ámbitos, un docente o evaluador (en este caso, el brujo examinador) puede tener un enfoque más superficial que el evaluado (en este caso, el candidato a doctorarse como adivino). Por sobre todo, el análisis muestra que el fenómeno llamado “doble vínculo” no es meramente una situación incómoda en el plano interaccional, sino una suerte de matriz que cruza nuestra vida

social. De hecho, recientemente Ana Ornelas²² ha sugerido que la educación actual en la sociedad de masas está sometida a un doble vínculo estructural. Bajo el subtítulo de “Paradojas socioeducativas”, abordé este fenómeno en el penúltimo acápite del marco conceptual, y lo complementé enseguida en el acápite “Paradojas microsociales”.

3) El tercer texto aquí compilado corresponde a la transcripción de una ponencia, que fue seguida de un diálogo espontáneo y asaz revelador de las inquietudes que tienen algunos docentes chilenos. En esa ponencia muestro la relevancia de la inmadurez lingüística de los jóvenes chilenos, cuya precariedad léxica y semántica es solamente *un* aspecto del problema. Lo más grave es lo que un fenomenógrafo de la educación llamaría “enfoque superficial” del lenguaje, ya que muchos estudiantes creen posible desentenderse del significado intersubjetivo de las palabras invocando “razones” personales (del tipo “es que yo aplico de otro modo esa palabra”). Adicionalmente, hacia el final de esa ponencia introduje sumariamente el análisis psicocinematográfico acá propuesto, así como también los niveles de lectura que conviene estimular.

4) El cuarto texto es un prólogo a un diccionario de creatividad, escrito a solicitud del autor, Dr. Ricardo López Pérez. Su relación con la propuesta global de esta tesis es doble: por un lado, fomentar la creatividad está –o debería estar– entre los objetivos de cualquier educador; por otro lado, en ese proceso la mediación también hace falta, y conviene que incluya la estimulación de habilidades metacognitivas. Entre esas habilidades metacognitivas, una no menor es saber agenciarse información de metanivel, como la que suele hallarse en enciclopedias y diccionarios. Es decir, la pertinencia de ese prólogo opera en más de una dirección.

5) El análisis de la película *¿A quién ama Gilbert Grape?* constituyó el primer intento de ejemplificar exhaustivamente el modelo propuesto, y por eso se lo incluye en esta tesis. Fue acogido inicialmente por la revista *Praxis* y luego se republicó en *Gaceta de Psiquiatría Universitaria*. Por otra parte, ese análisis muestra también que se llega a conclusiones muy distintas examinando una dinámica desde una perspectiva ingenua o haciéndolo desde una perspectiva sistémica. Por ejemplo, cuando comprendemos a fondo los secretos de la familia Grape (que la trama desliza, sin ponerlos nunca de relieve) logramos comprender mucho mejor las actitudes de los miembros de esa familia, así como la dinámica familiar. Después de mostrar ese análisis a unas veinte generaciones de estudiantes, muchos dicen que después de leerlo comprenden más vivamente por qué

²² Ornelas, Ana: *Comunicación, doble vínculo y educación en la sociedad contemporánea*. Plaza y Valdés, México, 2007, 259 pp.

importa tanto observar con atención para luego extraer inferencias pertinentes, en vez de aventurar desde el inicio conjeturas inverificables o interpretaciones innecesarias.

6) El siguiente texto aquí compilado examina con detenimiento la película iraní *Niños del cielo*. En comparación con el previo, este análisis ofrece una ventaja adicional: va ilustrando cómo operar en el paso de un nivel de comprensión al siguiente, de modo que el artículo sirve también para mediar el proceso metacognitivo que la tarea demanda. Si el proceso de analizar a fondo un film ya es similar al de leer en profundidad una narración literaria, la semejanza es mayor cuando tales tareas deben reportarse por escrito. En el plano procedimental, este artículo está muy emparentado con los dos primeros artículos sobre textos de Borges, pues todos ellos muestran en la práctica cómo proceder, de modo que también sirven para mediar a distancia la reflexión metacognitiva. Adicionalmente, el análisis estimula la apertura intercultural, un propósito cada vez más relevante en la educación contemporánea.

7) El análisis de la película *Nido de ratas* (o *La ley del silencio*, como se conoció en España) es el más breve de los seis incluidos. Su relación con la propuesta global de la tesis es la aplicación del pensamiento crítico, que nuevamente toma la forma de un texto metacrítico, ya que discute un conocido comentario que Roland Barthes publicó sobre este filme. Adicionalmente, el artículo muestra también cómo se puede compaginar el discurso explícito de la teoría psicosocial (en este caso, respecto a la sociopatía y el crimen organizado) con el discurso implícito del cine, que también contribuye al imaginario en torno a ciertas realidades (por ejemplo, la mafia). Por último, al igual que en los restantes análisis de películas o narraciones, el artículo aplica conceptos y categorías pragmáticas que tienen gran pertinencia en psicología (por ejemplo, el valor de las perlocuciones, es decir, la eficacia de ciertos actos de habla bien ejecutados, que pueden transformar una realidad individual y también social).

8) El análisis de *Estación Central* tiene mucho en común con el análisis de *Niños del cielo*, solo que esta vez se trata de una película brasileña no menos notable. El protagonista es un niño de unos nueve años, que queda huérfano, y la coprotagonista es una profesora jubilada, que a lo largo de la historia va experimentando una notable maduración. La historia misma es pertinente para la psicología de los ciclos vitales, la psicología de la educación y la psicología cultural. Una vez más, el texto pone en práctica el modelo de análisis psicocinematográfico aquí propuesto y muestra mediante algunos ejercicios la relevancia de explicitar las inferencias y fundamentar las interpretaciones. Con el fin de propiciar y mediar procesos metacognitivos conducentes al metaaprendizaje,

ofrezco además reflexiones e indicaciones utilizables en un nivel individual o en un contexto grupal, en eventuales intervenciones psicoeducativas y/o socioeducativas.

9) Como su nombre lo indica, “Análisis socioeducacional, psicojurídico y psicoestético del filme *La duda*” procura examinar esa notable película adentrándose en su aparente ambigüedad. Precisamente porque el análisis articula varias perspectivas (socioeducacional, psicojurídica y socioeducativa), se procede gradualmente, en especial cuando se trata de distinguir niveles que sin embargo están relacionados. En tal sentido, creo que también cuenta como una suerte de mediación a distancia de ciertos procesos, como la distinción metacognitiva de niveles y el deber correlativo de ofrecer en cada caso la argumentación pertinente al nivel elegido.

10) Inicialmente, “Metaliteratura y metaarte en *El gusto de los otros*” fue una ponencia presentada al Primer Congreso Internacional de Literatura y Cine (2013), cuya versión en inglés fue seleccionada por Paula Baldwin Lind para *Studies on Literary Adaptation to Film*, libro pronto a publicarse en Cambridge Publishing Scholars. Aparte de explorar esta película francesa siguiendo los seis planos del análisis psicocinematográfico acá propuesto, este artículo aplica además el pensamiento crítico en una dimensión sociocrítica, desentrañando ciertos mensajes metaartísticos y metacríticos deslizados por la cineasta. En tal sentido, creo que este análisis concilia las dos grandes vertientes del pensamiento crítico: por un lado, la de orientación metacognitiva, y por otro, la de orientación sociocrítica, ambas relevantes en la psicología educacional.

11) “Hacia una metasistémica de los enfoques interaccionales” fue inicialmente una ponencia en un seminario efectuado en homenaje a Paul Watzlawick, con motivo de su muerte. Como el título lo indica, la ponencia ofrece una visión sistémica de la propia sistémica, en particular respecto a los célebres axiomas de la comunicación humana. Dicha propuesta metasistémica vale además como una aplicación práctica de conceptos tales como ‘reflexividad’ (no reflexión) y ‘recursividad’, lo que la acerca también a lo que Morin propone como epistemología de la complejidad, que es el telón de fondo del último texto aquí compilado.

12) En principio, “Teillier o la compleja sencillez poética” parecería el más alejado del tema central de esta tesis; sin embargo, está en el núcleo mismo de ella. Desde luego, el artículo ofrece una lectura atenta a los varios niveles implícitos en la aparente sencillez de los poemas de Teillier. Además, se recorre la obra longitudinalmente, desde el primer poema publicado hasta el último (de aparición póstuma), a fin de mostrar la conveniencia de esa sistematicidad. Finalmente, se muestra la compatibilidad entre la poesía de Teillier

y la “epistemología de la complejidad” propuesta por Morin, lo que equivale a mediar a distancia el pensamiento complejo. En esa misma línea, el artículo termina haciendo algunos alcances sociocríticos que lo acercan también al enfoque sociocultural de la educación, pues muestra que la oposición entre lo global y lo local resulta demasiado binaria para dar cuenta de la complejidad tanto de los textos examinados como de la realidad por ellos mentada, y por eso mismo acoge el neologismo “glocal” para connotar la dialéctica entre lo *global* y lo *local*.

En suma, pese a su diversidad, estos escritos apuntan a promover el pensamiento organizado, desincentivando el simplismo. Para ello se insiste una y otra vez en mediar la metacognición y el avance progresivo hacia lo que Morin llama “epistemología de la complejidad”. Al mismo tiempo, los escritos reflejan también una perspectiva sociocrítica, pues la mercantilización educacional está amenazando lo que parecía ser el último refugio de la gregariedad (es decir, el carácter público –no necesariamente estatal– de la educación). Finalmente, en varios de estos escritos la reflexión va desde la autocrítica hasta la metacrítica, pues nacieron como reflexiones desde la práctica, las que en ciertos casos tienen alcances teóricos (por ejemplo, así nace la propuesta de reformular el modelo de la Enseñanza para la Comprensión).

COMPRENSIÓN, ARGUMENTACIÓN Y RELEVANCIA

Metalectura de un cuento de Borges²³

Eduardo Llanos Melussa

A continuación se ofrece una metalectura de “Emma Zunz”, cuento de Jorge Luis Borges que fue objeto de una lectura lacaniana por parte de Páramo Ortega. Examinando la calidad de los argumentos esgrimidos en favor de dicha lectura, surgen interpretaciones alternativas que parecen mejor fundadas. Pretendo probar que, según cómo se traten los “hechos” y/o los datos textuales (es decir, cómo se los describa, qué posibles explicaciones se infieran y qué interpretaciones plausibles se planteen), se puede efectuar una serie de lecturas diversas, pero susceptibles de ser jerarquizadas en distintos niveles de validez y profundidad.

En "Intento de interpretación psicoanalítica de un cuento de Jorge Luis Borges", Raúl Páramo Ortega²⁴ hace varias observaciones agudas, pero partiendo de una premisa cuestionable. A continuación, discutiré su tesis reconociendo sus méritos parciales y proponiendo interpretaciones alternativas. Pero, claro, antes es necesario tener el cuento íntegro a la vista. Helo aquí.

EMMA ZUNZ

El catorce de enero de 1922, Emma Zunz, al volver de la fábrica de tejidos Tarbuch y Loewenthal, halló en el fondo del zaguán una carta, fechada en el Brasil, por la que supo que su padre había muerto. La engañaron, a primera vista, el sello y el sobre; luego, la inquietó la letra desconocida. Nueve o diez líneas borroneadas querían colmar la hoja; Emma leyó que el señor Maier había ingerido por error una fuerte dosis de veronal y había fallecido el tres del corriente en el hospital de Bagé. Un compañero de pensión de

²³ Eduardo Llanos Melussa: “Comprensión, argumentación y relevancia. Metalectura de un cuento de Borges”. *Gaceta de Psiquiatría Universitaria*, marzo 2011, 1, pp. 103-110. http://revistagpu.cl/2011/GPU_marzo_2011_PDF/ENS_comprension.pdf. Nota: Una primera versión apareció en *Praxis*, Año 8, Nº 9, pp. 77-85. Esta segunda versión distingue seis niveles de apropiación lectora, que también se aplicarán después a los análisis de películas.

²⁴ Ver AA. VV.: *Psicoanálisis y crítica literaria*. Selección y traducción de Juan M. Azpitarte Almagro: Akal Editor, Madrid, 1981, pp. 137-146.

su padre firmaba la noticia, un tal Fein o Fain, de Río Grande, que no podía saber que se dirigía a la hija del muerto.

Emma dejó caer el papel. Su primera impresión fue de malestar en el vientre y en las rodillas; luego de ciega culpa, de irrealidad, de frío, de temor; luego, quiso ya estar en el día siguiente. Acto continuo comprendió que esa voluntad era inútil porque la muerte de su padre era lo único que había sucedido en el mundo, y seguiría sucediendo sin fin. Recogió el papel y se fue a su cuarto. Furtivamente lo guardó en un cajón, como si de algún modo ya conociera los hechos ulteriores. Ya había empezado a vislumbrarlos, tal vez; ya era la que sería.

En la creciente oscuridad, Emma lloró hasta el fin de aquel día del suicidio de Manuel Maier, que en los antiguos días felices fue Emanuel Zunz. Recordó veraneos en una chacra, cerca de Gualeguay, recordó (trató de recordar) a su madre, recordó la casita de Lanús que les remataron, recordó los amarillos losanges de una ventana, recordó el auto de prisión, el oprobio, recordó los anónimos con el suelto sobre «el desfalco del cajero», recordó (pero eso jamás lo olvidaba) que su padre, la última noche, le había jurado que el ladrón era Loewenthal. Loewenthal, Aarón Loewenthal, antes gerente de la fábrica y ahora uno de los dueños. Emma, desde 1916, guardaba el secreto. A nadie se lo había revelado, ni siquiera a su mejor amiga, Elsa Urstein. Quizá rehuía la profana incredulidad; quizá creía que el secreto era un vínculo entre ella y el ausente. Loewenthal no sabía que ella sabía; Emma Zunz derivaba de ese hecho ínfimo un sentimiento de poder.

No durmió aquella noche, y cuando la primera luz definió el rectángulo de la ventana, ya estaba perfecto su plan. Procuró que ese día, que le pareció interminable, fuera como los otros. Había en la fábrica rumores de huelga; Emma se declaró, como siempre, contra toda violencia. A las seis, concluido el trabajo, fue con Elsa a un club de mujeres, que tiene gimnasio y pileta. Se inscribieron; tuvo que repetir y deletrear su nombre y su apellido, tuvo que festejar las bromas vulgares que comentan la revisión. Con Elsa y con la menor de las Kronfuss discutió a qué cinematógrafo irían el domingo a la tarde. Luego, se habló de novios y nadie esperó que Emma hablara. En abril cumpliría diecinueve años, pero los hombres le inspiraban, aún, un temor casi patológico... De vuelta, preparó una sopa de tapioca y unas legumbres, comió temprano, se acostó y se obligó a dormir. Así, laborioso y trivial, pasó el viernes quince, la víspera.

El sábado, la impaciencia la despertó. La impaciencia, no la inquietud, y el singular alivio de estar en aquel día, por fin. Ya no tenía que tramar y que imaginar; dentro de algunas horas alcanzaría la simplicidad de los hechos. Leyó en *La Prensa* que el

Nordstjärnan, de Malmö, zarparía esa noche del dique 3; llamó por teléfono a Loewenthal, insinuó que deseaba comunicar, sin que lo supieran las otras, algo sobre la huelga y prometió pasar por el escritorio, al oscurecer. Le temblaba la voz; el temblor convenía a una delatora. Ningún otro hecho memorable ocurrió esa mañana. Emma trabajó hasta las doce y fijó con Elsa y con Perla Kronfuss los pormenores del paseo del domingo. Se acostó después de almorzar y recapituló, cerrados los ojos, el plan que había tramado. Pensó que la etapa final sería menos horrible que la primera y que le depararía, sin duda, el sabor de la victoria y de la justicia. De pronto, alarmada, se levantó y corrió al cajón de la cómoda. Lo abrió; debajo del retrato de Milton Sills, donde la había dejado la antenoche, estaba la carta de Fain. Nadie podía haberla visto; la empezó a leer y la rompió.

Referir con alguna realidad los hechos de esa tarde sería difícil y quizá improcedente. Un atributo de lo infernal es la irrealidad, un atributo que parece mitigar sus terrores y que los agrava tal vez. ¿Cómo hacer verosímil una acción en la que casi no creyó quien la ejecutaba, cómo recuperar ese breve caos que hoy la memoria de Emma Zunz repudia y confunde? Emma vivía por Almagro, en la calle Liniers; nos consta que esa tarde fue al puerto. Acaso en el infame Paseo de Julio se vio multiplicada en espejos, publicada por luces y desnudada por los ojos hambrientos, pero más razonable es conjeturar que al principio erró, inadvertida, por la indiferente recova... Entró en dos o tres bares, vio la rutina o los manejos de otras mujeres. Dio al fin con hombres del *Nordstjärnan*. De uno, muy joven, temió que le inspirara alguna ternura y optó por otro, quizá más bajo que ella y grosero, para que la pureza del horror no fuera mitigada. El hombre la condujo a una puerta y después a un turbio zaguán y después a una escalera tortuosa y después a un vestíbulo (en el que había una vidriera con losanges idénticos a los de la casa en Lanús) y después a un pasillo y después a una puerta que se cerró. Los hechos graves están fuera del tiempo, ya porque en ellos el pasado inmediato queda como tronchado del porvenir, ya porque no parecen consecutivas las partes que los forman.

¿En aquel tiempo fuera del tiempo, en aquel desorden perplejo de sensaciones inconexas y atroces, pensó Emma Zunz *una sola vez* en el muerto que motivaba el sacrificio? Yo tengo para mí que pensó una vez y que en ese momento peligró su desesperado propósito. Pensó (no pudo no pensar) que su padre le había hecho a su madre la cosa horrible que a ella ahora le hacían. Lo pensó con débil asombro y se refugió, en seguida, en el vértigo. El hombre, sueco o finlandés, no hablaba español; fue una herramienta para Emma como ésta lo fue para él, pero ella sirvió para el goce y él

para la justicia. Cuando se quedó sola, Emma no abrió en seguida los ojos. En la mesa de luz estaba el dinero que había dejado el hombre: Emma se incorporó y lo rompió como antes había roto la carta. Romper dinero es una impiedad, como tirar el pan; Emma se arrepintió, apenas lo hizo. Un acto de soberbia y en aquel día... El temor se perdió en la tristeza de su cuerpo, en el asco. El asco y la tristeza la encadenaban, pero Emma lentamente se levantó y procedió a vestirse. En el cuarto no quedaban colores vivos; el último crepúsculo se agravaba. Emma pudo salir sin que lo advirtieran; en la esquina subió a un Lacroze, que iba al oeste. Eligió, conforme a su plan, el asiento más delantero, para que no le vieran la cara. Quizá le confortó verificar, en el insípido trajín de las calles, que lo acaecido no había contaminado las cosas. Viajó por barrios decrecientes y opacos, viéndolos y olvidándolos en el acto, y se apeó en una de las bocacalles de Warnes. Paradójicamente su fatiga venía a ser una fuerza, pues la obligaba a concentrarse en los pormenores de la aventura y le ocultaba el fondo y el fin.

Aarón Loewenthal era, para todos, un hombre serio; para sus pocos íntimos, un avaro. Vivía en los altos de la fábrica, solo. Establecido en el desmantelado arrabal, temía a los ladrones; en el patio de la fábrica había un gran perro y en el cajón de su escritorio, nadie lo ignoraba, un revólver. Había llorado con decoro, el año anterior, la inesperada muerte de su mujer –¡una Gauss, que le trajo una buena dote!–, pero el dinero era su verdadera pasión. Con íntimo bochorno se sabía menos apto para ganarlo que para conservarlo. Era muy religioso; creía tener con el Señor un pacto secreto, que lo eximía de obrar bien, a trueque de oraciones y devociones. Calvo, corpulento, enlutado, de quevedos ahumados y barba rubia, esperaba de pie, junto a la ventana, el informe confidencial de la obrera Zunz.

La vio empujar la verja (que él había entornado a propósito) y cruzar el patio sombrío. La vio hacer un pequeño rodeo cuando el perro atado ladró. Los labios de Emma se atareaban como los de quien reza en voz baja; cansados, repetían la sentencia que el señor Loewenthal oiría antes de morir.

Las cosas no ocurrieron como había previsto Emma Zunz. Desde la madrugada anterior, ella se había soñado muchas veces, dirigiendo el firme revólver, forzando al miserable a confesar la miserable culpa y exponiendo la intrépida estratagema que permitiría a la Justicia de Dios triunfar de la justicia humana. (No por temor, sino por ser un instrumento de la Justicia, ella no quería ser castigada.) Luego, un solo balazo en mitad del pecho rubricaría la suerte de Loewenthal. Pero las cosas no ocurrieron así.

Ante Aarón Loewenthal, más que la urgencia de vengar a su padre, Emma sintió la de castigar el ultraje padecido por ello. No podía no matarlo, después de esa minuciosa deshonra. Tampoco tenía tiempo que perder en teatralerías. Sentada, tímida, pidió excusas a Loewenthal, invocó (a fuer de delatora) las obligaciones de la lealtad, pronunció algunos nombres, dio a entender otros y se cortó como si la venciera el temor. Logró que Loewenthal saliera a buscar una copa de agua. Cuando éste, incrédulo de tales aspavientos, pero indulgente, volvió del comedor, Emma ya había sacado del cajón el pesado revólver. Apretó el gatillo dos veces. El considerable cuerpo se desplomó como si los estampidos y el humo lo hubieran roto, el vaso de agua se rompió, la cara la miró con asombro y cólera, la boca de la cara la injurió en español y en ídich. Las malas palabras no cejaban; Emma tuvo que hacer fuego otra vez. En el patio, el perro encadenado rompió a ladrar, y una efusión de brusca sangre manó de los labios obscenos y manchó la barba y la ropa. Emma inició la acusación que había preparado («He vengado a mi padre y no me podrán castigar...»), pero no la acabó, porque el señor Loewenthal ya había muerto. No supo nunca si alcanzó a comprender.

Los ladridos tirantes le recordaron que no podía, aún, descansar. Desordenó el diván, desabrochó el saco del cadáver, le quitó los quevedos salpicados y los dejó sobre el fichero. Luego tomó el teléfono y repitió lo que tantas veces repetiría, con esas y con otras palabras: *Ha ocurrido una cosa que es increíble... El señor Loewenthal me hizo venir con el pretexto de la huelga... Abusó de mí, lo maté...*

La historia era increíble, en efecto, pero se impuso a todos, porque sustancialmente era cierta. Verdadero era el tono de Emma Zunz, verdadero el pudor, verdadero el odio. Verdadero también era el ultraje que había padecido; sólo eran falsas las circunstancias, la hora y uno o dos nombres propios.

1.- HACIA UNA LECTURA LITERAL

Para facilitar la metalectura propuesta, citaré el resumen del cuento que el propio Páramo Ortega ofrece en su artículo:

"Emma Zunz recibe la noticia de la muerte de su padre, que se suicidó por la depresión originada por una falsa acusación de desfalco hecha por el verdadero autor, un tal Loewenthal. Emma Zunz decide vengarse de Loewenthal matándolo. Para ello escoge

como explicación para librarse de la justicia, el que supuestamente Loewenthal la había violado. En realidad Emma Zunz se había dejado 'violar' antes por un marinero desconocido, para así, dar mayor verosimilitud al falso motivo para el homicidio.

Emma Zunz da a entender que mata a Loewenthal porque Loewenthal la ha violado, cuando en realidad Emma Zunz lo mata para vengarse de la acusación falsa que Loewenthal había hecho contra su padre años atrás".

Por ahora, nos bastará la síntesis precitada y la asumiremos como una descripción de los hechos. Esto es sólo una operación provisional, un recurso meramente didáctico para ejemplificar un primer nivel de lectura: el "literal", que expresa una comprensión del cuento más bien ingenua. Sin embargo, luego nos veremos obligados a impugnar el resumen de Páramo Ortega, pues demostraremos que no constituye un mapeo adecuado del territorio y que sesga el análisis en favor de la hipótesis interpretativa de Páramo Ortega.

2.- LA HIPÓTESIS DE PÁRAMO ORTEGA

Una vez más, cito textualmente a Páramo Ortega:

"El núcleo de la hipótesis interpretativa es el siguiente: Emma mata en Loewenthal (el acusador falsario de su padre) a sí misma, en virtud de aquello de que todo homicidio es un suicidio (y viceversa). Se mata por sentimiento de culpa de por fin haber cedido a la tentación de haberse acostado con su padre (en el pellejo del marinero finlandés o sueco a quien se entrega). Al matar a Loewenthal, mata también a su padre por haberla violado: 'Tú, padre, me violaste, no es que yo haya tenido deseos de acostarme contigo'. Emma Zunz ve simbólicamente[,] tanto en Loewenthal como en el marinero, la figura de su padre. Hacia el marinero desplaza su impulso sexual y hacia Loewenthal su agresión al padre[,] en quien primero proyectó su deseo de comercio sexual" (p. 140).

Antes de discutir la hipótesis de Páramo Ortega, se impone examinar críticamente tres supuestos discutibles que él desliza al sintetizar la trama. (1º): Asume como veraz la versión del padre, en el sentido de que Loewenthal lo habría acusado *fraudulentamente* de un desfalco de su propia autoría, aunque en rigor el texto no permite saber si efectivamente el padre contó la verdad a su hija. (2º): Da por sentado que el padre realmente se suicidó. (3º): A partir de tales convicciones, Páramo Ortega aventura un diagnóstico (depresión) que es todo lo probable que se quiera, pero que de ningún modo

está respaldado por el texto. En suma, da como *hecho probado* lo que es sólo una *versión* de los hechos; asume como *certeza* una simple *conjetura*, y confunde lo *verdadero* con lo *verosímil*.

Nuestro autor hace varias acotaciones perspicaces para respaldar su hipótesis, si bien ello no la torna más convincente. Por ejemplo, destaca que, tras leer la noticia, la primera impresión de Emma Zunz haya sido “malestar en el vientre”, e insinúa que esa reacción tendría connotación sexual. También sugiere que las analogías entre el padre y Loewenthal permiten a Emma racionalizar como venganza lo que sería un deseo incestuoso, pero no aduce pruebas para semejante atribución.

3.- PROPUESTA DE METALECTURA.

Como el mismo Páramo Ortega observa, el cuento de Borges está sembrado de ambigüedades. Citaré tres de las apuntadas por Páramo Ortega, formularé otras por mi cuenta y finalmente interpretaré esos hechos en una línea divergente que estimo más simple, menos especulativa y mejor fundada.

3.1.- Emma Zunz aparece asociada a tres hombres: el padre, Loewenthal y el marinero, que efectivamente tienen ciertos rasgos análogos. Para empezar, los tres presentan cierta dualidad identitaria: mientras vivía en Argentina, el padre se llamaba Emmanuel Zunz, pero en Brasil pasa a llamarse Manuel Maier; por su parte, Loewenthal había sido gerente de la fábrica y ahora era codueño de la misma (bajo el nombre de Tejidos Tarbuch y Loewenthal); finalmente, el marinero elegido por Emma estaba acompañado por otro –el descartado–, que era más joven.

Todo lo antedicho es cierto, pero también se podría argumentar que son recursos narrativos para intensificar la atmósfera de soledad que rodea a Emma. Por otra parte, podríamos agregar que incluso quien firma la carta también aparece rodeado de cierta ambigüedad: “un tal Fein o Fain, de Rio Grande”. En cualquier caso, ¿qué demostraría todo eso? Nada, o apenas el regusto de Borges por la dialéctica entre el yo y el otro (uno de sus poemarios se titula *El otro, el mismo*) y/o la virtual indistinción entre realidad y sueño (tópico literario por excelencia) y/o la tendencia al paralelismo propia de todo creador. Así, quizás no sea necesario explorar el inconsciente de Borges para “ver indicios de lo reprimido”, pues el cuento admite también otras lecturas más sencillas. Por ejemplo, ambigüedades muy similares se dan en “El sur”, relato que parece escrito en clave autobiográfica, pero cuya riqueza rebasa con mucho esa condición.

3.2.- Con los idiomas ocurre otro tanto: el padre debió hablar español, pero en Brasil tendrá que arreglárselas con el portugués; por su parte, tras ser baleado, Loewenthal injurió a Emma “en español y en ídish”; por último, el marinero no hablaba español y no se sabía bien si era sueco o finlandés.

Por cierto, todo lo anterior está en la línea de las ambigüedades ya anotadas, pero de ningún modo aporta *pruebas* que abonen la hipótesis de una violación paterna o siquiera *indicios* de un deseo incestuoso por parte de la hija.

3.3.- Emma rompe la carta en que se le informa de la muerte de su padre, como también más tarde romperá los billetes que le canceló el marinero. “En este punto –afirma el analista– pretendemos ver que Borges deja asomar el hecho de que cada personaje del cuento encierra en realidad otro”. Luego se pregunta: “¿Y por qué Emma Zunz escogió precisamente un marinero, es decir, a alguien no residente en su población? Esta circunstancia nos lleva al hecho de que su padre –por lo menos últimamente– no reside en la ciudad de Emma”.

Creo que la argumentación del analista se vuelve un tanto circular, y en cualquier caso dista mucho de ser concluyente. De hecho, resulta plausible una explicación más sencilla o, como dicen los metodólogos, más “parsimoniosa”: quizás Emma eligió a un marinero simplemente porque él partiría al día siguiente y entonces sería muy difícil ubicarlo y citarlo a declarar en un eventualísimo juicio.

Por otro lado, volviendo al doble gesto de romper la carta y luego el dinero, parece obvio que en ambos casos Emma está reaccionando con violencia simbólica ante experiencias dolorosas y decisivas: la muerte del padre y la pérdida de su virginidad. ¿Hacen falta todavía más explicaciones?

3.4.- Por lo demás, el cuento ofrece también otros paralelismos. Por ejemplo, tras leer la carta, Emma “recordó la casita de Lanús que les remataron, recordó los amarillos losanges de una ventana”; del mismo modo, al entrar al hotel donde perderá su virginidad, reparó en una vidriera “con losanges idénticos a los de la casa en Lanús”. Una vez más, ambas escenas (el duelo por el padre y el sacrificio de su virginidad para simular una violación) están asociadas al dolor. Un dolor silencioso, por cierto, pero que preside todo el relato.

3.5.- Páramo Ortega parece no percibir que las señales de ambigüedad marcan también el carácter de Loewenthal. De hecho, el narrador nos informa que, si bien para sus íntimos era un avaro, también “era, para todos, un hombre serio”. Nótese bien: *para todos*. Y éste no es el único indicador de dualidad narrativa: recuérdese que se lo muestra

“incrédulo” ante Emma, pero también “indulgente”, al punto que sale a buscar un vaso de agua para ella. Y esa amabilidad de Loewenthal no es trivial, ya que facilitó su propia muerte (se recordará que Emma aprovechó ese momento para sustraer el revólver desde el cajón del escritorio). Más aún: parece muy probable que Loewenthal supiera que a su vez Emma sabía dónde guardaba él esa arma, puesto que eso “nadie lo ignoraba”. En consecuencia, cabe presumir que, al dejarla a solas unos segundos, él estuvo consciente del riesgo que corría.

3.6.- El analista acierta al observar que el nombre de Emma Zunz está contenido en el nombre del padre: *Emma[nuel] Zunz*. Pero esta suerte de anagrama da también una posible pista para otra lectura más bien opuesta, sobre todo si la articulamos con lo apuntado en el párrafo anterior. En efecto, si Loewenthal era culpable de haber calumniado y dañado gravemente al cajero Emmanuel Zunz, ¿cómo es que no asocia ese nombre al de la obrera casi homónima que por añadidura trabaja en la misma fábrica donde lo hizo el padre? ¿No temía acaso que la verdad aflorara alguna vez, sobre todo manteniendo tan cerca a la hija del presunto calumniado? ¿Cómo explicar semejante descuido en un hombre tan precavido y que ahora, siendo codueño de la fábrica, tiene más poder que antes?

4.- EN POS DE LA RELEVANCIA

Así como debería llamar la atención de Loewenthal el que Emma trabaje allí donde su padre fuera acusado de desfalco, a nosotros también deberían llamarnos la atención algunos otros hechos. Por ejemplo, ¿qué clase de padre es Emmanuel Zunz como para irse a otro país abandonando a su única hija? ¿Por qué ella, mirando retrospectivamente su propia acción, “repudia y confunde” hoy “ese breve caos” de ayer? ¿Acaso está arrepentida de haber vengado a su padre?

Desde luego, no hay cómo contestar tales preguntas con datos indubitables, pero resulta interesante al menos formularlas. En cualquier caso, hay otra pregunta clave: ¿cómo explicar tanta sangre fría, tanto cálculo y esa enorme capacidad de simulación de parte de Emma? Intentemos responder a partir de datos más seguros. En primer lugar, sabemos bien que rasgos de esa índole –cálculo, simulación, sangre fría– son aprendidos y no innatos o instintivos. En segundo lugar, la narración indica que Emma apenas tiene un vago recuerdo de su madre, lo cual sugiere que no fue clave en su crianza. En contraste, sabemos que para Emma “la muerte de su padre era lo único que había

sucedido en el mundo y seguiría sucediendo sin fin”; también sabemos que, tras recibir la carta que le comunicaba su deceso, ella “lloró hasta el fin de aquel día”. Ahora bien, si el padre había sido el principal y casi único modelo para Emma, ¿no es lícito conjeturar que quizás ella aprendió vicarialmente de él tales características? ¿Acaso es descabellado conjeturar que Emmanuel Zunz puede haberse fingido víctima de una maquinación para salvar su imagen de padre? ¿Por qué descartar incluso que él haya simulado un suicidio para gozar luego del botín en otro lugar? Al fin y al cabo, no deja de ser sospechoso que cambiara de identidad (ya no se llama Emmanuel Zunz, sino Manuel Maier) y también de país (reside en Brasil, no en Argentina).

Por cierto, esas son sólo conjeturas, pero resultan al menos razonables. En medio de tanta ambigüedad, las preguntas ya formuladas resultan pertinentes. De hecho, el propio narrador incrementa la carga de ambigüedad alternando sus actitudes. En efecto, emplea un estilo omnisciente durante casi todo el relato, de modo que sabe no sólo qué hizo Emma, sino también qué recordó, pensó o sintió; sin embargo, extrañamente, en ciertos pasajes el narrador adopta un estilo conjetural, como si su omnisciencia presentara vacíos. Por ejemplo, repárese en este pasaje:

“¿En aquel tiempo fuera del tiempo, en aquel desorden perplejo de sensaciones inconexas y atroces, pensó Emma Zunz una sola vez en el muerto que motivaba el sacrificio? Yo tengo para mí que pensó una vez y que en ese momento peligró su desesperado propósito [...]”.

Si estas alternancias del narrador pudieran parecer aisladas o casuales, recordemos que hay otras previas, como cuando el narrador afirma su omnisciencia y luego finge perderla:

“Emma vivía por Almagro, en la calle Liniers; nos consta que esa tarde fue al puerto. Acaso en el infame Paseo de Julio se vio multiplicada en espejos, publicada por luces y desnudada por los ojos hambrientos, pero más razonable es conjeturar que al principio erró por la indiferente recova... Entró en dos o tres bares, vio la rutina de otras mujeres [...]”

¿Estará Borges jugando con sus lectores? Luego de lucir una omnisciencia plena (“nos consta que esa tarde fue al puerto”), de pronto se torna vacilante (“Acaso en el infame paseo de Julio se vio multiplicada en espejos...”) y luego, como autocorrigiéndose, decide “conjeturar que al principio erró por la indiferente recova...”, para luego reasumir su rol de narrador que todo lo percibe y todo lo sabe. Esto parece desorientador.

Pero si reparar en tantos matices supone cierto “costo” atencional, también nos aporta notorios beneficios cognitivos: comprender que el autor fue intencionalmente ambiguo, y que ello desautoriza de entrada cualquier conclusión taxativa.

5.- DE VUELTA A LA LITERATURA

Hacia el final de su interpretación, Páramo Ortega afirma: “El cuento de Borges no es, naturalmente, una historia, es un cuento, es un producto de la fantasía y la fantasía puede ser usada como un auxiliar para controlar el instinto” (p.145). Por mi parte, diría que una obra literaria es ante todo un ejercicio de la *imaginación* más que de la fantasía, y es en esa condición que nos interpela. Así, en lugar de conjeturar qué quiso decirnos Borges con su cuento –información de nula pertinencia para el goce estético–, y antes que espiar su inconsciente en una suerte de fisgoneo intrapsíquico, resulta preferible explorar su cuento como una “obra abierta”, una suerte de entrada libre al baile de la creatividad. Una invitación tal se acepta o se declina, pero es improcedente usarla para ocupar la pista de baile filmando o diagnosticando a quienes sí se atrevieron a bailar.

Por otra parte, *explicar* no equivale a *comprender*, tal como *enigma* no es sinónimo de *misterio*. Si contemplamos el arte como muestra de talento antes que como un muestrario de síntomas, podremos afinar nuestra percepción y abrirnos a múltiples lecturas. En tal caso, la hipótesis psicoanalítica recién examinada sería rescatable *como una de varias posibles*, y ni siquiera como la mejor argumentada. Por cierto, ninguna obra puede prescindir del lector, pero cada lector debe controlar sus propias especulaciones, pues sobreinterpretar equivale a anular, y ni la obra más genial está inmune contra ese virus.

Desde luego, cabe destacar una ambigüedad mayor que las ya apuntadas y que el analista pasó por alto: Emma planificó con todo detalle su crimen, pero al momento de ejecutarlo *no logró* revelarle a Loewenthal la razón de su muerte: “No supo nunca si alcanzó a comprender”. Es decir, cometió un crimen perfecto, pero una venganza fallida. ¿Concluiremos entonces que Emma asesinó a un inocente? Al menos está claro que no fue instrumento de justicia alguna, ni humana ni divina. Lejos de eso, se encapsuló en un denso autoengaño; cometió asesinato premeditado, que es delito gravísimo, e incurrió en la soberbia, pues se arrogó la facultad de conocer la voluntad de Dios. Y es notable cómo se correlacionan e imbrican mutuamente esos tres fenómenos (el *error* del autoengaño, el *delito* del asesinato y el *pecado* de la soberbia) con tres planos de existencia: *psicológico*, *cívico* y *espiritual*, respectivamente.

Por último, hace falta recordar que la actitud y la acción de Emma son *el efecto de un decir paterno*. El lector no tiene cómo averiguar quién dijo la verdad: el padre o Loewenthal; de hecho, el relato consiente ambas interpretaciones. Lo que sí importa es que, al escuchar al padre exculparse e incriminar a Loewenthal, la hija creyó su versión y más tarde cobró venganza. Otro tanto vale para Loewenthal: su acusación podría ser veraz, fingida o incluso sincera y errónea. En ambos casos las personas no sólo hablaron, sino que *actuaron* mediante la palabra. Aun sin ser debidamente acreditados, tales actos de habla tuvieron efectos pragmáticos que de seguro nadie esperaba.

6.- HACIA LA AUTOCOMPRENSIÓN

Creo haber mostrado una jerarquía de varios niveles de lectura, desde los más sencillos hasta otros más profundos. Se trata de un recorrido de seis estaciones, que ahora puedo explicitar con mayor nitidez:

1ª) *Lectura literal*.- Este primer nivel toma la forma de un resumen de “contenidos”. En el caso de textos narrativos o dramáticos, supone casi nada más que describir personajes, hechos, lugares y circunstancias de la trama; en el caso de textos explicativos o argumentativos (columnas de opinión, monografías, ensayos, artículos, etc.), la lectura literal describe el *tema* (de qué trata el texto), señala cuál es la *tesis* del autor y distingue si ella está *implícita* o *explícita*.

2ª) *Lectura inferencial*.- Consiste en deducir o colegir lo implícito a partir de lo explícito. Por ejemplo, en este caso se infiere que Loewenthal es judío; que el padre de Emma *huyó* a Brasil, puesto que quedarse en Buenos Aires implicaba el riesgo de ser apresado, y que su cambio de nombre (Emmanuel Zunz / Manuel Maier) es una maniobra para eludir la acción policial.

3ª) *Lectura interpretativa*.- Comienza allí donde terminan las inferencias seguras o muy probables, e inevitablemente implica un menor grado de certeza. Con todo, las interpretaciones deben ser al menos plausibles y fundadas, pues de otro modo desvirtuarán la búsqueda de sentido. Por ejemplo, en las páginas previas formulé preguntas cuyas respuestas orientan la lectura en una línea opuesta a la de Páramo Ortega, y espero haber demostrado que tales interpretaciones son más “sencillas” y sin embargo –y al mismo tiempo– más plausibles.

De todos modos, esto no significa que toda interpretación sea un acto impropio que debemos evitar a cualquier precio. Muy por el contrario: a menudo resulta casi inevitable

interpretar, pues tanto la lectura como la vida muchas veces nos empujan hacia una hermenéutica natural o “silvestre”. ¿De qué se trata, entonces? Pues de procurar que nuestras interpretaciones iluminen el texto sin violentarlo con supuestos ajenos a él. Por ejemplo, siguiendo la línea psicodinámica ya impugnada, alguien podría observar que las sílabas iniciales del nuevo nombre del señor Zunz forman la palabra “mama” (*Manuel Maier*), que parecería remitir a la palabra *mamá*; a continuación podría derivar de eso toda una “teoría” acerca de la culpa del padre por no haber sabido reemplazar a la madre de Emma, etc. La pregunta sería entonces: ¿dónde detenernos para no incurrir en un frenesí interpretativo?

4ª) *Lectura valorativa*.- Se traduce en juicios evaluativos acerca del texto como globalidad o sobre algunos aspectos de él. Por ejemplo, podemos considerar este cuento como uno de los mejores del autor o de la literatura argentina o de toda la lengua; o evaluar también qué tan verosímil resulta, de qué calidad es la prosa o el estilo, cuán original es su trama, si funciona bien o mal el suspenso, etc.

Idealmente, uno debería abstenerse de emitir juicios valorativos sin haber alcanzado un nivel razonable de comprensión en los tres niveles previos (literal, inferencial, interpretativo). En cualquier caso, para que los juicios de valor no sean meras opiniones subjetivas, tendrían que estar fundados y expresados de tal modo que otros puedan a la vez someterlos a una suerte de metaevaluación.

5ª) *Lectura introspectiva*.- Apunta hacia la autocomprensión del lector, mediante preguntas tales como: ¿Qué aprendo yo de mí mismo al leer esta historia? ¿Me comprendo ahora mejor que antes? ¿Qué puedo extrapolar? En este caso concreto, un lector reflexivo podría preguntarse si no estamos todos –hasta cierto punto– en la situación de Emma Zunz, pues ¿qué tan fiables son las versiones que hemos recibido de nuestra familia, nuestra clase y nuestro entorno? ¿Nos hemos inclinado a veces a favor o en contra de alguien o de una causa sólo a partir de versiones contadas y sin examinarlas críticamente? ¿Hemos tal vez actuado vengativamente creyendo –como Emma Zunz– que éramos instrumentos de la “Justicia de Dios”?

6ª) *Lectura heurística*.- En este plano se trata de ir más allá del texto y avanzar hacia intertextos imaginativos; intentaremos entonces imaginar variantes para la trama, los personajes, los diálogos o incluso los mecanismos expresivos y el estilo. Se trata, pues, de ejercitar activamente la creatividad –y no sólo la fantasía o la mera ensoñación–, con arreglo a los propósitos formativos que presidan el curso o la unidad temática. Así, los estudiantes de psicología podrían preguntarse cómo abordarían a Emma Zunz en caso de

ser ella una paciente que les confiesa el asesinato; alguien que estudie derecho podría preguntarse con qué recursos argumentativos desbarataría las coartadas de Emma, o cómo la defendería ante el tribunal; quienes estudian cine podrían intentar hacer un guión o el *story board* de una eventual filmación de la historia; quienes estudian o cultivan la literatura o el teatro podrían preguntarse cómo actuaría Emma en una hipotética continuación del cuento que retomara su vida veinte o treinta años después.

Para ilustrar más claramente la lectura heurística e imaginativa, consideremos un ejemplo concreto. La prensa especializada informó hace poco que Jaime Begazo (Lima, 1957), profesor de literatura residente en Nueva York, publicó la novela *Los testigos* (2006), que tiene como personaje a Borges. En ella el narrador argentino recibe la visita de un profesor de literatura que le formula preguntas sobre su cuento “Emma Zunz”, incluyendo una acerca de Milton Sills. Se recordará que este personaje aparece apenas mencionado –y sólo una vez– en el cuento que estamos analizando: “[...] debajo del retrato de Milton Sills, donde la había dejado la antenoche, estaba la carta de Fain”. Sin embargo, y para sorpresa del entrevistador y narrador de la novela de Begazo, su admirado personaje Borges hace varias revelaciones inesperadas sobre Milton Sills, lo cual induce al protagonista a seguir esa pista. Así descubre que Milton Sills sostenía cierto romance con Emma Zunz y que era un cómplice del asesinato que ella había cometido.

Pero si bien un texto literario –como el arte todo– nos remite por vía intertextual a otros textos, también nos reenvía a la vida misma y nos sugiere que aprendamos a convivir con su carga de ambigüedad e incertidumbre. Por cierto, la conducta humana puede ser objeto de interpretaciones y hasta requerirlas. Sólo que, para ser plausibles, dichas interpretaciones deben resultar congruentes con los datos seguros. De otro modo, ¿cómo distinguiremos entre una interpretación bien fundada, una conjetura razonable, una especulación o un delirio? ¿Y cómo podríamos convivir en paz sin trazar esas distinciones elementales?

Vemos pues que la lectura cuidadosa puede estimular hábitos más maduros y propicios para la convivencia y la participación auténticamente democráticas. No es poco.

ANÁLISIS PRAGMÁTICO INTEGRAL DE UN MICROCUENTO DE BORGES¹

An integral pragmatic analysis of a Borges's short-short story

El presente trabajo ofrece un análisis pragmático multinivel de "El adivino", microcuento de Jorge Luis Borges. Primeramente, se propone una jerarquía de ocho niveles de lectura, desde la más literal o ingenua hasta la más interpretativa, desde la cognición hasta la metacognición, desde la cognición individual hasta la sociocognición. Seguidamente, se busca aplicar los planteamientos teóricos de tres grandes enfoques pragmáticos: la pragmática de la comunicación (también conocida como enfoque interaccional o Escuela de Palo Alto), la pragmática del lenguaje (Austin, Searle, Grice) y la pragmática trascendental o universal y la ética del discurso (Apel y Habermas). Adicionalmente, se ofrecen otras lecturas que proponen analogías y extrapolaciones desde teorías o conceptos de disciplinas diversas, con especial énfasis en las ciencias cognitivas y de la educación.

Palabras clave: microcuento, pragmática, paradoja, psicología de la literatura y comprensión lectora.

The article presents an integrative pragmatic analysis of Jorge Luis Borges's short-short story "The Fortune Teller". Firstly, the analysis offers a hierarchy of eight reading levels, ranging from the most literal or naive to the most interpretive, from cognition to metacognition, and from individual cognition to social cognition. Then, the theoretical principles of the three main pragmatic approaches –pragmatics of communication (also known as interactional approach, or Palo Alto School), pragmatics of language (Austin, Searle, Grice) and transcendental or universal pragmatics and discourse ethics (Apel and Habermas)–, are applied to a further interpretation. Finally, there is an examination of several additional readings that propose analogies and extrapolations to theories and concepts from diverse fields, with an emphasis on those stemming from cognitive sciences and education sciences.

Key words: short-short story, sudden fiction, pragmatics, paradox, psychology of literature, reading understanding.

¹ Artículo ISI publicado en *Estudios filológicos*, Valdivia, N° 44, 2009, pp. 107-121.

1.- ANÁLISIS PRELIMINAR

El microcuento que nos ocupará es relativamente poco conocido². Que sepamos, éste es el primer comentario extenso que se le dedica³. Por añadidura, y también hasta donde tenemos noticias, este artículo es el primer intento de articular o al menos combinar los tres principales enfoques de pragmática, cuya compatibilidad esperamos mostrar.

El texto en cuestión se titula “El adivino” y reza como sigue:

“En Sumatra, alguien quiere doctorarse de adivino. El brujo examinador le pregunta si será reprobado o si pasará. El candidato responde que será reprobado”.

1.1.- En una primera lectura (digamos, la más sencilla y “natural”), la escena parece enigmática y bastante tensa. El candidato quiere doctorarse, pero el brujo examinador no le facilita las cosas; al contrario, le formula una pregunta desconcertante o más bien capciosa. A fin de responder dicha pregunta, el candidato debe predecir su propio desempeño ante un examen que, para colmo, no se sabe si comenzará *después* de esa pregunta preliminar, si comenzó *ya* con esa misma pregunta o si, peor aun, consiste *exclusivamente* en esa única pregunta. Así, pues, el candidato parece estar a merced del brujo examinador. En un examen normal, el examinando bien podría aclarar sus dudas si consultara directamente a quien toma el examen. En este caso, en cambio, cualquier pregunta del candidato sería interpretada en su contra. En efecto, dado que el examen evalúa precisamente las capacidades adivinatorias, un doctorando casi no tiene “derecho” a formular preguntas, puesto que él debería ser capaz justamente de *adivinar* las respuestas.

Como conclusión provisional, esta lectura –todavía ingenua, pero natural– nos muestra a un individuo en aprietos a causa de un examen un tanto enigmático.

² Fue incluido por Edmundo Valadés en una antología universal de microrrelatos: *El libro de la imaginación* (Fondo de Cultura Económica, México, 1976, p. 184), y reproducido también por Juan Armando Epple: *Brevísima relación. Antología del micro-cuento hispanoamericano* (Editorial Mosquito, Santiago, 1990, p. 193). De ahí proviene nuestra cita.

³ El autor ha examinado este microcuento en numerosas clases e intervenciones públicas desde hace más de veinte años. Un eco de ellas es un brevísimo comentario (sólo dos párrafos) de Mario Letelier: “Ruptura de una paradoja”, *Comunicaciones en desarrollo de creatividad*, Universidad de Santiago, N° 4-5, abril-agosto 1990, pp. 67-68). Letelier cita de modo no literal el microcuento borgeano a partir de la exposición oral que yo hiciera en un grupo interuniversitario de investigadores interesados en la creatividad (de ahí su carácter no textual).

1.2.- En una segunda lectura, notamos con sorpresa que la respuesta del candidato es aun más desconcertante que la pregunta del brujo: si ésta dejaba al candidato en una situación difícil, su respuesta empuja al propio brujo examinador hacia una situación sin salida. En efecto, ¿qué veredicto podría pronunciar ahora? No debería aprobarlo, pues el candidato predijo que sería reprobado, de modo que su respuesta muestra que él *no* tiene capacidad adivinatoria; no obstante, tampoco podría reprobalo, pues el candidato predijo precisamente que sería reprobado, predicción que *sí* presupone capacidad adivinatoria. Se notará que esta situación paradójica es no sólo *indecidible*, sino también *insoluble*. El examinador no puede, pues, ni aprobar ni reprobado al examinado, ya que ambas medidas resultarían igualmente injustas y parejamente revocables. Y por si fuera poco, se espera que actúe y de hecho debería hacerlo: puesto que funge como examinador, el brujo debería emitir un veredicto respecto del candidato.

De un modo quizás contraintuitivo, esta segunda lectura nos lleva a concluir que en realidad es el examinador quien está en una situación embarazosa e insostenible.

1.3.- En una tercera lectura, surge otro aspecto no menos paradójico que los anteriores. Está claro que, para evaluar las capacidades adivinatorias de los examinados, el brujo debería ser una suerte de “metaadivino”; sin embargo, si efectivamente lo fuera, no necesitaría tomar examen ni a éste ni a ningún candidato: él podría –o más bien *debería*– saber qué tan buena adivina es cada persona simplemente *adivinándolo él mismo*. Admitamos sí que esa práctica evaluativa podría resultar –o parecer– demasiado arbitraria; mal que bien, es de interés público que el brujo no ejerza indebidamente su autoridad. Así, considerando el asunto sin suspicacia, sino con buena fe, podríamos entonces conjeturar que el brujo tomó el examen no porque necesitara hacerlo para verificar si estaba realmente frente a un adivino, sino más bien para garantizar –al público de Sumatra y al candidato mismo– la debida y necesaria transparencia en el proceso de examinación.

En suma, esta tercera lectura permitiría recuperar cierta confianza provisional en la idoneidad del brujo examinador.

1.4.- No obstante, incluso acogiendo con buena voluntad la tesis anterior, todavía quedan varias preguntas sin respuestas satisfactorias, las que representan nuestro cuarto nivel de lectura. ¿Por qué el brujo, habiendo tantas otras maneras de someter a prueba al candidato, eligió precisamente ésta, que lo ha puesto en una situación insostenible y sin salida? ¿Acaso no pudo *adivinar* en qué lío se metería formulando esa pregunta? En tal

caso, ¿qué idoneidad como evaluador de adivinos puede tener un presunto “metaadivino” que fue incapaz de prever que su propio examen no funcionaría?

Como se ve, este cuarto nivel de lectura nos inclina hacia dos conclusiones naturales: definitivamente, el brujo examinador no resulta idóneo para el cargo; además, aun concediendo que pudiera ejercer con buenas intenciones el cargo, es claro que su incompetencia podría traducirse en fallos injustos.

1.5.- Pasando ahora a un quinto nivel de lectura, concentrémonos en el candidato y su inesperada respuesta. Si él verdaderamente quería doctorarse de adivino, ¿por qué no intentó pasar con éxito el examen? Y es que si bien hemos admitido que la pregunta del brujo era o parecía capciosa, también debemos reconocer que daba al candidato siquiera la posibilidad de ser aprobado. En efecto, de haber respondido lo opuesto (“Aprobaré” o “Seré aprobado”), el brujo podía aprobarlo efectivamente y entonces ambos se hubieran ahorrado sus respectivos bochornos. Por cierto, ese resultado feliz era sólo *posible, pero de ningún modo seguro*, pues el brujo también habría podido responder algo así como: “Se equivocó; está reprobado”. Sin embargo, lo relevante es que una eventual respuesta afirmativa del candidato (“Aprobaré”) hacía lógicamente posibles tanto un veredicto favorable como uno desfavorable, mientras que su respuesta real (“Seré reprobado”) torna lógicamente imposibles y pragmáticamente inaceptables tanto uno como otro veredicto. Ahora bien, si el candidato efectivamente quería doctorarse, ¿por qué dejó pasar esa chance de lograrlo?

Esta quinta lectura permite concluir que el candidato no tomó la opción que, al menos en principio, parecía más racional y congruente con su deseo de doctorarse.

1.6.- Pero resultaría cómodo de nuestra parte calificar de irracional la conducta del candidato. Por cierto, no cabe descartar que su opción haya sido miope o precipitada, sólo que antes deberíamos buscar una explicación razonable de su conducta. Y para ello tendremos que recurrir a ese tipo de razonamiento que Peirce llamó “abducción” (es decir, una hipótesis plausible para explicar un hecho o un fenómeno extraño). En este caso, podemos hipotetizar que el candidato debió tener una muy buena razón para responder algo que aparentemente no lo favorece. Como dijimos, con esa respuesta él no muestra méritos para ser aprobado; sin embargo, también muestra suficientes merecimientos como para que resulte injusta una eventual reprobación.

Así, en este sexto nivel de lectura podemos conjeturar que el candidato adivinó que el brujo examinador iba a reprobalo, y entonces prefirió impedir ese resultado. ¿Y de qué modo podía el candidato impedir la reprobación del examen? Simplemente, respondiendo

la paradoja con una contraparadoja, pues con ello dejó en evidencia su superioridad respecto del brujo.

1.7.- Esta espiral de lecturas nos lleva entonces a reconsiderar el personaje del brujo. Ya hemos notado que su imprevisión le ató las manos: ahora no puede *ni aprobar ni reprobar* al candidato. Además, fácilmente imaginamos que, cuando la población de Sumatra se entere de lo ocurrido y reflexione al respecto, quedará desacreditado como examinador o incluso como brujo.

El séptimo nivel de lectura muestra que son igualmente perentorias tanto la renuncia voluntaria del brujo como su defenestración.

1.8.- Continuando la espiral, volvamos al candidato. Si en esta situación él era el único adivino, es casi seguro que adivinó qué clase de examen enfrentaría. Y puesto que de todos modos se presentó voluntariamente al examen, debemos preguntarnos por qué lo hizo. Aquí cabría asumir que o bien obró de modo irreflexivo (hipótesis más bien ingenua tratándose de un adivino deseoso de doctorarse), o bien lo hizo deliberadamente. Dado que su respuesta lo alejó de su meta (acreditarse formalmente como adivino), debemos concluir que su conducta tuvo un efecto intencional: desenmascarar una impostura o mostrar una falta de idoneidad de parte del metaadivino encargado de evaluarlo.

Este octavo nivel de lectura nos lleva a concluir que el candidato parece movido por una actitud crítica frente a una autoridad ilegítima, y que su protesta contracultural torna visible una falla institucional y no sólo individual.

2.- ANÁLISIS DESDE LA PRAGMÁTICA DE LA COMUNICACIÓN

Como es sabido, la Escuela de Palo Alto constituye el núcleo del llamado Enfoque Interaccional de la Comunicación (o Escuela Palo Alto), encabezado por Bateson (1976 [1972]), Haley (1991 [1986]), Ruesch (1965 [1951]) y Weakland. En una segunda generación, Watzlawick, Beavin y Jackson sistematizaron buena parte de las ideas interaccionistas en un libro, cuya versión original data de 1967 y se titula *Pragmatics of human communication* (en castellano se ha traducido como *Teoría de la comunicación humana*).

Uno de los aportes de este enfoque es precisamente la famosa teoría del “doble vínculo” (*double bind*), que revolucionó las explicaciones acerca de la esquizofrenia y que luego fue extrapolada a diversos cuadros psicopatológicos e incluso a conflictos

internacionales. Un doble vínculo tiene tres ingredientes principales, que ilustraré a través del microrrelato de Borges.

(i) Dos interactores $-A$ y $B-$ están involucrados en una relación irrenunciable. En nuestro caso, como el candidato “quiere doctorarse de adivino”, se ve obligado a dejarse examinar por el brujo; a su vez, el brujo no puede negarse a evaluarlo ni menos a emitir un veredicto respecto del candidato (de lo contrario estaría incumpliendo su rol de examinador). Dicho de otro modo, la fuerza de los hechos los obliga a interactuar, y ello no admite evasión.

(ii) En el contexto de esa relación irrenunciable, se da un mensaje o una situación paradójica de la que A es responsable y que deja a B sin alternativa. En el microcuento borgeano, la pregunta del brujo resulta paradójica, pero el candidato debe afrontarla sin más trámite, aun sabiendo –o presintiendo– que no tiene alternativas reales.

(iii) Finalmente, el aprieto en que se halla B le impide metacomunicarse con eficacia, de modo que no puede pedir a A que aclare el alcance de su mensaje o que justifique su actitud paradójica. Para entender esto, imaginemos que el candidato consultara al examinador por el alcance de la pregunta: “¿Es una pregunta acerca del examen, es una parte de tal examen o es todo el examen?”. Como se ve, ese intento abortaría de inmediato, pues preguntar aquello en ese contexto equivaldría a confesarse carente de capacidad adivinatoria, ya que un verdadero adivino no necesitaría ayuda para conocer *ipso facto* los propósitos del interlocutor.

Pero hay más. En principio, el candidato no puede recurrir a otra instancia de validación. Aludiendo a él como “el brujo examinador”, el texto da a entender que no hay otro examinador disponible aparte de él. Por otro lado, la situación es paradójica en varios sentidos. [1°] Hay una profunda contradicción entre la asimetría de poder de los personajes y la asimetría de sus capacidades; una jerarquía contradice a la otra: el brujo examinador tiene el poder fáctico, pero la inteligencia del candidato lo supera y termina humillándolo. [2°] La pregunta del brujo es ambigua (reitero: no se sabe si se refiere al examen, si forma parte de él o si vale por todo un examen). [3°] La pregunta del brujo es además autocontradictoria, pues en el nivel del contenido (plano denotativo) parece sólo demandar información, mientras que en el nivel relacional (plano connotativo y a la vez conativo) constituye una muestra de poder. [4°] La pregunta es una curiosa mezcla de los dos grandes tipos de paradojas pragmáticas: es una instrucción paradójica y, además, demanda del candidato una predicción también paradójica.

Se cumple así lo que los interaccionistas anticiparon ya en su primera formulación de la teoría del doble vínculo: el sujeto “víctima” de un doble-vínculo suele no tener más escapatoria que doble-vincular a su vez al doble-vinculador. Y eso es exactamente lo que ocurre en el microcuento de Borges.

3) ANÁLISIS DESDE LA PRAGMÁTICA DEL LENGUAJE

En los mismos años en que se incubaba la Escuela Palo Alto –y también en el mundo angloparlante–, surgía una modalidad de pragmática muy diferente. Su ámbito de nacimiento no era ni la antropología ni menos la psiquiatría, y su quehacer no estaba orientado a explicar cómo se pierde la salud mental ni a enseñar cómo recuperarla o promoverla. Curiosamente, sus fundadores no eran lingüistas y jamás apelaron al rótulo de *pragmática* o *pragmalingüística* para presentar sus propuestas. Por añadidura, Austin (1911-1960), Searle (1932) y Grice (1913-1988) publican más bien poco y provienen de la filosofía del lenguaje. Sin embargo, son reconocidos como los pilares de la lingüística pragmática (o pragmalingüística).

Austin (1982 [1962]) y luego Searle (1980 [1969]) dieron forma a la teoría de los actos de habla; paralelamente, Grice (1991 [1967 y 1968]) introdujo el concepto de significación *nn* (o significado *no natural*), enunció el principio de cooperación y propuso su teoría de las implicaturas conversacionales. En conjunto, estos autores subrayan la importancia del habla como una conducta ritualizada y sujeta a reglas (Austin, Searle), pero también susceptible de desviaciones intencionales muy significativas, como es el caso de las implicaturas conversacionales particularizadas (Grice). Sus propuestas fueron tempranamente adoptadas y afinadas en el ámbito de la semántica y en el análisis del discurso. Entre las propuestas teóricas postgriceanas más significativas figura la teoría de la relevancia, que también procuraremos aplicar en este caso.⁴

3.1.- Considerando el microcuento desde la teoría de los actos de habla, la escena resulta curiosa y suscita varias preguntas. ¿Es procedente que alguien quiera *doctorarse* de adivino? ¿Hay un procedimiento establecido para ello? ¿Están previstas las circunstancias y las personas acreditadas para examinar y evaluar al candidato?

⁴ Para un panorama de la pragmalingüística, ver Récanati 1981, Leech 1998, Levinson 1983, Horn 1988, Escandell 1993 y Bertucelli 1993. Sobre pragmática y literatura, ver Mayoral 1987. Para una revisión especializada de conceptos, consultar Mey 1998 y Moeschler / Reboul 1999.

Consideremos el asunto paso a paso. En primer lugar, todo indica que se trata de un “infortunio”. Recordemos que, en su teoría de los actos de habla, Austin (1982 [1962]) distinguía dos grandes clases de infortunios: *desaciertos* (actos nulos) y *abusos* (actos huecos o vanos). Pues bien, en este caso estamos ante un ‘desacuerdo’ doble, ya que hubo tanto una ‘mala apelación’ (el candidato recurre a un procedimiento fuera de lugar: someterse a un examen de capacidad adivinatoria), como también una ‘mala ejecución’ (el examen está mal concebido y mal aplicado). Querer doctorarse es, pues, un despropósito flagrante, y, en el plano del discurso, tal despropósito se transforma en un ‘desacuerdo’. En este caso, el desacuerdo radica en una apelación improcedente, pues la intención de doctorarse está fuera de lugar. Por otra parte y por lo mismo, ese examen jamás debió tomarse y tampoco debió existir examinador alguno para un propósito tan absurdo.

Pero el examen es la culminación de un proceso. En rigor, nunca debió existir ni siquiera la posibilidad de acceder al doctorado en adivinación. Antes que nada se imponía distinguir *el don de la adivinación y el conocimiento acerca de la adivinación*. Porque así como no se necesita estudiar literatura para convertirse en escritor, ni es forzoso cursar derecho para ser justo o teología para ser devoto, del mismo modo el protagonista debió simplemente ser adivino y desarrollarse como tal, sin preocuparse de validar su condición con credenciales académicas. Por ese prurito credencialista terminó profanando un don que posiblemente (como la etimología lo indica) tiene origen divino. Y si ese credencialismo afecta en este caso a quien ya ha recibido el don, ¿cuánto más intensa será la presión por acreditarse en aquellos casos en que sólo se desea simular que se está capacitado para algo?

3.2.- Veamos ahora cómo aplicar las ideas de Grice. Para comenzar, el texto facilita varias inferencias significativas, justamente del tipo que Grice llama *implicaturas conversacionales particularizadas*. Una muy relevante surge del orden en que el brujo plantea las alternativas: primero menciona la reprobación y luego su opuesto: “El brujo examinador le pregunta si *será reprobado* o si *pasará*”. Esto podría reflejar la jerarquía de probabilidades que él asigna al candidato. Para éste la reprobación aparecería como posible y probable, mientras que la aprobación le parecería posible, pero poco probable. Esta implicatura gatilla todo el proceso ya examinado: la respuesta contraparádica del candidato, el consiguiente entrapamiento del examinador y, en definitiva, el jaque mutuo y perpetuo entre ambos personajes.

Cabe agregar que, como ya se dijo a propósito del enfoque interaccional de Palo Alto (o pragmática comunicacional), el candidato ve reforzada la implicatura por la imposibilidad de metacomunicarse. Por lo mismo, el candidato debe apoyar su razonamiento en una conjetura, claro que altamente plausible. En efecto, él debe asumir que el examinador a su vez asume que él asume; por su parte, el brujo debe hacer otro tanto. Estamos, pues, en presencia de un *sobreentendido*, es decir, de una implicatura conversacional compartida por ambos interlocutores, pero que no se puede verificar con preguntas directas o con metacomunicación explícita (digamos, “metalingüística”).

Nótese que todo lo anterior densifica la atmósfera que envuelve la escena, ya muy paradójica. Por un lado, ambos personajes deben hacer presunciones sobre lo que el otro piensa o desea, y no pueden verificarlas directamente; por otro lado, ese razonamiento tácito refuerza el sobreentendido e intensifica la certeza de cada uno, especialmente en el caso del candidato.

3.3.- Si aplicamos la teoría de la relevancia⁵, se imponen varias observaciones. Empezando por el título (“El adivino”), resulta clave la palabra *adivino*, pues allí se originan casi todas las paradojas ya examinadas. En segundo lugar, es también relevante el artículo *el* (que no *un*), pues parece invitarnos a descubrir cuál de los dos es el *único* adivino. Adicionalmente, si el candidato es *el* adivino, debemos preguntarnos qué ocurre con el brujo. ¿Es sólo un impostor o, en el mejor de los casos, alguien que se autoengaña? ¿Es perseguidor o perseguido, víctima o victimario?

Por otra parte, también resulta significativa la pregunta del brujo. En términos narratológicos, el narrador opera en un estilo claro y al mismo tiempo ambiguo: da la impresión de reflejar bien la pregunta del examinador (estilo casi directo), pero la cita de modo no textual (estilo indirecto). Y aún hay más: si bien pregunta es dilemática, no presenta con simetría las dos alternativas del dilema: mezcla la voz pasiva (“le pregunta si *será reprobado*”) y la voz activa (“o si *pasará*”). Como el candidato también emplea la voz pasiva (“[...] responde que *será reprobado*”), puede estar expresando que sospechó –o más bien adivinó– que el brujo tenía la decisión ya tomada y que el examen constituiría un simulacro, un ritual inútil o un mero trámite.

3.4.- Observemos ahora cómo se organiza el contexto en este microcuento. Claramente, notamos tres niveles, todos anidados jerárquicamente: el *cotexto* (o entorno lingüístico de cada enunciado), la *situación* y el *sistema sociocultural*.

⁵ Sobre la teoría de la relevancia, la obra fundacional es Sperber y Wilson (1994).

3.4.1.- En primer lugar, y pese a la brevedad del microcuento, cada fragmento pone en juego un *cotexto*, es decir, un contexto lingüístico que rodea a cada enunciado, y ese cotexto es por definición dinámico. Por ejemplo, como ya vimos, el título arroja luz sobre el microrrelato, permitiendo literalmente *colegir* quién es el adivino y por qué actúa como lo hace; pero, al mismo tiempo, el título, la voz pasiva y todos los otros elementos ya examinados resultan más sugerentes cuando los proyectamos contra el telón de fondo del texto que los rodea (es decir, el cuento completo). En otras palabras, leer y comprender supone un interjuego dinámico en que la parte y el todo varían: la figura pasa a ser fondo y el fondo pasa a ser figura.

3.4.2.- Por encima del cotexto (o entorno lingüístico), hay una segunda contextualización: alguien intenta *doctorarse* de adivino, con toda la formalidad que ello supone. Asistimos entonces a una situación pautada, que determina que el brujo no puede o no debe actuar de cualquier manera y menos ser arbitrario como evaluador, pues se desacreditaría ante la comunidad; su actuación debe ser condigna de su autoridad y de su función (no en vano es *el* brujo examinador). En principio, ello da al candidato cierta garantía “procesal” o procedimental, pues el brujo examinador debería abstenerse de cometer una irregularidad demasiado notoria. Sin embargo, y pese a lo anterior, también es de presumir que el brujo no querrá promover a quien tarde o temprano podría terminar desplazándolo de su puesto de poder.

3.4.3.- Finalmente, desde una perspectiva sociopragmática, hay un nivel de contexto más abarcante: el sistema sociocultural llamado Sumatra, que sugiere una cultura exótica y distante para nosotros. Desde este último nivel de análisis, el ‘infortunio’ del candidato no es sólo un despropósito individual; asimismo, tampoco el yerro del brujo examinador es meramente un fallo personal; antes bien, toda Sumatra estaría facilitando lo uno y lo otro. A fin de cuentas, si nos asombra que el candidato quiera *doctorarse* de adivino (degradando así con credenciales mundanas lo que es un don divino), mucho más debería asombrarnos que Sumatra le provea un sistema para titularse y que cuente incluso con un brujo examinador; del mismo modo, si nos sorprende la incompetencia personal del brujo examinador, con mayor razón debería sorprendernos que Sumatra lo tenga instalado en ese rol, que obviamente no ejercerá con acierto ni con justicia.

Nótese que, en su teoría de los actos de habla, ni Austin ni Searle previeron esta clase de infortunios socioculturales. Aquí el absurdo sociocultural es una suerte de “tontería” sistémica mayor que la suma de las “tonterías” individuales. Ciertamente, alguien puede concebir una idea absurda y eso podría transformarlo en insensato; sin embargo, ¿acaso

no resulta mucho más grave que la cultura y la sociedad refuercen tal insensatez y hasta la institucionalicen? Corrigiendo entonces la teoría de los actos de habla en un sentido sociocrítico, concluiremos que este microcuento denuncia implícitamente una falla sociocultural, no ya siquiera un conflicto interpersonal ni menos un conflicto puramente individual o “intrapsíquico”.

4.- PRAGMÁTICA TRASCENDENTAL Y ÉTICA DEL DISCURSO

En Alemania, proviniendo desde la filosofía y la hermenéutica, entran también a la escena pragmática Karl Otto Apel (1922) y Jürgen Habermas (1929), quienes desarrollan de modo paralelo e independiente –si bien con conocimiento y reconocimiento mutuos– una tercera teoría, llamada *pragmática trascendental*. Esta tendencia se beneficia con los aportes de la pragmatología, integrándolos de modo crítico en una reflexión mucho más amplia, que incluye (especialmente en el caso de Habermas) una teoría de la acción social y de la sociedad, una teoría de la racionalidad, una teoría de la comunicación y una ética del discurso (y, por tanto, una deontología de la argumentación y de la conversación). En realidad, Apel y Habermas difieren en diversos puntos, pero presentan suficientes coincidencias como para justificar un tratamiento conjunto. En síntesis, ambos procuran fundamentar la universalidad de las normas morales a partir de la “acción comunicativa”, que debe distinguirse de la “acción estratégica”. En términos idealizados, se puede asumir que, al conversar o debatir, las personas buscan en último término llegar a un acuerdo (lo contrario sería un engaño mutuo o una manipulación). Ahora bien, tal acuerdo sólo se puede lograr asumiendo la autonomía inalienable del otro y reconociendo tanto su derecho como su capacidad para aducir contraargumentos razonables. El diálogo honesto cobra así el máximo relieve, pues comunicarse no es primariamente imponerse o lograr ventajas personales, sino *entender/se con alguien sobre algo* (Habermas 1989 y 1990).

Partamos entonces por preguntarnos cómo y por qué se produjo esta situación sin salida. En principio, parecen haber gravitado infortunios acumulativos, potenciados por una excesiva voluntad de poder. Y esto vale no sólo para el brujo, sino también para el candidato, cuyo gesto “contracultural” o antisistémico parecía tan legítimo como necesario: había que desenmascarar al brujo inepto y terminar así con una injusticia “institucionalizada”. Sin embargo, queda la duda de si ese propósito justiciero no se ha

tornado ya vengativo. De hecho, y a la larga, fue la víctima (el candidato) quien terminó humillando más intensamente al victimario (el brujo examinador).

Además de esa paradoja, resulta no menos incongruente que un agente *contracultural* (es decir, alguien supuestamente *crítico*) aparezca animado por las mismas apetencias que el sistema impone ciegamente a todos (en este caso, querer doctorarse, cuando en realidad no lo necesita). Uno esperaría que un crítico genuino distinguiera con claridad entre necesidades reales y deseos artificialmente inducidos por el sistema que se busca impugnar.

Sea de ello lo que fuere, lo cierto es que ambos han actuado estratégicamente, cuando en realidad procedía actuar comunicativamente. Así, ambos experimentan fracasos distintos, aunque equivalentes. El brujo examinador aplica su poder, pero termina desacreditado por su propia imprevisión o imprudencia. A su turno y a la postre, el candidato no lo hace mucho mejor: primero es al menos “alguien” (digamos, algo más que “nadie”); seguidamente, es un “candidato” que se acerca al triunfo; pero, finalmente, y por mucho que haya “derrotado” a la autoridad, también resulta “perdedor”, pues resignó su propio objetivo inicial: doctorarse.⁶

Una victoria tan pírrica nos hace imaginar un desenlace no menos paradójico. En efecto, el fracaso del comportamiento estratégico podría mover a estos interactores a la reflexión. Quizás descubrirían entonces la superioridad moral –y práctica– del comportamiento comunicativo sobre el comportamiento estratégico, por muy astuto que éste parezca. Valorarían así la cooperación por encima de la competencia, el bien común de Sumatra antes que la voluntad de dominio individual, las necesidades esenciales que los unen en lugar de las pulsiones que los separan.

5.- OTROS NIVELES INTERDISCIPLINARES

A continuación presento diversos comentarios breves que pretenden mostrar cómo se puede relacionar el microcuento con ideas, planteamientos o fenómenos estudiados en otros campos disciplinares o temáticos, a fin de promover mayor creatividad lectora.

⁶ En otros textos de Borges ocurre algo similar: la protagonista de “Emma Zunz” comete un crimen perfecto, pero jamás sabrá si su venganza tuvo o no tuvo sentido; el protagonista de “El Sur” tendrá la muerte que habría querido o soñado (peleando a cuchillo), pero será una insensatez sin siquiera una pizca de heroísmo; a Laprida, hablante de “Poema conjetural”, le ocurre otro tanto.

5.1.- Desde una perspectiva metodológica, educacional y psicométrica, recordemos que una evaluación debería cumplir al menos dos requisitos técnicos elementales: *validez* (“grado en que un instrumento aprecia o mide lo que dice medir y no otra cosa”⁷) y *confiabilidad* o *fiabilidad* (“[...] grado en el que un investigador, dada la misma situación, obtiene los mismos resultados en dos momentos distintos, o el grado en que dos investigadores, en la misma situación y circunstancias, obtienen los mismos resultados”⁸). Pues bien, en su rol de examinador, el brujo se muestra incompetente, ya que su examen no satisface ninguno de los dos criterios más básicos de la evaluación: *no tiene validez*, porque no evalúa realmente lo que debe evaluar (la capacidad adivinatoria del candidato, no su astucia para salvar una situación adversa), y *tampoco tiene confiabilidad*, pues es muy posible que, ante el mismo examen tomado por otro examinador y en otro contexto, el candidato podría dar otra respuesta.

5.2.- Desde la psicología de la educación actual (constructivismo, fenomenografía de los enfoques de aprendizaje, enseñanza para la comprensión, enfoque sociocultural), se podría considerar este microcuento como una suerte de maqueta del sistema educacional. En efecto, el microcuento nos muestra una paradoja no infrecuente: un profesor y/o un evaluador pueden ser más superficiales o menos competentes que el aprendiz o el evaluado. Aplicando por nuestra cuenta el enfoque de la enseñanza para la comprensión (Gardner y Perkins), cabría decir que en este caso el evaluador comprende menos que el examinado; es decir, el aprendiz (candidato) revela comprensión de experto, mientras que el presunto experto (brujo) muestra comprensión de novato e incompetencia de principiante.

5.3.- Generalizando –y esto lo saben muy bien los expertos en psicología y sociología del trabajo y de las organizaciones–, se puede decir que lo mismo suele ocurrirles a los innovadores cuando deben desenvolverse en sistemas jerárquicos. Un empleador o jefe puede ser más frívolo o ingenuo que un subordinado, así como un gobernante puede ser menos capaz que los gobernados. Si en tales casos se añaden abusos de poder, es casi inevitable que los aprendices se frustren, y está demostrado que la frustración suele provocar insatisfacción laboral y baja productividad.⁹

⁷ Dionisio del Río Sadornil: *Diccionario-glosario de metodología de la investigación social*. Madrid, 2005, p. 359.

⁸ Dionisio del Río Sadornil, op. cit., p. 165.

⁹ Laurence J. Peter y Raymond Hull han escrito un estudio casi satírico sobre este punto: *El principio de Peter* (Plaza y Janés, Barcelona, 1976 [N. York, 1969]). El “principio de Peter” es bastante paradójico, porque postula que en las organizaciones (especialmente si son verticales y

5.4.- Aplicando ahora conocimientos antropológicos y de historia de las religiones, vemos que el enfoque esencialista fracasa rotundamente ante fenómenos como la adivinación y la brujería. En efecto, los contextos sociocultural e histórico determinan variaciones muy significativas en los modos de entender y practicar la adivinación. Por ejemplo, hubo culturas en que ésta se institucionalizaba (caso de esta Sumatra borgeana), y se transformaba en disciplina aprendible y/o cultivable. Desde esta perspectiva, deberíamos relativizar lo antes dicho a propósito de la adivinación como un don divino o una gracia, pues en ciertas culturas algunas personas pueden adquirir esta capacidad merced a una preparación especial.¹⁰

5.5.- Desde el punto de vista evolutivo, habría que considerar la hipótesis de que quizás el brujo fue –en su momento– alguien similar al candidato; a su turno, el candidato podría involucionar cuando acceda al poder: una vez transformado en el nuevo examinador de los futuros doctorandos, el candidato de hoy puede convertirse en un apoltronado más y también podría terminar bloqueando a los nuevos talentos. Así, tanto desde una perspectiva libertaria como desde una perspectiva meritocrática, bien podríamos asumir que convendría conjurar desde ya ese riesgo poniendo como necesidad evolutiva la rotación de los puestos de poder. Sería un modo más seguro de dialectizar la oposición entre saber y poder, y entre saber y no saber.

5.6.- Desde la teoría literaria, el microcuento permite distinguir entre plagio e intertextualidad creativa. En este caso, dejaré para otra ocasión un análisis intertextual en relación con un pasaje de *El Quijote* en que Sancho Panza es enfrentado a una paradoja muy similar (parte II, capítulo 51).

5.7.- En términos también intertextuales, el microcuento de Borges parece recrear el “Dilema del cocodrilo”, que circulaba en el antiguo Egipto. Un cocodrilo roba un niño y promete al padre restituirselo en caso de que adivine lo que va a hacer: devolver o no al niño. Si el padre responde que el cocodrilo no lo devolverá, el cocodrilo enfrentará un dilema insoluble: si no lo restituye, hará verdadera la predicción del padre y, por tanto, debería cumplir su promesa de devolverlo; sin embargo, al devolverlo transformaría en falsa la predicción del padre y, por tanto, no tendría por qué devolver al niño (Abbagnano

burocráticas) las personas ascienden hasta el límite no de su capacidad, sino de su mediocridad o incompetencia.

¹⁰ Eso afirma N. Sindzique: “Adivinación”, en Pierre Bonte y Miachael Izard (Dirs.): *Diccionario de etnología y antropología*. Ediciones Akal, Madrid, 1996 [París, P.U.F., 1991], p. 15. Véase también Stephen Karcher [Dorset, 1997]: *Enciclopedia de la adivinación*. Grijalbo, Barcelona, 1999, 256 pp.

1974: 235). Según otra versión de la misma historia, el cocodrilo quedó tan paralogizado que, aprovechando tal confusión, el padre logró rescatar al niño.

5.8.- El análisis precedente puede parecer demasiado minucioso, aunque en rigor dista de ser exhaustivo. Bien podrían aplicarse otros marcos teóricos para examinar el mismo texto. De hecho, se podría profundizar la lectura desde la teoría de los juegos y más concretamente aplicando el dilema de los prisioneros (de múltiples implicaciones organizacionales y políticas).¹¹ Asimismo, parece también pertinente leer este microcuento a la luz de la dialéctica del amo y el esclavo, tal cual la explica Kojève en sus lecciones sobre Hegel.

6.- REFLEXIÓN METACRÍTICA

Hemos llegado al final del recorrido y parece oportuno hacer una autocrítica retrospectiva.

6.1.- Como el lector ha podido notar, nuestra lectura comienza en un nivel casi literal, que correspondería a una comprensión más bien ingenua. Llevado tanto por la naturaleza del texto como por una convicción programática, avancé luego hacia una lectura inferencial, que permitió comprender *qué da a entender directamente el texto*, pero también *qué nos deja entender indirectamente*. Si bien el razonamiento hipotético deductivo iluminó ciertas penumbras del microcuento, éstas no desaparecieron del todo, y para comprenderlas más profundamente hubo que avanzar hacia un tercer nivel de lectura: *la interpretación*. No se me ocultan los riesgos de la interpretación, que siempre ofrecerá menos certeza que la deducción necesaria o altamente probable; sin embargo, interpretar resulta casi imprescindible ante textos que –como el aquí analizado– no se agotan con el mero razonamiento lógico.

6.2.- A los tres niveles preliminares de lectura (literal, inferencial, interpretativa), añadí otros tantos niveles que me parece conveniente repasar globalmente. Desde luego, no he disimulado mi admiración por la extraordinaria condensación del texto, que en mi opinión resulta magistral. A partir de ese cuarto nivel de lectura (que podemos llamar *valorativo*), derivé naturalmente en un quinto nivel, que propongo llamar *introspectivo*; es decir, he reflexionado sobre cómo resuena en mí este microcuento, qué resistencias me provoca y

¹¹ La teoría matemática de los juegos cuenta con una bibliografía especializada que está fuera de mis posibilidades; sin embargo, se pueden recomendar dos obras divulgadoras: Morton D. Davis: *Teoría de los juegos* (Alianza Editorial, Madrid, 1971), y Francisco Sánchez Sánchez: *Introducción a la matemática de los juegos* (Siglo XXI, México, 1993).

qué aprendizajes me propone o me posibilita. Cuando uno se deja interpelar por la calidad profunda de un texto ejemplar, se hace posible un sexto nivel de lectura, compatible con la admiración antes declarada: en este nuevo nivel se procura homenajear la calidad del texto mediante una lectura creativa o heurística; concretamente, uno imagina variantes para la trama o el desenlace o incluso concibe historias opuestas. Si se tratara de un texto argumentativo, se trataría de pensar contraargumentos o implicancias no previstas, pero relevantes e iluminadoras. En suma, si en los niveles previos ejercitábamos la lógica, ahora ejercitamos también la imaginación.

6.3.- Paralelamente a la secuencia de niveles de lectura, intenté agregar también ciertas articulaciones entre tres modalidades de pragmática: sistémica (Bateson, Watzlawick, Haley), del lenguaje (Austin, Searle, Grice) y trascendental (Habermas y Apel). Seguidamente, intenté iluminar el microcuento adoptando las perspectivas de varias otras disciplinas, que van desde las ciencias cognitivas y las neurociencias hasta la pedagogía, la psicometría, la teoría literaria y la teoría de la evolución. Por cierto, tales disciplinas aportan muchos otros saberes; sin embargo, los aquí aplicados ofrecieron ángulos insospechados para continuar la apreciación de estas tres líneas borgeanas.

6.4.- Quisiera terminar insinuando otras dos lecturas, esta vez en son de fábula metacrítica, incluyendo la moraleja (o metamoraleja) del caso. La primera consistiría en ver el microcuento como una parábola del desencuentro entre el crítico y el escritor. Me explico: los críticos de cine o de arte o de danza no formulan sus juicios mediante una película o un cuadro ni ejecutando una acrobacia o un paso de baile; en cambio, el crítico literario emite sus juicios *verbalmente*. Esto sitúa al crítico en el terreno del escritor, donde arriesga que se lo enjuicie a él mismo por sus propias dotes expresivas y aun por su imaginación. Y ocurre que el crítico puede salir tan mal parado fungiendo de “metaescritor” como aquí el brujo fungiendo de “metaadivino” (por cierto, eso vale en este caso para mí mismo). En el caos actual (en que prevalecen sin contrapeso parámetros meramente mediáticos), esto resulta cada vez más paradójico: se consigue mayor “audiencia” (*rating*) calificando o descalificando con rotundidad, y ya nadie exige argumentos ni matices. En esta cultura de la imagen y el movimiento, parece no haber otra alternativa que enrolarse en el maratón y correr tras los quince minutos de fama, e incluso los supuestos jueces parecen también contagiados por esta misma apetencia de espectacularidad y figuración. Se tiende entonces a creer que un pronunciamiento matizado revela ambigüedad o falta de valentía. Así, algunos críticos jóvenes querrían ser claros, mas sólo consiguen ser tajantes; aspiran a superar la timidez o la pusilanimidad, y

entonces terminan siendo temerarios e incluso vandálicos; querrían ser consistentes, pero acaban siendo dogmáticos. Por cierto, vociferar no equivale a hacerse escuchar. Tener una voz influyente da cierto poder, pero no garantiza la calidad de la influencia. Agenciarse poder permite *sobrevivir*, pero lo relevante es *aprender a vivir y a convivir*. Al fin y al cabo, creadores y críticos habitamos un mismo ecosistema muy vulnerable; pertenecemos a una misma especie que está claramente en vías de extinción. En semejante emergencia, competir en vez de cooperar equivale a transformarse en sonámbulos que caminan hacia el abismo. Para expresarlo con una imagen del propio Borges a propósito de la guerra anglo-argentina por las Islas Malvinas, daremos un espectáculo tan absurdo como “dos calvos disputando por una peineta”.

Lo reconozcamos o no, la acción estratégica tiene limitaciones y, a la larga, es culturalmente insostenible. Así como en el ecosistema es importante la evolución simultánea de las especies depredadoras y de sus presas, así también entre los humanos es preciso buscar un mayor grado de coevolución actitudinal. Y si esa búsqueda es necesaria para la sociedad, resulta simplemente inexcusable entre personas “letradas” y que se consideran bienpensantes.

La voluntad estratégica es menos noble y a la larga menos eficaz que la voluntad comunicativa; la cooperación lleva más lejos que la competencia; apuntar al bien común es mejor que bregar a toda costa por el bien individual; la necesidad es más relevante que el deseo, por acuciante que éste resulte y por muy olvidada que se encuentre aquélla.

Ésas son algunas –y sólo algunas– de las lecciones profundas que, a manera de tesoros ocultos, nos esperaban en el fondo –y en la forma– de este microcuento de sólo tres líneas, que acaso no hayamos valorado aún en toda su grandeza.

REFERENCIAS

- Abbagnano, Nicola. 1974. *Diccionario de filosofía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Apel, Karl Otto; Dussuel, Enrique. 2005. *Ética del discurso y ética de la liberación*. Madrid: Trotta.
- Austin, John. 1982 [1962]. *Cómo hacer cosas con palabras. Palabras y acciones*. Barcelona: Paidós.
- Bateson, Gregory. 1976 [1972]. *Pasos hacia una ecología de la mente*. Buenos Aires: Carlos Lohlé.

- Benoit, J. C. 1985 [1981]. *El doble vínculo*. Fondo de Cultura Económica, México, 1985.
- Berger, Milton M. (comp.) 1993 [1978]. *Más allá del doble vínculo*. Barcelona: Paidós.
- Bertuccelli Papi, Marcella. 1993. *Qué es la pragmática*. Barcelona: Paidós.
- Escandell Vidal, María Victoria. 1993. *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Anthropos.
- Grice, H. P.: "Las intenciones y el significado del hablante" [1968] y "Lógica y conversación" [1967]. En Valdés Villanueva, Luis M. (ed.): *La búsqueda del significado. Lecturas de filosofía del lenguaje*. Madrid: Tecnos, 1991, pp. 481-510 y 511-530.
- Habermas, Jürgen. 1990 [1981]. *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus, dos vols.
- Habermas, Jürgen. 1989 [1984]. *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra.
- Haley, Jay. 1991 [1986]. *Tácticas de poder de Jesucristo y otros ensayos*. Barcelona: Paidós.
- Horn, Laurence L. [1988]. "Teoría pragmática". En Newmeyer, Frederick J. (comp.): *Panorama de la lingüística moderna de la Universidad de Cambridge*. Tomo I. *Teoría lingüística: Fundamentos*. Madrid: Visor, 1990, pp. 147-181.
- Leech, Geoffrey N. 1998 [1983]. *Principios de Pragmática*. La Rioja: Servicio de Publicaciones U. L. R.
- Levinson, Stephen C. 1983. *Pragmatics*. N. York: Cambridge University Press.
- Mayoral, José Antonio (comp.). 1987: *Pragmática de la comunicación literaria*. Madrid: Arco.
- Mey, Jacob I. (dir.). 1998. *Concise encyclopedia of pragmatics*. Oxford: Pergamon.
- Moeschler, J.; Reboul, A. 1999 [1994]. *Diccionario enciclopédico de pragmática*. Madrid: Arrecife.
- Récanati, François. 1981 [1979]. *La transparencia y la enunciación. Introducción a la Pragmática*. Buenos Aires: Hachette
- Río Sadornil, Dionisio del. 2005. *Diccionario-glosario de metodología de la investigación social*. Madrid: Universidad Nacional a Distancia.
- Ruesch, Jurgen; Bateson, Gregory. 1965 [1951]. *Comunicación. La matriz social de la psiquiatría*. Buenos Aires: Paidós.
- Searle, John. 1980 [1969]. *Actos de habla*. Madrid: Cátedra.
- Sperber, Edan; Wilson, Deirdre. 1994 [1986]. *La relevancia. Comunicación y procesos cognitivos*. Madrid: Visor.
- Watzlawick, Palul et al. 1981 [1967]. *Teoría de la comunicación humana*. Barcelona: Herder.
- Winkin, Yves (comp.). 1984 [1981]. *La nueva comunicación*. Barcelona: Kairós.
- Witzezaele, Jean-Jacques; García, Teresa. 1994 [1992]. *La Escuela de Palo Alto. Historia y evolución de las ideas esenciales*. Barcelona: Herder.

EL PODER DEL LENGUAJE Y EL LENGUAJE DEL PODER EN CONTEXTOS EDUCACIONALES¹

(Transcripción de una exposición oral)²

Quisiera hacer dos aclaraciones preliminares. La primera es que, si bien me atenderé al temario ya acordado –*el poder del lenguaje y el lenguaje del poder en contextos educacionales*–, creo que son tantas sus raíces y tan numerosas sus ramificaciones, que abordarlo requeriría una jornada completa y muchas ponencias. En mi caso, lo enfocaré mediante una combinación de testimonio, de reporte empírico y de reflexión desde la práctica docente, a partir de mis disciplinas de origen, es decir, la psicología y la literatura.

La segunda aclaración tiene que ver con algo que conversábamos con los otros ponentes hace unos minutos durante el descanso; me refiero a las enormes potencialidades del cine para motivar y propiciar aprendizajes y metaaprendizajes significativos. Ocurre que he desarrollado un modelo de trabajo –que distingue seis dimensiones de análisis y seis niveles de comprensión–, del que me gustaría contarles algo, porque ha resultado fructífero y quizás pueda servir a alguno de los presentes. Pero como se trata de un agregado de última hora, me concentraré en el tema principal y sólo al final me referiré en cinco minutos al aprovechamiento educacional del cine.

[1]

Entrando en materia, digamos que es casi un lugar común lamentar el enorme déficit en el desarrollo lingüístico de nuestra población juvenil; pero, por desgracia, diversos datos e indicios acreditan que ese diagnóstico no es simple alarmismo. Para empezar, están las investigaciones internacionales acerca de la comprensión lectora, cuyos resultados permiten

¹ “El poder del lenguaje y el lenguaje del poder en contextos educacionales” se publicó en *Gaceta de Psiquiatría Universitaria*. 2011, Año 7, N° 4, pp. 468-479, disponible en la Web: http://revistagpu.cl/2011/GPU_Dic_2011_PDF/F-P-El-poder.pdf. Hubo una publicación previa, como se consigna en la nota siguiente.

² La actividad se efectuó en el Centro Patrimonial Recoleta Dominica de Santiago, entre el 14 y 15 de octubre 2009. El conjunto de todas las ponencias fue publicado como *XI Seminario Patrimonio Cultural. El poder del lenguaje y los lenguajes del poder II*. (Dibam, Santiago, 2010, 161 pp. La transcripción de la ponencia (pp. 114-123) y del diálogo con el público (pp. 128-136) fue una gentileza de la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos (DIBAM), que por cierto agradezco.

una visión comparativa. Por pavoroso que parezca, esos estudios indican que el 80% de la población chilena no comprende lo que lee; es decir, sólo alcanza los niveles primero o segundo, que son los más elementales: quienes están en esos rangos quizás no puedan preparar una mamadera para un bebé a partir de una receta escrita, ni hacer funcionar un electrodoméstico siguiendo un instructivo básico.

Y hay todavía otros datos adicionales, que suelen pasar inadvertidos. Por ejemplo, los dos mejores niveles –es decir, aquellos compatibles con los estudios superiores– sólo son alcanzados por el 2% de nuestra población; sin embargo, un 8% de las personas evaluadas tenía “estudios universitarios”. Eso indicaría que apenas la cuarta parte de quienes estudian en la universidad está en condiciones de lograr una comprensión propiamente universitaria y/o profesional como para obtener real provecho de las aulas. Para decirlo más “poéticamente”, *tres cuartas partes de los investigados pasaron por la universidad, pero la universidad no pasó por ellos.*

Por si fuera poco, hay otra investigación según la cual los gerentes chilenos tienen menos comprensión lectora que los obreros alemanes y escandinavos.

Lo más grave de todos esos datos son ciertas implicaciones, que por desgracia no hemos meditado lo suficiente. Una consecuencia relevante es la siguiente: *si no lee, la persona no amplía ni profundiza el vocabulario activo, de modo que difícilmente desarrollará las capacidades verbo-simbólicas más propiamente humanas.* En suma, no diversificará su conceptualización, no accederá a la abstracción y tampoco podrá sostener una comunicación rica y matizada. A su vez, la comunicación fluida y flexible constituye ni más ni menos que la base tanto del desarrollo cognitivo como de la salud mental.

Y es que, en gran medida, los humanos conceptualizamos e interactuamos gracias al lenguaje, no a pesar de él: las palabras son nuestro gran trampolín hacia la abstracción y la convivencia. Desde luego, sin ellas no cabe soñar –ni hacer soñar a otros– en un salto cualitativo ni en educación ni en calidad de vida. Y no hace falta aclarar que si no logramos mejoramientos en esos planos, habremos cortado irremisiblemente el puente hacia un desarrollo sustentable.

Como se puede apreciar, estamos ante un círculo vicioso bastante dramático. Para detenerlo es indispensable captarlo de cerca, porque sólo así sentiremos motivación suficiente para enmendar el rumbo de las políticas educacionales. Y eso no vale sólo para nosotros, sino para cualquiera que vaya a tomar medidas, no importa en qué nivel lo haga o lo intente. De seguro, las autoridades y las cúpulas –directivas y educacionales– tienen información sobre los déficits del país; pero captarlos en terreno (“desde el lugar de los

hechos”) da una comprensión más cercana. Pues una cosa es *detener* un círculo vicioso y otra muy distinta es *revertirlo hasta transformarlo en círculo virtuoso*.

Intentemos entonces comprender cómo se produce el ciclo y cómo se vicia. En la práctica docente, uno nota que alguien con un lenguaje insuficiente alcanza una comprensión lectora también insuficiente, ya que en esto no hay milagros. Ahora bien, quien lee sin comprender y percibe que su esfuerzo es vano –es decir, quien *comprende que no comprende*–, suele terminar frustrándose y perdiendo motivación para seguir leyendo. Finalmente, *al no leer, la persona desecha el único salvavidas que podía rescatarla del remolino*. Porque así como los males de la democracia se superan con más y mejor democracia, también las dificultades de la lectura se solucionan con más y mejor lectura.

Aclaro que no me mueve un ánimo alarmista, pero me siento en el deber de recordar lo que diversas investigaciones muestran inequívocamente: para alcanzar una comprensión siquiera mediana de un texto de dificultad también mediana (digamos, un escrito descriptivo o narrativo), se necesitan *unas veinte mil palabras de vocabulario pasivo*, pues de lo contrario la lectura se va entrecortando y se pierde el interés (y, por cierto, ni hablar del famoso “placer del texto”, esa consigna de Barthes que en el Chile de hoy resultaría ilusa). Añadamos que para textos más complejos, como los argumentativos o de teoría abstracta, *se requiere dominar un vocabulario pasivo de cincuenta mil palabras, y hay quienes plantean que en realidad se necesitan cien mil*. Se ve a las claras que estamos lejos –y muy lejos– de los estándares internacionales.

Probablemente ustedes se han enterado de otra investigación, hecha sobre muestras de jóvenes rioplatenses y chilenos, que descubrió que a esa edad los chilenos manejan un vocabulario activo de 750 palabras, mientras en Buenos Aires o Montevideo los jóvenes se manejan con 2500, y me parece que en Europa la cifra se eleva a 5000.

Una vez más, hay que salir al paso de una lectura ingenua de estos datos: lo que ocurre con nuestros jóvenes no es meramente que no logren ser elocuentes o que sean demasiado lacónicos. Formularlo de ese modo sólo agravaría las dificultades y sería trivializar el problema. Por supuesto, la precariedad verbal provoca un habla entrecortada y penosamente lenta o reiterativa; sin embargo, lo realmente triste es que, por encima de todo eso, *la pobreza del lenguaje determina también una pobreza del pensamiento y del psiquismo como globalidad*.

Y en un ambiente de confusión y sonambulismo generalizado, no debería extrañarnos que la farándula y los “opinólogos” seduzcan a audiencias cada vez más masivas. Debido a ese esmog cognitivo que envuelve a nuestra cultura, las creencias infundadas cuentan tanto

como los conocimientos serios, las opiniones valen lo mismo que los argumentos y las discusiones razonadas equivalen a debilidad, pues para muchos lo “corajudo” sería arrostrar los desacuerdos lanzando puñetazos, cuchilladas o balazos.

Por ahí asoma una consecuencia más de fondo todavía: junto con afectar los procesos cognitivos de la población, *la precariedad lingüística afecta también la convivencia social, porque el lenguaje es el último refugio de la gregariedad humana*. Ser ciudadano y ejercer como tal presupone compartir ciertas reglas y ciertos códigos intersubjetivos, y eso es indisoluble del lenguaje. Al fin y al cabo, quien ni siquiera se da la molestia de averiguar lo que la mayoría siempre entendió por tal o cual palabra, ¿por qué habría de interesarse en empatizar con los otros o siquiera en respetarle sus derechos?

Los que operamos en las aulas sabemos que la situación es así de sombría. La indolencia, el individualismo y el inmediatismo campean sin gran contrapeso. Desde luego, todos hemos notado que para muchos jóvenes el uso del lenguaje puede ser muy caprichoso; sólo que eso no nos inquieta mayormente ni nos inspira acciones o medidas concretas. Por ejemplo, corrigiendo pruebas o trabajos de los estudiantes, cualquier docente capta que confunden palabras de sonido similar (como *eminente / inminente, imputar / amputar, suspicaz / perspicaz*), y también que usan indistintamente términos afines, pero desentendiéndose de las diferencias justamente cuando más importan los matices. Así, asumen erróneamente que son sinónimos plenos *tener y poseer, dar y otorgar, hacer, efectuar y realizar, agresividad y violencia*, etc. Pues bien, si uno les hace notar que no incurrieron meramente en un “error de forma” o en una “impropiedad semántica”, sino que terminaron comprometiendo la adecuación conceptual, muchos alegan: “Pero es que yo uso así esa palabra”; o bien arguyen: “Es que para mí significa eso”.

No parecen comprender –y quizás nosotros tampoco les ayudamos a comprender– que aducir una semántica personal podría a lo sumo *explicar* los errores de escritura, pero jamás *justificarlos*. A veces les pregunto si de veras creen que es un argumento válido invocar una semántica individual, y qué imaginan que ocurriría si en la vida normal todos nos sintiéramos con el derecho de asociar las palabras a significados personales, prescindiendo de las acepciones compartidas. “Pensemos –les propongo– qué pasaría si cada uno asumiera que *arrendar* es lo mismo que *comprar*, *pagar* es sinónimo de *cobrar*, *permitir* equivale a *prohibir*, *aprobar* es idéntico a *reprobar*, *aprender* da lo mismo que *memorizar*, *crear* coincide con *plagiar*, etc. ¿Serían viables las transacciones económicas, los grandes acuerdos, los programas de gobierno, la educación, la propia cultura? ¿Podríamos acaso cultivar el amor o la amistad? ¿Podría funcionar siquiera el almacén de la esquina?

Induciendo reflexiones de ese tipo, procuro que comprendan que el subjetivismo verbal originaría no sólo un malentendido crónico y generalizado, sino también un caos político y económico. Desde luego, no hemos llegado aún a una situación tan extrema. Nuestros jueces todavía distinguen entre *falta* y *delito*, *engaño* y *mentira*, *dolo* y *fraude*, *hurto* y *robo*, *timo* y *estafa*. Pero nuestros políticos y nuestros periodistas no siempre manejan bien distinciones elementales, como la dupla *legalidad* / *legitimidad* o incluso *creer* / *saber*. Por supuesto, muchas palabras tienen similitudes semánticas innegables, *pero esas similitudes invitan a la distinción, no a la confusión*.

En esa línea quisiera compartir algo que he venido practicando desde hace unos veinte o veinticinco años. Se trata de proponer ejercicios breves y elementales de semántica “silvestre”, pero razonada; una diversión espontánea y colectiva que se hace en la sala de clases. Precisamente porque me aterran las implicancias sociocognitivas de la precariedad verbal y conceptual, entrego al inicio de mis cursos –enseño básicamente psicología, pero a veces también literatura– un listado de *errores comunes* en la escritura y otro listado de *distinciones relevantes* que están a la base del entendimiento común. He traído aquí algunos ejemplos para alumnos de psicología, pero que valen también en cualquier ámbito: ¿Son lo mismo *introvertido*, *retraído*, *callado*, *parco*, *reticente*, *tímido*, *poco comunicativo*? ¿Equivalen *avaro*, *tacaño*, *mezquino*, *cicatero*? ¿En qué se distinguen *narcisista*, *egocéntrico*, *egoísta*, *ególatra*, *individualista*? ¿Qué tan afines son *ambicioso* y *codicioso*, *inteligencia* y *lucidez*, *imaginación* y *fantasía*, *creatividad* y *originalidad*, *orgullo* y *vanidad*? Por otro lado, a veces les pido que hagan distinciones incluso más primarias, como la dupla *deseo* / *necesidad*, que se confunde tan a menudo y con resultados tan lamentables. Por ejemplo, a veces uno *desea* chocolate, mayonesa o cigarrillos, pero rara vez los *necesita*; en algunos conflictos una parte *desea* liquidar o humillar a la contraparte, pero no *necesita* hacerlo (y de seguro todos *necesitamos* aprender a resolver conflictos de modo razonable y justo, aunque no lo deseemos).

Por supuesto, mientras más natural resulte el contexto en que uno introduce la distinción, más interés despierta. Por ejemplo, recuerdo un par de ocasiones, mientras comentábamos la película iraní *Niños del Cielo* y luego la brasileña *Estación Central* (ambas muy recomendables), les preguntaba si suscribirían lo que ciertos personajes decían a propósito del protagonista de cada una de esas películas. En los dos casos había al menos algún personaje que en determinada escena decía que el niño protagonista era “obstinado”, “testarudo” o “porfiado”; sin embargo, observando mejor las conductas y las actitudes de esos niños, uno podía recurrir a otros vocablos para describirlos. Les mostraba entonces

que no es una diferencia ‘formal’ caracterizar a esos niños como “tenaces” o “perseverantes”, porque esos últimos conceptos se ajustaban mejor a lo observable y por lo tanto facilitaban una comprensión más precisa de esos protagonistas. Por cierto, en otros casos cabría hablar no ya de simple porfía, sino de “contumacia” o “empecinamiento”. Etcétera.

Lo que trato de compartir con ustedes es que, en primer lugar, los alumnos empiezan a interesarse en matices semánticos cuando los aterrizamos en contextos pragmáticos, pasando desde el significado abstracto de las expresiones al efecto que ellas podrían provocar en los receptores.

En segundo lugar, me parece relevante destacar el *procedimiento* usado para promover el aprendizaje: en estos casos, mientras abordamos distinciones aparentemente tan sencillas, los estudiantes participan activamente y al mismo tiempo logran aprendizajes significativos. Por ejemplo, descubren que los significados son sumamente variables, pero no al extremo de ser caprichosos. Cuando Saussure definía al signo lingüístico por su naturaleza “arbitraria”, lo que subrayaba era la *convencionalidad* de las palabras, porque pese a las *connotaciones* subjetivas que cada cual asocia a un vocablo, subsiste y prevalece un núcleo de *denotaciones* objetivas o al menos intersubjetivas.

Así, mientras descubren que las palabras son el resultado de acuerdos tácitos de innumerables generaciones que necesitaban contar con ellas como medios sencillos para referirse a algo (concreto como una cosa o abstracto como un concepto), los estudiantes comprenden que, sin referencias ni referentes socialmente compartidos, el fantasma de la incompreensión asoma por todas partes, haciendo inviable la convivencia y la civilización misma.

Por último, los alumnos también empiezan a captar que el diccionario sólo resuelve una parte de nuestras discusiones, porque a menudo no ofrece definiciones precisas de cada vocablo. Y esto me lleva a otro asunto: el uso ingenuo de los diccionarios de sinónimos e ideas afines. Creer que uno puede consultarlos para sustituir una expresión por otra es un error muy frecuente. En rigor, la mayoría de esos diccionarios sólo ofrece listados acumulativos, sin mayores explicaciones. Por supuesto, hay algunos *diccionarios razonados* de sinónimos e ideas afines, pero en su mayor parte datan del siglo XIX y no se los reedita ni mucho menos se los actualiza (pienso en José Joaquín de Mora, López de la Huerta, Roque Barcia); en cambio, en países como Francia, un mismo sello (por ejemplo, Larousse) puede tener tres o cuatro diccionarios razonados de sinónimos e ideas afines, todos los cuales explican las diferencias de significado mediante ejemplos y comparaciones.

Ahora bien, si no se dispone de un buen diccionario explicativo y comparativo, las distinciones entre ideas afines o falsos sinónimos pueden intentarse mediante un procedimiento alternativo: el de imaginar enunciados comunes en la vida cotidiana. Por ejemplo, a veces enfrento a los estudiantes a preguntas como la siguiente: “¿Es lo mismo ‘contestar’ y ‘responder’?” En la mayor parte de los casos, responden sí. Les pido entonces que exploremos juntos algunas situaciones y enunciados concretos para ver si se pueden conmutar ambas palabras. “Me llamaron, y *respondí*” equivale a “Me llamaron, y *contesté*”. En casos como éste, se podrían usar indistintamente los dos verbos. Pero luego voy pidiéndoles que busquen nuevas situaciones y que verifiquen si los vocablos que estamos comparando son intercambiables en todas ellas. Cuando la diferencia no surge espontáneamente, yo mismo me encargo de poner algún ejemplo que facilite la toma de conciencia semántico-pragmática y los conduzca a una distinción más fina. Por ejemplo, “Mi hijo quebró el vidrio del vecino; yo *respondo* por él”, constituye un enunciado perfectamente aceptable, pero no resulta conmutable por “Mi hijo quebró el vidrio del vecino; yo *contesto* por él”. Definitivamente, ambas oraciones no denotan lo mismo, porque en el primer caso *responder* alude a asumir un compromiso, idea que está ausente en el segundo (de hecho, es distinto ser *responsable* que ser *contestatario*). O bien decimos que un músculo *responde* al estímulo, pero no que *contesta*. Etcétera.

En fin, lo que quiero recalcar es que, razonando sobre la base de ejemplos, los alumnos desarrollan la conciencia semántica y se motivan para adquirir una mayor precisión. Al mismo tiempo, cultivan el raciocinio y descubren que la inteligencia se ejerce si se ejercita; de paso, descubren que el entrenamiento es más entretenido y fructífero si se hace en grupo. Por esas vías uno puede ir mostrando la conveniencia y aún la necesidad de mantenerse más alerta a la semántica de la vida cotidiana.

Otra consecuencia virtuosa es que empiezan a hacerse amigos del diccionario. Este es un logro colateral, pero nada menor, ya que hasta en la universidad la consulta del diccionario es infrecuente. Por ejemplo, cada disciplina cuenta con diversos diccionarios temáticos o disciplinares, pero incluso los académicos prescinden de ellos. Sólo en castellano hay, digamos, unos treinta diccionarios de psicología útiles, otros cincuenta de filosofía, veinte o treinta de lingüística, veinte o más de antropología y arqueología, etc. Confieso que a mí me gustan mucho, porque me deparan gratas sorpresas. Por ejemplo, hojeando un diccionario de física, me capturó la distinción entre *plasticidad* y *elasticidad*, que hasta entonces yo no había pensado (y todavía me pregunto por qué hablamos de *artes plásticas* para referirnos a algunas disciplinas que trabajan con materiales rígidos, sin

plasticidad). Después descubrí que en física existe otro término afín: la *resiliencia*, que se refiere a la capacidad de ciertos materiales para soportar el trato duro o abrasivo, manteniendo la forma original o recuperándola rápidamente. Ocurre que la psicología tomó en préstamo ese término para aludir metafóricamente a la capacidad de ciertas personas de soportar las adversidades y aprender e incluso fortalecerse a partir de ellas.

Por esa vía yo les mostraba a los alumnos, e intento mostrar a los colegas, la necesidad imperiosa de trabajar en los cimientos. En términos analógicos, diría lo siguiente: a nadie se le ocurriría que un pintor pudiera desarrollarse como tal si carece de colores, ya sea porque es ciego o porque vive en el claroscuro; tampoco se nos ocurre que alguien pueda ser un buen dibujante si no parte de las líneas, de los trazos. Pues bien, *no es posible pensar sin conceptos, y los conceptos están dados por el lenguaje*. Pensar equivale a componer una partitura en el pentagrama del lenguaje, usando las palabras como notas y articulándolas en una secuencia. Y nadie progresa como músico sobre un piano de sólo tres o cuatro teclas.

Pero incluso esa metáfora es incompleta, porque el lenguaje rebasa con mucho el simple “teclado” o vocabulario. Todo lenguaje es bastante más que el mero repertorio de palabras. También cuenta con *reglas* de combinación, o sea un sintaxis y una gramática –a menudo implícita– que determinan lo pensable. Por tanto, al tratar con descuido a las palabras, de un modo o de otro estamos también aporreando el pensamiento. Así lo prueban a diario los titulares de los periódicos y las noticias de televisión, donde son muy comunes noticias como éstas: “Hubo un atraco millonario en tal o cual lugar y el ladrón no logró ser aprehendido”. Una vez más, les pregunto a los alumnos qué paradoja es esa, pues si el periodista afirma que el ladrón “no logró ser aprehendido”, deja entender que, después de robar, ese ladrón intentó que lo aprehendieran, puesto que para lograr algo es requisito intentarlo. En otras palabras, estos medios nos cuentan que el delincuente robó y luego intentó hacerse aprehender, pero ni siquiera lo consiguió. Un receptor despierto debería quedar perplejo o haciéndose muchas preguntas. ¿Se trataba de un delincuente paradójico? ¿Se arrepintió del robo? ¿Y qué pasó con los afectados, con el público y con la policía: por qué no “accedieron” a tomarlo preso?

Y hay noticias aun peores: “Asaltaron a bella joven –da lo mismo que sea bella o no, pero el periodismo siempre destaca ese rasgo–. Afortunadamente, no logró ser violada”. Como ven, la idea es la misma: de seguro el periodista quería reportar que el delincuente intentó violarla, pero que afortunadamente no lo consiguió; sin embargo, en realidad afirma que el intento fallido fue de ella, pues intentó hacerse violar y no lo consiguió. Si hubiera una cierta asistencia legal para esos casos y yo fuera el abogado de esa joven, procuraría

compensarla cobrándole una gran millonada a esos canales de televisión y a esos diarios, porque la han ofendido doblemente: insinúan ante el país que la bella muchacha es una especie de ninfómana misteriosa, incapaz de motivar siquiera a un delincuente. De paso, deslizan un enigma, porque uno se pregunta qué motivos pudo tener el asaltante para declinar el ofrecimiento sexual de la joven...

Más allá de estos casos de humorismo involuntario, la indiferencia frente al lenguaje debería *preocuparnos y ocuparnos*. Parfraseando un poco a Ezra Pound –gran poeta y gran crítico, pero muy mal ideólogo–, digamos que un país sin lenguaje no puede tener buenas leyes, ya que no se puede legislar sin palabras. A su vez, un país sin buenas leyes no puede tener buena justicia, y quizás ni siquiera pueda concebirla. Por cierto, un país sin justicia es un país sin paz social, y un país sin paz social es un país invivable e inviable; a lo sumo es un territorio, pero no una patria. Nuestra primera patria sería entonces el lenguaje, una patria que por cierto amamos, pero que también podemos y debemos someter a una revisión descarnada e incluso apasionada.

Ahora bien, cuando la pasión entra en fricción con el lenguaje, suelen surgir nuevas palabras o expresiones válidas y creativas. Sin notarlo, siempre estamos adoptando y validando con el uso expresiones que en su inicio fueron neologismos. Así, todo el mundo entiende qué es un *dantesco* incendio, aunque nadie piensa en el Dante; del mismo modo, no necesitamos haber leído directamente a Kafka para captar qué son un proceso o un sistema *kafkianos*. Y hay otros casos más impresionantes; por ejemplo, alguna vez leí que la palabra *beso* no existiría sin Catulo, pues fue él quien la introdujo al latín.

La literatura cumpliría entonces una función renovadora de la lengua. Quisiera poner este énfasis porque la pedagogía tiene que abordar la cara y el sello de este asunto. Por un lado, cada docente debe apuntar al objetivo menos grato y más convergente: conseguir que los estudiantes entiendan que el lenguaje es un terreno compartido, una cancha rayada donde operan reglas ya establecidas y que no cabe ignorarlas gratuitamente. Por otro lado, y al mismo tiempo, el docente debe lograr que los alumnos reciban cada día y en cada clase una invitación para innovar de modo convincente. Y es que, si se imponen ciertos vocablos, si llegan a prevalecer ciertos usos o algunas reglas nuevas, es porque esas innovaciones terminaron convenciendo por su mayor eficacia o por su mayor expresividad. Así que una tarea muy relevante de la educación consiste en mostrar simultáneamente estos dos aspectos de la tarea pendiente que tenemos todos con el lenguaje: *aprender a hablar y escribir “correctamente” y también “creativamente”; aprender a expresarnos en sintonía con*

el colectivo y, al mismo tiempo, con lealtad a nuestra condición de individuos únicos e irrepetibles.

Y con esto quisiera hilvanar otra reflexión. Creo que el desarrollo de la conciencia lingüística, metalingüística y pragmalingüística, constituye una labor transversal y por tanto no es una tarea exclusiva del profesor de castellano. No comprender la necesidad de un trabajo mancomunado y sinérgico equivale a hipotecar nuestra educación. Así como no esperamos que la capacidad de abstracción la desarrolle sólo el profesor de matemáticas, porque es tarea de todos, y así como tampoco esperamos que la profundidad del pensamiento la fomente sólo el profesor de filosofía, asimismo debemos asumir que la enseñanza convergente y divergente del lenguaje es una misión compartida. Cultivar el pensamiento y fomentar la imaginación son dos caras de una misma moneda, verso y reverso de una misma *paideia*. Se trata de objetivos pedagógicos y también andragógicos. Los especialistas deben tener mayor protagonismo en esas tareas, pero jamás un rol exclusivo ni excluyente.

[II]

Quisiera ahora reflexionar acerca de las potencialidades del cine y su aprovechamiento por parte de los educadores.

Por años vengo trabajando y elaborando un modelo y una práctica docente –que finalmente se ha transformado también en una práctica de investigación–, que consiste en visionar una película apreciándola con la mejor atención posible y estimulando después la argumentación y el aprendizaje cooperativo. Para orientar ese trabajo, propongo a los alumnos explorar seis dimensiones. Las tres primeras requieren observar y reflexionar acerca de los personajes, distinguiendo las dinámicas *interpersonales*, los procesos *intrapersonales* (que no son observables, pero sí inferibles o al menos conjeturables) y las dinámicas *transpersonales* (ya que ciertos personajes experimentan transformaciones o adoptan alguna posición éticoexistencial, trascendiendo así su nivel de *ser*).

Junto a esas tres dimensiones o planos (*interpersonal, intrapersonal y transpersonal*), propongo explorar también otras tres, que me parecen al menos tan relevantes como las primeras y que requieren hacerse cargo de la película como obra de arte (es decir, privilegiando lo fílmico por sobre lo cinematográfico). En primer lugar, está la dimensión *ideológica* –y a veces contraideológica–, cuya exploración demanda a los alumnos ser más críticos, ya que mayoritariamente las películas –y de seguro esta misma ponencia– operan

con presuposiciones ideológicas que casi siempre pasan inadvertidas. Luego está la dimensión *simbólica*, que requiere ir haciéndose más sensible a la significación y, de paso, ir interiorizando una mirada sistémica, pues los símbolos adquieren significados diversos según el contexto en que aparecen. Por ejemplo, en tal o cual película se muestra un árbol, o una nube o simplemente agua; pero ese árbol no es sólo un árbol, la nube no es sólo una nube pasajera ni el agua es meramente agua; también pueden trasuntar metafóricamente algún rasgo de cierto personaje o de la situación, etc. Como los símbolos suelen ser múltiples y muy polisémicos, los alumnos van desarrollando esa sensibilidad sistémica a lo largo del semestre. Finalmente, hay una última dimensión relativa a la estética fílmica, que nos interpela para que nos tornemos más perceptivos respecto a cuán convincentes son los guiones, las actuaciones, los diálogos, qué tan acertados son los efectos especiales, los acompañamientos musicales, las locaciones...

A esas seis *dimensiones* (interpersonal, intrapersonal, transpersonal, ideológica, simbólica y estética), he agregado últimamente seis *niveles* de comprensión. Comencé a distinguir estos niveles a partir de los cuatro grados de interpretación que propuso el Dante (literal, alegórico, moral y místico), y traté de enriquecerlos con los niveles de comprensión postulados por las investigaciones pedagógicas y cognitivas sobre la lectura, más los seis niveles de productos intelectuales propuestos por Guilford y los cuatro grados de apropiación introducidos por Gardner y Perkins en su propuesta de una enseñanza para la comprensión. Así, aprovechando, sintetizando y adaptando esas y otras propuestas previas, elaboré una jerarquía de seis niveles de comprensión del film, que por cierto se pueden extrapolar sin mayores dificultades a la lectura.

—Un primer nivel es la lectura *descriptiva*, que se alcanza cuando los alumnos logran contar la película describiendo lo que pasó; es decir, *quién hizo qué a quién, cuándo, cómo, dónde, para qué y con qué resultados*.

—Un segundo nivel es la *lectura inferencial*, que supone hacerse cargo de aquello que la película no muestra, pero que es posible inferir o colegir.

—Un tercer nivel es la lectura *interpretativa*, en que intentamos profundizar nuestra comprensión yendo más allá de lo inferible, pero asumiendo que nuestras hipótesis o nuestras conjeturas son falibles; es decir, procurando que los estudiantes pierdan el miedo a interpretar —puesto que vivimos interpretando—, pero que al mismo tiempo descubran y refinan una cierta ética de la interpretación, pues nadie tiene derecho a atribuir intenciones ni significados arbitrariamente o por el solo placer de sentirse perspicaz. Como futuros psicólogos, cientistas sociales o profesores, ellos deben asumir que en muchos casos la

obra no se completa sin una interpretación; pero también deben saber que cada interpretación debe ser fundada, plausible e iluminadora (es decir, debe ayudarnos a comprender, jamás confundirnos).

En esos primeros tres niveles invierto a lo menos un semestre, y en el semestre siguiente me concentro en los otros tres.

—El cuarto nivel es la *valoración*, en que los alumnos ejercen el derecho a emitir juicios evaluativos sobre la película (o el libro) como globalidad o bien acerca de algún pasaje, aspecto o personaje. La idea es que se sientan con derecho a opinar valorativamente, pero luego de haber hecho el esfuerzo preliminar de alcanzar los tres niveles previos.

—Un quinto nivel es la *introspección*. Para alentarla sugiero a los alumnos que se autoexploran en relación con la película, pues una obra de arte genuina normalmente nos interpela de diversos modos, aunque no seamos conscientes de ello. Por ejemplo, puede desafiar nuestros prejuicios, enrostrarnos nuestras incongruencias o hipocresías y, por lo mismo, puede suscitar nuestras resistencias más o menos mecánicas.

—El sexto y último nivel es la *derivación creativa o heurística*. Aquí los invito a asumir la película como un puente hacia la propia creatividad o al menos hacia la imaginación. Porque, como decía Valéry, una obra del espíritu se dirige al espíritu y sólo a él. Por supuesto, se la puede emplear con otros fines, pero el más importante es la estimulación del propio espíritu.

Es todo por ahora. Muchas gracias.

PREGUNTAS DEL PÚBLICO

[Público] ¿Estamos preparados hoy los docentes para hacernos cargo de los temas, las ideologías, los miedos que se pueden transmitir a través de un film? Imagino una clase con la película *La lengua de las mariposas*, en donde no sólo se abordan temas de cómo educar o sobre qué educar, sino que se instalan temáticas de diversos ámbitos de lo humano. ¿Se puede confiar en la transmisión de saberes del docente?

[E. Llanos] Creo que sin duda hay ámbitos, en cualquier obra de arte y por supuesto en el cine, que se prestan más o que se prestan menos al ejercicio docente o al aprovechamiento docente. Pero el asunto de lo ideológico —como tema o más bien como

dimensión implícita de una obra de arte— debe ser puesto de relieve, porque de lo contrario se soslaya, y cuando una ideología no resulta detectable, puede resultar más perniciosa, más antihumana. Y no me refiero a las *doctrinas explícitas*, que por último están argumentadas y que, por tanto, pueden ser discutidas racionalmente y eventualmente refutadas; me refiero a la *ideología implícita*, que casi por definición se funda en premisas falsas, en argumentos falaces o en razonamientos defectuosos, pero convincentes, que rara vez se orientan al bien común, ya que responden a intereses parciales. De ahí que sea tan necesario estimular el pensamiento crítico y el autocrítico.

Por lo mismo, al abordar el plano ideológico, hay que poner atención en los mensajes implícitos antes que en los explícitos. Por ejemplo, en el caso de la película mencionada en la pregunta, es muy claro que en *La lengua de las mariposas* la mujer cumple roles muy secundarios, lo cual sugiere cierto machismo de la época. También es muy claro que en esa película —tal como la recuerdo— hay toda una dinámica de interculturalidad: por ejemplo, la niña en que se fija el hermano del protagonista es de aspecto oriental, al parecer es *china*, y eso la sitúa al margen, por debajo de las otras mujeres, que ya están marginadas. En un nivel más macro, el propio pueblo está al margen, pues pertenece a Galicia, es decir, casi colindante con Portugal. Así que la dinámica centro / periferia se invierte, porque para la banda local es más fácil ir a tocar a Portugal que desplazarse a Madrid o Barcelona. También es claro —aunque mucho menos perceptible— que en esa película hay otro asunto “ideológico” que tiene que ver con nuestra relación con los animales: hay un personaje que, hastiado porque el perro de su amada le era hostil mientras hacía el amor con ella casi a campo abierto, finalmente vuelve una noche resentido de que la amada ya no lo cotiche, y simplemente lo mata clavándole un palo en las fauces. La escena misma se elude, pero se ve el resultado. Pues bien, ocurre que hay una nueva corriente, la *ecocrítica*, que nos enseña precisamente a preguntarnos acerca de si el modelo de mundo que muestra la obra de arte es o no compatible con la sustentabilidad de la vida humana. Por supuesto, eso presupone una pregunta ecológica, pero también implica mostrar que muchas veces hay en juego cuestiones que están aparentemente naturalizadas y que sin embargo tienen un fundamento meramente ideológico, no racional ni justo. De hecho, es ideológica la relación que nosotros establecemos con los animales, pues nos creemos dueños de sus vidas o superiores a ellos, y asumimos que por lo tanto tenemos derecho a matarlos. O sea, lo ideológico puede llegar muy lejos y va más allá del poder meramente político, si bien lo político suele ser su centro.

Desde el punto de vista de la pregunta, lo central era si podíamos tener o no confianza en que los docentes están, en estos momentos, capacitados. Yo quisiera replantear el asunto: lo que nos debería importar es que esas personas tengan autoconfianza, pero una autoconfianza realista. Eso llevará al profesor a agenciarse cada día nuevas instancias de formación. Creo que ni siquiera los críticos de cine más renombrados están en condiciones de erigirse en autoridades o receptores ultracapacitados para detectar los innumerables mensajes, dimensiones y planos que contiene y connota un film; del mismo modo, una obra artística o literaria es lo suficientemente inagotable como para que ningún profesor sienta que dijo la última palabra sobre ella. De lo que se trataría más bien es de sembrar en los profesores una confianza en que sus capacidades de comprensión son el resultado de un proceso continuo, porque cada cual puede progresar todos los días. Uno puede ver una buena película diez veces y descubrir cada vez algo nuevo y relevante. Por lo mismo, uno puede aspirar no sólo a saber más acerca de esa obra, sino sobre todo a transmitir esa confianza en el conocimiento como producto de la perseverancia y del cariño. Porque de tanto amar una obra, uno la contempla más veces y cada vez con mejor atención; en ese sentido, lo nuevo que uno descubre en ella proviene del amor. Cuando uno “visita” o “revisita” una película con alumnos, y uno ya la ha visto, el alumno aprende vicarialmente que uno está aprendiendo todavía, y por lo tanto capta que para leer hace falta releer, para comprender requiere pensar de nuevo, percibir de nuevo, observar de nuevo. Y sin duda cualquier profesor está en condiciones de emitir ese metamensaje lateral –no literal– de humildad, de paciencia y de goce.

Entonces yo reformularía la pregunta: ¿estamos en condiciones de asumir que el otro también puede y debe tener confianza en su propia modificabilidad, en su capacidad para renovar el acto o el intento de comprender? Yo tendría más preocupación por eso; por ejemplo, me preocuparía mucho si los docentes tienen gran confianza en sus aprendizajes previos, pero sin incrementar su confianza en los aprendizajes venideros, tanto de ellos mismos como de sus alumnos. Esos nuevos aprendizajes podrían –y quizás deberían– aportar algunas sorpresas.

En esta mesa comparto con un filósofo; él sabe perfectamente bien que las grandes obras de filosofía a menudo están hechas del visitar y visitar obras de otros filósofos, casi siempre previos, que finalmente inspiraron una visión distinta. Pero fue a fuerza de leer y releer esas obras que el nuevo filósofo descubrió un vacío en ellas; sólo así descubrió un aspecto todavía perfectible, y así es como se origina a partir de eso una nueva filosofía.

Insisto: yo me preguntaría si estamos en condiciones de tener y sostener esa confianza. La confianza en un proceso que es abierto, cuyos frutos no son inmediatos, pero casi siempre resultan promisorios.

[Público] La comunidad sabe sobre la potencialidad del cine y sus diferentes usos que usted sucintamente mencionó. ¿Cree que debería entrar en el mundo macro de cada establecimiento, un programa de obras dramáticas que puedan integrarse? Por ejemplo, *Yerma*, de Federico García Lorca, está filmada. ¿Se puede analizar las dimensiones que usted expuso apoyándose en una obra como *Yerma*?

[E. Llanos] Sí, incluso sin apoyo fílmico también. Bueno, García Lorca cuenta con varias obras filmadas, como *Bodas de Sangre* y *La casa de Bernarda Alba*. Por supuesto, *Yerma* es una gran obra, y ninguna gran obra debería ser preterida o invisibilizada a causa de un sustituto fílmico. La gracia estaría en conseguir que, viendo la película, el alumno hiciera el juego de comparar ambos géneros: el fílmico y el escrito (en este caso, el drama).

Tuve la suerte de tener en segundo medio (cuando tenía 14 años) a un profesor que resultaba inmejorable para esos fines; de hecho tuvimos que leer una obra de él. Era el dramaturgo Fernando Cuadra Pinto, autor de *La niña en la palomera*. Con él aprendimos a leer, y en ese tiempo no había –por suerte– ninguna posibilidad de acceder a una película o a un DVD que reemplazara las obras incluidas en el programa. Precisamente, comenzamos el curso analizando bajo su guía *Bodas de Sangre*. Creo que nos marcó a todos, porque recuerdo que en las primeras interrogaciones acerca de la trama, los personajes y todo lo demás, él hacía preguntas que nosotros no hubiéramos anticipado de ninguna manera (unas básicas y otras nada básicas, como qué simboliza la luna en tal escena o qué simboliza el caballo en tal otra). A mí me marcó mucho eso de leer con atención *genuina*, no ingenuamente; pero puedo confesar que en la interrogación oral obtuve apenas un 5,0, y esa fue la mejor nota... Sin embargo, aunque nos asustábamos, casi todos captábamos el mensaje de fondo: *hay que leer con más atención, sin apresuramiento y sin esperar resultados pedestres o frívolos*. En mi caso, descubrí algo más: el placer de aplicar la atención para comprender más y así ir transformándome en un lector cómplice, en un interlocutor personal de cada autor, un lector capaz de detectar ciertos guiños suyos que operan como invitaciones para que cada uno se transforme en co-creador de la obra.

Con esto quiero destacar otro punto. Creo que la estimulación del estudiante pasa por un realismo en la evaluación, y yo agradezco que Fernando Cuadra me haya puesto un 5,0 y

no un 7,0 en esa evaluación inicial, porque no supe responder bien dos de las siete preguntas, de modo que no merecía mejor nota. Asimismo, también agradezco de corazón mi paso por el departamento de Estudios Humanísticos, donde tuve clases como las de Castor Narvarte, que eran simplemente abrumadoras. Allí uno terminaba descubriendo que había muchísimos niveles de comprensión y apropiación de un texto; uno creía leer bien, lo que seguramente era una creencia relativamente correcta si uno se comparaba con el alumnado promedio; pero lo relevante es que la lectura que él proponía resultaba incomparablemente mejor y no meramente distinta de la nuestra; era más abarcante y también más profunda; más analítica y al mismo tiempo más sintética; *más abstractiva y por eso mismo más atractiva*. Yo agradezco muy sinceramente y en público a docentes como Castor Narvarte o Jorge Guzmán o Genaro Godoy o Juan de Dios Vial Larraín, porque no me complacieron con notas generosas, sino justas; ellos me estimularon mostrándome cuán distante estaba aún de una meta relevante. Así aprendí que la educación es un proceso de perfeccionamiento continuo, y creo que esa idea constituye una de las principales enseñanzas que el arte puede ofrecerle a la educación. No esperamos que el maestro de pintura, a la hora de organizar una exposición, seleccione simples manchas de sus alumnos; tampoco esperamos que al finalizar su curso un maestro de música convoque con orgullo a la comunidad para escuchar solamente cómo sus alumnos se ejercitan en distinguir una nota de otra, sino para presenciar alguna ejecución más compleja. Así, por muy inicial que sea un curso, debería culminar exigiendo un desempeño relativamente complejo, como elaborar un ensayo o siquiera una monografía proporcional a los objetivos del curso.

El arte fomenta la paciencia del mediano y del largo plazo; nos enseña a mirar nuestros logros parciales contrastándolos contra un telón de fondo más ambicioso. Profundizando en la formación artística, la persona nota que van perdiendo sentido ciertas dicotomías ingenuas, como “forma” versus “contenido” o “proceso” versus “producto”. Y es que el arte nos enseña integrando la sensibilidad y la abstracción, la intuición y el razonamiento, la inspiración y la autodisciplina, la naturaleza y la cultura. He ahí su secreto.

A su vez, la educación tiene mucho de ciencia, pero también mucho de arte; se la puede mejorar bastante con ciertas técnicas, pero también requiere espiritualidad o al menos una vocación genuina. Por eso la educación hipoteca su futuro y se desvirtúa cuando apuesta solamente a uno de esos dos polos. *Casi siempre cabe distinguir, pero casi nunca conviene separar; necesitamos integrar, no confundir; se trata de respetar las diferencias, no de anularlas.*

En el caso que usted menciona, creo que sin duda se podría incluir el trabajo con cine (por ejemplo, Shakespeare está abundantemente filmado); pero yo sugeriría que nunca se reemplace el texto y que siempre se incluyan preguntas que exijan al alumno la lectura para disfrutar y comparar. Por lo demás, siempre habrá diferencias entre el texto y el film; por último, algunos pasajes se pueden ver filmados para cotejar cómo resuelve el cineasta un problema que el escritor resolvió con palabras. Además, mediante esos cotejos y esas exploraciones, los estudiantes van desarrollando habilidades más transversales, como la curiosidad, la capacidad de asombro, la perspicacia, la creatividad. Todo eso nos ilustra mucho acerca del arte y de las posibilidades de comunicación.

[Público] Quería hacer un alcance. Creo que hay algo a lo que no se ha dado importancia y es el valor que tiene la superación en los alumnos. Normalmente se le da el premio a los tres primeros lugares y el resto es como si no contara. Por ejemplo, hay alumnos que tienen un 4,5 y luego se sacan un 5,0, y tanto para los profesores como para los padres pareciera que eso no tiene importancia. Es decir: “Te sacaste un 5, pero te podrías haber sacado mucho mejor nota”. El niño está recibiendo una crítica y no una felicitación, y dice: “¿Qué saqué con mejorar mi nota, si estoy recibiendo más de lo mismo?”

¡Qué sucedería si yo reconozco en el niño esa situación y le digo: “¡Qué bien que vas mejorando!”? Ellos necesitan sentirse aprobados y su autoestima también sube.

[E. Llanos] Quiero responder contando una experiencia a propósito de esto mismo. Hace mucho tiempo –casi tres décadas– vengo ponderando el metaaprendizaje, el aprender a aprender. Hoy todo el mundo habla de eso, pero todavía resulta poco claro cómo identificar indicadores confiables del metaaprendizaje y cómo estimularlo. En mi caso, me resisto a meterme en el maratón de popularidad (que es la educación chilena) poniendo buenas notas, digamos de 5 hacia arriba. Aplico un nivel de exigencia más bien alto y utilizo la escala de 1 a 7, de modo que casi siempre hay alumnos que obtienen notas muy bajas; así que mi desafío es que comprendan por qué obtuvieron esas calificaciones tan bajas. Procuro mostrar las enormes diferencias que hay entre ciertos “aprendizajes” mecánicos o meramente memorísticos y un aprendizaje profundo, relevante y extrapolable. Como los promedios de notas de mis cursos oscilan en torno al 4,0 ó 4,1, y dado que cerca de un 30% reprueba los cursos, debo lograr que el alumno comprenda qué está sucediendo y que no se desmotive. Porque hay que recordar que vivimos en una cultura de la inmediatez, que no

propicia precisamente la paciencia. Entonces premio el metaaprendizaje y lo hago de la siguiente manera: entre la primera y la segunda prueba, bonifico con una décima de premio a quien se haya superado en tres décimas, porque superarse en tres décimas en mis pruebas no es tan fácil. De pronto un alumno obtuvo un 2,0 en la primera prueba, pero en la segunda obtiene un 3,0, y en tal caso ese 3,0 ya es un 3,3, puesto que por cada tres décimas de alza bonifico con una décima más. Y al fin del curso hago un ranking de quienes obtuvieron más décimas adicionales de bonificación, y es increíble cómo eso estimula.

A menudo pregunto a los alumnos: ¿cuánto se superó una persona que pasó del 2,0 al 3,0? La mayor parte hace el cálculo mecánicamente y responde: 50%. Pero eso es falso; matemáticamente, el progreso entre la nota 2 y la nota 3 es un 100%, porque la escala no parte de 0, sino de 1,0; es decir, la nota mínima parte ya de diez décimas. Por tanto, obtener un 2,0 implica estar 10 décimas por encima del 1,0, mientras que lograr un 3,0 significa merecer 20 décimas por encima del 1,0. Y está claro que 20 es exactamente el doble de 10, así que quien sube su rendimiento desde un 2 a un 3 no se supera en un 50%, sino en un 100%. Con ese tipo de recursos les enseño a valorar lo pequeño que es propio. Porque no caben muchas dudas respecto a que si un estudiante obtuvo un 2,0, no copió –o si copió, lo hizo muy mal–; es decir, esa persona puede decir con relativo orgullo: “Este es un 2,0 mío, y el 3,0 siguiente también es mío, y si el profesor me lo subió a 3,3, eso no es un regalo, sino el reconocimiento a mi progreso real”.

Siguiendo estrategias motivacionales y realistas de esa índole, he logrado casos de superación extraordinarios. He visto que de pronto un alumno que está repitiendo por tercera o cuarta vez la asignatura, vuelve a hacer el curso conmigo, aunque en principio debería aborrecerme. Y es que el joven termina entendiendo que yo no tengo nada contra él, sino al contrario: intento darle una idea realista de su nivel real de logro, empleando parámetros que no nos suman a él y a mí en el autoengaño ni menos en la complicidad. Y la mayoría comprende que todavía tiene pendientes varios niveles de aprendizaje y que lo mejor para él es saberlo y tener cartas de navegación claras y un horizonte nítido hacia el cual avanzar.

Me parece que esto debe ser considerado un asunto central, porque los datos muestran que en los años '70 el promedio de la enseñanza media en Chile era 4,6, mientras que hoy es un 5,8; sin embargo, nadie puede garantizar que los aprendizajes hayan mejorado en esa misma proporción, y más bien hay indicios de lo contrario. Es decir, estamos utilizando la escala de notas que nominalmente sigue siendo de 1 a 7, pero en el 90% de los casos va

del 5 al 7. Y eso repercute no sólo en el aprendizaje, sino en la cultura y en nuestros hábitos ciudadanos.

Por ejemplo, en algún momento [hacia 1975] se pensó que era muy dañino para la autoimagen y la autoestima del alumno, repetir en las fases más tempranas, y entonces se impuso la aprobación automática de primero a cuarto año de enseñanza básica. El motivo invocado puede ser muy noble –si es que era noble, porque también podía tratarse de una astucia política para aparecer con estándares de repetición menos impresentables ante las audiencias mundiales como la UNESCO y otras de esa índole–; pero aun asumiendo que esa aprobación automática obedecía a buenas razones, parece que nadie pensó sistémicamente, previendo las consecuencias. Porque esa medida tuvo otras repercusiones, otros efectos colaterales. Para empezar, el alumno de primero a cuarto año está formando hábitos, y si le aseguramos una aprobación automática, él no logra percibir qué sentido tiene formar hábitos de estudio o desarrollar cierta autodisciplina elemental.

En definitiva, hay que pensar sistémicamente la educación. Cuestiones como la que usted propone, que yo secundo absolutamente, son muy centrales. Hay que pensar entre todos y a veces en voz alta, compartiendo. Por ejemplo, he propuesto más de una vez que adoptemos como hábito compartir al menos una vez al semestre algunas buenas prácticas que hayan funcionado para fomentar el aprendizaje. Esas buenas prácticas pueden ser recursos creativos, medidas, estrategias y hasta trucos ingeniosos para motivar y evaluar con mayor validez, confiabilidad y utilidad. Pero nunca he logrado, en ninguna universidad, que se instaure un ritual colectivo de esa clase. Se toman y se dan cursos de invierno, de verano, de todos los tipos, dictados por personas acreditadas o que se suponen que tienen mucho que enseñar a los docentes; pero nadie asume que el profesor puede aprender de los colegas y también enseñar a otros pequeñas cosas como éstas, que sumadas pueden implicar una batería de recursos muy amplia.

Todos podemos aprender de nosotros mismos y de los colegas, codo a codo.

[Público] ¿Podría hablarnos de sublimación, poesía y heurística?

[E. Llanos] No por nada Freud pensaba que la *sublimación* es el mecanismo de defensa fundamental a partir del cual se genera la civilización, la cultura. Si yo no sublimo, termino afrontando mis problemas a golpes, matando al otro. Y la obra de arte es quizás el mayor ejemplo de sublimación, pero desde ese punto de vista yo diría que nos falta entender que la sublimación tiene un aspecto neurótico –cuando es mera represión– y un aspecto

creativo, y en esa ambigüedad hay que aprender a moverse, porque la mayor parte de las veces las obras presentan lo uno y lo otro.

[Público] ¿Y qué sería lo neurótico en el arte? ¿Cómo ponemos identificarlo?

[E. Llanos] Por ejemplo, imaginemos que soy un artista enamorado de una vecina. Puedo mantenerme atado a mi propia neurosis, sin dar el paso hacia adelante. Entonces me limito a escribirle poemas o a dibujarla en silencio y hasta me da vergüenza saludarla. Y si soy incluso más neurótico, hasta la ataco en público, porque practico el mecanismo de defensa de la “formación reactiva”, para que nadie sospeche que estoy enamorado de ella. Eso sería claramente neurótico, al margen de cuán “buenos” resulten los poemas, los dibujos o los cuadros creados a partir de esa represión. En cambio, lo sensato, lo razonable, lo natural sería acercarse a la musa e intentar una relación con ella. Y es que un artista nos reconecta también con lo natural, porque opera desde la experiencia, no desde la represión o la evasión.

[Público] Usted mencionó la heurística, pero no me quedó muy claro en qué consiste. ¿Podría explicar?

[Eduardo Llanos] La heurística tiene la misma raíz que la famosa frase “Eureka”, dicha por Arquímedes; es decir: *lo hallé, lo encontré; también, lo busqué*. La heurística como disciplina estudia los heurísticos, o sea, los principios y procedimientos de búsqueda que, sin necesariamente garantizar el hallazgo de una solución, al menos hacen mucho más probable ese hallazgo.

En cambio, los algoritmos sí garantizan el hallazgo de la solución, obviamente en caso de estar bien aplicados; por ejemplo, una fórmula matemática es un algoritmo que, si se lo comprende bien y se siguen correctamente todos los pasos, nos permite solucionar un problema o despejar una incógnita.

Ciertamente, los heurísticos no pueden ofrecer tantas garantías como los algoritmos; pero ocurre que muchos problemas no son susceptibles de un tratamiento algorítmico; por ejemplo, no hay una fórmula infalible para resolver una pena de amor o un desencuentro interpersonal, ni para organizar la trama de una novela o para componer un cuadro. En casos de esa índole, cuando la simple lógica resulta impotente o inaplicable, los métodos,

mecanismos, dispositivos o procedimientos heurísticos sí suelen ser de gran provecho, porque elevan la probabilidad de hallar buenas respuestas y en menos tiempo.

En el plano del cine en particular, yo proponía como última dimensión la heurística, porque se puede ver cine con vistas a incrementar la propia creatividad o al menos la imaginación. Concretamente, les pido a los alumnos –que ya han pasado por varios cursos previos– que desarrollen la imaginación, que la ejerzan y la ejerciten imaginando escenarios alternativos. Por ejemplo: *¿Qué hubiera pasado si en tal o cual escena el personaje no hubiera muerto o hubiera tomado tal otra decisión? ¿Qué pasaría si filmáramos esta película veinte años después? ¿Cómo sería una película opuesta a ésta?* Les pido que utilicen la película casi como un karaoke y que vayan imaginando variantes. Bueno, la metáfora del karaoke es más provocativa que elocuente; más bien se trataría de un antikaraoke, un dispositivo que pone a prueba nuestra capacidad para concebir variantes creativas o al menos plausibles.

La literatura se enseña en los colegios con el fin de que el alumno se ponga en contacto con las obras de imaginación “más perfectas”³. La filosofía se enseña así también: *leamos esto porque este es un pensamiento tan redondamente elaborado y bien formulado que vamos a aprender mucho de él*. Y junto con conocer su contenido, puedo aprender un modo de pensar o al menos de argumentar. Diría que esa es una dimensión básica de la enseñanza: aprovechar las enseñanzas laterales –no sólo las literales– de las obras o de los acontecimientos, ya se trate de filosofía, literatura o matemáticas. Porque en las matemáticas también hay aprendizajes laterales, también caben la heurística y la creación de variantes.

Se me vino a la memoria una anécdota. Ocurre que un profesor de primaria tenía a todos sus alumnos muy inquietos, y entonces les dio una tarea:

–Sumen de uno a cien, o sea: 1 más 2 es 3; 3 más 3 es 6; 6 más 4 da 10, y así sucesivamente. Cuando lleguen a 100 me cuentan la cifra a que llegaron.

Bueno, el profesor pudo seguir haciendo su trabajo, pero de pronto notó que un niño estaba mirando el techo.

–¿Y tú? –le pregunta–, ¿acaso no vas a hacer la tarea?

–Ya la hice.

–¿Cómo? ¿Ya terminaste?

–Sí.

³ *Post dictum*: Quise decir “más logradas”.

–Pero no te demoraste nada... ¿Y qué resultado te dio?

–5.050.

–¡Correcto! ¿Y cómo lo hiciste?

–Muy simple, profesor. Sumé por pares, partiendo por el primer número y el último: 1 más 100 son 101. Después sumé el segundo con el penúltimo: 2 más 99 también son 101. Después sumé el tercero con el antepenúltimo: 3 más 98 también son 101. Así que descubrí que de 1 a 100 se forman 50 pares y todos suman 101. Entonces multipliqué 50 por 101 y eso me dio 5.050.

Bueno, ese niño era Gauss, el futuro matemático, y estaba practicando espontáneamente la heurística –aunque en este caso fue más bien un algoritmo–.

Así que siempre podemos desarrollar la imaginación, y en eso la poesía y la psicología tienen mucho que decir. Por ejemplo, las metáforas nos preparan subliminalmente para algo clave en el aprendizaje de las matemáticas: *asumir la convertibilidad*, es decir, que una misma relación o un mismo valor se puede “expresar” de varias maneras diferentes. Sin interiorizar la convertibilidad, sería imposible desarrollar capacidad matemática.

Pero ya no tengo más minutos...

[Fin de la grabación]

PROLOGO PARA UN DICCIONARIO DE CREATIVIDAD¹

Aunque hoy cueste creerlo, es un hecho que el vocablo *creatividad* cobró relevancia recién a partir de 1950, cuando J. P. Guilford formuló la ya clásica distinción entre dos tipos de pensamiento: el *convergente*, que equivale al razonamiento lógico, y el *divergente*, empleado en la búsqueda de soluciones alternativas y “laterales” (es decir, *creativas*). Aplicamos pensamiento convergente cuando hacemos algún cálculo matemático o hacemos deducciones a partir de premisas, y en tales casos la “solución” es una sola o bien hay una claramente mejor que las otras. En cambio, aplicamos pensamiento divergente cuando afrontamos un problema que no tiene solución única o reconocidamente mejor que otras, de modo que podemos concebir soluciones numerosas (*fluidez*), variadas (*flexibilidad*) e inéditas (*originales*).

Cuente lo anterior como una apretada síntesis del planteamiento de Guilford, que luego él mismo reforzó y matizó mediante estudios sistemáticos, desarrollando numerosas pruebas psicométricas para evaluar los componentes y subcomponentes de la creatividad. Por cierto, la capacidad de producir algo nuevo estaba implícita en la noción global de *inteligencia*, introducida mucho antes de Guilford; sin embargo, la inteligencia abarcaba además muchas otras capacidades, de modo que el subconjunto de la creatividad no se perfilaba con suficiente nitidez dentro de ese constructo teórico. Tal situación cambió aceleradamente en las décadas siguientes, pues a los aportes pioneros de Guilford se sumaron investigadores, especialistas e interesados de muy diversas procedencias; de ese modo, la creatividad fue tornándose cada vez más relevante para la psicología, las ciencias de la educación y la comunicología.

Así, pues, siendo inicialmente un subtema *subdisciplinar* (un capítulo al interior de la teoría de la inteligencia), la creatividad pasó a ser luego un tópico *disciplinar*, y siguió desarrollándose hasta convertirse en un campo *multidisciplinar*. Más aun: pronto se reveló como un ámbito especialmente propicio para el diálogo *interdisciplinar* e incluso hoy parece transformarse en un área *transdisciplinar*. Durante esa veloz evolución se fue generando un vocabulario propio, que por un buen tiempo no contaba siquiera con un glosario, mucho menos con un diccionario especializado. Ricardo López se dio a esa

¹ En Ricardo López Pérez: *Creatividad con todas sus letras. Diccionario de conceptos y expresiones habituales del campo temático de la creatividad*. Editorial Universitaria, Santiago, 2008, 246 pp. También se publicó en *Gaceta de Psiquiatría Universitaria*, septiembre 2014, pp. 326-329. Disponible http://revistagpu.cl/2014/GPU_sept_2014_PDF/CUL_Prologando.pdf

tarea elaborando un primer léxico de creatividad (2001), que un lustro después tuvo una segunda edición ampliada en Buenos Aires². Como su autor siguió agregando y ampliando las entradas, la tercera edición llegó muy pronto (2008)³. Y esas mismas páginas que hace un lustro le sirvieron de prólogo se ofrecen ahora con ciertas mutaciones, pero sin mutilaciones.

En cierto modo, la obra de López es ya una *minienciclopedia* de creática. Como se sabe, el término *enciclopedia* proviene de dos palabras griegas: ‘*egluklos*’, cuyo significado es *circular*, y ‘*paideia*’, que equivale a *instrucción* o *enseñanza*; por lo tanto, ‘*egkuklios-paideia*’ podría traducirse como *disponer el conocimiento en un círculo*, es decir, en orden no lineal. Por supuesto, algunas enciclopedias no organizan sus entradas en secuencia temática, sino en orden meramente alfabético; pero incluso las que siguen la secuencia rectilínea del alfabeto van articulando sus artículos mediante remisiones cruzadas, del tipo “véase también las entradas X, Y, Z”. Además, en los diccionarios es igualmente común que cada artículo reenvíe a otros, y que a su vez éstos nos hagan zigzaguear hacia otras voces y nuevas definiciones o explicaciones. De ahí que, incluso cuando no pretenden y/o no alcanzan un carácter enciclopédico, en obras de esta clase predomina la *esfericidad*. Así, pues, léxicos o glosarios, diccionarios o enciclopedias, tesauros o prontuarios, todos invitan a circular en una y otra dirección, andando y desandando. Leer un diccionario o una enciclopedia es una forma de pasear y recorrer un área del conocimiento, familiarizándose gradualmente con las ideas nuevas y/o profundizando nuestra comprensión de otras ya conocidas. El resultado suele ser una *globalidad progresiva* y por lo mismo *dinámica*, cuya “redondez” rara vez es “rotundidad” y cuyo tramado nunca resulta lineal, sino multilineal.

En definitiva, un buen diccionario temático no es meramente un herramienta o una “caja de herramientas”, sino más bien un mediador, un instrumentarium e incluso un mecano. Cuando uno intenta comprender una cierta teoría o un simple planteamiento en un área que no es la propia, la terminología suele ser el primer obstáculo. Y lo que entonces uno hace es agenciarse definiciones de los conceptos básicos. En el fondo, intentamos reconstruir un pensamiento ajeno mediante una suerte de maqueta que represente el edificio conceptual, a fin de optimizar nuestro recorrido por esos constructos

² López Pérez, Ricardo [Santiago, 12001]: *Diccionario de la creatividad*. Morphia, Buenos Aires, 2006, 198 pp.

³ López Pérez, Ricardo: *Creatividad con todas sus letras. Diccionario de conceptos y expresiones del campo temático de la creatividad*. Editorial Universitaria, Santiago, 2008, 246 pp. Este prólogo figuraba en pp. 11-15.

mentales. Y aun quien intenta ir más allá y “deconstruir” un pensamiento, necesita de todos modos detectar las vigas maestras y los pilares, pues de lo contrario su pretendida deconstrucción será sólo una empresa de demolición. Allí donde el vandalismo pseudocrítico se contenta con derrumbar, la verdadera crítica nos ofrece una lección de desmontaje de un artificio (como sugiere la etimología, conformarse con un mero *arruinar* supone cierta *ruindad*).

Curiosamente, si bien casi nadie duda de la importancia de las enciclopedias y de los diccionarios especializados, su consulta no es algo habitual ni siquiera entre los docentes. Y es una lástima, ya que estas obras son insustituibles; muchas están muy bien coordinadas por uno o dos autores eminentes, quienes solicitan los distintos artículos a especialistas que llevan décadas investigando subtemas específicos, de modo que sus artículos condensan información relevante y decantada. Así, estas obras no se agotan en la consulta ocasional, motivada por una duda terminológica; sus entradas suelen constituir también verdaderas lecciones de escritura académica y, por tanto, admiten lecturas más complejas y gratificantes. Entre los extremos de la bulimia y la anorexia lectoras, los buenos diccionarios temáticos contribuyen a balancear la dieta textual: artículos fibrosos, no transgénicos ni hipercalóricos. Sin embargo, si su consulta no es frecuente ni siquiera entre los maestros de la academia, ¿cómo esperar que se extienda entre los estudiantes?

Y he aquí un primer denominador común entre los diccionarios especializados (temáticos o enciclopédicos) y la creatividad: en principio, a ambos se les reconoce su relevancia y su utilidad, pero en ninguno de los dos casos dicho reconocimiento va más allá de un gesto protocolar, como si se tratase de un mero tic discursivo.

¿A qué puede deberse esta paradoja? Quizás se trate de un mecanismo de defensa inconsciente ante la verdadera complejidad, que nunca resulta cómoda de abordar, ya que pone a prueba desde el primer momento nuestros hábitos mentales. Por lo demás, tampoco cabría esperar otra cosa, pues en tanto el saber va organizándose en sistemas cada vez más y más diferenciados, la creatividad resulta inclasificable: pertenece netamente a la psicología y a la pedagogía, pero no es sólo una provincia del campo psicoeducacional o de cualesquiera otras disciplinas. En último análisis, todas las disciplinas existentes y por existir pueden considerarse muestras parciales de la creatividad humana. Por ejemplo, el así llamado pensamiento alternativo o sociocrítico puede ser considerado un caso de creatividad colectiva (o sociocreatividad), puesto que no se limita a denunciar tendencias ingratas de la “posmodernidad” (como la precarización

de casi todo), sino que también reivindica la diversidad y la hibridación como fuentes de fenómenos nuevos.⁴

Un pensamiento genuinamente crítico comenzará entonces reconociendo esas complejidades y aclarando conceptos, especialmente si se presentan como novedosos. Aplicado a la investigación en creatividad, ello implica cancelar de partida las dicotomías facilonas y rígidas asociadas a las relaciones entre la parte y el todo, pues por mucho que la creatividad sea un tema propio de la psicología y la pedagogía, también la psicología y la pedagogía constituyen ellas mismas ejemplos de creatividad sociocultural. Del mismo modo, comprender la creatividad requiere investigar tanto los talentos individuales como las condiciones ambientales que la favorecen o la bloquean. Por otro lado, toda disciplina que estudie la creatividad –sea como tópico central o como tema periférico– deberá desdoblarse. Pero, ¿acaso resulta inevitable ese desdoblamiento? Prácticamente, sí, pues mientras reflexionan sobre los fenómenos creativos, las diversas disciplinas se estudian también a sí mismas en un aspecto fundamental, ya que para ellas la creatividad es *al mismo tiempo* un subtema, un tema transversal y un metatema (un tema de temas). Hasta cierto punto, eso equivale a asomarse a la ventana para verse pasar.

Si una disciplina o subdisciplina naciente suele tomar prestados conceptos de otras disciplinas, pronto los adapta y crea algunos nuevos. Mientras más compleja y “madura” es una disciplina, más diccionarios y enciclopedias especializadas surgen dentro de ella. Asimismo, la madurez de una disciplina también se nota por su capacidad para inspirar a otras y/o prestarles parte de su vocabulario. Esa hibridación cíclica y recíproca es propia

⁴ No parece un fenómeno insignificante que en el último año hayan aparecido simultáneamente varios trabajos sobre el tema, casi todos multiautoriales: [1º] Attali, Jacques [París, 1988]: *Diccionario del siglo XXI*. Ediciones Paidós Ibérica, Barcelona, 2007, 365 pp. [2º] ATTAC: *Primer diccionario altermundista*. Capital Intelectual, Buenos Aires, 2008 [París, 2004], 383 pp. [3º] Barañano, Ascensión; García, José Luis; Cátedra, María; Devillard, Marie J. (eds.): *Diccionario de relaciones interculturales, diversidad y globalización*. Editorial Complutense, Madrid, 2007, 424 pp. [4º] Biagini, Hugo E.; Roig, Arturo A. (eds.): *Diccionario del pensamiento alternativo*. Editorial Biblos, Buenos Aires, 2008, 591 pp. [5º] Laplantine, François; Nouss, Alexis: *Mestizajes. De Arcimboldo a zombi*. Editorial FCE de Argentina, Buenos Aires, 2007 [París, 2001], 783 pp. [6º] Malgesini, Graciela; Giménez, Carlos: *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Los Libros de la Catarata, Madrid, 2000, 406 pp. A tales obras recientes cabría sumar otras previas y afines: [7º] Coelho, Teixeira: *Diccionario crítico de política cultural: cultura e imaginario*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, México, 2000, 502 pp. [8º] Malgesini, Graciela; Giménez, Carlos: *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Los Libros de la Catarata, Madrid, 2000, 406 pp. [9º] Pérez, José Antonio: *Diccionario del paro y otras miserias de la globalización*. Debate, 2002, 313 pp. [10º] Salas Astraín, Ricardo (coord.): *Pensamiento crítico latinoamericano. Conceptos fundamentales*. Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez, Santiago, 2005, 3 vols., 1.044 pp. [11º] Saul, John R.: *Diccionario del que duda. Un diccionario agresivo del sentido común*. Ediciones Granica, 2000, 357 pp.

de los ambientes en que la creatividad florece, y si bien suele generar revoltijos semánticos, conviene recordar que la polisemia no es siempre la causa principal de la imprecisión conceptual. Si hemos de creer a los especialistas en semántica, la ambigüedad es inevitable, pues no se conoce ningún idioma que esté libre de casos de homonimia y polisemia. Claro que ese rasgo de la lengua no nos exime de purificar nuestra habla, es decir, el modo concreto en que los individuos empleamos el lenguaje.

En tal sentido, cabe evaluar los diccionarios temáticos comparando cómo abordan ciertas nociones básicas y si aclaran o no los matices diferenciales que algunos vocablos adoptan en determinadas áreas o disciplinas. Por ejemplo, los buenos diccionarios de ciencias cognitivas⁵ conceden un buen espacio a la creatividad y a los fenómenos y conceptos asociados, y lo mismo vale para obras similares en el campo de la psicología y las ciencias de la educación. Eso está dentro de lo esperable e incluso exigible; en cambio, sí podría sorprendernos que un diccionario enciclopédico de liturgia contenga una entrada para “creatividad” de más de veinte páginas a dos columnas.⁶

Una minieniclopedia de la creatividad debe entonces superar estas paradojas aparentes y disponer sus entradas de manera tal que aporten una visión global y al mismo tiempo particular. Volvemos, pues, al ideal del ‘egkuklios-paideia’: conocimientos organizados como un ciclo, una esfericidad conceptual que promete reconciliar al todo con la parte. Como decía Heráclito, en el círculo los extremos se tocan. Y lo comprobará quien lea con cuidado los artículos de esta obra, pues verá que entre ciertas duplas o polaridades conceptuales se introducen distinciones, pero jamás disociaciones.

Y es que un creador genuino necesitará tanto del pensamiento convergente como del pensamiento divergente; cultivará el pensamiento complejo y al mismo tiempo valorará la sencillez expresiva para hacerse entender; generará o se agenciará algoritmos y fórmulas seguras, pero también heurísticos probables o apenas plausibles; propenderá a la abstracción teórica y también a la praxis; tenderá a la reflexión y a la contemplación, mas no despreciará la acción; ejercerá el criticismo y la autonomía, sintonizando paralelamente

⁵ Me refiero a la *Enciclopedia MIT de ciencias cognitivas*, coordinada por Robert Wilson y Frank C. Keil (Editorial Síntesis, Madrid, 2002, 2 vols., 1.461 pp.), así como al *Diccionario de ciencias cognitivas*, dirigido por Houdé, Kayser, Koenig, Proust y Rastier (Amorrortu Editores, Buenos Aires, 2003, 497 pp.), y al *Dictionnaire des sciences cognitives*, obra de un equipo encabezado por Guy Tiberghien (Armand Colin, París, 2002, 336 pp.). De paso, estas obras ejemplifican la paradoja apuntada más arriba: pese a su innegable calidad y utilidad, no figuran siquiera en las bibliotecas de las escuelas de psicología y educación.

⁶ Ver A. Pistoia: “Creatividad”, en Sartore, D.; Triacca, Achille M.; Canals, J. M.: *Nuevo diccionario de liturgia*. Ediciones Paulinas, Madrid, ³1996 [Roma, ²1984], pp. 475-497.

con las emociones profundas de la comunidad; valorará las ciencias sin por ello desdeñar las artes, e incluso procurará articularlas (tal es el caso de quienes aspiran a la así llamada *consiliencia*). Por lo mismo, descubrirá o inventará puentes colgantes entre la disciplina y la espontaneidad, entre el trabajo y el juego, entre la tradición y la vanguardia, entre la vigilia y el sueño.

Creo que ese espíritu animaba a los investigadores chilenos que hacia finales de los años ochenta nos reunimos en torno a la creatividad. Nos juntábamos una tarde por mes para discutir un tópico distinto, explorando sus relaciones con la facultad creadora, que permanecía siempre como telón de fondo. Los temas podían ser el humor, la intuición, los bloqueos, las paradojas o cualesquiera otros elegidos por consenso razonado de los pares. Y esos pares éramos casi siempre los mismos, aunque rotábamos el rol de anfitrión y el lugar de reunión. En alguna ocasión actuaron como anfitriones Rolando Zapata y Mirta Pais, ambos psicólogos que entonces fungían como académicos en la Universidad Central; en otra ocasión sesionamos en la Universidad Católica, invitados por las psicólogas Nadja Antonojevic e Isodora Mena; visitamos también la Universidad de Chile, donde fuimos recibidos por la arquitecto y docente Sofía Letelier, o la Universidad de Santiago, donde el ingeniero Mario Letelier jugaba de local. Esta especie de equipo virtual sesionó también en Universidad Diego Portales e incluso una vez en la desaparecida Universidad Educare.

Me parece que todos guardamos muy buenos recuerdos de esas jornadas, cuya periodicidad mensual hacía que esperáramos cada sesión como un oasis de fraternidad y entusiasmo. Más tarde, Mario Letelier llegó a organizar un encuentro internacional y gestionó la visita del estadounidense J. Adams, autor de un libro sobre los bloqueos de la creatividad. La conclusión del invitado fue categórica: las ponencias estaban al mismo nivel de las que solía escuchar en su país.

Hilvano estas evocaciones un tanto nostálgicas oscilando entre el deseo de reeditar tales encuentros y un barrunto más bien sombrío, pues cabe preguntarse si no será mejor dejar esa iniciativa en lo que era: algo hermoso que no estaba llamado a perdurar, porque en la vida las mejores experiencias no suelen ser muy duraderas.

En cualquier caso, con o sin reuniones de por medio, todos continuamos ligados al tema a través de la docencia y la investigación. En el caso de Ricardo López, su aproximación inicial estaba marcada por la filosofía, que era su disciplina de origen; sin embargo, se desempeñaba también como docente de psicología general, psicología social y epistemología, y era un lector de apetitos variados. Todo ello se refleja bien en

este libro, que viene a compendiar no sólo sus búsquedas, sino buena parte de la terminología propia de la “creática” y de la “heurística”. Y hay que decir que en nuestro idioma no existen precedentes comparables, mérito que debe ponerse de relieve. De hecho, la bibliografía sobre creatividad es comparativamente exigua en el mundo hispanohablante, si bien hay aportes tan relevantes y lúcidos como los de José Antonio Marina.

Ahora bien, como todo diccionario temático, éste admite abordajes muy diversos: desde la consulta ocasional hasta la lectura asidua, y en ambos casos se puede seguir tanto el orden de las páginas sucesivas como la secuencia de las remisiones internas o incluso la simple curiosidad del hojear azarístico. Personalmente, recomendaría detenerse en entradas que definen y describen diversas clases de pensamiento (‘complejo’, ‘crítico’, ‘janusiano’, ‘lateral’, etc.) y también las que explican ciertas leyes (como el principio 20/80 de Pareto y la ley de Zipf); asimismo, convendrá leer y releer aquellas que exponen métodos o técnicas (matrices heurísticas, método de inversión dialéctica, cajas morfológicas) y sobre todo los metaprincipios heurísticos. No podría decir que echo de menos sendas entrada para “enigmística” y “ludolingüística”, ya que se trata de disciplinas muy específicas, si bien ambas cuentan con bibliografía propia.⁷

Este prólogo intenta dibujar un contexto para el texto, a fin de motivar la lectura. Mientras más pronto se inicie ese contacto, tanto mejor. Pues la lectura no favorece sólo a la persona que lee, sino también a la propia obra: ella necesita nuevos lectores para seguir viva. Así que me corresponde hacer mutis ahora mismo, no sin antes desear al libro el público que obviamente se merece. No será raro entonces que el autor publique pronto una cuarta edición ampliada y revisada, que incorpore los avances publicados recientemente en otras latitudes.⁸

⁷ Ver: [1] Hidalgo, Rafael; Parisi, Beatrice: *Diccionario de enigmística*. Octaedro, Barcelona, 2005, 229 pp. [2] Gárfer, José Luis; Fernández, Concha: *Juegos de palabras. Ludolingüística*. Edimat, Madrid, 2001, 405 pp.

⁸ Entre las obras similares que conozco, recomiendo sobre todo las siguientes: [1] Runco, Mark A.; Pritzker, Steven R. (eds.): *Encyclopedia of creativity*. Elsevier / Academic Press, San Diego, California, 2011 [1999], 2 vols., 695 y 628 pp. [2] Kerr, Barbara A. (ed.): *Encyclopedia of giftedness, creativity, and talent*. Sage Publications, Thousand Oaks, California, 2009, 2 vols., 1.112 pp. [3] Gorny, Eugene: *A dictionary of creativity. Terms, concepts, theories & findings in creativity research*. 2007. <http://creativity.netslova.ru/>

¿A QUIÉN AMA GILBERT GRAPE?¹

Análisis psicocinematográfico integrativo

1.- INTRODUCCIÓN

Las líneas siguientes ofrecen un estudio de *A quién ama Gilbert Grape*, película que me parece una lograda síntesis entre el drama humano, la profundidad psicológica y la calidad estética. En congruencia con ello, ofrezco un estudio deliberadamente analítico. Estimo que, al hilvanar los comentarios en forma esquelética y con subtítulos, se torna más perceptible el andamiaje de observaciones, inferencias e interpretaciones que consideré plausibles. Por tanto, procedo aduciendo varias observaciones coincidentes o que apuntan en una misma dirección, esperando transparentar mejor aquello que en cada caso pretendía mostrar: un patrón interaccional, algún proceso subjetivo, ciertos simbolismos, etc. En ese afán, sacrifiqué un poco la fluidez de la exposición y opté por numerar los comentarios.

Por sobre todo, esperaba tender un puente entre la observación atenta de ciertos hechos y las inferencias que razonablemente se podría hacer a partir de ellos. La presuposición que subyace al método propuesto² es más bien sencilla: la literatura y el arte (y, por cierto, también el buen cine) articulan de modo sutil –y sinérgico– la sensibilidad y la abstracción, la imagen y la idea, la intuición y el razonamiento; por eso nos interpelan hondamente y se prestan para la docencia y la clínica. En cualquier caso, ello no implica asumir que se trate de mensajes enteramente intencionales o conscientes.

¹ Este artículo se publicó inicialmente en *Praxis* N° 16, Facultad de Psicología de la Universidad Diego Portales, 2009, 103-118. Meses después se reprodujo la *Gaceta de Psiquiatría Universitaria* (2010: 3, septiembre, pp. 351-363), Departamento de Psiquiatría Oriente, Facultad de Medicina, Universidad de Chile. Esta segunda versión puede consultarse también on line: [http://revistagpu.cl/2010/Septiembre/GPU%2020103%20\(PDF\)/ANA%20A%20quien%20ama%20Gilbert%20Grape.pdf](http://revistagpu.cl/2010/Septiembre/GPU%2020103%20(PDF)/ANA%20A%20quien%20ama%20Gilbert%20Grape.pdf)

² Expuse el modelo en “Hacia un análisis psicocinematográfico integral”, *Mesa redonda*, Universidad Central, Santiago, N° 1, pp. 137-150. A las seis dimensiones añadí luego una jerarquía de seis niveles de comprensión (ver punto 9).

2.- FICHA TÉCNICA Y SINOPSIS

Título: *¿A quién ama Gilbert Grape?* [*What's eating Gilbert Grape?*]

Año y país: 1993, Estados Unidos.

Director: Lasse Hallström.

Guión: Peter Hedges, a partir de su propia novela homónima

Género: Drama.

Duración: 121 minutos.

Fotografía: Sven Nykvist.

Música: Björn Isfält y Alan Parker.

Actores: Jonny Depp (Gilbert Grape); Leonardo Di Caprio (Arnie); Juliette Lewis (Becky); Mary Stheenburgen (Betty Carver); Darlene Cayes (mamá), Laura Harrington (Amy Grape); May Kate Schellhardt (Ellen); Kevin Tighe (Kenneth Carver).

La primera toma muestra una carretera al costado de Endora, pequeño pueblo de Iowa. El joven Gilbert y su hermano Arnie están allí mirando las casas rodantes que pasan de largo frente al pueblo hacia lugares de veraneo. “Describir Endora es como bailar sin música”, nos cuenta el protagonista, pues en el poblado nunca pasa algo interesante. La vida del propio Gilbert es también rutinaria: trabaja en el almacén de Lamson y, en la práctica, cumple un rol de hermano mayor parentalizado. La familia incluye a su madre, una mujer muy obesa que lleva siete años sin salir de la casa; Amy, una hermana que opera como madre sustituta; Arnie, un hermano deficiente mental que frisa ya los dieciocho años (si bien nadie esperaba que viviera tanto), y Ellen, hermana menor que atraviesa por una adolescencia más bien desafiante. Antes la familia incluía también al padre, que se suicidó hace diecisiete años, y Larry, hermano mayor que se fue de casa sin volver jamás.

Becky y su abuela, como tantos otros veraneantes, pasaban en casas rodantes por fuera de Endora, sólo que en su caso un desperfecto en el motor las retuvo allí. Becky acude al almacén a hacer algunas compras, y entonces conoce a Gilbert y su hermano Arnie. Éste tiene la costumbre de encaramarse en la copa de agua del pueblo, tras lo cual Gilbert y/o el comisario Jerry se movilizan para hacerlo bajar.

Gilbert mantiene una relación adúltera con Betty, esposa de Mr. Carver, un agente de seguros. Las sospechas de éste y el carácter manipulador de Betty van alejando a

Gilbert. Además, la relación de éste con Becky se transforma poco a poco en romance. Esos dos amores –en los que Gilbert parece cumplir un rol más bien pasivo– contrastan nítidamente por su naturaleza y los efectos diversos que provocan sobre el protagonista.

Por otro lado, la madre de los Grape organiza a la familia para celebrar el décimo octavo cumpleaños de Arnie, preparativos que consisten sobre todo en planificar las distintas comidas. Arnie corretea desaprensivamente por la casa mientras Amy hace la torta. Por un empujón involuntario de Arnie la masa de la torta cae al suelo, y Gilbert debe comprar en Foodland una torta hecha (Foodland es un supermercado que está arrebatando su clientela al modesto almacén donde Gilbert labora).

Durante un encuentro con Betty en casa de ésta, estuvieron a punto de ser descubiertos *in fraganti* por Mr. Carver. Éste obviamente sospecha la infidelidad y ha insistido en citar a Gilbert a su oficina para conversar. Gilbert acude por fin, pero Mr. Carver se muestra poco claro. En todo caso, el diálogo se interrumpe por una llamada de su esposa Betty, tras la cual Mr. Carver pide a Gilbert que lo lleve a casa. Sospechosamente, esa noche Mr. Carver muere. En principio, se supone que la muerte fue un accidente; sin embargo, también pudo haber intervención de Betty, que al enviudar recibirá un seguro cuantioso.

Poco antes del cumpleaños de Arnie, Gilbert lo golpea por primera vez en su vida y hace el intento de dejar el pueblo, pero se arrepiente.

Por otra parte, durante la fiesta de cumpleaños, la madre sube trabajosamente al segundo piso de la casa, y muere ese mismo día. Queriendo evitar que ella sea blanco de comentarios burlescos, los hermanos deciden incendiar la casa con su cadáver adentro.

La última escena nos muestra de nuevo a Gilbert y Arnie en la carretera, prestos a cumplir su ritual veraniego de ver pasar casas rodantes por fuera del pueblo. Pero esta vez ambos han cambiado considerablemente, y además parecen confiar en que ahora una casa rodante no pasará de largo. Y en efecto, la casa rodante de Becky y su abuela aparece con ellas adentro, marcando de este modo un final más optimista que el inicio.

3.- PLANO INTERPERSONAL

3.1.- *Cismas maritales y familiares.*- La obesa madre de Gilbert había sido muy bella y muy divertida, mientras que el padre había sido imperturbable y más bien apático. No sólo no constituyeron un buen matrimonio, sino que tampoco cumplieron bien sus

funciones parentales: el padre se suicidó y la madre es ahora una verdadera carga para los hijos, especialmente para Gilbert y Amy.

Los hermanos deben cumplir entonces roles de hijos parentalizados, e incluso se hacen cargo tanto de la propia madre como de un hermano débil mental. Excepto Arnie, todos trabajan o han trabajado remuneradamente, de modo que se puede inferir que también financian el hogar.

Sin embargo, ellos no parecen preparados para ejercer como padres sustitutos. Gilbert y Amy tienden a sobreproteger a Arnie, mientras que Ellen es demasiado brusca con él y además desafía la autoridad de Gilbert.

Arnie y Ellen no sólo son los hermanos menores, sino también los hijos sintomáticos. Con conciencia o sin ella, ambos sacan a flote los asuntos pendientes y los temas "prohibidos": así como Arnie reitera con inocencia que el padre está muerto, así también Ellen informa a los Grape de la muerte de Mr. Carver, y al parecer la irrita que nadie dé señales de haberla oído. En principio, el desinterés de los Grape por la muerte de Mr. Carver podría explicarse por desconocimiento de su persona y/o porque todos están concentrados en un video; sin embargo, esa actitud también parece revelar un bloqueo familiar ante al tema tabú de la muerte paterna, que a los Grape les trae recuerdos dolorosos. Como veremos luego (ítems 3.2, 3,4, 6.1, 7,8, 9.1), hay varios paralelismos entre estas familias.

Por su parte, la familia Carver no está menos socavada, pues al cisma marital se añade la infidelidad de Betty con Gilbert y el maltrato psicológico y hasta físico hacia los hijos.

Por otro lado, Becky le cuenta a Gilbert que sus propios padres se separaron cuando ella era niña; pero, en contraste con todo lo anterior, afirma que eso no la marcó negativamente, y aun agrega que resultó positivo (a la postre se hizo muy viajera y dinámica).

3.2.- *Secretos de familia.*- El real motivo de la muerte de Mr. Carver queda en la incógnita, y seguramente más tarde constituirá un secreto para su familia. Sin embargo, lo que ocurre con los Carver parece tener cierta similitud con lo ocurrido en la familia Grape. Es como si, con algunos años de diferencia, una historia reflejara a la otra.

En efecto, Albert Grape, el padre, cometió suicidio hace diecisiete años. Este dato es una pieza clave para armar el puzzle de la historia previa. Habiendo mostrado la película a muchísimos alumnos, puedo decir que el secreto familiar pasa siempre

inadvertido en la primera proyección y aun en la segunda o después de dar cierta ayuda repasando las escenas iniciales en que Gilbert habla de la muerte del padre y luego presenta a Ellen. En todo caso, un espectador atento concluirá que, si la muerte del padre ocurrió hace ya diecisiete años, entonces Ellen (la hermana menor, que recién ha cumplido los quince) nació después de la muerte de Albert Grape. El relato inicial de Gilbert entrega ambas cifras por separado, pero con toda nitidez; sin embargo, la atmósfera propia del secreto familiar envuelve al espectador, que casi nunca relaciona los dos hechos ni extrae la conclusión más relevante: necesariamente Ellen fue concebida (y no solo alumbrada) durante la viudez de la madre *y, por tanto, es imposible que Albert Grape haya sido quien la engendró.*

Yendo más allá de la deducción anterior, procede preguntarse quién es entonces el padre biológico de Ellen. Al respecto, la película entrega muy pocas claves, de modo que cualquier respuesta será a lo sumo conjetural. Reflexionando sobre el asunto, surgen ciertos motivos para suponer (digo *suponer*, no *inferir*) que el padre de Ellen podría ser Jerry, el comisario. Por supuesto, esta hipótesis tiene fundamentos inciertos (de hecho, es una abducción y no una deducción); con todo, hay varios indicios que, *ponderados en conjunto*, podrían apoyar esa presunción sobre la paternidad de Jerry: desde luego, la edad de ambos personajes; enseguida, la curiosa autoridad y familiaridad con que la madre de Arnie lo interpela al ingresar a la comisaría (lo llama por su nombre, no por su cargo); a su vez, el comisario es el único personaje que interpela a la mujer por su nombre de pila (Bonnie) y, pese a ser la autoridad local, cumple sin gran vacilación la *orden* que la mujer le da (liberar de inmediato a Arnie); además, él revela una preocupación ligeramente paternal hacia Arnie, y al final hasta da excusas a Gilbert por la broma de mal gusto que otro policía hizo por radio respecto del voluminoso cadáver, en el sentido de que necesitarán ayuda de la Guardia Nacional o una grúa para bajarla del segundo piso. Pero acaso el principal indicio para respaldar la conjetura sea que el incendio final de la casa (con el cadáver de la madre en su interior) haya quedado extrañamente impune, pese a haber sido una irregularidad (de hecho, imposibilitó una eventual autopsia). Siendo la principal autoridad policial de Endora, Jerry tiene que haber facilitado esa impunidad, quizás porque se sobreentiende que alguna cuota de responsabilidad tiene en el drama de los Grape.

Por cierto, la película se puede gozar estéticamente sin percibir el secreto familiar. No obstante, haciendo la inferencia al respecto y teniendo ese dato en cuenta, uno comprende mucho mejor la dinámica interaccional. Por ejemplo, en el caso de Ellen, sus

actitudes rebeldes y malhumoradas se tornan harto más explicables: después de todo, ha crecido en un grupo familiar en que, además de ser la menor, es también minoría (todos los demás serían hermanos de padre y madre); por si fuera poco, tiene dos “semipadres” ausentes, pero ningún padre real; para colmo, su hermanastro Gilbert es un sustituto de padre que resulta demasiado joven y poco creíble para ese rol (ella lo provoca llamándolo irónicamente “Papi”). Así, pues, su actitud desafiante parece más un síntoma de disfuncionalidad familiar que un rasgo de su personalidad o una simple desavenencia caracterial entre hermanos (de hecho, hacia el final se muestra más colaboradora).

Además, se puede suponer que Larry –quien al parecer abandonó para siempre el hogar– pudo haber tenido una razón como ésa para su alejamiento. De cualquier modo, se puede conjeturar que no era feliz en esa familia.

Finalmente, sabemos que, aunque su estado actual lo desmienta, la madre fue la más bella de la zona y, según Gilbert, también era divertida. Es de suponer entonces que no debió llevarse muy bien con su esposo (de carácter más bien apático) y que, quizás, fue algún episodio de infidelidad lo que empujó a éste a suicidarse. Entrando ya en el ámbito de la especulación, se podría argumentar que la obesidad de la madre parece un castigo que tal vez ella se autoimpone por un posible sentimiento de culpa. En cualquier caso, llama la atención que se irrite tanto cuando se menciona que su esposo está muerto.

3.3.- *Interacciones paradójales.*- A Arnie se le sobreprotege, lo cual desestimula su autonomía. Por ejemplo, y aunque él mismo la pide, no se le asigna ninguna tarea durante los preparativos de su propio cumpleaños; no se le permite bañarse solo durante toda su vida, pero de pronto Gilbert espera que Arnie aprenda a hacerlo por sí mismo de una vez y sin guía. Por otro lado, Gilbert regaña a Ellen por maltratar a Arnie, aunque en rigor ella procuraba lo mismo que el propio Gilbert: esto es, impedir que Arnie trepara una vez más al tanque de agua.

Cuando Becky incita por primera vez a Arnie a meterse al agua, Gilbert trata de disuadirla, dando por sentado que a Arnie no le gusta hacerlo; sin embargo, más tarde Becky logra persuadir a Arnie para que se lance al agua nada menos que desde un árbol y al anochecer, lo cual indica que la incapacidad de Arnie era más bien aprendida y/o que obedecía al círculo vicioso de la profecía autocumplida.

En cierto modo, Gilbert es ambivalente incluso con Becky: se ve atraído a primera vista por ella, pero se esconde tras las papas fritas cuando debe llevarla en la camioneta;

una vez que ella se insinúa, él pretexto que debe irse, e incluso cuando Becky le pregunta si aprueba que ella concorra al cumpleaños de Arnie, responde afirmativamente, pero sin convicción. Por fortuna, la transparencia de Becky hará que después Gilbert deponga esa actitud (rayana en la agresión pasiva) y se haga más asertivo y afectuoso (ver punto 3.4).

Por su parte, Kenneth Carver es también bastante paradójico. Lo es con su esposa (pues la complace y se desentiende de su infidelidad, pero deja entender delante de ella que está sospechando). Lo es también con sus hijos, pues les hace regalos y al mismo tiempo los maltrata. Sin embargo, con nadie es tan paradójico como con el propio Gilbert: lo “recompensa” con una propina, pero mediante ese mismo acto lo subordina y/o lo humilla; luego, en un tono ambiguo, lo insta a visitarlo, invitación que reitera en más de una ocasión, siempre de modo apremiante; por último, cuando Gilbert acude a su oficina, Carver presenta una actitud tan autocontradictoria que resulta indescifrable: por una parte, da a entender una amenaza; por otra, expresa cierta preocupación por la seguridad de Gilbert y/o de su familia; sin perjuicio de eso, deja ver al mismo tiempo un interés práctico, pues le sugiere contratar con él un seguro de vida. Por cierto, estas oscilaciones anímicas parecen metaforizadas por su conducta infantil de saltar en la cama elástica.

Betty no resulta menos paradójica. Por ejemplo, es ella misma la que –mediante engaño– consigue que Gilbert llame a su esposa, pero cuando aquel va a partir a la oficina de éste, manipula y lloriquea para retenerlo; más tarde, viste de luto y se muestra preocupada de que muchos sospechen que ella mató a su esposo, aunque coquetea hasta el último minuto con Gilbert, despreocupándose de la presencia de otros; por último, dice que echa y no echa de menos a su esposo recién muerto.

Finalmente, los estilos de crianza resultan tan ineficaces como inconsistentes. Por ejemplo, Mr. Carver no logra mostrar genuino afecto a sus hijos y, además, tampoco los protege del maltrato pasivo que les da su esposa, quien los obliga a salir al patio mientras tiene intimidad con Gilbert en la cocina. Incluso la madre de los Grape, estando más cerca de mostrar afecto real, tampoco deja de ser inconsistente en ese plano (significativamente, mientras abraza a Arnie, éste da la impresión de estar asfixiándose).

3.4.- *Triángulos reales y simbólicos.*- El protagonista es el vértice común de varios triángulos. El más evidente se da entre él y sus dos parejas amorosas (Betty y Becky). En esa misma línea, está el triángulo entre él, Betty y su esposo. En un plano más simbólico, Gilbert parece atrapado en un triángulo que tiene como vértices a Betty y su madre, entre quienes hay varias semejanzas: [1] ambas eran atractivas (en distintos momentos, por

cierto); [2] ambas se casaron y tuvieron hijos; [3] ambas son inoperantes como madres; [4] ambas enviudaron de modo trágico; [5] ambas son demandantes y temen que él las abandone; [6] ambas son bastante orales (golosas y fumadoras); [7] ambas planean celebrar sendos aniversarios (la madre, el cumpleaños de Arnie, y Becky, el primer año de su romance extraconyugal con Gilbert); [8] por último, ambas mantienen secretos familiares.

Podemos inferir que para otros personajes la triangularidad también resulta marcadora. La madre, por ejemplo, debió tener al menos dos parejas. Por lo mismo, Ellen tiene dos padres, uno real y otro simbólico, pero ambos igualmente ausentes. Así, pues, si ni siquiera ha tenido la posibilidad de vivir normalmente el triángulo edípico, menos todavía cabe esperar que lo supere maduramente.

Aunque casual, también la obligada visita de Gilbert a Foodland tiene un inevitable connotación de triangularidad, pues él había afirmado tajantemente que prefería morir antes de entrar a ese supermercado, y, de hecho, Lamson podría sentir eso como una muestra de respaldo leal; sin embargo, termina haciéndolo (aunque no fuera su intención) y, además, justo a la salida se encuentra con su patrón.

En otro plano, la relación entre Gilbert y Becky está casi siempre determinada por la presencia de Arnie. Sin embargo, y a diferencia de los otros triángulos, en este caso el tercero (Arnie) es integrado adecuada y oportunamente. Hay incluso un episodio (cuando a Arnie se le cae el paquete de mercadería recién comprada por Becky) en que Gilbert nota desconcertado cierta complicidad entre Arnie y Becky. Tal escena sugiere que la triangularidad relacional puede a veces ser sana e implicar compañía y no sólo rivalidades o competencias.

3.5.- *Disfuncionalidad familiar y crianza.*- Por todo lo ya anotado, se puede afirmar que tanto la familia Grape como la familia Carver son notoriamente disfuncionales, lo que por cierto conlleva infelicidad para todos. Esto provoca que los hijos interioricen patrones de interacción poco efectivos, cuando no patógenos.

En contraste con los estilos de crianza de los Grape y los Carver, se puede inferir que en la familia de Becky imperaba un estilo más sano. Aunque sus padres se separaron cuando era niña, eso no parece haberla afectado de modo muy negativo. Incluso se advierte una sana relación de influencia recíproca con la abuela. De hecho, la familia no convencional de Becky parece más feliz que las familias de los Grape y los Carver (ambas convencionales, pero socavadas por variadas formas de traición).

Asociadas a lo anterior, se aprecian varias diferencias en los estilos y estrategias de afrontamiento de los personajes ante las dificultades, según se mostrará más adelante.

3.6.- *Diferencias intragénero e intergénero.*- Las relaciones entre hombres y entre mujeres difieren bastante, y en general las mujeres resultan comparativamente más perspicaces y hasta un poco más asertivas o al menos más desenvueltas. Por ejemplo, Betty y Becky parecen percibirse muy bien la una a la otra; aunque apenas intercambian palabras, comparten un sobreentendido: ambas saben que rivalizan por Gilbert, y cada una sabe que la otra lo sabe. En contraste con esta claridad femenina, Mr. Carver es poco claro en su interacción con Gilbert: siempre es él quien insiste en citarlo a conversar, pero a la postre sólo comunica ambigüedad y ambivalencia. Por su parte, Gilbert tampoco aporta mayor asertividad.

4.- PLANO INTRAPERSONAL

4.1.- *Autoentrapamientos y autoengaños.*- El protagonista parece atrapado en varios sentidos. Por un lado, mantiene una lucha interna entre seguir cumpliendo el rol no buscado de padre sustituto u optar por hacer su vida. Esta oscilación queda manifiesta en la escena en que Gilbert está a punto de abandonar Endora, pero se detiene y regresa casi de inmediato, como quien enfrenta una ilusión de alternativas (véanse los comentarios 4.1 y 5.10). Por otro lado, Gilbert no parece captar que su padre, a quien descarta como figura de identificación, terminó siendo una suerte de modelo no consciente (su tendencia a la apatía es un indicio entre otros), aunque así se lo insinúan – en momentos distintos– tanto el almacenero como Becky. En cualquier caso, más allá del parecido caracterial, cabría inferir que Gilbert está repitiendo las historias sentimentales de sus padres.

Por su parte, la madre está atrapada en un pasado doloroso, y eso se traduce – de modo tanto simbólico como real– en su obesidad. Ambos síntomas tienen todo el aspecto de constituir círculos viciosos.

A su vez, Mr. Carver parece igualmente atrapado, al extremo de soslayar las conductas obviamente sospechosas de su esposa. Es como si se autoengañara diciéndose algo así como “ojos que no ven, corazón que no siente”.

En apariencia, Betty Carver está menos atrapada que los personajes ya mencionados; sin embargo, tampoco encuentra salida para su drama interno:

acostumbrada al engaño, acaba incurriendo en el autoengaño; habituada a jugar con los otros apostando a ganadora, termina como perdedora (“Es todo tuyo”, le dice a Becky hacia el final, cuando está claro que Gilbert se quedará con su rival).

4.2.- *Ambivalencia y conflicto interior.*- Personajes muy diversos muestran actitudes ambivalentes. Por ejemplo, respecto a su hermano menor, Gilbert confiesa: “A veces uno quiere que viva y otras veces no”. Tras la muerte de su esposo, Betty expresa: “Lo echo y no lo echo de menos”. Por su parte, Mr. Carver también oscilaba entre amenazar a Gilbert y fingir que sólo le interesa que contraiga un seguro de vida. Por cierto, estas actitudes ambivalentes pueden desconcertar bastante a quienes interactúan con ellos.

4.3.- *Temor de ser abandonado.*- En varios personajes se observan conductas de evitamiento que parecen trasuntar un temor al abandono. Este patrón es visible tanto en la madre como en Betty, pues ambas presionan a Gilbert para que no las abandone (e incluso esta última confiesa que lo eligió como amante precisamente porque creyó que él “siempre estaría allí”). En un plano más implícito –pero no menos determinante–, se observa un patrón similar en dos personajes masculinos: como si anticipara una pérdida, Gilbert evita tomar la iniciativa con Becky, pese a que ella se muestra interesada; por su parte, haciéndose el desentendido ante la infidelidad de su esposa, Mr. Carver parece escamotear una conversación explícita, acaso evitando una separación.

4.4.- *Falta de asertividad.*- Lo recién señalado a propósito de Mr. Carver sugiere falta de asertividad, rasgo compartido con el protagonista. En efecto, Gilbert parece más preocupado de complacer que de autorrealizarse, como si su deseo de convertirse en “una buena persona” implicara forzosamente abnegación y autosacrificio. Lo irónico de esto es que, al actuar en contra de sus legítimas necesidades de individuación, termina autoentrapándose y autosaboteándose, lo que finalmente se traduce en agresividad inadecuada (como le ocurre con sus dos hermanos menores) o indirecta (por ejemplo, hace crueles comentarios sobre su madre y/o participa de la conducta burlesca de otros respecto de ella). En tal sentido, Gilbert tendrá mucho que aprender junto a Becky.

4.5.- *Sufrimientos, duelos y pérdidas.*- La madre ha sufrido al menos tres pérdidas: su esposo suicida, su hijo Larry y el padre desconocido de Ellen. A su vez, los hijos pierden al padre, al hermano mayor y luego a la madre (y, como ya se dijo, Ellen sufre un

duelo difuso). Por su parte, los niños Carver quedan también huérfanos de padre. Finalmente, Gilbert y Betty se pierden el uno al otro. Ahora bien, lo relevante es que estos personajes no terminan de asumir sus diversas pérdidas y sus duelos, de modo que no parecen aprender algo relevante a partir de sus sufrimientos.

4.6.- *Incongruencias.*- Como resultado natural de las distorsiones cognitivas y emocionales ya apuntadas, varios personajes muestran marcadas incongruencias subjetivas, las que se proyectan al plano intersubjetivo en forma de autopresentaciones paradójales. Tales son los casos de Gilbert, Betty y Mr. Carver, según ya se ha analizado.

5.- PLANO TRANSPERSONAL

5.1.- *Adultización versus autorrealización.*- Ya sea por presión familiar o por autoentrapamiento, los hijos Grape estaban atrapados en círculos viciosos. Así, Gilbert quería ser distinto de su padre, pero termina pareciéndose a él en varios aspectos significativos; por su parte, Amy parece resignarse a la abnegación, pero simplemente no puede sustituir del todo a su madre en su rol materno (que por cierto no le corresponde); por último, a Ellen la rebeldía no le resuelve sus problemas y más bien termina generando otros (ante los cuales se muestra impotente).

5.2.- *Saneamiento de los vínculos.*- Gilbert parece experimentar una progresiva metanoia: deja de burlarse de su madre, y hasta se la presenta a Becky; se torna más expresivo y optimista; inicia una relación bastante sana con Becky, y la mantiene incluso tras un año sin verse (de lo que se inferiría que está superando el temor al abandono). En la última escena incluso contesta bien a Arnie. Huelga decir que Becky tiene mucho que ver en estos progresos.

5.3.- *Evolución de la madre.*- Pese a toda su disfuncionalidad, hacia el final la madre experimenta varios cambios positivos. Muerto el padre y habiéndose ido el hijo mayor, soporta con cierto estoicismo su obesidad mórbida, procura arbitrar las desavenencias de los hijos (aunque sin mayor éxito, hay que decirlo) y realmente entrega afecto a Arnie, el más vulnerable.

5.4.- *Becky como modelo de madurez.*- Sin duda, el amor de Becky resulta liberador tanto para Gilbert como para Arnie, y quizás también para la madre de éstos y para su propia abuela. En contraste, tanto la madre como Betty resultan demandantes y no permiten el desarrollo de sus respectivos hijos.

Ayudada por su condición extrasistémica, Becky opera como agente de cambio. Con su presencia el círculo vicioso se revierte y parece iniciarse un círculo virtuoso. Veamos algunos episodios ilustrativos: [1] “Está ahí detrás de las papas fritas”, le dice a Lamson cuando Gilbert se esconde, con lo cual queda en claro desde el inicio que la franqueza es su norma y que la prefiere al disimulo (de hecho, también lo descubre cuando él se esconde tras el follaje). [2] “Este es un lugar como cualquier otro”, contesta a Gilbert a propósito de lo frustrante que podría ser para ellas quedar detenidas en Endora. [3] “¿Fue culpa tuya?”, le pregunta a Gilbert, y logra así que éste deje de autoinculparse, pero sin por ello minimizar ni menos negar su agresión contra Arnie. [4] “Él estará bien”, comenta a continuación refiriéndose a Arnie e insuflando optimismo en Gilbert. [5] “Yo tampoco he sido siempre así”, le confiesa a la madre de Gilbert, con una mezcla de empatía y de realismo, cuando ella parece autocompadecerse por su obesidad mórbida actual. “La belleza física no dura”, dirá en otra ocasión. [6] “Yo conocía a un tipo que era así”, le comenta a Gilbert cuando éste describe a su padre muerto, y entonces Gilbert comprende que ese tipo es él mismo. [7] “¿La echarás de menos?”, le pregunta a Gilbert en alusión a Betty, y lejos de mostrarse celosa, aprueba la respuesta afirmativa de Gilbert (“Good”). [8] En otra ocasión, sorprendida ante la apatía de Gilbert, le pregunta directamente si es así como él quiere llevar la relación.

Ahora bien, ¿qué tienen en común estas actitudes y expresiones de Becky? Pues la asertividad como regla de conducta, con su correlato de salud mental y de eficacia comunicacional. Sin incriminar ni discutir, deja clara su posición y ejerce influencia favorable en diversos personajes. En este sentido, no sólo Gilbert y Arnie se benefician de su madurez: también nosotros como espectadores tenemos mucho que aprender.

5.5.- *Transformación del sistema familiar.*- A pesar de su dolorosa historia, los Grape evolucionan individualmente y como familia. Tras la muerte de la madre, la hermana mayor se va a otra ciudad a trabajar; por su parte, Ellen se muestra más cooperadora y menos agresiva; Arnie cumple un año más (contradiendo así el pronóstico médico), y Gilbert parece ahora cumplir con mejor ánimo su rol casi parental respecto de Arnie. El sistema familiar ya no es una trampa asfixiante que impida la

individuación de sus miembros. Sus integrantes son ahora personas más maduras, que pueden potenciarse unas a otras sin por ello dejar de realizarse a sí mismos.

5.6.- *Signos de evolución de Arnie.*- Tan facilitadora es la actitud de Becky hacia Arnie, que en cierto modo lo hace trascender su rol de discapacitado. De hecho, termina enseñando a su hermano mayor: “Di gracias, Gilbert, di gracias”, le dice cuando éste no sabe cómo despedirse de Becky. Siendo al comienzo una carga para los hermanos, al final los ayuda activamente a desalojar la casa antes de incendiarla. No extraña entonces su cambio desde el pesimismo inicial (“¡No vamos a ninguna parte!”) hacia un mayor optimismo y apertura al porvenir.

6.- PLANO IDEOLÓGICO

6.1.- *Parejas convencionales versus parejas atípicas.*- En el plano de las relaciones de pareja, la película muestra dos matrimonios fracasados (los Grape y los Carver) y una relación adúltera insatisfactoria y dañina (Betty y Gilbert). Curiosamente, los tres son vínculos de mayor duración que la relación “pasajera” entre Becky y Gilbert; sin embargo, esta cuarta relación resulta ser la más auténtica y sanadora (en especial para Gilbert, pues le permite sacudirse de diversos temores y pesos que lastran su vida). Del mismo modo, las familias convencionales aparecen connotadas como más proclives al autoengaño y al individualismo, y de hecho resultan más disfuncionales que la familia de Becky, que curiosamente es la menos convencional de las tres familias.

6.2.- *Individualismo versus individuación.*- En congruencia con lo anterior, la búsqueda de la satisfacción individual no conduce a la felicidad, sino más bien implica daños a terceros (como los hijos); en cambio, el verdadero amor no sólo potencia la realización personal, sino también conlleva mayor unidad familiar, más colaboración entre los hermanos y menos agobio individual. En otras palabras, la película permite distinguir entre una *individuación sana* (Becky), la *individuación insuficiente* por impedimentos intrafamiliares (Gilbert, Ellen) y el simple *individualismo más bien narcisístico* (Betty).

6.3.- *Consumismo.*- Se percibe una velada crítica al consumismo, a la superficialidad y al vacío de una sociedad que gira en torno a la oralidad y las pulsiones elementales, como comer y divertirse.

6.4.- *La negación como ideologema.*- Por machismo, orgullo o lo que fuere, Mr. Carver no es capaz de asumir abiertamente el conflicto conyugal con su esposa ni la infidelidad de ésta. Parece haber un mismo patrón entre su tendencia negadora y el consumismo de otros personajes (es significativo que compre juguetes a sus hijos y que luego los maltrate): ambas actitudes son autohipnóticas y bloquean el desarrollo tanto individual como colectivo.

6.5.- *Carácter y deseabilidad social.*- Aunque secundario, el personaje Bob también resulta contradictorio. Parece un feligrés asiduo (le pregunta a Mr. Carver por su madre, señalando que hace ya tiempo no la ve en misa), pero poco antes ha dicho que el negocio de la funeraria no va muy bien (lo cual supone que las muertes de otros serían beneficiosas para él y su padre); además, cuenta que él y su padre se entretienen haciendo bromas con los cadáveres más grotescos, y de paso hiere a Gilbert, quien no puede escuchar esto sin pensar en su madre obesa, candidata segura a esas burlas póstumas. Finalmente, aparece lisonjeando a la hermana menor de Gilbert, pese a que Ellen tiene apenas quince años y a simple vista se nota mucho menor para él. Todo esto sugiere una clara tensión entre conducta privada y actitudes públicas y entre carácter personal y deseabilidad social.

6.6.- *La burla como control interpersonal.*- La película también deja ver cuán fácilmente el humor o la curiosidad resultan crueles cuando hacen blanco en las anomalías físicas y cuán poco ayudan a los afectados para superar esas situaciones. En este caso, la obesa viuda Grape es objeto de actitudes burlescas tanto por parte de niños como de adultos (alguien le toma una foto, como si fuera un espectáculo); incluso el propio Gilbert aporta sus comentarios burlescos (de hecho, se refiere a ella como a “una ballena varada en la playa”). La burla es entonces un modo de ejercer el control interpersonal y social.

7.- PLANO SIMBÓLICO

7.1.- *Comida y oralidad.*- A lo largo del film la comida cobra no poca prominencia. De entrada, el apellido familiar resulta simbólico, pues *grape* significa *uva*. Ya el primer diálogo gira en torno a la comida: Gilbert ofrece pollo y luego choclo a Arnie, marcando así un patrón oral que se mantendrá durante casi toda la historia. Además, los hermanos

Grape tienen lazos laborales con la comida: Gilbert trabaja en el almacén de Lamson, Amy lo hizo en una cafetería y Ellen vende helados. Por otra parte, en los preparativos del cumpleaños de Arnie se discute ampliamente sobre diversas alternativas culinarias. A la vez, Gilbert toma helados dos veces: primero con Betty (en casa de ésta) y luego con Becky. Y si observamos el contexto mayor, llama la atención que en el pueblo la única entretención consista en tomar helados o consumir algo en el pequeño café. Por si fuera poco, la vida de Endora cambia precisamente con la llegada de Foodland (en las afueras del pueblo) y luego con la instalación de Burger Barn, lo que por cierto es tema de conversación.

A mayor abundamiento, obsérvese que la torta perdida y la torta comprada provocaron el primer maltrato serio de Gilbert hacia Arnie. Por otra parte, Betty prepara unas galletas que terminan quemándose, y algo similar ocurrió a Amy en las primeras escenas. E incluso cuando Becky presenta Gilbert a su abuela, lo invitan a comer. De paso, señalemos un contraste en el simbolismo, pues la comida no se asocia ya con voracidad: la comida es aquí frugal y sana (una sandía), y además la escena ocurre al aire libre.

Betty es casi tan oral como la madre de Gilbert: fuma, come helados con el dedo, se chupa el dedo mientras prepara galletas, compra goma de mascar para ella y golosinas para los hijos y, por si fuera poco, hace una felación a Gilbert en un contexto no protegido.

Según la explicación de Becky, la mamboretá *devora* al macho mientras éste le hace el amor. En un plano también metafórico, Gilbert *infla* un globo rojo hasta hacerlo reventar, escena que evoca analógicamente el peligro de la obesidad materna y, sobre todo, la tensión acumulativa que va sufriendo la familia. En tal sentido, hay también otras escenas en que la oralidad resulta asociada a tensiones e incluso a peligros.

7.2.- *Fuego*.- El fuego es un simbolismo clave en este film. Por supuesto, se asocia a peligro y destrucción, pero también a calidez y al nacimiento de lo nuevo (como en el caso de la fogata, a cuya lumbre Gilbert y Becky conversan íntimamente e inician una nueva clase de vínculo). Adicionalmente, también se asocia a comidas que *se queman*, como ocurre en una de las escenas iniciales, cuando aparece Amy cocinando en el presente y Gilbert narra en *off* que antes ella trabajaba en una cafetería que también se quemó; asimismo, durante los preparativos del cumpleaños, la madre hace notar que cierta comida no debe quemarse ni resecarse en el horno; finalmente, a Betty se le queman las galletas y su casa se llena de humo. En un plano más subliminal, llama la

atención que la tienda alimentaria se llame “Burger Barn”, pues *barn* (granero o establo) es parónimo de *burn* (quemar).

El fuego tiene también otras presencias. Aparece en los fósforos y en los cigarrillos, que por otra parte combinan simbolismos orales y fálicos. Los fósforos aparecen incluso en la canción con que Gilbert convence a Arnie de bajar del tanque de agua: “fósforo en el tanque de bencina, / bum bum” [*match in the gastank, / boom boom!*]. El fuego tiene finalmente una presencia purificadora en el incendio de la casa, pues libera a los hermanos de un enorme “peso”.

7.3.- *Agua*.- El agua tiene una presencia decisiva, tanto en su versión natural (poza) y purificadora (lluvia), como en su contexto doméstico (el baño de tina, el vaso de agua final que pide la madre antes de expirar). Desde luego, el agua también está asociada al peligro: Arnie sufre una hipotermia en la tina, Mr. Carver muere en la pequeña piscina y la madre bebe agua antes de morir. También tiene connotación de peligro el estanque elevado al que Arnie trepa reiteradamente. Por último, recordemos que hacia el final el agua empieza a amenazar los cimientos de la casa de los Grape.

En todo caso, el agua resulta indisociable del fuego, pues guarda con él una relación de oposición y, al mismo tiempo, de paralelismo. Curiosamente, la escena en que Gilbert y Becky inician su romance, ocurre junto a la poza y la fogata, como sugiriendo un equilibrio entre los dos elementos y sus simbolismos.

7.4.- *Insectos*.- Las langostas viven encerradas en vidrio y probablemente son causantes del alejamiento de la clientela del almacén de Lamson. Como se sabe, la langosta es siempre una señal de posible plaga y simboliza la voracidad. En oposición a esto, una toma en Foodland muestra una langosta marina en un acuario, lista para ser cocinada. Curiosamente, Becky muestra a Gilbert una mamboretá (o mantis religiosa) y le explica que, cuando esos insectos hacen el amor, la hembra le come la cabeza al macho y éste sigue copulando hasta que la hembra le devora el resto del cuerpo. Obviamente, hay en esto una clara analogía con el amorío adúltero entre Gilbert y la voraz Betty. Ésta, al practicarle sexo oral justamente mientras Gilbert conversa por teléfono con Mr. Carver, le impide pensar y percibir su juego; de hecho, al seducir a Gilbert le toca el cabello y le besa la oreja, casi como apropiándose de su cabeza. Al parecer, ni Mr. Carver ni Gilbert notan su juego histérico triangulador, acaso porque ella “come” la cabeza de ambos

machos. Es de notar que, al acercarse a Gilbert para besarlo por primera vez, Becky también comienza por tomar su cabello, pero su gesto no resulta invasivo.

7.5.- *Cabeza.*- Tanto en el caso de la mantis religiosa (recién anotado) como en el de la langosta, la cabeza resulta clave (recuérdese que, en una de las primeras escenas, Arnie se entretiene cortando la cabeza a una langosta en el buzón y luego llora arrepentido). Esto cobra mayor relevancia si lo conectamos con que el padre se suicidó por ahorcamiento (lo que simbólicamente equivale a separar la cabeza del resto del cuerpo). Por otra parte, Mr. Carver se ahogó precisamente porque inclinó demasiado su cabeza en la pequeña piscina. Adicionalmente, cabe recordar que Arnie se golpea la cabeza cuando comete errores o enfrenta una situación difícil (por ejemplo, al descubrir que su madre yace muerta). Y cuando Becky le pregunta qué desea, Gilbert responde que quiere un *cerebro nuevo* para Arnie.

Por otro lado, es significativo que tanto Gilbert como Arnie cubran sus cabezas con sendos gorros publicitarios en distintos momentos de la historia (como si tuvieran la cabeza al servicio de intereses ajenos y no lo notaran). Muy conectado con lo anterior está el hecho de que la madre pregunta a Gilbert dos veces (y en son de reproche): “¿Dónde está tu cabeza, Gilbert, dónde está tu cabeza?” Y está claro que, muerto su padre y ausente su hermano Larry, Gilbert era “cabeza” del hogar. Estamos, pues, ante signos que confluyen y se articulan en varios planos.

7.6.- *Isomorfismo entre casa, vida y familia.*- La debilidad de la casa es isomórfica con el precario equilibrio de la familia. De hecho, en ambas el padre de Gilbert fue el agente principal: él construyó la casa, pero ésta no resultó sólida (las vigas están muy separadas y además no hizo losa, de modo que no tiene buena sustentación); del mismo modo, la familia que formó tampoco resultó funcional. Por otra parte, es simbólico que él se haya suicidado precisamente en la parte baja de la casa, allí donde quedaba a la vista la debilidad de los cimientos y su inoperancia.

Nótese que la casa cuenta con tres niveles, pero el sótano no se ocupa (allí ocurrió el suicidio que se niega) y el segundo piso –desde donde se podría tener una visión más panorámica– tampoco. Simbólicamente, habitar sólo uno de los tres niveles de la casa revela un patrón familiar: mantener en suspenso la propia identidad y la autorrealización, empantanándose en un presente viscoso.

7.7.- *El camino y el viaje como símbolos.*- Esta película parece una suerte de *road movie* invertido, pues muestra cambios psicológicos y existenciales asociados más al permanecer que al desplazarse. Sin embargo, resulta clave que Becky y su abuela sean personas de paso y que no pertenezcan a Endora, ya que es así como desencadenan cambios en los residentes. En esta línea, también parecen contrastar los vehículos motorizados (símbolo de cierta dependencia tecnológica) y la bicicleta (símbolo de una tecnología más “natural” y a escala humana, que incrementa la autonomía).

7.8.- *Arriba versus abajo.*- La relación vertical recorre el film de principio a fin. Como ya se dijo, el padre se suicidó en el sótano, precisamente allí donde se ve y se puede reparar la falla estructural de la casa. Además, después de mucho tiempo sin subir al segundo piso, la madre muere allí. Por su parte, Arnie trepa a las alturas (tanque de agua, techo, árboles) y los otros se esfuerzan en que baje; incluso duerme en una litera (lo que parece un poco peligroso e innecesario). Y en los personajes secundarios también parece operar el simbolismo vertical: Becky ama el cielo; Mr. Carver sube y baja en la cama elástica, como queriendo y no queriendo ver la infidelidad de su esposa. Y, curiosamente, entre los enseres que los Grape desalojan de su casa, hay una cama elástica igual a la que había comprado Mr. Carver. ¿Qué podría significar este paralelismo casi subliminal? Quizás sea un guiño del director para ilustrar las semejanzas insospechadas entre ambas familias.

7.9.- *Simbolismos verbales y fónicos.*- Son tantos los simbolismos de esta clase, que vale la pena analizarlos párrafo a párrafo:

7.9.1.- En primer lugar, y a la luz de todo lo anterior, el título de la película resulta polisémico: *What's eating Gilbert Grape* puede significar tanto “¿Qué está comiendo Gilbert Grape?” como “¿qué se está comiendo a Gilbert Grape?”. Recordemos que esta segunda lectura se refuerza con el apellido *Grape*, que significa uva.

7.9.2.- Por otra parte, Endora suena como *final (end)* y al mismo tiempo evoca por paronimia la expresión *indoor*, y en ambos casos sugiere la idea de confín, de clausura. De hecho, hasta la grafía del letrero lo sugiere, pues marca con mayúsculas las tres primeras letras: ENDORA. Así, sea por la distancia o porque nadie lo visita, Endora parece un sistema cerrado.

7.9.3.- Curiosamente, las dos parejas de Gilbert tienen nombres similares (Becky y Betty), pero son muy diferentes. Además, también el nombre de su madre comparte la

inicial 'B': Bonnie. En una línea similar, *Larry* (así se llama el hermano ausente) suena similar a *Jerry*, nombre del comisario. Puede ser simple casualidad, pero estos personajes tienen cierta similitud: ambos abandonaron a Bonnie (suponiendo que Jerry sea el padre de Ellen). A la vez, el apellido *Carver* también tiene significado (*tallador*), que en este caso resulta irónico, pues Mr. Carver carece de la sutileza artística de un tallador o de un artesano. Hasta el nombre *Bob* podría ser simbólico, pues, aparte de ser un palíndromo (al revés se lee igual), en inglés *to bob* significa mover y/o sacudir (y él confiesa manipular cadáveres).

7.9.4.- Siguiendo con el plano verbal, resultan simbólicos varios otros hechos. Por ejemplo, cuando Gilbert está abandonando el pueblo, se muestra un letrero que reza: *Now leaving Endora / Come back soon*. Pues bien, aunque "leaving" y "living" son homófonos (tienen la misma pronunciación), en este contexto resultan opuestos; de hecho, el protagonista enfrenta la disyuntiva de abandonar (*leaving*) Endora o seguir viviendo (*living*) allí. Esa ambigüedad (similitud en el significante y oposición en el significado) se corresponde con la ambivalencia que el personaje está experimentando desde el inicio de la película, y de paso refuerza la ya aludida connotación de Endora como un sistema cerrado. De hecho, Gilbert vive abandonándose a sí mismo y presenta escaso cuidado de sí. De ahí que resulte paradójico y poco eficaz intentando inculcar a Arnie actitudes de autocuidado.

7.9.5.- Cuando Gilbert canta a Arnie para persuadirlo de que baje de la copa de agua, la canción preanuncia la relevancia que tendrá más tarde el fuego como símbolo de peligro: "Fósforo en el tanque de gasolina / bum bum"). Por si fuera poco, 'match' también significa enfrentamiento, lo que refuerza la connotación de peligrosidad.

7.9.6.- El nombre de la sucursal de la cadena de comida rápida, *Burger barn*, evoca por paronimia la palabra *burn* (quemar).

7.9.7.- Hacia el final, cuando la casa está ardiendo, se lee al revés el clásico "Happy birthday", como simbolizando lo contrario de felicidad, pero también connotando un cambio radical del sistema familiar y, por tanto, de las vidas de cada uno de los hijos.

7.9.8.- Cuando Gilbert enciende el fósforo para incendiar la casa, la cámara hace un zoom a la advertencia *Keep away from children*, como reforzando la connotación de peligro ya examinada.

7.10.- *Cumpleaños y aniversario*.- En la película hay una notoria circularidad, reforzada además por ciertos hechos, como *cumpleaños*, *aniversarios* y *muertes trágicas*.

Para empezar, el cumpleaños de Arnie (que ocurre un viernes) tiene gran importancia para la madre, pues ella anhela verlo cumplir dieciocho años (de hecho, muere el mismo día en que su sueño se está realizando). Además, los dieciocho años son también el umbral en que un adolescente se transforma en ciudadano. Apenas un día antes (jueves) es el aniversario de la relación adúltera entre Betty y Gilbert. Curiosamente, este aniversario es también objeto de cierto preparativo y, al igual que en el caso anterior, la celebración se ve frustrada y también va seguida de una muerte trágica.

Por otra parte, la muerte de Mr. Carver es casi simultánea a la inauguración de la nueva sucursal de Burger Barn. De hecho, en ambas ceremonias se pronuncian discursos (uno fúnebre y de despedida, el otro entusiasta y de bienvenida). Además, según el propio protagonista, ver pasar las casas rodantes era un ritual que él y Arnie cumplían cada verano.

7.11.- *Números simbólicos.*- Adicionalmente, también ciertos números parecen tener una carga simbólica. Véase el caso del *seis*: en primer lugar, si exceptuamos la última escena, que ocurre un año después, toda la película transcurre en sólo seis días, los mismos que faltan para el cumpleaños de Arnie (y él cumplirá dieciocho años, o sea, tres veces seis). Por otro lado, cuando Albert Grape estaba vivo, la familia tenía *seis* miembros: los dos padres y cuatro hijos: Larry, Gilbert, Amy y Arnie (recuérdese que Ellen no puede ser hija de Albert). Por último, para reforzar los cimientos de la casa deben instalar *seis* nuevos pilares de *seis* pulgadas cada uno (como simbolizando que la estabilidad familiar requiere que cada miembro sea autovalente y funcional).

También el *tres* es recurrente. Para empezar, recordemos los variados triángulos relacionales y los ya aludidos tres niveles de la casa. Además, la madre ha vivido tres duelos o abandonos masculinos: primero Albert Grape, que se suicida en su propia casa; luego Larry, el hijo mayor que abandona la casa, y finalmente el padre de Ellen, del que no se sabe absolutamente nada en todo el film. Por otra parte, la vida de Gilbert está marcada por tres mujeres: su madre Bonnie, Betty y Becky (tres nombres que, como ya se dijo, comienzan con B). Gilbert enciende tres cerillas en distintos momentos de la película: al encender un cigarrillo para su madre, al hacer lo mismo para Betty y, finalmente, al quemar la casa. Hay tres muertes significativas en la historia (Mr. Carver, Albert Grape y la madre). Además, Gilbert y sus dos amigos forman un trío. Por último, Ellen tiene tres figuras parentales posibles, pero ningún padre propiamente tal.

Quizás el *siete* también podría tener cierta relevancia, aunque es menos recurrente: por un lado, la madre llevaba ya siete años sin salir de casa; por otro, con el nacimiento de Ellen, la familia se amplió a siete miembros.

7.12.- *Lo que decae versus lo que comienza.*- La película no ahorra señales para connotar la decadencia del pueblo (que ningún viajero visita) y del hogar de los Grape (la casa está descuidada y sus soportes son precarios).

Por otra parte, el tradicional almacén está perdiendo a su clientela debido a la incontrarrestable competencia de Foodland y/o por las langostas (cuya presencia indica peligro de plaga). A su vez, la casa de los Grape está un tanto arruinada. Por último, hay varios aparatos o máquinas que fallan: la heladera está descompuesta, el vehículo de Becky y su abuela ha quedado en pana y ni siquiera el horno de Betty funciona muy bien.

Sin embargo, junto a lo que decae se alza también algo nuevo. Así, Gilbert y Betty terminan su relación, pero nace un romance con Becky. Por su parte, Betty y sus hijos reiniciarán sus vidas en otra ciudad. Asimismo, la hermana mayor buscará trabajo en Demont. Por último, aunque nadie esperaba tanta longevidad en un subnormal, Arnie cumplirá diecinueve años.

En otro nivel, es simbólico que un pueblo tan pequeño cuente con una funeraria, como si la muerte tuviera allí un señorío. Pero, como ocurre a los Grape, el pueblo mismo vive una refundación que lo transformará radicalmente.

En este sentido, parece clave que tanto en la primera como en la última escena estén los mismos elementos: la carretera (símbolo de viaje y de tecnología humana) y el árbol (símbolo de permanencia y de evolución natural). Por cierto, el equilibrio dinámico entre esos simbolismos opuestos atraviesa todo el film.

8.- PLANO ESTÉTICO

8.1.- *Circularidad.*- La primera y la última escena de la película son muy similares (aunque sabemos que ha habido grandes cambios en ambos hermanos). Además, tal circularidad está reforzada por los simbolismos y paralelismos ya examinados (cumpleaños y aniversario, funeral e inauguración, casas rodantes de la primera y de la última escena, etc).

8.2.- *Inversión del road movie clásico.*- En lugar de mostrarnos protagonistas que viajan y se transforman durante el trayecto, el film nos muestra un pueblo estancado al costado de la carretera, una familia que se descompone y unos personajes que ven pasar sus vidas como quien contempla todo desde la vera del camino, sin poder conducir la propia existencia.

8.3.- *Calidad del guión.*- Si bien la trama impresiona por su calidad, resulta reforzada además por todos los simbolismos y paralelismos que se han señalado más arriba.

8.4.- *Actuación, música y locaciones.*- La actuación es muy convincente, y da mayor verosimilitud a la historia. La música también resulta clave: armoniza la acción, refuerza la intensidad –ya bastante marcada– y sugiere ciertas analogías entre escenas e historias distintas. Por otra parte, las locaciones están muy bien elegidas: la casa de los Grape rezuma agobio e infelicidad, y Endora trasunta una ambigüedad entre lo rural y lo urbano que se corresponde con las ambivalencias y oscilaciones psicológicas de los personajes. Quizás el mérito mayor del filme sea haber capturado –con ojos más compasivos que críticos– la atmósfera ambigua, común a los personajes, las familias y al pueblo chico.

8.5.- *Paralelismos y contrastes.*- Aparte de los ejemplos mencionados individualmente en los puntos anteriores, cabe examinar la red invisible que establecen los paralelismos y los contrastes como estrategia cinematográfica. Destaco los más significativos: [1] Las tres muertes tienen similitudes y contrastes. Los dos hombres mueren violentamente (por suicidio y ahogamiento); por su parte, la madre tiene una muerte súbita, pero cuya causa no queda clara (pudo haberse suicidado ingiriendo algo al momento de tomar el vaso de agua). [2] Por otra parte, también hay semejanza y contraste entre tres baños potencialmente peligrosos: en el primero Arnie coge una hipotermia, pero el segundo resulta liberador; en cambio, el de Mr. Carver parecía más inofensivo, pero resulta trágico (de paso, observemos que ahogarse en una piscina de niño es como ahogarse en un vaso de agua). [3] La casa de los Grape está a punto de caer y de hecho termina incendiada; simbólicamente, condensa la idea de decadencia y de anclaje en el pasado. En este sentido, la casa de los Grape contrasta con la movilidad de la casa rodante de Becky y su abuela, y por otro lado contrasta también con el local de Burger Barn, pues éste tiene forma de casa y, según Tucker, se puede levantar en dos días. [4] La belleza física permite contraponer a la madre de Gilbert y a Becky (la belleza

no sólo no dura, sino que probablemente resultó desfavorable para ella, mientras que Becky asume su belleza con naturalidad y la subordina al plano espiritual). [5] El humilde almacén de Lamson contrasta desde el inicio con el enorme Foodland, como dos fases opuestas de modernidad. Del mismo modo, al comienzo se dice reiteradamente: “No iremos a ninguna parte”, pero al final se dice: “Iremos a cualquier parte si tenemos ganas”. [6] Así como Arnie llora arrepentido ante Gilbert tras haber cortado la cabeza a la langosta, así también Gilbert experimenta un arrepentimiento similar tras golpearlo a él. Y en el cumpleaños, como jugando, Arnie golpeará de modo similar a Gilbert. [7] Como supuesta muestra de cariño, Mr. Carver regala a sus hijos una piscina de plástico, pero luego los mete a ella por la fuerza y con ropa; en contraste, Becky persuade a Arnie de lanzarse al agua en una situación mucho más riesgosa, pero que en ese caso es parte de un estilo relacional que fomenta la autovalencia y la autonomía.

8.6.- *Narración y reflexión metafílmica.*- Aunque la película cuenta muy bien una historia y no pretende desarrollar una tesis, es muy claro que de todos modos constituye implícitamente una reflexión sobre el cine. Por lo menos se puede advertir la presencia de cierta intertextualidad cinematográfica en las dos ocasiones en que se muestra la pantalla del televisor y a la familia viendo una película en que actúa Tyrone Power.

9.- COMENTARIOS FINALES

9.1.- En las páginas previas he procurado profundizar la comprensión de la película. Espero haber mostrado las claves principales de un método, el que supone tres operaciones preliminares y sucesivas:

[1º] *Observar y reconstruir* con detenimiento los hechos, sobre todo los más evidentes. Si bien estas primeras operaciones prevalecen al momento de redactar la sinopsis, nutren también el análisis propiamente tal, pues aportan ejemplos e indicios para fundamentar inferencias e interpretaciones. Este sería el *nivel descriptivo*.

[2º] *Explicar* luego lo menos evidente, pero deducible (*nivel inferencial*). Para profundizar la comprensión, acá interesa explicitar lo que está omitido, pero que se deja entender fácilmente aplicando la simple lógica (por ejemplo, es innegable que la hija de quince años no puede ser hija de Albert Grape, pues él se suicidó hace diecisiete años).

[3º] *Dar sentido plausible* a aquello que no tiene una explicación obvia o directa (*nivel interpretativo*). Caben en esta categoría casi todas las interpretaciones que

diseminé en las páginas previas con el ánimo de explicar ciertos fenómenos o actitudes que resultaban un tanto extraños y que podían relacionarse de modo abductivo –no simplemente deductivo– con otros hechos observables. Sirvan ejemplos como los siguientes: [a] las similitudes latentes –casi nunca patentes– entre las historias familiares de los Grape y los Carver; [b] el parecido caracterial entre Gilbert Grape y su difunto padre; [c] la hipótesis acerca del posible padre de Ellen; [d] las explicaciones tentativas acerca de por qué la madre engordó y/o por qué temía tan intensamente el abandono; [e] nuestra “explicación” acerca de por qué se alcanza a divisar, entre los enseres de los Grape, una cama elástica idéntica a la de los Carver.

9.2.- Todo lo anterior supone que los tres momentos ya explicados constituyen una secuencia natural: descripción cuidadosa de la trama, inferencias lógicas para llenar “vacíos” notorios de la misma, interpretaciones plausibles para fenómenos significativos que no pueden explicarse con la mera lógica. Sin embargo, aunque inexcusables, esos tres niveles iniciales no son en modo alguno suficientes, y por eso mismo propongo tres ulteriores:

[4º] *Evaluar* la película en tanto obra de arte (*nivel valorativo*). Para estar fundada y ser responsable, la lectura evaluativa debería ser siempre posterior a las tareas preliminares (descripción, inferencia e interpretación). Ello requiere abstenerse de juicios prematuros, pues casi siempre impiden la comprensión profunda. Por lo demás, enjuiciar la obra no siempre es necesario, y en cambio pueden resultar más provechosos los dos pasos siguientes:

[5º] *Reflexionar* acerca de qué nos enseña personalmente a nosotros esa obra (*nivel introspectivo*). La pregunta será entonces si podemos enriquecer nuestra comprensión y nuestra autocomprensión al contemplar la obra y reflexionando a partir de ella. Por ejemplo, Endora tiene mucho que enseñarnos; amenazada por la globalización galopante, esta pequeña localidad nos recuerda la sentencia rusa: *pinta tu aldea y serás universal* (en este caso, el cine compensa a Endora por el menoscabo que el progreso y el centralismo han traído consigo). A su vez, tenemos mucho que aprender de los entrapamientos de la familia Grape y de los Carver, sobre todo si se los contrasta con la madurez y la asertividad de Becky o con la autonomía y juventud de espíritu de su abuela. Además, la película también nos muestra que la distinción entre el centro y la periferia es cada vez más relativa. Por ejemplo, Estados Unidos asume el rol hegemónico de centro del mundo; sin embargo, en su propio territorio subsisten pequeños pueblos (como

Endora) y grupos étnicos que tampoco están invitados al banquete imperial y más bien parecen condenados al desarraigo.

[6º] *Imaginar* variantes para la trama, los ambientes o los personajes permite ejercitar por vía intertextual la propia inventiva (*nivel heurístico* o *creativo*). Así como los científicos deben encaramarse a los hombros de las generaciones previas para mirar más lejos, los artistas auténticos se forman admirando con generosidad las obras de otros y procurando trascenderlas sin negarlas ni mucho menos plagiarlas. Al fin y al cabo, toda obra de arte mantiene un diálogo intertextual, del mismo modo que la naturaleza humana es en esencia inevitablemente interaccional.

9.3.- Con todo, el análisis de *A quién ama Gilbert Grape* no está agotado. Cabría detenerse aún en algunas tensiones dialécticas que recorren toda la película, tales como: *estancamiento / movilidad, adentro / afuera, apertura / clausura, metrópolis / pueblo, cabeza / vísceras, atracción espiritual / atracción corporal, apariencia / realidad, alienación / desalienación, presencia / ausencia, ocultamiento / revelación, individuación / individualismo, masculino / femenino*. quede la tarea a quienes también se interesen por comprender la comprensión.

En todo caso, espero haber mostrado cómo el arte fílmico tiene mucho que aportar en la docencia, en la clínica y en el ámbito mayor de la cultura. En esta ocasión concreta, el esfuerzo de comprender la película arroja una luz lateral sobre ciertos procesos psicológicos e interaccionales; es decir, podemos enriquecer y profundizar nuestra comprensión vicarialmente, observando cómo los personajes interactúan y qué resulta de tales conductas; al mismo tiempo, cada uno podrá examinar cuán aguda fue su propia percepción y qué tan fácil le resulta operar con la secuencia aquí sugerida de seis niveles (primero observar, luego inferir y finalmente interpretar; en seguida evaluar, reflexionar e imaginar).

Insisto: el mejor arte espera que nosotros acudamos a su llamado, y entrar en contacto con sus obras potenciará nuestra comprensión. Al menos este escrito nació de esa convicción.

NIÑOS DEL CIELO¹

ANÁLISIS PSICOESTÉTICO Y SOCIOEDUCATIVO DE UN FILME IRANÍ

RESUMEN

Se propone un análisis de la película *Niños del cielo*, dirigida por Majid Majidi. Se examinan *seis dimensiones* del filme (interpersonal, intrapersonal, transpersonal, ideológica, simbólica y estética), y los comentarios se ordenan en *seis niveles* posibles de exploración y comprensión (descriptivo, inferencial, interpretativo, valorativo, introspectivo y creativo). Aunque el ejercicio sigue un modelo propio, en su elaboración conjuga al menos cuatro aportes principales: la “Educación por el Arte”, la Enseñanza para la Comprensión, el modelo estructural del intelecto propuesto por J. P. Guilford y el enfoque sociocultural y sociocrítico de la educación.

Palabras clave: apreciación estética, educación por el arte, enseñanza para la comprensión, psicología de la comunicación, enfoque sociocultural.

CHILDREN OF HEAVEN

A psychoaesthetic and socioeducative analysis about an Iranian film

ABSTRACT

It's proposed an analysis about the film *Children of Heaven*, directed by Majid Majidi.

Six dimensions about the film are examined (interpersonal, intrapersonal, transpersonal, ideological, symbolical and aesthetic ones), and the comments embrace six levels of exploration and understanding (descriptive, inferential, interpretative, valorizing, introspective and creative). Although the drill follows a proper pattern, in its manufacture at least three main contributions are fused: the Education by Art, The Teaching for Understanding, Structure-of-Intellect model proposed by J. P. Guilford, and a sociocultural and sociocritical contribution on education.

Key words: *aesthetic appreciation, education for art, teaching for comprehension, Psychology of communication, sociocultural focus.*

¹ Llanos Melussa, E. (2014). Niños del cielo. Análisis psicoestético y socioeducativo de un filme iraní. *Polis*, 37. 2-15. file:///Users/usuario/Downloads/polis-9910-37-ninos-del-cielo%20(1).pdf

I.- INTRODUCCIÓN

Como se indicó en el resumen, el presente análisis de *Niños del cielo* aplica un modelo de apreciación psicocinematográfica que examina la película en seis dimensiones, recorrido que a su vez presupone un orden creciente de niveles de comprensión, desde el más ingenuo hasta el más “profundo”, desde la lectura más literal hasta la más autónoma o “libre”. Cruzando las seis dimensiones del análisis con los seis niveles de profundidad del mismo, se obtendría un cuadro de treinta y seis cuadrículas. Por cierto, ese cuadro eventual no constituye una prótesis ni un *tour de force*, sino más bien una carta de navegación flexible.

En efecto, un largo trabajo docente ha mostrado empíricamente que este mapeo inicial (las seis dimensiones de análisis y los seis niveles de comprensión), cuando es ofrecido flexiblemente y no impuesto como un corsé, orienta a los estudiantes hacia la metacognición y promueve el desarrollo de habilidades transversales. Esto ocurre porque el método propicia la toma de conciencia de las distintas operaciones que confluyen en la comprensión: empezando por la sensopercepción espontánea (más o menos atenta), siguiendo luego con la observación intencional, el razonamiento, el discernimiento, la autognosis y la creatividad).

Comenzaré ofreciendo la ficha técnica de la película, una sinopsis de la historia y una explicación sintética del modelo aplicado. En la parte principal, se sigue el orden ya señalado en el *abstract*: es decir, para cada uno de los seis planos de análisis (*interpersonal, intrapersonal, transpersonal, ideológico, simbólico, estético*) se formulan comentarios que empiezan por lo *observable*, siguen luego por lo *inferible*, prosiguen por lo *interpretable* y así sucesivamente. Estos seis niveles se explicitan retrospectivamente en la penúltima parte del artículo, donde se los asocia a las operaciones mentales requeridas en cada caso. Finalmente, se ofrecen algunas reflexiones psico- y socioeducacionales.

II.- FICHA TÉCNICA Y SINOPSIS

Título: *Niños del cielo* (también traducida como *Niños del paraíso*).

Director: Majid Majidi (Teherán, 1959).

País: Irán.

Año: 1997.

Género: Drama.

Duración: 87 minutos.

Idioma: Iraní (persa).

SINOPSIS

La película está ambientada en el Irán contemporáneo, específicamente en Teherán. Comienza con un primer plano a unas manos masculinas que se esmeran en remendar un zapato rosado de niña. Allí, un niño de nueve años, recibe el par de zapatos recién remendados y cancela el trabajo; enseguida pasa a comprar pan y, por último, va a la tienda de frutas y verduras, donde consigue que le fíen unas papas de segunda selección. Como debe escogerlas una por una, deja momentáneamente los zapatos entre unos cajones, y en ese ínterin un menesteroso carretonero se los lleva. Cuando Alí termina su compra y se apresta a irse, busca en vano los calzados; insiste en la búsqueda y sin querer provoca la caída de algunas frutas, hecho que irrita al verdulero. Pese a sus angustiosos esfuerzos, debe volver a casa sin los zapatos de su pequeña hermana Zahra, quien esperaba seguir usando esos zapatos remendados. Al escuchar que él los perdió fortuitamente, ella se muestra contrariada, ya que no tendrá cómo acudir a la escuela.

A partir de entonces el dramatismo se intensifica. Alí convence a Zahra de no contar el asunto al padre, pues éste tiene muchas preocupaciones: aparte de la precariedad económica (subsisten con trabajos esporádicos del padre y gracias a que les fían algunos alimentos), viven en un espacio muy pequeño y adeudan el arriendo; además, la madre está casi postrada por una enfermedad y recientemente ha dado a luz a un nuevo hermanito. Pese a estas preocupaciones, el padre mantiene su esperanza y su fe, y colabora gratuitamente con algunos quehaceres en la mezquita.

Alí y Zahra mantienen en secreto la pérdida de los zapatos y, aprovechando que asisten a la escuela en jornadas diferentes, deciden compartir las zapatillas de Alí. Zahra, cuya jornada es matinal, debe asistir calzando las zapatillas del hermano y correr de vuelta apenas termine la última clase; a su vez, Alí debe esperarla a medio camino en un callejón, cambiarse las zapatillas y partir corriendo a la escuela. Dado que el tiempo para este intercambio es muy breve y la distancia es considerable, Alí se esfuerza en correr a la mayor velocidad posible; aún así, a menudo llega atrasado y es reconvenido severamente por el inspector, quien no cree sus explicaciones y amenaza con suspenderlo en caso de llegar tarde otra vez. Y como Alí vuelve a atrasarse, el inspector

decide suspenderlo de clases y exigir que acudan sus padres para discutir el asunto. Alí se salva sólo gracias a que su maestro intercede en su favor aduciendo que Alí es un buen estudiante.

Paralelamente, la pobre Zahra soporta con estoicismo la incomodidad y la vergüenza de acudir a clases calzando las zapatillas de su hermano –bastante usadas, por lo demás–, y continúa solidarizando lealmente con su hermano en el ocultamiento del extravío de los zapatos. Incluso un día descubre que una compañera de la escuela está usando sus viejos zapatos. Se trata de la hija o la nieta de una familia muy pobre, acaso más necesitada que ellos, de modo que ambos hermanos renuncian a cualquier intento de recuperarlos.

En otro pasaje vemos a Alí acompañando a su padre a un barrio acomodado para ganar algún dinero con trabajos ocasionales. Aunque en una mansión les pagan bien por jardinear, a la bicicleta se le cortan los frenos en el regreso. Padre e hijo terminan así estrellándose y la bicicleta queda averiada.

Cuando ya parece no haber solución para estos atribulados y abnegados personajes, surge una tenue luz de esperanza: llega a la escuela una convocatoria para una corrida interescolar, cuyo tercer premio es precisamente un par de zapatillas. Alí se entera a destiempo, cuando ya estaban cerradas las inscripciones; entonces suplica al entrenador que lo inscriba, prometiendo ganar la carrera. Aunque en principio lo rehúsa, el entrenador se allana a inscribirlo, no sin antes evaluar la capacidad del niño.

La competencia se desarrolla en un parque junto a una laguna o tranque. Todo sugiere que Alí está solo y en un contexto socioeconómico distinto: céspedes bien cuidados y extensos, niños vestidos con zapatillas y buzos deportivos especiales, padres que han traído en vehículos propios a sus hijos y los alientan. Con gran denuedo, Alí empieza a ubicarse en el grupo de avanzada. Se esfuerza por mantenerse en el tercer puesto; sin embargo, un empujón lo hace caer y debe reincorporarse. Da alcance nuevamente al grupo de los seis mejores, que van enfilando casi juntos a la meta. Alí hace un último esfuerzo para asegurar su tercer lugar (que le permitiría ganar las zapatillas como premio), pero la llegada es tan estrecha que no puede medir bien su velocidad y termina arribando primero. Paradójicamente, aunque esto le significa ser felicitado por su profesor y por el inspector de su escuela e incluso ser fotografiado por los periodistas, Alí entristece, pues no podrá cumplir lo prometido a su hermana.

Así llega a casa con un primer puesto que no lo alegra ni lo enorgullece. Su hermana lo recibe con una mezcla de desilusión y comprensión. Sin embargo, el padre viene llegando y trae en la parrilla de su bicicleta una grata sorpresa para Zahra y Alí.

III.- SEIS DIMENSIONES O PLANOS DE ANÁLISIS

En esta sección se exploran seis dimensiones psicofílmicas: las tres primeras remiten a los personajes (planos interpersonal, intrapersonal y transpersonal), y las tres restantes se abren a aspectos socioculturales y propios del cine (planos ideológico, simbólico y estético). Para una descripción y explicación detallada de estas seis dimensiones, ver Llanos (2002); para una aplicación del modelo, véase el análisis de *¿A quién ama Gilbert Grape?* (*Ibid*, 2010).

1.- PLANO INTERPERSONAL

En esta historia resultan particularmente nítidos los distintos niveles de organización: la diada fraterna, la familia como un todo y el sistema sociocultural. A continuación ofrezco seis comentarios hilvanados de forma ascendente, con arreglo a esa jerarquía implícita.

1.1.- *Lealtad y fraternidad.*- De entrada, asombra la lealtad que preside la relación entre Alí y Zahra, que es más intensa y profunda que lo esperable a partir del simple lazo sanguíneo. Escrutando ese vínculo, se puede inferir que descansa sobre un acuerdo básico: para ambos es prioritario evitar que el padre tenga un nuevo motivo de preocupación. Semejante cuidado no parece deberse sólo al temor de un posible castigo paterno; más bien cabe interpretarlo como una preocupación ética, pues todo indica que los hijos se ponen en el lugar del padre y comprenden que éste es todo lo buen padre y esposo que con sus recursos puede ser, de modo que sería injusto recargarlo más.

1.2.- *Cooperación y honestidad.*- La lealtad que rige el subsistema de los hermanos nos aporta una primera pista para elevar la mirada hacia el nivel superior: el sistema familiar como un todo. Allí imperan la colaboración y una sana resignación. Por cierto, la precariedad material no puede menos que afectar a personas tan sensibles; sin embargo, diversos indicios sugieren que las buenas intenciones sustentan todos los vínculos. Se puede interpretar que cada cual confía en que el otro está haciendo también su mejor esfuerzo, y de ese modo afrontan estrecheces y adversidades.

1.3.- *Estructura y funcionamiento de la familia.*- Pese a su sencillez, esta pequeña familia tiene cierta complejidad estructural. Para empezar, se notan claramente tres subsistemas familiares de carácter diádico: [1°] los hermanos, cuya fuerte unión ya se ha destacado; [2°] las díadas padre-hijo y madre-hija, ambas claramente organizadas en función del género; [3°] finalmente, los padres, más ocupados en su rol de tales que en su relación de pareja. Por lo mismo, cabe preguntarse si la vida marital de estos padres no sería más rica en caso de contar con mayor holgura (no sólo económica, sino también espacial). Pero si bien la estrechez reduce casi a cero los espacios personales y los de intimidad, también favorece la cohesión familiar.

Por otro lado, a primera vista cabría pensar que en este hogar prevalece el autoritarismo; sin embargo, se trata más bien de severidad. En todo caso, el padre es muy estricto con Alí y más cariñoso con Zahra, diferencia de trato que parece deberse no sólo a la edad de los hijos, sino también al género. En este sentido, hay ciertos indicios de que en el macrosistema sociocultural imperan normas muy similares: a los hombres se les exige que sean proveedores, mientras de las mujeres se espera que sean hacendosas y abnegadas. Retomaré este punto en el plano ideológico.

1.4.- *Los vínculos en los sectores acomodados.*- Un aspecto contrastante es la soledad del niño rico, que no tenía con quien jugar. En cierto modo, su abuelo tuvo que “arrendar” la amistad de Alí para entretener al nieto. Esto se correlaciona con la soledad del barrio acomodado, en cuyas limpias y amplias calles no circulan personas.

Finalmente, si se toman la indumentaria y el aspecto como indicadores de nivel socioeconómico, cabe notar que en la carrera los niños más competitivos son precisamente los que parecen provenir de estratos más pudientes; de hecho, uno de ellos da un empujón a Alí y lo hace caer (recordemos que eso gatilla el triunfo involuntario de nuestro protagonista).

1.5.- *Los vínculos y el contexto educacional.*- Por una suerte de miopía o de prejuicio, es común “explicar” las dinámicas interpersonales principalmente a partir de los rasgos caracteriales de los interactores; sin embargo, el sistema sociocultural también gravita sobre los vínculos e incluso sobre la personalidad. En el caso de esta película, se observa que *la educación opera como interfaz entre el individuo y la cultura*. Por ejemplo, en la escuela prevalece la normatividad, como se aprecia marcadamente en el inspector y secundariamente en el entrenador; sin embargo, éstos no son arbitrarios, sino estrictos. Se podría contraargumentar aduciendo como excepción al profesor de Alí, quien muestra un trato más personalizado y comprensivo; no obstante, tal trato se debe a los méritos estudiantiles del protagonista –que el docente ha conocido directamente en la sala de clases– antes que a su simple condición de niño. En otras palabras, el sistema educacional premia a sus integrantes en la medida en que se atienen a las normas que los rigen. Y este apoyo social se manifiesta oportunamente: cuando el profesor ve a Alí atribulado por la sanción que le impuso el inspector, intercede justo a tiempo en su favor; asimismo, cuando Alí impetra al entrenador para participar en la carrera, éste termina accediendo; en otro plano, Alí y Zahra deponen su intento de recuperar los zapatos al descubrir cuán precariamente vive la nueva dueña de los zapatos.

1.6.- *Interacción, religiosidad y contexto sociocultural.*- Otro tanto parece ocurrir en el ámbito religioso: el fervor y la responsabilidad del padre son evidentes, y es en vista de eso que el encargado de la mezquita le presta solidariamente su equipo de jardinería para que se agencie algún dinero haciendo trabajos ocasionales. Así, cabe concluir que en este sistema sociocultural la solidaridad y la cooperación no se prodigan de modo incondicional, sino como respuesta proporcional ante actitudes meritorias, actitudes que precisamente expresan, sostienen y refuerzan el *ethos* compartido, núcleo último de la identidad cultural y de la cohesión social.

2.- PLANO INTRAPERSONAL

2.1.- *Preponderancia del cariño.*- Aunque Alí siente culpa por haber perdido los zapatos de su hermana, su actitud no se reduce a ese sentimiento: también lo vemos

afligido y compungido por la molestia que involuntariamente provocó, y hay diversos indicios de que siente un auténtico cariño de hermano. No menos genuinos resultan los sentimientos de la pequeña Zahra, quien además se encarga de ayudar en la crianza del hermano bebé. Finalmente, aunque adusto, el padre se ve también cariñoso e íntegro.

2.2.- *Autoentrapamiento por promesas incompatibles.*- Alí sobrelleva una carga de angustia y tensión permanente, como si sintiera el peso de una adultización prematura. En este sentido, resulta muy elocuente un hecho que pasa más bien inadvertido¹: Alí promete a su hermana *llegar tercero* (para así ganar el par de zapatillas), mientras que al entrenador le promete *llegar primero* (para retribuir así el favor de haberlo incluido en el equipo). Puesto que Alí tiene bastante interiorizado el compromiso, cabe presumir que la incompatibilidad de ambas promesas lo entrapa y lo angustia.

2.3.- *Sencillez.*- El padre resulta visiblemente superado por la mayor inteligencia del hijo, pero si bien ello le provoca cierta turbación, sigue cumpliendo su rol paterno, pues Alí lo respeta sin ambivalencias. Por su parte, Zahra es tan inteligente y sencilla como su hermano. En suma, cuesta no ver en todo eso el resultado de valores compartidos e interiorizados a través de ejemplos parentales y de un sistema sociocultural cohesivo.

2.4.- *Resignación.*- En términos generales, se aprecia cierta resignación tanto en Alí como en Zahra, que en todo caso no les impide perseverar en sus propósitos. Por ejemplo, Alí declina las invitaciones de sus amigos para jugar y Zahra entiende que no vale la pena intentar que la compañera le devuelva los zapatos (pues ella no parece culpable de haberlos robado). Por su parte, los padres también presentan cierta resignación, pero no indolencia ni pasividad. Una vez más, todo esto sugiere que estamos ante valores socioculturales.

2.5.- *Invisibilidad de las virtudes infantiles.*- Cada uno a su turno, el verdulero tilda a Alí de “obstinado” y el entrenador lo moteja de “terco”; pero, ¿son justos tales calificativos? En rigor, Alí es *empeñoso* y *perseverante* antes que *porfiado* o *tozudo*. Asimismo, el padre le reprocha que se limite a “comer, jugar y dormir”, y el inspector del colegio le recrimina por sus atrasos y considera “excusas” las justificaciones del niño. Empero, aunque los adultos no lo noten, Alí es honesto y mucho más responsable que cualquier niño de su edad. Algo similar cabría afirmar de Zahra. De hecho, los dos hermanos afrontan sensata y lealmente los problemas y muestran capacidad para improvisar argumentos (como cuando intercambian mensajes escritos o cuando Alí debe

¹ El autor ha proyectado esta película ante numerosos estudiantes de pregrado y postgrado de psicología y educación. En las notas 4, 10 y 11 se alude a algunos comentarios de esos alumnos.

arrostrar las reprensiones del inspector). Así, pues, en estos niños la inteligencia está potenciada por una sensibilidad a flor de piel.

Ahora bien, dado que estos rasgos no se explican sólo por imitación de los modelos parentales ni por las enseñanzas escolares directas, cabría asumirlos como el resultado de un sistema de valores que atraviesa todo el sistema sociocultural. Pero, paradójicamente, los adultos integrantes de los sistemas familiar y escolar no perciben o no refuerzan –sobre todo al comienzo– estas notables cualidades infantiles, salvo cuando ya son muy evidentes.

2.6.- *Religiosidad*.- Por encima de lo que parecen ser valores familiares, asoma un fenómeno similar respecto de la divinidad: aunque la pobreza los afecta directamente, no impide que mantengan una profunda fe en Alá. Una vez más, eso parece correlativo al significado central que para el islamismo tiene la *sumisión* (en el sentido de humildad, no de autohumillación). Sin embargo, no se trata de una sumisión resultante de la imposición violenta y alienante; más bien cabe interpretarlo como un *ethos* profundamente interiorizado (al fin y al cabo, los islámicos hacen cinco oraciones diarias).

3.- PLANO TRANSPERSONAL

3.1.- *Ética interiorizada*.- La película muestra diversas actitudes que expresan valores relevantes y correlativos, tales como: [1º] *lealtad* en los vínculos antes que simple complicidad; [2º] *honestidad* (por ejemplo, aunque no tienen azúcar, el padre no concibe la posibilidad de consumir siquiera una cucharada de la abundante azúcar que se le encargó para efectos rituales); [3º] *nobleza* en las intenciones; [4º] *abnegación* de parte de todos, si bien resulta más conmovedora en niños tan pequeños.

3.2.- *Esperanza y confianza*.- Es notable con cuánta entereza arrostran los niños las adversidades. La esperanza y la confianza que muestran también parecen explicarse por una religiosidad interiorizada.

3.3.- *Fraternidad versus competencia*.- Mientras los demás niños participan en la competencia procurando un triunfo individual, Alí corre en pos del tercer lugar que le permitirá devolverle la alegría a su hermana; de hecho, va evocando los diálogos con ella, como si eso le inyectara energías adicionales.

3.4.- *La pobreza como escuela de sencillez*.- Tal como el padre –y probablemente la madre–, Alí y Zahra se han criado en el rigor y la escasez. De ahí que su sentido del esfuerzo y su pundonor sugieren más autosuperación que individualismo o exitismo.

3.5.- *Maduración precoz.*- De modo similar, la responsabilidad individual y el cumplimiento del deber no se explican meramente por un rigorismo impuesto o siquiera por el sentido de la disciplina, sino más bien por la comprensión precoz y profunda de las consecuencias ingratas que nuestros incumplimientos pueden tener para otros.

3.6.- *Verticalidad y horizontalidad.*- Pese al notorio verticalismo que impera tanto en la familia como en la escuela, se deja ver cuán beneficiosa resulta una cuota de horizontalidad para estimular la maduración de todos. Así, los progresos y la superación de los niños también contribuyen sutilmente a la superación de los mayores. Por ejemplo, cuando el padre no sabía cómo ofrecer persuasivamente sus servicios en el barrio acomodado –y balbuceaba azorado ante el citófono, que no le permitía ver el rostro del interlocutor–, la mayor desenvoltura de Alí lo complementa; asimismo, la perseverancia de Alí y su victoria en la carrera alegran al inspector que antes quiso suspenderlo de clases y al entrenador que en principio rehusaba inscribirlo (de modo que incluso cabría esperar que esas lecciones indirectas tengan efectos positivos en su desempeños como formadores).

4.- PLANO IDEOLÓGICO

4.1.- *Desigualdad.*- La desigualdad entre clases sociales es muy visible. La cámara muestra enormes diferencias entre el barrio acomodado de Teherán y el modesto sector en que vive esta familia. A eso se une además la desconfianza: las mansiones tienen perros guardianes hostiles, citófonos impersonales y cámaras de seguridad tan visibles que parecen decirle al visitante: –*Recuerda que eres ajeno a este mundo.* Por cierto, todo ello redundando en mayor distancia social e incluso segregación.

4.2.- *Machismo.*- Se observa cierto machismo, aunque sin el carácter explotador que suele darse en otros casos; por ejemplo, en la familia se asocia a la estructura patriarcal. Asimismo, la escuela mantiene la separación entre las niñas (que van a clases en las mañanas) y los niños (que asisten durante las tardes), y otro tanto ocurre con la mezquita. Incluso en la competencia deportiva no participan las niñas. Esta compartimentalización por género resulta paralela a la distinción por clase ya anotada.

4.3.- *Diferencias intergeneracionales.*- Matizando lo anterior, ciertas diferencias entre padres e hijos connotan un progreso intergeneracional. Por ejemplo, resulta muy sugerente la escena en que Karim no sabe qué responder y su hijo Alí improvisa una respuesta oportuna, ya que es por esa vía que el padre logra ganar un dinero jardineando;

asimismo, pese a su corta edad, Zahra da la impresión de ser más autónoma y asertiva que su madre (bien que no menos hacendosa)².

4.4.- *Entre la precariedad y la dignificación del trabajo.*- El padre no gana lo suficiente y por eso intenta obtener dinero extra; empero, no sabe cuánto cobrar por el jardineo e incluso inicialmente rechaza el pago, como si considerara ilegítimo hacerse pagar por un trabajo fácil o grato (lo vemos relajado y feliz mientras jardinea, y de hecho la música de fondo es casi infantil). También el trabajo se asocia entonces al sentido del deber antes que a imposiciones externas.

4.5.- *Pobreza y honradez.*- A lo largo de toda la película, la pobreza aparece connotada como digna. Y esa dignidad parece motivar la autosuperación.

4.6.- *Comunitarismo.*- El hogar de los protagonistas forma parte de un condominio. Pese a la pobreza compartida, allí prevalecen actitudes comunitarias, como cuando los niños llevan sopa a un matrimonio de ancianos. Asimismo, se ve estrechez y casi hacinamiento, pero no promiscuidad. Y es que la religiosidad induce solidaridad y respeto ya desde la crianza en el hogar, luego en la escuela y finalmente en la sociedad íntegra.³

5.- PLANO SIMBÓLICO

5.1.- *Zapatos.*- Los *zapatos* cobran relieve desde el comienzo de la película hasta el final: primero vemos al zapatero remendando los zapatos de Zahra; asistimos luego a las peripecias de su pérdida y su búsqueda; sigue la tensión asociada al compartir las zapatillas de Alí (que se van transformando en chanclas); por último, sentimos el suspenso de la carrera y la incertidumbre de si obtendrá el premio de las zapatillas. Adicionalmente, se da un contraste entre los zapatos nuevos ofrecidos en la vidriera de una pequeña tienda –y también por televisión– y los viejos zapatos de ambos hermanos. Así, pues, el

² Si creemos a Axworthy (2010, p. 324), esto sería un fenómeno de amplio alcance: “El éxito de las mujeres iraníes en la educación y su mayor peso específico en el ámbito laboral y en la economía representan un cambio social y cultural muy importante. No cabe duda de que, a su debido tiempo, junto con otros factores, este cambio tendrá profundas consecuencias para la sociedad en su conjunto [...]”

³ Según el Islam, la autoridad paterna viene de Alá. Por ejemplo, Seyyed Hossein Nassr (citado por Mires, 2005: 130) expresa: “La familia islámica es una representación en miniatura de la sociedad musulmana. En ella actúa el hombre, o el padre, de acuerdo con la naturaleza patriarcal del Islam [...]”.

calzado es señal de status social, pero también connota protección del pie, vínculo permanente entre el hombre y el suelo (su “cable a tierra”).⁴

5.2.- *El correr como metáfora de la vida.*- El incesante correr sugiere metafóricamente que la vida implica dinamismo, metas y esfuerzo permanente. De hecho, Alí y toda su familia parecen un símbolo de la perseverancia.

5.3.- *Agua.*- El agua tiene también una presencia variada y emblemática (recordemos la fuente, la manguera, la lluvia, el estanque). Sus simbolismos parecen diversos, pero en un medio desértico se asocia claramente a un bien preciado y, además, tiene connotaciones sociales (por ejemplo, el té se bebe *junto a otros*) y también espirituales (el agua *purifica*). En el caso del agua turbia (como la acequia donde a Zahra se le cae una zapatilla), el simbolismo se invierte y se asocia a peligro.

5.4.- *Bicicleta.*- La bicicleta del padre también resulta simbólica: contrastada con los vehículos motorizados, connota precariedad (de hecho termina averiada cuando chocan); a la inversa, si se la contrasta con andar a pie, sugiere también cierta autonomía, esfuerzo y autosuperación, valores que la película transmite de principio a fin. Curiosamente, el padre y Alí caen desde la bicicleta justamente mientras el padre fantasea respecto de cuánto podrían llegar a ganar como jardineros ocasionales. Es decir, parece otro “cable a tierra”.

5.5.- *Lápiz.*- El lápiz aporta su propio simbolismo: constituye el premio al esfuerzo de Alí en los estudios, pero luego será un regalo compensatorio de éste a Zahra. A su vez, cuando ella lo pierde y lo recoge la misma niña que había recibido los zapatos de Zahra, uno supone que se lo quedará; sin embargo, la busca para devolvérselo y finalmente lo hace. Es decir, este sencillo objeto connotaría la autosuperación individual, pero también la honesta vinculación interpersonal en torno a la justicia: es justo y noble premiar el esfuerzo de un buen alumno; no es menos justo ni menos noble compensar el sacrificio y la lealtad de una hermana, y es claramente justo y noble devolver lo que parece sin dueño, si es que se puede averiguar a quién pertenece (por cierto, esto último cobra mayor relieve considerando la precariedad económica de la niña que hace tal gesto).

5.6.- *Pececillos.*- Para los occidentales, los peces remiten a Cristo (ya que eligió como discípulos a simples pescadores), pero en el filme reclaman una interpretación menos codificada. Para empezar, aparecen tres veces, y siempre en momentos gratos. En principio sugieren inocencia, cierta generosidad y una valoración de la vida (pues,

⁴ En el Seminario *Psicología, cine y comprensión* (UDP 2009), Francisca Roa Cid hizo notar la sutil oposición entre los zapatos, que ligan a los protagonistas a la tierra, y el título del film, que los remite al cielo.

pese a su pobreza, la familia se las arregla para alimentarlos); finalmente, también connotan la mansedumbre de Alí, ya que los pececillos nadan muy cerca de él y hasta lo rozan confiadamente, como si lo premiaran con una sesión gratuita de ictioterapia.

5.7.- *Alimentos.*- El té y el azúcar aparecen asociados más bien al espíritu antes que a la necesidad meramente corporal; de hecho, son alimentos sutiles. Por otra parte, la sopa que la madre le envía a la vecina connota mucha solidaridad, ya que, en una condición tan precaria, ella bien podría no compartir el escaso alimento. A su turno, el anciano retribuye con un puñado de semillas comestibles que mantenía bajo la cama. Una vez más, vemos prevalecer reciprocidad por encima de la pobreza.

5.8.- *Pompas de jabón.*- Cuando los hermanos lavan las zapatillas, juegan a formar pompas de jabón. Este simbolismo sugiere tanto el vuelo de la fantasía como la transparencia y la vulnerabilidad de la niñez.

5.9.- *Nombre y destino.*- Llamarse Alí en una sociedad *chiíta* marca el carácter del protagonista: recordemos que los chiítas –o *shihitas*– no siguieron a los califas sucesores de Mahoma, sino al primo y yerno de Mahoma, cuyo nombre era precisamente Alí (Stangrom, 2009, pp. 46-47). Asimismo, para la hermana llamarse Zahra supone también una directriz, pues fue el otro nombre con que se conoció a Fátima, hija del profeta Muhammad Ibn Abdullah. Además, la etimología árabe de ‘Zahra’ remite tanto a *blancura inmaculada* como a *flor luminosa*. Ambos ejemplos muestran entonces cómo la cultura tradicional penetra en la formación de la personalidad.

6.- PLANO ESTÉTICO

6.1.- *Condensación.*- Se cuenta bien y brevemente una historia (la película no llega a la hora y media), pero esa historia ilumina indirectamente el contexto sociocultural y religioso. Mediante símbolos sutiles y variados connotadores, el filme logra una notable sinergia entre elementos opuestos: una trama sencilla, pero un mensaje profundo; una historia de niños inocentes y en parte adultizados; una fuerte “carga” espiritual y a la vez una gran fluidez narrativa.

6.2.- *Progresión.*- Muy relacionado con lo anterior, destaca un notable manejo del suspenso. El acompañamiento musical es también significativo, pues constituye casi un lenguaje paralelo, en estrecha correlación con el suspenso.

6.3.- *Clasicismo de la forma.*- Se trata de una narración “clásica”, que sigue el orden “natural”: inicio, surgimiento de un conflicto, intensificación del mismo y desenlace. Esto

parece correlativo al relieve de la tradición religiosa iraní, que contrasta con la “modernización” del país.

6.4.- *Narración visual.*- La cámara narra con eficacia y sutileza, alternando primeros planos y tomas panorámicas, como si articulara lo individual y lo colectivo.

6.5.- *Actuación.*- La actuación es muy convincente de parte de todos los actores, si bien sobresalen los dos niños protagonistas.

6.6.- *Paralelismos, contrastes y armonía global.*- El filme logra un fino equilibrio entre elementos análogos y al mismo tiempo contrapuestos. Por ejemplo, Alí y Zahra *contrastan* por el género, pero su condición de niños los *asemeja* y a la vez los *distingue* del mundo adulto. Aparte de la edad y el género, también se aprecia un claro contraste entre las clases sociales. Por otra parte, Alí formula voluntariamente *dos* promesas incompatibles. Asimismo, hay otros contrastes; por ejemplo, Alí llega atrasado a la escuela, pero la camioneta del colegio también llega tarde a la competencia, y en este caso la responsabilidad era del inspector y del entrenador, los mismos que antes habían sido severos con él por sus retrasos (en llegar a clases y en inscribirse en la carrera de preselección). También contrastan los zapatos y pies (que tocan la tierra) con la espiritualidad que tiende al cielo. E incluso hay un contraste casi subliminal entre el azúcar y la sal que vocea un vendedor callejero.

IV.- ARTICULACIÓN ENTRE PLANOS Y NIVELES

1.- *Articulación y globalidad.*- El análisis precedente ha distinguido explícitamente seis *dimensiones* y, más implícitamente, varios *niveles* de exploración. Por cierto, tales dimensiones y niveles están articulados en el todo como en una síntesis. Por ejemplo, en el plano intrasubjetivo se hizo notar la incompatibilidad de las dos promesas de Alí como un factor de tensión “subjetiva”; no obstante, es obvio que dichas promesas se dieron en un plano intersubjetivo y que, por lo mismo, no debemos disociarlas de tal contexto. En efecto, el dilema ‘intrapersonal’ de Alí tiene motivos e implicaciones ‘interpersonales’ (si Alí llega tercero podrá cumplir lo prometido a la hermana, pero decepcionará al entrenador; inversamente, si llega primero, alegrará al entrenador, pero entristecerá a la hermana), y aun ‘transpersonales’ (cumpliendo su deber, un islámico cumple con Alá⁵).

⁵ Aunque el derecho musulmán distingue entre el deber individual (*fard ‘ayn*) y el colectivo (*fard kifāya*), cada persona aprende desde pequeña que ambos son indisociables de la religiosidad

2.- *Automonitoreo y metacognición.*- Por otra parte, cada uno de los seis planos (*intersubjetivo, intrasubjetivo, transubjetivo, ideológico, simbólico y estético*) se presta para comentarios de muy distinto rango. Por de pronto, cabe distinguir seis niveles de análisis, desde el más sencillo hasta el más complejo y exigente: *descripción, inferencia, interpretación, valoración, introspección e imaginación creativa*. Se explicará entonces tal jerarquía como una manera de propiciar el automonitoreo y la metacognición. Por ejemplo: [1°] este comentario comienza en un nivel *descriptivo* (mostrando el contraste entre las dos promesas); [2°] pasamos luego a un nivel *inferencial* (al colegir que el niño experimenta tensión por no poder cumplir simultáneamente ambas promesas); [3°] avanzamos después hasta el nivel *interpretativo* al postular que tal tensión connota cuán estrictas son las normas de crianza y de socialización; [4°] por último, llegamos al nivel *valorativo* al destacar como artísticamente logrados esos y otros connotadores fílmicos, ya que es propio del arte sugerir y no adoctrinar (aunque se trate de actitudes o virtudes tan deseables como el compromiso, la fraternidad y la solidaridad). Si luego recordamos que hay aún dos grados más profundos de apropiación del filme (o de un texto cualquiera), podemos intentar nuevos avances; por ejemplo, [5°] pasaremos a un nivel *introspectivo* si cada uno se ausculta a sí mismo para descubrir qué reacciones emocionales le provocaron determinados personajes o ciertas escenas, con quiénes se identificó más, a quiénes rechazó, etcétera; por último, [6°] alcanzaremos el nivel *creativo* si, a propósito de la película, procuramos activamente imaginar desarrollos o desenlaces alternativos o reflexiones más generales, incluyendo eventuales desarrollos ensayísticos o teóricos.

3.- *Comprender para aprender mejor.*- Por cierto, distinguir planos de exploración y niveles de comprensión no implica separarlos unos de otros, pues ello constituiría una violencia contra la obra de arte. Así, por ejemplo, la riqueza del plano simbólico se correlaciona con la riqueza del plano estético, del mismo modo en que las dimensiones intrapersonal y transpersonal guardan relación directa con la dimensión interpersonal. En consecuencia, confirmamos una vez más que el ejercicio de analizar tiene sentido si

genuina. Ver Felipe Mailló Salgado: *Vocabulario de historia árabe e islámica*. Akal, Madrid, 2¹999 [1⁹⁹⁶] p. 82. Respecto al Islam, consigno en orden meramente alfabético otros diccionarios: [1] Chebel, Malek: *Diccionario del amante del Islam*. Paidós Ibérica, Barcelona, 2005 [París, 2003], 462 pp. [2] El Mushtawi, Sami Abdel Mordi: *Breve diccionario de terminología islámica*. Editorial Dunker, Buenos Aires, 2005, 120 pp. [3] Ginsberg, Terri; Chris Lippard, Chris: *Historical Dictionary of Middle Eastern Cinema*. Scare Crew Press, Maryland, 2010, p. 259. [4] Gómez García, Luz: *Diccionario del Islam y el islamismo*. Espasa, 2009, 412 pp. [5] Guidère, Mathieu: *Historical Dictionary of Islamic Fundamentalism*. Scare Crew Press, Maryland, 2012, 504 pp. [6] Gilliot, Claude; Meunier, Roger; Ordóñez Villarroel, Manuel: *Diccionario del Islam. Religión y cultura*. Editorial Monte Carmelo, Burgos, 2006, 834 pp. [7] Sfeir, Antoine (ed.): *The Columbia World Dictionary of Islamism*. Columbia University Press, N. York, 2007 [París, 2002], 430 pp.

logramos *distinguir sin separar* (ni mucho menos disociar) los planos o dimensiones. Es más: un buen análisis debería culminar en una síntesis superior.

V.- EJEMPLIFICACIÓN RETROSPECTIVA DE LOS SEIS NIVELES

Para interiorizar mejor la jerarquía de seis niveles de comprensión, convendrá dar una mirada retrospectiva y distinguir metacognitivamente los pasos dados.⁶

1) *Nivel descriptivo*.- En primera instancia, este nivel se alcanza observando con atención la película para captar la trama y luego ofrecer una sinopsis clara. Por cierto, así como podemos observar con mayor o menor perspicacia, también nuestras descripciones pueden alcanzar distintos niveles de profundidad. Con todo, acá nos bastará entender la descripción como un nivel preliminar de análisis, cuya relevancia radica en prepararnos para hacer luego inferencias pertinentes y relevantes. Así, aunque es en la sinopsis donde más descriptivos debemos ser (consignando los hechos relevantes sin introducir interpretaciones ni valoraciones), el nivel descriptivo no se limita a resumir la trama; de hecho, en cada dimensión serán necesarias nuevas descripciones para introducir o justificar comentarios inferenciales, interpretativos o valorativos (de otro modo, tales comentarios parecerían infundados). Por ejemplo, al observar que ciertas conductas y actitudes se reiteran en tales o cuales personajes, inferiremos algunos rasgos de carácter; al captar determinados fenómenos, podemos conjeturar sus causas o prever sus implicancias; percibiendo cierto vacío en la secuencia de escenas, colegiremos que algo ocurrió, aunque las imágenes no lo hayan mostrado.

2) *El nivel inferencial*.- Como se ve, este segundo nivel está indisolublemente ligado al primero, ya que presupone fundarse en lo observable para colegir lo inobservado, pero seguro o muy probable. En otras palabras, dado que el filme no puede mostrar todo, forzosamente deja muchos elementos y mensajes implícitos. Veamos algunos ejemplos: [1°] A partir del precio de las papas (30 *tomens*) y del precio que cancela otro cliente (65 *tomens*), cabría dimensionar comparativamente qué tan caros son los zapatos exhibidos en la vitrina; asimismo, cuando nos enteramos del monto recibido por el trabajo ocasional, podemos luego inferir qué tan difícil será comprar los zapatos nuevos a Zahra. [2°] Si notamos la aparente incongruencia de que el padre pida azúcar para su té mientras está

⁶ Adicionalmente, también se puede ver una explicación de los seis niveles en Llanos 2009 y Llanos 2010.

precisamente moliendo azúcar para las ceremonias de la mezquita, podemos entender que eso revela un profundo respeto por lo ajeno, que él no se apropia ni siquiera en la más ínfima medida. [3°] Al captar que el personaje actúa así dentro de la casa (de hecho, le explica a la hija que él no puede consumir ni siquiera un terrón de esa azúcar que le fuera confiada), concluimos que tal rigor constituye una norma de crianza, conclusión que hasta cierto punto confirmamos al ver que los niños presentan una ética tan interiorizada y sin fisuras, pues ello es propio de quien aprende a partir de buenos modelos (en este caso, padres éticamente creíbles). [4°] Ahora bien, cuando notamos otras actitudes similares de parte de otros personajes, hacemos una inferencia de mayor alcance, pues ya estamos autorizados para asumir que probablemente se trata de un patrón sociocultural y no sólo de un rasgo caracterial o una norma familiar. [5°] Aunque la carrera es larga y el día es soleado, todos los niños corren con pantalones deportivos largos; por tanto, estamos autorizados a inferir que probablemente ahí opera alguna norma cultural, moral o religiosa. [6°] En cambio, cuando percibimos que el carretonero toma los zapatos y luego los tapa, sólo podemos *conjeturar* que sabía que estaba llevándose algo más que los desechos habituales; sin embargo, tal pensamiento no es una inferencia segura o muy probable, aunque sí podría transformarse –con la fundamentación pertinente– en una *hipótesis plausible*, que como tal trasciende el plano inferencial y nos lleva al nivel siguiente.

3) *El nivel interpretativo.*- Este tercer nivel supone ir más allá de las inferencias, en el entendido de que ellas suelen ser insuficientes para comprender fenómenos complejos, difusos o ambiguos. Por tanto, interpretar requiere ser consciente del riesgo de errar, puesto que las conjeturas, las hipótesis y las abducciones son por fuerza más inciertas que las deducciones y las inducciones. En términos generales, la mayor parte de los símbolos requiere interpretaciones, pues su sentido profundo no es deducible como la incógnita de una ecuación, y ni siquiera cabe esperar que un diccionario de símbolos (aun si se trata de uno tan bueno como el dirigido por Chevalier⁷) nos dispense de la tarea hermenéutica. Desde luego, aparte del plano simbólico, los otros cinco planos invitan de continuo a formular interpretaciones. Con todo, por muy fundadas que éstas sean, siempre asomará el espectro de la incertidumbre. Por ejemplo, dado que el filme no da pistas precisas para inferir qué aqueja a la madre, podríamos preguntarnos si se trata de un cuarto embarazo; sin embargo, no cabe descartar otras hipótesis. Recordemos que

⁷ Chevalier, Jean (dir); Gheerbrant, Alain (col): *Diccionario de símbolos*. Editorial Herder, Barcelona, 1991 [París, 1969], 1.107 pp.

estamos frente a una obra de arte, no ante un problema de lógica deductiva o un acertijo, y que por tanto haríamos bien en adoptar el procedimiento de las hipótesis múltiples, estimulando así el pensamiento divergente y la creatividad abductiva de los estudiantes.

4) *El nivel valorativo.* Al apreciar cualquier arte, se suele valorar la obra como totalidad y/o dar relieve a algunos aspectos de ella. En cualquier caso, no es realista proponerse como meta una presunta “apreciación neutral”, que por lo demás envolvería una *contradictio in terminis*. Por cierto, los excesos impresionísticos hacen deseable contener el subjetivismo para fundamentar las interpretaciones de modo intersubjetivamente razonable; no obstante, aspirar a la “imparcialidad valorativa” es tan iluso como pretender una “interpretación objetiva”, pues la actitud de no juzgar no puede sostenerse indefinidamente. Además, así como sería erróneo suponer que sólo el plano simbólico requiere interpretaciones, resultaría también disparatado creer que el nivel valorativo remite sólo al plano estético. Incluso cabría afirmar que desentenderse de valorar reduce el goce artístico. En cualquier caso, en las páginas precedentes no se vaciló en formular juicios valorativos a propósito de ciertas costumbres, tendencias y actitudes observables en el film. Al fin y al cabo, la obra de arte se dirige precisamente a nuestro ser íntegro, sin escisiones artificiales.

Por supuesto, lo anterior tampoco nos autoriza para ser arbitrarios ni rígidos al valorar; de hecho, resulta preferible emitir juicios únicamente después de haber alcanzado al menos los tres primeros niveles de apreciación (descripción, inferencia, interpretación). Por lo demás, si extrapolamos esa precaución al plano interpersonal, estaremos fomentando mejores hábitos interaccionales y contribuyendo a formar personas más responsables y prudentes a la hora de emitir juicios, lo que redundará en mayor civismo.

5) *El nivel introspectivo.*- Puesto que una buena película nos toca sutil, variada y profundamente, es natural que induzca en nosotros más de una introspección. Después de todo, interpelándonos como seres completos, suscita nuestros entusiasmos, dudas y resistencias, y de paso desafía nuestros prejuicios, creencias y valores. Al volver la mirada hacia sí mismo, cada espectador puede entonces preguntarse si lo que cree ver está realmente en la obra o es más bien una proyección de su subjetividad. En el caso concreto de *Niños del cielo*, las dinámicas familiares pueden evocar a cada espectador escenas personales. Uno podría examinar entonces la propia biografía para ver si en las relaciones de uno con sus propios hermanos o familiares hay tanta lealtad y cooperación como entre los personajes de esta película. En fin, las introspecciones son personales e íntimas, así que lo anterior cuenta como simple ejemplificación.

6) *El nivel heurístico o creativo.*- La apreciación concienzuda de la película (distinguiendo varios planos y niveles) estimula nuestra imaginación y nuestra reflexión; asimismo, ciertos niveles de desafío fomentan mejores aprendizajes. Y si grandes creadores se inspiran en obras preexistentes, ¿cómo no reconocer que una gran película es también un modelo condensado de imaginación y lucidez, de intuición y pensamiento, de sensibilidad y de valores, de talentos individuales y grupales? Así, pues, el buen cine equivale a una invitación para ejercitar el pensamiento divergente.

Pero ¿de qué modo se puede ejercitar y ejercer la creatividad? [1°] En primera instancia, uno puede representarse otros desarrollos, otros finales, otras acciones, otros personajes, otras perspectivas. Por ejemplo, si tuviéramos que adaptar esta historia a nuestro país, ¿cómo se desarrollaría la historia? Y si uno adoptara la perspectiva de una cineasta feminista, ¿cómo cambiarían el guión, las tomas y la dirección? Puestos a imaginar una segunda parte de esta película, ¿qué diríamos que ocurrirá en ella? [2°] En un nivel de mayor apropiación del método propuesto, los alumnos pueden transferir hacia la vida cotidiana sus progresos en perspicacia, razonamiento y creatividad; de hecho, sería antinatural ejercitar tales facultades sólo en la apreciación fílmica, desentendiéndose de la existencia propia y de nuestras interacciones en el mundo. [3°] En un nivel superior, la apreciación cinematográfica compartida puede estimular a algunos estudiantes a escribir ensayos de mayor alcance, que valgan como reflexiones autónomas y no exclusivamente como comentarios de la película. ¿Cuántas reflexiones profundas se han escrito a partir de *El Quijote* o *Hamlet*, pero sin limitarse a comentar tales obras? ¿Cuánta buena filosofía se ha hecho de cara a un cuadro o a otra clase de obras artísticas?

Así aplicada, la inteligencia creadora podrá algunas veces conducirnos muy lejos de la obra admirada, allí donde comienza propiamente la originalidad. Al fin y al cabo, como dijo Gaudí, la originalidad es también lealtad a los orígenes. En cualquier caso, lo relevante es que, si asumimos la película como un “texto” audiovisual, comprenderemos que todo texto tiene asociado un *intertexto*, y que la intertextualidad activa y consciente es práctica común entre los creadores. En este caso, un intertexto pertinente lo aportan las demás obras del propio director; entre ellas, cabe destacar especialmente *El color del paraíso* (1999), tan admirable como la que acá se analiza y que también tiene relevancia socioeducacional. Y si bien no desarrollaremos aquí esa intertextualidad, destaquemos siquiera que los finales de ambos filmes combinan tristeza y esperanza mediante claves casi imperceptibles: en *Niños del cielo*, vemos que en la parrilla de la bicicleta el padre lleva zapatos nuevos para ambos hijos; en *El color del paraíso*, el niño ciego mueve

sutilmente los dedos, lo que sugiere que aún está vivo y que eventualmente podrá recuperarse de lo que parecía una muerte segura.

VI.- REFLEXIÓN PSICOEDUCACIONAL Y SOCIOEDUCATIVA

1) *Progresiones articuladas*.- El presente escrito ofrece una apreciación ordenada de una película, análisis que sería el equivalente a lo que en literatura y humanidades se conoce como un comentario de texto y también como lectura atenta (*close reading*). Asimismo, resultó productivo introducir en la apreciación fílmica la distinción de niveles de comprensión que se aplica a propósito de la lectura de textos, jerarquía que he seguido más o menos de cerca (si bien he agregado la introspección como penúltimo nivel). Por cierto, hace ya muchos siglos los primeros padres de la iglesia distinguían dos, tres y aun cuatro niveles de significación de los textos bíblicos: literal, alegórico (figurado), moral y anagógico (o espiritual).⁸

Sea que debamos evaluar la comprensión lectora o la agudeza en apreciación literaria o textual, surge naturalmente una espiral de niveles progresivamente más complejos. En tal sentido, el modelo estructural del intelecto propuesto por Guilford ([1967] 1977) también postula una jerarquía implícita de los productos intelectuales, los que van desde las simples *unidades* y las *clases*, pasando luego a las *relaciones* interclases y los *sistemas*, para terminar con las *transformaciones* y las *implicaciones*.

2) *Compatibilidad con otros modelos jerárquicos*.- En el ámbito psicoeducativo, la apreciación fílmica aquí propuesta también es compatible con otros modelos jerárquicos, como el desarrollado por Piaget para el desarrollo cognitivo y el propuesto por Kohlberg a propósito del desarrollo moral. De hecho, siempre es posible mediar un enriquecimiento de la comprensión fomentando el pensamiento formal y el discernimiento moral. La clave está en progresar desde el pensamiento concreto hacia otro más abstracto, y desde una moral preconventional o convencional hacia una postconventional. En ambos casos, el docente debe mostrar el mayor alcance de las operaciones lógicas y de los criterios derivados de principios demostrables o al menos susceptibles de justificación argumentada.

⁸ “Por ejemplo, el sistema cuádruple atribuye cuatro niveles de significado a la ciudad de Jerusalén: (1) literal: la ciudad israelita/jebusea; (2) alegórico: la iglesia de Cristo; (3) moral: el alma de las personas; y (4) anagógico: la ciudad celestial de Dios”. Scott Duvall y Daniel Hays, 2008: 256.

3) *Metacognición y pensamiento crítico.*- La apreciación psicofílmica aquí propuesta produce mejores efectos al propiciar un incremento de la conciencia metacognitiva. La idea es que estudiantes y educadores descubramos nuestros sesgos perceptuales, nuestros prejuicios cognitivos, nuestros razonamientos falaces y nuestras actitudes erróneas. Al mismo tiempo, el docente debe propiciar que los alumnos valoren sus aciertos, potencien sus habilidades argumentativas, profundicen su escucha y afinen su pensamiento crítico.

4) *Lenguaje, pensamiento e interacción.*- Todo lo anterior presupone estimular en los alumnos una mayor conciencia acerca de los alcances del lenguaje en el pensamiento y en la convivencia. Por ejemplo, muchos estudiantes padecen graves limitaciones en su vocabulario activo, de modo que a duras penas consiguen expresar una parte de los comentarios u observaciones que quisieran compartir. Si eso ya determina la calidad de las descripciones –que requieren introducir matices más o menos precisos en la caracterización de los personajes o en la calificación de sus conductas observables–, resulta mucho más decisivo para defender una interpretación que uno estima razonable, pero que además debe parecerlo a otros. Es decir, no se trata sólo de incentivar la dimensión cognitiva o metacognitiva del aprendizaje, sino también las “externalidades” en el plano interpersonal e incluso cívico, puesto que una sociedad se beneficia cuando sus integrantes piensan y dialogan de modo más nítido y constructivo, aprendiendo unos de otros.⁹ Eso requiere argumentar para convencer, no para apabullar o lucirse.

5) *Circularidad virtuosa entre los aprendizajes cooperativo y colaborativo.*- Como se consignó en nota 4, no es raro que la perspicacia de los estudiantes termine enriqueciendo la comprensión del propio docente. Pondré otros dos ejemplos. [1º] Cierta alumna del seminario de *Psicología, cine y comprensión* (UDP 2009)¹⁰ hizo notar que el padre actuó con negligencia al no revisar previamente los frenos de la bicicleta, ya que puso en riesgo a su hijo. Por mi parte, no había reparado en eso, al parecer porque a los hombres se nos escapan los aspectos asociados convencionalmente al rol materno. [2º] Muy recientemente, mi ayudante¹¹ me hizo notar que en esta película resulta muy simbólico que el agua casi siempre refleja el cielo.

Consigno estos hechos como un argumento más a favor de articular el aprendizaje cooperativo y el colaborativo, pues ello propicia no sólo que los estudiantes profundicen su comprensión aprendiendo unos de otros, sino también que el docente interiorice su

⁹ Destaco aquí sobre todo el aporte de Wertsch (1998).

¹⁰ Se trata de Mónica Benavides Sánchez.

¹¹ Manuel Araneda Labra.

quehacer como un proceso de profundización continua. Mientras más aprendan los alumnos, más capaces serán de estimular la comprensión del propio profesor, quien debería explicitar cada vez que alguien aporte un comentario o argumento pertinente que él no había concebido. Por cierto, esto motivará a los estudiantes y redundará en un círculo virtuoso de retroalimentación mutua y continua. A falta de puentes entre alumnos y docentes y entre una generación y otra, el aprendizaje cooperativo y colaborativo en torno al cine nos reaviva la esperanza de una creciente democratización de la sala de clases.

6) *Del pensamiento crítico al sociocrítico.* - La película permite preguntarse qué tan apropiadas son las exigencias que afrontan los niños iraníes. Por ejemplo, una carrera de cinco mil metros parece excesiva para niños tan pequeños como Alí, con mayor razón si el recorrido incluye subidas y bajadas. Asimismo, se puede observar que, pese a su corta edad, Zahra tiene un buen rendimiento en materia de lectoescritura (se la ve escribiendo fluidamente en persa), y en otra escena afronta con soltura una prueba de aritmética que contiene ejercicios de fracciones. Ahora bien, ¿son exigencias desproporcionadas para alumnos de esa edad o, al revés, los occidentales subestimamos las potencialidades de los niños? La discusión queda abierta.

Asimismo, un docente aprovechará de estimular la curiosidad intelectual de los estudiantes, sugiriéndoles recabar información objetiva sobre Irán y la revolución política y religiosa desarrollada a partir de 1979. Así podrían sorprenderse con lo siguiente: luego del triunfo de la Revolución Islámica, y tras superar una guerra de ocho años, Irán se ubica hoy entre los primeros diez países del mundo en desarrollo industrial, educativo, de producción científica y manejo de recursos naturales. De hecho, sus avances en educación e investigación son once veces mayores que en el resto del mundo, y casi dos tercios de los estudiantes universitarios son mujeres.¹²

Pasando entonces a un nivel sociocrítico, cabe cuestionar con qué fundamento se confunde el respetable Islam con fundamentalismo islámico, reducción que lleva aparejada otra: el fundamentalismo aparece como sinónimo de terrorismo. ¿Son estos estereotipos fenómenos casuales o están políticamente inducidos?¹³

Finalmente, también es relevante preguntarse hasta qué punto nuestra ignorancia respecto a otras culturas o religiones es el origen de nuestros prejuicios y conflictos

¹² Ver Akbar Esmail Pour: *Logros de La Revolución Islámica: 32 años después de su victoria*. 2010. Disponible en <http://www.ipis.ir/pdf/politicaexterna/4.pdf>

¹³ Para introducirse a la compleja historia de Irán, ver John Henry Lorentz: *Historical dictionary of Iran*. Scarecrow Press, Inc., 2007, 479 pp.

bélicos. Sin ir más lejos, el informe de pares sobre este mismo artículo me hizo notar la relevancia de distinguir –al interior del islamismo– entre la mayoría sunita y la minoría chiíta, matiz que yo había pasado por alto.

VII.- CONCLUSIÓN

Como se ve, aun sin ser exhaustivo, el análisis precedente demuestra que una buena película es inagotable, y que su apreciación ofrece múltiples y estupendas ocasiones para promover el descubrimiento, la metacognición, el aprendizaje cooperativo y el metaaprendizaje. La práctica resuelve la mayor parte de las dificultades que este artículo deja insinuados.

REFERENCIAS

- Axworthy, Michael (2010): *Irán. Una historia desde Zoroastro hasta hoy*. Turner Publicaciones, Madrid [Londres, 2007], 382 pp.
- Guilford, J. P. (1977): *La naturaleza de la inteligencia humana*. Editorial Paidós, Buenos Aires [N. York, 1967], 589 pp.
- Llanos, Eduardo: “Análisis pragmático integral de un microcuento de Borges”. *Estudios Filológicos*, Valdivia, N° 44, 2009, pp. 107-121.
http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0071-17132009000100007&script=sci_arttext
- Idem (2002; 2010): “Para un análisis psicocinmatográfico integral”. *Mesa redonda*, Universidad Central, Santiago, N° 1, pp. 137-150. Levemente corregido, el artículo apareció también en *Gaceta de Psiquiatría Universitaria*. 2010, Año 6, N° 4, pp. 492-500. Disponible on line.
- Idem (2010) “¿A quién ama Gilbert Grape?” *Gaceta de Psiquiatría Universitaria*. 2010, Año 6, N° 3, pp. 351-363.
[http://revistagpu.cl/2010/Septiembre/GPU%2020103%20\(PDF\)/ANA%20A%20quien%20ama%20Gilbert%20Grape.pdf](http://revistagpu.cl/2010/Septiembre/GPU%2020103%20(PDF)/ANA%20A%20quien%20ama%20Gilbert%20Grape.pdf)
- Mires, Fernando (2005): *El islamismo: la última guerra mundial*. Editorial Lom, Santiago, 297 pp.

- Scott Duvall, J.; Daniel Hays, J. (2008): *Hermenéutica. Entendiendo la Palabra de Dios*. Clie, Barcelona [Miami, 2001], 600 pp.
- Stangrom, Jeremy: *Religión. Pequeñas grandes ideas*. Oniro, Barcelona, 2009 [Londres, 2007], 128 pp.
- Wertsch, James V.: *La mente en acción*. Aique, Buenos Aires, 1999 [1998], 304 pp.

NIDO DE RATAS O LA LEY DEL SILENCIO¹

Una mirada psicosocial y estética

A continuación examinaré *Nido de ratas* procurando complementar –como se me pidió– la perspectiva psicosociológica (incluyendo algunos alcances psicojurídicos) y la estética (haciendo algunos alcances metacríticos).

1.- PERSPECTIVA PSICOSOCIOLÓGICA

Hay varios asuntos relevantes en la génesis y en el mantenimiento de una organización criminal. En tal sentido, *Nido de ratas* no muestra el proceso de formación de la mafia, sino su funcionamiento cuando ya está constituida; sin embargo, a partir de lo observable en el presente fílmico, cabe inferir algunos elementos tácitos de esa historia previa.

1.1.- *Relaciones de poder.*- Como es obvio, esta pandilla portuaria debe haber operado inicialmente como criminalidad ordinaria. Su “evolución” hacia un estadio de criminalidad organizada presupone la hegemonía de un integrante y un grupo de su confianza. Así, según podemos ver en las primeras escenas, Johnny “Friendly” no destaca ni por su liderazgo ni por su carisma, sino por su dominancia y su crudo despotismo. En tal sentido, no es un líder o siquiera un jefe, sino un cabecilla. No lo vemos argumentar ni menos confraternizar; no convence ni persuade: simplemente agrede, amenaza y manipula.

1.2.- *Actos y pactos de habla.*- La empatía y la amistad brillan por su ausencia; en cambio, sobreabundan las descalificaciones, el sarcasmo, las amenazas. Todo lo anterior está potenciado por la “ley del silencio”², un pacto tácito que no deja más alternativa que callar ante las fechorías de la banda. Si protestar ante ellas resulta impensable, denunciarlas equivale a traición. Este silenciamiento obedece a lo que en términos marxistas sería *enajenación*, pues los estibadores han internalizado como propio un criterio ajeno; es como si cada uno se enorgulleciera de no ser soplón. Desde una

¹ Esta película Elia Kazan se titula *On the waterfront* y data de 1954. El artículo apareció en Moira Nakousi y Daniel Soto (eds.): *Cine y criminalidad organizada*. Editorial Cuarto Propio, Santiago, 2012, pp. 65-72. Los editores pidieron a todos los colaboradores no exceder las cinco páginas a espacio sencillo. Es la razón de su brevedad.

² España la película se conoció precisamente como *La ley del silencio*.

perspectiva psicodinámica, esto es un *introyecto*, no el resultado de una reflexión genuina o una opción libre y madura.

1.3.- *Falsa camaradería y autoengaño.*- La distorsión de los valores es tal que, de un modo o de otro, todos terminan siendo cómplices o “tontos útiles” del cabecilla, quien se las arregla para connotar cualquier asomo de rebeldía como una traición, mientras les hace sentir que mantenerse leal a él es lo más conveniente. En el caso del protagonista, el autoengaño parece incluso más profundo: cree mantenerse a distancia de la mafia, pero ya desde el comienzo vemos que la pandilla lo embauca para hacerlo cooperar con un asesinato, transformándolo así en un cómplice (que no por involuntario resulta menos efectivo). Luego, mientras los hermanos conversan en un taxi, un autoengaño muy similar nubla al mayor: siguiendo ciegamente las órdenes del cabecilla, conduce al protagonista nada menos que a una muerte segura a manos de la pandilla; cuando éste le enrostra que no actuó como hermano al pedirle que resignara una victoria boxística casi segura (para que así el jefe pudiera ganar dinero apostando por el rival), queda claro que hasta la lealtad fraterna se había sacrificado por complacer al cabecilla. Y puesto que el hermano –recordando su deber fraterno– protege a Terry dejándolo ir, la pandilla no le perdonará esa “deslealtad” y lo asesinará.

1.4.- *Desesperanza aprendida y represión interiorizada.*- Los estibadores, principales perjudicados por la mafia, están lejos de percibir que la solución está al alcance y consiste en mancomunarse. En lugar de ello, pleitean, se vigilan y se traicionan mutuamente. La pandilla ya casi no necesita reprimirlos demasiado: ellos mismos se autosabotean.

1.5.- *Autoimagen y autoestima.*- Las descalificaciones inducían en los estibadores la sensación de incapacidad e impotencia, sentimientos que eran suficientes para reforzar el circuito vicioso de la desesperanza aprendida. En tal sentido, el pobre autoconcepto del protagonista era claramente inducido por la mafia (y su propio hermano se prestaba a ello al no defender su carrera de boxeador). Ciertamente, no era un dechado de virtudes ni de talento; además, había desarrollado un individualismo indolente y resultaba claramente manipulable. Sin embargo, el desarrollo de la historia sugiere que tenía un buen natural, que era capaz de cierta ternura y que, con mejores guías y apoyos, podría haber desarrollado sus potencialidades. De hecho, evoluciona precisamente en respuesta a tres factores: el amor de la sublime Edie, la persuasión del sacerdote y el hastío que le provoca la corrupción.

1.6.- *Del círculo vicioso al círculo virtuoso.*- Pese a la rudeza y la crudeza, la película abre una ventana esperanzadora que vale la pena examinar. En este sentido, aunque se

ha dicho que el film presenta a un héroe individual, lo cierto es que su metanoia y su redención no remiten exclusivamente a su conciencia ni a una reflexión moral profunda e individual. El protagonista evoluciona más bien en relación con otros, como espero mostrar:

[1°] *El hermano de Edie.*- La triste muerte de este personaje evoca la de un mártir. Recordemos que él era un ser sensible, que mantenía un columbario en el techo del edificio. Es fácil ver un simbolismo en las palomas que él alimentaba tan amorosamente, ya que ellas suelen asociarse a la paz y la indefensión. Al mismo tiempo, su costumbre de subir a la parte más alta del edificio parece prefigurar también una suerte de ascenso al cielo. Sin embargo, no se trataba de un beato ensimismado, sino de alguien que se había opuesto conscientemente a la mafia y, en tal sentido, era un activo hombre de bien. Considerando todo lo anterior, se entiende que su hermana Edie decidiera luchar resueltamente en su memoria.

[2°] *El sacerdote.*- Father Barry cumple un rol clave en la transformación del protagonista. Con su encendida proclama en la bodega del barco, intenta sacar a los estibadores del sopor individualista y la indolencia, actitudes tan autodestructivas como funcionales a la pandilla que los manipula. En este sentido, ese discurso parece preanunciar la teología de la liberación que se hará oír casi dos décadas después en nuestra América. Más adelante, el mismo sacerdote convencerá al protagonista para que venza su mutismo cómplice y cuente ante un tribunal lo que sabe de la pandilla criminal.

[3°] *Edie.*- La única mujer de la película cumple un papel decisivo, pues interpela con singular eficacia a tres personajes. Cuando el sacerdote evitaba asumir la corrupción criminal que estaba ante sus ojos, le espeta: “¿Qué clase de santo se esconde en una iglesia?” Así, sin el menor sarcasmo, le muestra que su actitud evasiva no es condigna de un verdadero cristiano, mucho menos si detenta el rol de sacerdote (es decir, un representante de Dios entre los humanos). Asimismo, Edie discute cariñosa pero nítidamente con el padre, argumentando que no volverá a su universidad de monjas ni se desentenderá del asesinato de su propio hermano, como tampoco cruzará los brazos ante la criminalidad cada vez más descarada. Por último, si bien entre ella y el protagonista surge una evidente atracción –o acaso precisamente por eso–, ella lo moverá a redimirse y dignificarse.

2.- PERSPECTIVA ESTÉTICA Y METACRÍTICA

Nido de ratas ha sido objeto de numerosas menciones en diversos escritos sobre el cine. Quizás el juicio más recurrente ha consistido en atribuirle un carácter indirectamente proyectivo –casi autobiográfico– por parte del director. Como se sabe, Kazan debió declarar ante el Comité de Actividades Antinorteamericanas, creado bajo la influencia del senador McCarthy (1908-1957), anticomunista furibundo. En dicho tribunal, Kazan terminó delatando a sus ex camaradas comunistas, como hicieron también otros, entre ellos Budd Schulberg (1914-2009), escritor y guionista de *Nido de ratas*.

Cavallo y Martínez (1995, pp. 97-98) aluden a estos hechos con prudencia y buen tino, y otro tanto hace Tavernier al afirmar: “Entre anticomunismo y delación, había un margen” (2010, tomo 1, p. 658). En cambio, muchos cargan las tintas hasta un grado en que parecen olvidar lo principal. En efecto, y sin defender lo indefendible, cabe preguntarse cómo pudo abrirse ese tribunal y por qué ejerció tanto poder, estando como estaba en manos de “investigadores” y “jueces” tan fanáticos y sesgados. Por otro lado, ¿por qué casi nadie juzga a los empresarios que se prestaron para despedir o excluir a los cineastas y artistas de izquierda etiquetados como antipatriotas?

Sea de ello lo que fuere, aquí nos importa algo más complejo. Ocurre que varios juicios y comentarios sobre *Nido de ratas* parecen auténticos desplazamientos de la rabia que provocaron las delaciones del director. Así, algunos ven en la película una suerte de apología del soplónaje y/o ven en ella apenas un drama personal antes que uno social.

No intentaré reivindicar aquí a Elia Kazan y sus declaraciones ante el mencionado tribunal. De hecho, confieso que sus declaraciones posteriores (como las vertidas en la entrevista con Ciment) no siempre me parecen muy felices ni del todo sinceras.

2.1.- *Soplónaje, delación, denuncia*.- Lo que me parece grave de toda esta situación es la confusión de niveles, tan sintomática de un desplazamiento. Si las declaraciones de Kazan fueron efectivamente un acto de *soplónaje*, el protagonista de *Nido de ratas* efectúa más bien una delación. La distinción no es semántica, sino pragmática y moral. Por lo demás, la obra de arte ofrece más bien una denuncia antes que una delación, y en este caso se trata de una denuncia convincente, según espero mostrar hacia el final de este artículo.

2.2.- *La crítica de Barthes*.- A falta de espacio para discutir a los diversos detractores de Kazan y/o de esta obra, creo provechoso detenerse en el caso de Roland Barthes, quien incluyó una severa crítica al film (1988 [1957], pp. 68-70), bajo el título de

“Un obrero simpático”. Como se trata de un texto corto, glosaré cada uno de sus seis párrafos introduciendo breves apostillas.

[1°] «*Nido de ratas*, el film de Kazan, es un buen ejemplo de mistificación. Como se sabe, se trata de un hermoso estibador indolente y ligeramente torpe (Marlon Brando), cuya conciencia se despierta poco a poco gracias al amor y a la iglesia (encarnada en un cura impulsivo, de estilo spellmaniano). Como este despertar coincide con la eliminación de un sindicato fraudulento y abusivo y parece empujar a los estibadores a resistir a varios de sus explotadores, algunos se han preguntado si no estábamos frente a un film valiente, un film de "izquierda", destinado a mostrar el problema obrero al público norteamericano.»

Cabe agradecer a Barthes que revele de entrada su tesis. En principio, dada la reconocida perspicacia crítica del autor, podríamos esperar que ella se despliegue aquí lo suficiente para hacernos ver en qué reside la mistificación del film que nos ocupa. Pero ¿lo hará en los párrafos siguientes? Por ahora, retengamos los dos factores a los que Barthes atribuye el despertar de la conciencia del protagonista: el amor y la iglesia.

[2°] «En realidad, se trata una vez más de esa vacuna contra la verdad cuyo modernísimo mecanismo he indicado a propósito de otros films norteamericanos: la función de explotación de la gran patronal se deriva hacia un reducido grupo de gánsters y mediante la confesión de ese pequeño mal, señalado como una pústula leve y desagradable, se nos desvía del mal real, se evita nombrarlo, se lo exorciza.»

Si el párrafo anterior anunciaba la develación del engaño fílmico, este otro nos revela la clave para desmistificar: en lugar de denunciar la explotación patronal, el filme se desvía hacia un mal secundario (la mafia sindical). Pero nótese que Barthes no califica ese desvío como un desacierto fílmico, sino como un ocultamiento deliberado (“se evita nombrarlo”) y de alcance cuasirreligioso (“se lo exorciza”).

[3°] «Sin embargo, basta con describir objetivamente los "papeles" del film de Kazan para establecer sin apelación posible su poder mistificador: el proletariado está constituido por un grupo de individuos abúlicos, que agachan la espalda bajo una servidumbre que reconocen perfectamente pero que no se atreven a sacudir; el estado (capitalista) se confunde con la justicia absoluta, es el único recurso posible contra el crimen y la explotación: si el obrero consigue llegar hasta el estado, hasta su policía y sus comisiones investigadoras, está salvado. En cuanto a la iglesia, bajo la apariencia de un modernismo de pacotilla, es apenas una potencia mediadora entre la miseria constitutiva del obrero y

el poder paterno del estado-patrón. Finalmente, además, ese pequeño prurito de justicia y de conciencia se aplaca rápidamente, se resuelve en la gran estabilidad de un orden bienhechor, donde los obreros trabajan, los patronos se cruzan de brazos y los sacerdotes bendicen a unos y a otros en sus justas funciones.»

Resulta curioso que Barthes pondere su desmontaje del presunto dolo en términos tan poco humildes: nos informa que una descripción objetiva de los “papeles” de la película será suficiente para probar su acusación, e incluso proclama por anticipado su victoria, pues su fallo resultará inapelable. ¿Y cuál es el recurso crítico tan certero? Recusar la imagen simplista que el film ofrece. El proletariado real no sería entonces tan abúlico ni sumiso como lo pinta el filme; el estado capitalista no basta para corregir los abusos y crímenes patronales, pues no cabe esperar que la policía o la justicia salven a las víctimas; contra lo sugerido por el filme, la iglesia no sería genuinamente progresista (su “modernismo” sería sólo de pacotilla), sino que más bien se limitaría a mediar entre la precariedad obrera y los poderes patronales y estatales. Por último, Barthes cree ver en la escena final una vuelta al orden –y esta es la parte menos discutible de su análisis–, casi el aborto de un conato de rebeldía que por inmadurez política no podía llegar más lejos.

[4°] «El final, por otra parte, traiciona la película, justamente a través de lo que muchos creyeron como el sello progresista de Kazan. En la última secuencia, Brando, transformado en un corriente y correcto obrero, haciendo un esfuerzo sobrehumano logra presentarse ante el patrón que lo espera. Como este patrón está visiblemente caricaturizado, se dijo que Kazan ridiculiza pérfidamente a los capitalistas.»

Al parecer, el tribunal barthesiano se va tornando tan severo como el creado por McCarthy para fines opuestos: si antes vio en la película un ilustrativo caso de dolo artístico (más precisamente, una “mistificación”), ahora resulta que ella es también traicionada por su propio final: la transformación del protagonista en un obrero enrolado en la sumisión y que de paso valida al patrón explotador, causante de su miseria.

[5°] «Aquí, como en ninguna parte, se da el caso de aplicar el método de desmitificación propuesto por Brecht y examinar las consecuencias de la adhesión que nos produce el personaje principal desde el comienzo del film. Es evidente que, para nosotros, Brando aparece como un héroe positivo, al que, a pesar de sus defectos, la multitud se une sentimentalmente de acuerdo a ese fenómeno de participación al margen del cual, por lo general, no se entiende un espectáculo. Cuando este héroe, engrandecido por haber encontrado su conciencia y su valor, herido, casi sin fuerzas y sin embargo tenaz, se dirige al patrón que le volverá a dar trabajo, nuestra comunión ya no conoce

límites, nos identificamos totalmente y sin reflexionar con ese nuevo Cristo, participamos incontinentemente de su calvario. Pero la ascunción dolorosa de Brando, en realidad, conduce al reconocimiento pasivo del eterno patrón: lo que nos unifica, a pesar de todas las caricaturas, es la vuelta al orden; con Brando, con los estibadores, con todos los obreros de Estados Unidos, con un sentimiento de victoria y de alivio, nos volvemos a poner en manos del patrón y ya no sirve para nada pintar su aspecto de tarado: hace tiempo que estamos agarrados, ligados en una comunión de destino con ese estibador que vuelve a encontrar el sentido de la justicia social sólo como homenaje y ofrenda al capital norteamericano.»

La crítica barthesiana tiene sentido, pero oblitera el aspecto espiritual de la historia. Aunque el final no sea del todo verosímil o congruente con nuestras expectativas políticas, no cabe subestimar el papel de los otros personajes, en especial el sacerdote y la joven. Su acción muestra las virtudes y las virtualidades de la ética cristiana, que no rehúye el terreno político, sindical o mundano, y que opera en el ámbito de la fraternidad. Por lo demás, fracasadas las utopías y cuestionados “los grandes relatos”, los cambios sólo pueden aspirar a una ética discursiva antes que a la eficacia política.

[6°] «Como se ve, la naturaleza participatoria de la escena la constituye, objetivamente, en un episodio de mistificación. Condicionados para amar a Brando desde el principio, no podemos criticarlo en ningún momento, ni siquiera tomar conciencia de su imbecilidad objetiva. Contra el peligro de tales mecanismos, precisamente, Brecht propuso su método de distanciamiento del papel. Brecht hubiera pedido a Brando que *mostrara* su ingenuidad, que nos hiciera comprender que a pesar de la enorme simpatía que nos suscitan sus desdichas, más importante es ver las causas y los remedios de estas desdichas. Podríamos resumir el error de Kazan señalando que era menos importante enjuiciar al capitalista que al propio Brando. Porque se puede esperar mucho más de la rebelión de las víctimas que de la caricatura de sus verdugos.»

Parafraseando por mi parte a Barthes, diré que se puede resumir su error señalando que era más importante enjuiciar al capitalista antes que encarnizarse con el protagonista del film, sobre todo si lo que se deseaba era atacar a Kazan por sus lamentables declaraciones. Es decir, parece que Barthes olvidó aprender de su propio método, en que la reflexión personal y la reflexividad de la propia reflexión terminan convergiendo.

Post scriptum.- El gesto precedente de “criticar al crítico” puede considerarse un tanto irreverente. En rigor, admiro la lucidez que Barthes muestra en otros escritos, entre

los que agradezco especialmente sus análisis narratológicos y semiológicos. Sin embargo, este ejercicio metacrítico me parecía necesario y eventualmente útil. ¿Por qué? Ocurre que, después de integrar con brillo propio el movimiento estructuralista francés, Barthes fue derivando hacia una suerte de postmodernismo, y en esa condición se lo suele citar como precedente significativo de dicho enfoque sociocrítico. Al respecto, me parece evidente que los planteamientos sociocríticos no siempre van acompañados de pensamiento crítico ni tampoco de una actitud autocrítica. En este caso concreto, diría que la tajante severidad de Barthes nos autoriza lateralmente para aplicar una actitud similar a sus propios escritos postestructuralistas, y acaso a algunos de sus seguidores.

REFERENCIAS

- Barthes, Roland: “Un obrero simpático”, en: *Mitologías*. Siglo XXI, México, ¹³1988 [París, 1957], 257 pp. [pp. 68-70].
- Cavallo, Ascanio; Martínez, Antonio: *Cien años claves del cine*. Editorial Planeta Chilena, Santiago, 1995, 235 pp.
- Ciment, Michel (entrevistador); *Kazan, Elia: Elia Kazan por Elia Kazan*. Editorial Fundamentos, Madrid, ³1998 [1984], 314 pp.
- Rodríguez-Carballeira, Álvaro; Almendros Rodríguez, Carmen: “Análisis de las sectas coercitivas y de su principal problemática jurídica”. En Soria Verde, Miguel Ángel; Sáliz Roca, Dolores (coord.): *Psicología criminal*. Pearson Educación, Madrid, 2006, pp. 335-362.
- Tavernier, Bertrand; Coursodon, Jean-Pierre: *50 años de cine norteamericano*. Akal, Madrid, ³2010, vol. 1, pp. 696 pp. [Kazan, Elia: 656-660].

ANÁLISIS PSICOESTÉTICO Y SOCIOEDUCATIVO DEL FILME BRASILEÑO *ESTACIÓN CENTRAL*¹

RESUMEN

Se propone un análisis de *Estación Central (Central do Brasil)*, película brasileña dirigida por Walter Salles que puede ser entendida como una gran metáfora de América Latina. Se examinan *seis dimensiones* del filme (interpersonal, intrapersonal, transpersonal, ideológica, simbólica y estética), y los comentarios cubren *seis niveles* de comprensión y apreciación (descriptivo, inferencial, interpretativo, valorativo, introspectivo y creativo). El análisis sigue un modelo que conjuga al menos tres aportes principales: la Educación por el Arte, la Enseñanza para la Comprensión y el enfoque sociocultural y sociocrítico de la educación. El modelo aquí aplicado puede usarse tanto en contextos educativos como en estudios culturales.

Palabras clave: apreciación estética, educación por el arte, enseñanza para la comprensión, psicología de la comunicación, enfoque sociocultural.

SUMMARY

We propose an analysis about *Central Station (Central do Brasil)*, a Brazilian film directed by Walter Salles which can be seen as a metaphor for Latin America and even the Third World. Six dimensions about the film are proposed (interpersonal, Intrapersonal, transpersonal, ideological, symbolic and aesthetic ones), and the comments embrace six levels of comprehension and appreciation (descriptive, inferential, interpretative, valorizing, introspective and creative ones). The analysis follows a proper pattern, which joints at least three main contributions: the Education for Art, Teaching for Comprehension, and a sociocultural and sociocritical focus on Education. The model applied here can be used both in educational contexts and cultural studies.

Key words: aesthetic appreciation, education for art, teaching for comprehension, psychology of communication, sociocultural focus.

¹ Artículo inédito y enviado a Revista *Polis* (Scielo), cuya evaluación de pares está pendiente.

1.- INTRODUCCIÓN

Estación Central ha recibido diversos premios² y ha sido considerada sistemáticamente entre los mayores logros del cine latinoamericano (Caparrós, 1999; Elena, A., y Díaz López, 1999; López Navarro, 2000; Muesca, 2001; Sánchez Noriega, 2007; Ruffinelli, 2010; Balagué, 2011). Cuenta una historia verosímil y conmovedora, que conjuga la denuncia social, la esperanza redentora y una notable finura estética. Mediante la sinopsis reconstruimos descriptivamente la trama, mientras que el análisis posterior cubre sucesivamente seis planos (intersubjetivo, intrasubjetivo, transubjetivo, ideológico, simbólico y estético), en cada uno de los cuales se formulan al menos seis comentarios. Tales *planos* (o dimensiones) se cruzan a su vez con seis *niveles* de exploración (descriptivo, inferencial, interpretativo, valorativo, introspectivo y creativo o heurístico). De este cruzamiento entre los seis planos y los seis niveles de exploración surge una matriz de treinta y seis “cuadrículas”. Sin recorrerlas todas exhaustivamente –pues ello requeriría la extensión de un libro–, mostramos en operación un nuevo modelo para promover la comprensión tanto en contextos educativos como en estudios culturales.³

Los seis niveles de exploración se corresponden con operaciones cognitivas ordenadas en una cierta progresión de complejidad: partiendo desde la simple percepción de un hecho significativo, pero relativamente aislado, pasando por la detección de un patrón y llegando a la elaboración creativa. Los niveles de exploración y las operaciones cognitivas (verbos en cursivas) se correlacionan así: [1°] *consignar* observaciones verificables por el lector-espectador (nivel descriptivo); [2°] *colegir* lo que el filme no muestra, pero que cabe considerar seguro o muy probable (nivel inferencial); [3°] *captar* el sentido de ciertos hechos (nivel interpretativo); [4°] *formular* juicios de apreciación (nivel valorativo); [5°] *explorar* efectos subjetivos personales provocados por la película (nivel introspectivo); [6°] *imaginar* variantes de la película o de algunos de sus elementos y/o reflexionar libremente, excediendo la mera apreciación estética (nivel heurístico o creativo).

² Fue premiada como el mejor filme en varios festivales (Berlín, San Sebastián, La Habana), y asimismo fue galardonada por círculos de críticos cinematográficos de Estados Unidos, Francia, Italia y España.

³ El modelo aquí aplicado se ha descrito en artículos previos. Para la explicación abstracta de los seis planos o dimensiones, ver Llanos 2000-2011. Para una exposición aplicada del modelo, incluyendo los seis niveles de exploración, ver el análisis de *A quién Ama Gilbert Grape* (Llanos, 2009) y del filme iraní *Niños del cielo* (Llanos, 2014).

En lugar de presentar el análisis como un “edificio” terminado, procuramos ir mostrando el proceso de construcción, pues asumimos que el ejercicio resulta así psicoeducativamente más provechoso o, al menos, más claro para el lector. En tal sentido, dejamos perceptible el “andamiaje” al numerar los comentarios, ya que señalamos así su pertenencia a una u otra categoría y a una u otra función discursiva: en la mayoría de los casos se enumeran *ejemplos ilustrativos* de un fenómeno; en otros, se aduce un *argumento*; más allá, se arguye una *prueba*. Asimismo, la ficha técnica aporta información “objetiva” respecto del film, mientras que la sinopsis supone ya cierta elaboración “subjetiva”, aunque atendida a lo mostrado directamente por el film; a su turno, el análisis en seis dimensiones implica mayor intervención de la subjetividad de cada observador, pero apuntando siempre a una “intersubjetividad”. Por cierto, los tres primeros niveles de comentarios (descriptivos, inferenciales, interpretativos) son los más validables en la intersubjetividad del diálogo.

Hacia el final (punto IV), ofrecemos reflexiones y metacomentarios para propiciar y mediar el metaaprendizaje, proceso que puede ocurrir individualmente o gestarse en un contexto grupal y con intenciones psicoeducativas y/o socioeducativas. Para ello nos detenemos en algún proceso cognitivo, mostrando metacognitivamente que una buena película no ofrece meros ejemplos de fenómenos, sino también –y sobre todo– lecciones implícitas y artísticamente condensadas respecto a dichos fenómenos. Para aprovechar mejor tales lecciones, ponemos un énfasis casi propedéutico en los tres primeros niveles de análisis (descriptivo, inferencial, interpretativo), puesto que ellos resultan indispensables para avanzar luego hacia los tres niveles posteriores (valorativo, introspectivo, heurístico).

2.- FICHA TÉCNICA Y SINOPSIS

Título: *Estación Central (Central do Brasil)*.

Director: Walter Salles, Jr.

Año y país: 1997, Brasil (estreno en Brasil: 03.04.1998).

Guión: João Emanuel Carneiro y Marcos Bernstein, sobre un argumento de Walter Salles.

Música: Antonio Pinto y Jacques Morelembaum

Actores: Fernanda Montenegro (Dora), Vinícius de Oliveira (Josué), Marília Pera (Irene), Soia Liria (Ana), Othon Bastos (César), Otávio Augusto (Pedrão), Stela Freitas (Yolanda), Matheus Nachtergaele (Isaias), Caio Junqueira (Moisés).

Duración: 106 minutos.

SINOPSIS

Dora, profesora primaria jubilada, se instala en la Estación Central de Río de Janeiro a redactar cartas a cambio de algún pago. Sus “clientes” son personas analfabetas (o semianalfabetas) que desean enviar mensajes a sus seres queridos o conocidos que viven fuera de Río de Janeiro; sin embargo, Dora los engaña, ya que no siempre envía las cartas. Entre estas humildes personas está Ana, mujer de unos cuarenta años que acude con su hijo Josué para escribir una carta al padre de éste, domiciliado en el interior. Ana dicta una primera misiva, pero vuelve al día siguiente para modificarla: en realidad, no desea meramente que el hombre asuma su rol de padre (él ni siquiera conoce al niño), sino que también quisiera comunicarle que su amor sigue vivo. Al retirarse, y mientras se devuelve a buscar a Josué (quien recogía un trompo que se le había caído en la acera), la mujer resulta inesperadamente atropellada por un ómnibus y muere.

Josué queda entonces huérfano a los nueve años y abandonado a su suerte en la inmensa estación ferroviaria, donde deambula creyendo que su madre regresará. Dora parece compadecerse y lo invita a su casa, invitación que el niño acepta con recelo. En realidad, Dora lo lleva a un departamento en que supuestamente se tramitan adopciones de parte de parejas extranjeras. Allí recibe mil dólares por el niño, y luego fríamente aprovecha de comprar un televisor. Su amiga Irene la recrimina haciéndole ver que de seguro el niño no será adoptado por pareja alguna, sino que terminará sacrificado para traficar sus órganos. Si bien intenta negar esa cruda posibilidad, Dora parece arrepentirse, y a la mañana siguiente vuelve al departamento de los traficantes para rescatar a la fuerza a Josué. Tras lograrlo, emplea parte del dinero que le queda en financiar el viaje que el niño desea emprender en busca del desconocido padre.

Finalmente, ella opta por acompañarlo e inician juntos una circunstanciada búsqueda. Así se van conociendo, adaptando y ayudando mutuamente e incluso aprenden a darse afecto. Y luego de seguir varias pistas erróneas, dan al fin con la casa del padre. Lamentablemente, él no está, pues ha ido a Río en busca de Ana. Pero al menos los reciben Isaias y Moisés, dos hijos que su padre tuviera previamente con otra mujer. Dora deja a Josué junto a estos hermanastros mayores, como apostando a que el

trío formará una familia. Al amanecer, aprovechando que los tres hermanos duermen, Dora deja la casa humilde casa y, ya transformada y más reconciliada consigo misma, toma un bus de regreso a Río.

3.- ANÁLISIS EN SEIS PLANOS

3.1.- PLANO INTERSUBJETIVO

3.1.1.- *Evolución del vínculo.*- La relación entre Dora y Josué evoluciona desde la agresividad a la comprensión, desde la hostilidad dañina hasta la aceptación, desde el individualismo a la ayuda mutua. En esa interacción cada vez más estrecha, van influyéndose e incrementando así su interdependencia. Primero Dora lo sigue a él, y luego es Josué quien sigue a Dora. Inicialmente, Josué se muestra muy franco y hasta insolente con Dora: en las primeras escenas la mira con suspicacia; luego desconfía de que ella efectivamente despache la carta; al morir su madre, le dicta en tono imperativo una nueva misiva; más adelante, tras descubrir las cartas sin enviar (hecho que confirma sus sospechas respecto de la insinceridad de Dora), le espetará: “¡Usted no vale nada!” [...] “¡Mentirosa, váyase!”. Por su parte, Dora hace otro tanto: “Niño latoso”, le dice con brutal falta de empatía poco después que el niño queda huérfano, y hasta exige al niño mostrar que tiene dinero para pagar la carta que él insiste en dictarle; además, en otras dos escenas le llama “desagradecido”. Ya en el clímax de esa violencia verbal, le encasqueta ni más ni menos que lo siguiente: “Tus padres no debieron haberte traído al mundo”, y luego remacha: “¡La puta que lo parió!” En ese momento Josué huye. Preocupada, ella comienza a buscarlo en medio de la procesión. Es el culmen del maltrato psicológico y al mismo tiempo su punto de inflexión, pues Dora queda afectada de veras por la desaparición del niño y de hecho cae desmayada y quizás cabría interpretar ese desmayo como una señal inconsciente –corporal antes que verbal– de arrepentimiento. En cualquier caso, a partir de esa escena Dora se torna gradualmente más capaz de apertura y preocupación por los otros, y el vínculo va tornándose más sanador para ambos.

3.1.2.- *Engaño en varios niveles.*- El engaño cruza la película de principio a fin, y lo mismo vale para los fenómenos asociados: *autoengaño*, *desengaño* y una suerte de *metaengaño*. Por ejemplo, en las primeras escenas aparece un anciano dictando una carta dirigida a alguien que lo defraudó. Luego va quedando claro que Dora se burla de quienes depositan en ella su confianza –y sus confidencias–, y que lo mismo hace

Pedrão, cuyo oficio de guardia irónicamente representaría el “orden”. Tanto engaño hay a lo largo de la historia que hacia el final, cuando aparece Isaías (hermanastro desconocido para el niño), Josué se esconde detrás de Dora e intenta protegerse diciendo que se llama Geraldo. Por otra parte, varias personas se autoengañan en diversos sentidos. Por ejemplo, es evidente que, entre quienes dictan cartas, algunos se autoengañan respecto de sus atributos, e incluso la abnegada Ana parece engañarse sobre sus verdaderos sentimientos para con el padre de Josué. Asimismo, Dora también se autoengañó creyendo que efectivamente hacía un bien a Josué (lo más probable no era que terminara explotado o descuartizado para traficar sus órganos). Incluso su amiga Irene, que opone cierta resistencia moral a su amiga, termina siendo su cómplice en la selección y destrucción de algunas cartas. Por último, el camionero parece debatirse entre la ingenuidad –que lo torna proclive al autoengaño– y cierto realismo.

3.1.3.- *Maltrato directo e indirecto.*- Aparte de tratar con dureza a Josué, Dora también desorienta su formación moral dándole ejemplos inadecuados: miente, bebe alcohol y hurta mercaderías en un almacén. Por si ello no fuera bastante, desestimula el desarrollo cognitivo del niño, y ello a pesar de haber sido profesora. Por ejemplo, cuando Josué le pregunta cómo se mide un kilómetro –curiosidad que, por cierto, tiene bastante calado epistemológico–, ella responde primero con una tautología (“Un kilómetro es un kilómetro”) y luego da una respuesta circular (“Un kilómetro son mil metros”). Tras la insistencia de Josué (“Eso ya lo sé, ¿pero cómo miden los mil metros”), Dora responde con una burla: “Lo inventan”. Por cierto, todas esas respuestas son antipedagógicas: lejos de fomentar la curiosidad intelectual del niño, lo dejan perplejo e incluso implican un maltrato indirecto. En suma, si de su madre aprendió buenas actitudes, de Dora obtiene inicialmente apenas malos ejemplos.

3.1.4.- *Confianza y desconfianza.*- Casi todas las relaciones del filme oscilan entre cierto recelo y el deseo o necesidad de confiar. Ese es claramente el caso de Josué respecto de Dora y, más tarde, respecto de Isaías, su medio hermano. Por su parte, Dora presenta incluso mayor desconfianza, y por eso mismo su evolución resulta más impresionante (retomaremos esto en los planos intrasubjetivo y transubjetivo). Asimismo, el hermanastro carpintero (Moisés) también actúa a la defensiva. Incluso César, el camionero, no parece confiar en el coqueteo de Dora y termina huyendo. En cambio, don Bene el almacenero constituye una excepción contrastante: es quien tiene más derecho a maliciar, ya que él ve a Dora hurtando en su almacén y la confronta; sin embargo, opta por acoger el reclamo que en su favor expresa el camionero; es decir, pone su amistad

con el camionero –hermano de credo– por encima de su propio interés, y transige ante un robo flagrante.

3.1.5.- *Prometer y jurar.*- Cuando Josué descubre el engaño de Dora, ésta asegura que no volverá a engañarlo. “¿Me prometes que lo jura?”, pregunta el niño, a lo que Dora responde: “Juro que lo prometo”. Tal cruce verbal es clave, en tanto une lo sagrado y lo profano: la actitud religiosa (*jurar*) y la buena fe del laico (*prometer*). Por cierto, la pregunta del niño es una interpelación bastante eficaz, ya que a partir de ese momento Dora comienza a hacerse cargo de sus palabras (de hecho, medita unos segundos antes de comprometerse a no mentirle de nuevo).

3.1.6.- *Desde la interacción rígida a la sana.*- Ya en las primeras escenas vemos que Dora mantiene vínculos marcadamente asimétricos. De su dureza no se libra ni siquiera su amiga Irene. Por ejemplo: [1º] al llegar, la llama a gritos por la ventana; [2º] poco después le pregunta si de veras le interesa mucho cierta carta que le pone ante los ojos, como dando a entender que le dará en el gusto de conservarla, pero enseguida la rompe en la nariz de Irene; [3º] más tarde le pide un favor por teléfono, pero se muestra impaciente y casi burlesca con ella. Sin embargo, en la medida en que se reconcilia con su propia historia, Dora va cambiando su estilo interaccional. Paralelamente, Josué disminuye su recelo y aumenta su empatía.

3.2.- PLANO INTRASUBJETIVO

3.2.1.- *Autoengaño.*- Esta actitud es evidente en Dora. Por ejemplo, cuando Irene la regaña por haber vendido a Josué a quienes muy probablemente lo matarán para traficar con sus órganos, ella le contradice con argumentos bastante débiles. “Nada de eso; yo estuve ahí”, responde, como si ello refutara la acusación de su amiga. Asimismo, cuando enseña verbalmente algo, su comportamiento la desmiente: por ejemplo, reprocha al niño por robar, pero ella roba a continuación; lo reta por haber bebido alcohol, pero ella también bebe e incluso induce al camionero evangélico a hacerlo. Su autoengaño resulta más penoso cuando se insinúa frente a este último personaje, pues no percibe que él no se interesa en esta oferta sentimental (como vimos, él huye).

3.2.2.- *A la busca del padre.*- Esta búsqueda psicológica y existencial es común a ambos protagonistas. Curiosamente, Dora tenía la misma edad de Josué (nueve años) cuando desapareció su padre (de ahí provendría su miedo al abandono). Pero si Josué mantiene viva la esperanza de hallar al padre (pese a las reiteradas decepciones que debe arrostrar), Dora había depuesto tempranamente la búsqueda del suyo. En contraste,

Josué merecería hallar al padre, aunque no lo consigue, mientras que Dora reencuentra casualmente a su padre siendo ya una muchacha, pero él la confunde con alguna ex pareja ocasional (de hecho, le dirige un piropo en lugar del afecto paterno). Por último, entre los hermanos Moisés e Isaías hay un contraste similar: el primero es tan optimista como Josué, mientras que el segundo es tan escéptico como Dora (quien cambiará notablemente a lo largo del viaje).

3.2.3.- *Buscando la madre interior.*- Si bien menos evidente que la búsqueda del padre, la búsqueda de la figura materna es clave en este filme. Al menos dos escenas lo dejan muy claro: cuando Dora despierta en brazos de Josué (escena que evoca *La pietá*, pero invertida)⁴ y la noche casi edípica en que Dora y el niño duermen juntos. En todo caso, la búsqueda de Dora es correlativa a la búsqueda de Josué: así como el niño va desarrollando confianza y deponiendo la agresividad hacia Dora, ésta cambia también su actitud ante Josué (y, presumiblemente, frente al mundo). Por tanto, se puede concluir que Dora termina elaborando un duelo largamente reprimido, duelo en que se trenzan la ausencia del padre, el carecer de pareja y el no haber tenido hijos.

3.2.4.- *Adultización temprana.*- Josué tiene el perfil de un niño tercermundista, empujado a adultizarse o parentalizarse prematuramente. “¿Quién protege a tu madre?”, le pregunta Irene. “Yo la protejo”, contesta Josué, con cierta ingenuidad, pero también orgulloso de su prematura responsabilidad. Y los hechos parecen acreditarlo; por ejemplo, varias escenas muestran que efectivamente el niño tenía interiorizadas no sólo actitudes de autocuidado, sino también la de proteger a otros. En todo caso, a partir del encuentro con sus hermanos (sobre todo cuando juega fútbol con ellos), Josué empieza a parecer un niño más feliz.

3.2.5.- *Maduración y metanoia.*- Dora debe pasar por ciertos momentos de tristeza antes de hallar el rumbo hacia sí misma. Por ejemplo, justo cuando ella comenzaba a recuperar su femineidad, ocurre que el camionero huye (evasión que equivale a rechazarla). Pero cabe conjeturar que tales dolores permitieron a Dora comprender cuánto sufrimiento había provocado con sus engaños previos. En todo caso, la huida del camionero resulta comprensible, pues a raíz del breve encuentro con Dora él incurre en mentira y en complicidad (recordemos el robo de Dora en el almacén de don Bene), y hasta aceptó la sugerencia de beber cerveza con ella, pese a su condición de evangélico.

⁴ Analizando esta película en unas jornadas en la Universidad Católica del Maule (Talca, 2002), alguien del público nos hizo notar esta similitud con *La pietá*, la escultura maestra de Miguel Ángel y única que él firmó. Por su parte, Ruffinelli (2010) traza la misma analogía invertida.

Por su parte, en contacto con Dora Josué aprende a mentir, e incluso hacia el final quiso botar las cartas por cuya redacción la pobre gente había pagado unos reales. Inesperadamente y a la inversa, Dora va sensibilizándose y haciéndose responsable (de hecho, será ella quien disuada a Josué de botar dichas cartas). Observamos una vez más la fina dialéctica que preside todo el film: la semejanza inesperada de los opuestos, el paso desde el enfrentamiento a la cooperación, un viraje gradual desde la hostilidad hacia el afecto. Retomaremos esto en el acápite sobre el quiasmo estético (punto 3.6.5).

3.2.6.- *Soledad*.- Por distintos motivos, diversos personajes viven en gran soledad: Josué queda huérfano e indefenso; tanto Dora como Irene viven solas; el camionero no está casado y afirma que la carretera es su hogar. Al mismo tiempo, vemos multitudes urbanas y luego religiosas. Precisamente, la presencia simultánea de muchedumbres y de soledad individual connota cuán indisolubles son los desarrollos individual y comunitario.

3.2.7.- *Resiliencia*.- Como quedó anotado, el carácter de Josué revela salud mental. Es muy observador (ya en el segundo encuentro con Dora nota que ésta no individualiza debidamente el sobre de la carta que su madre acaba de dictarle y sospecha que no la enviará). Además, es cauteloso y asertivo; por ejemplo, no acepta alimentos (rechaza el sándwich que Dora le extiende y también rehúsa el helado que Yolanda le ofrece); asimismo, declina las ayudas de los adultos. Por otra parte, tiene un estilo racional y creativo de afrontamiento de problemas. Y por encima de todo, combina la esperanza con la perseverancia, e incluso sus autoengaños son adaptativos. En conjunto, estos rasgos configuran un carácter resiliente y permiten inferir que su humilde madre le dio buena crianza.

3.2.8.- *Coincidencia de los opuestos*.- Más allá de las diferencias obvias (de sexo, edad y actitudes), Dora y Josué resultan complementarios y semejantes: ambos andan en busca de la propia identidad; ambos tienen duelos que vivir (aunque difieren en cómo los afrontan); ambos necesitan del otro (ella para reconciliarse con su núcleo femenino y él para seguir siendo niño); ambos son seres solitarios, marginales y menesterosos. Una vez más, estamos ante una sutil y dialéctica unión de los opuestos, que ya comentamos (punto 3.1.5) y que reencontraremos en otros planos (acápites 3.3.6, 3.4.6 y 3.6.5).

3.3.- PLANO TRANSUBJETIVO

Buena parte de lo recién señalado (a propósito de las dimensiones interpersonal e intrapersonal) nos da pistas acerca de las dinámicas transpersonales de ambos protagonistas. Lo que sigue es un intento por ordenar los comentarios al respecto.

3.3.1.- *Autoaceptarse para aceptar al otro.*- En el último tercio de la película –sobre todo a partir de la escena en que Dora está recostada en brazos de Josué y éste le acaricia el rostro–, se aprecia un giro en la evolución psicológica y existencial de ambos protagonistas. La conclusión parece evidente: *a medida que ambos se aceptan a sí mismos, pueden acoger al otro y brindar afecto.*

3.3.2.- *Ser aceptado para aceptarse.*- Sin perjuicio de lo anterior, la película muestra también el reverso: la aceptación y el afecto por parte de otro son el punto de partida para una progresiva autoaceptación. Desde luego, se trata de dos caras de la misma medalla: el proceso dialéctico de la comunicación profunda, que siempre implica influencia mutua.

3.3.3.- *Relevancia de la amistad genuina.*- Aunque la historia se centra en la relación entre ambos protagonistas, cabe destacar el rol decisivo de Irene, verdadera conciencia moral de su amiga Dora. “Todo tiene un límite”, le dice en un momento clave. Eso queda resonando en la conciencia de Dora, quien no concilia el sueño esa noche y parte la mañana siguiente a rescatar a Josué. Sin duda es incierto –y a menudo falaz– razonar en términos contrafácticos, pero todo sugiere que, de no haber mediado el sincero reproche de Irene, Dora habría mantenido su autoengaño y hubiera devenido cómplice de una falsa adopción, eventualmente con resultado de muerte para el niño.

3.3.4.- *Meandros de la conciencia.*- La película sugiere que el cambio interior no sigue un trayecto rectilíneo ni predecible. Ya al comienzo vemos que la madre de Josué va y viene hacia sí misma, fluctuando entre el despecho y el amor hacia su ex esposo (el nombre ‘Ana’ parece simbólico, pues al invertirlo se lee igual). En cualquier caso, su sinceridad prevalece y dicta una segunda carta, en la que por fin expresa su amor. Algo similar se puede observar en Dora: ella oscila respecto a la imagen paterna, pero en la escena final la vemos íntimamente reconciliada. Asimismo, Josué va y viene entre la confianza y la desconfianza, entre la hostilidad y la ternura, pero termina esperanzado de reordenar su vida junto a su nueva familia. Incluso el camionero parece experimentar análogos vaivenes de conciencia. En suma, cabe interpretar estas similitudes como indicios de un patrón, que se podría formular así: la conciencia ética sigue un bucle que asciende en espiral.

3.3.5.- *Metanoia, realismo y optimismo.*- Los dos protagonistas deben sufrir para madurar, y finalmente terminan espiritualmente fortalecidos. En principio, para Josué resultaba adaptativo mantener una imagen idealizada de su padre, pero finalmente la evidencia le indica que lo del alcoholismo paterno no era un embuste, sino un hecho (así lo recalca su hermanastro Moisés con comprensible pesimismo); sin embargo, también aprenderá del optimismo de Isaías, su otro medio hermano, notoriamente más conciliador.

En el caso de Dora, su evolución resulta incluso más evidente y clara, pues comienza desde un estadio de desarrollo moral muy pobre, que no auguraba una transformación tan relevante; empero, Dora termina abriéndose hacia sí misma, hacia el otro y hacia la vida. Quizás el indicio más nítido de ese cambio sea el contraste entre su rechazo inicial a las fotos (que –según dice– obligan a recordar lo que se preferiría olvidar) y la escena final, que la muestra sugiriendo por carta a Josué que la evoque mirando la foto.

3.3.6.- *Metanoia individual y cambio colectivo*.- Los cambios personales parecen indisociables de los cambios socioemocionales. En este sentido, resulta muy elocuente la evolución de Dora, quien al comienzo es fría, instrumentalizadora y hasta cruel, pero al final se revela como una persona digna de amor y capaz de amar ella misma (no por nada termina expresando precisamente que siente *saudade* de todo). Tales transformaciones a partir del dolor (tema cristiano por excelencia) guardan cierta correlación con el país, que busca sus raíces en el *sertão*, aunque su futuro desarrollo parece estar en la gran ciudad. La pequeña historia y la gran historia –la redención del individuo y del colectivo– requieren precisamente superar estas disociaciones (individuo / colectivo, centro / periferia, sagrado / profano, religiosidad popular / religión formal). Una vez más, la película parece un himno a la integración dialéctica de los contrarios.

3.4.- PLANO IDEOLÓGICO

3.4.1.- *El círculo vicioso de la pobreza*.- Diversos elementos muestran la pobreza como un problema sistémico y multidimensional: padres dimisionarios, analfabetismo, machismo, fatalismo, delincuencia juvenil y un largo etcétera. En este contexto, el trabajo de la carpintería resulta contrastante y esperanzador: por un lado, evoca la pureza y la humildad propia de un ambiente bíblico (recordemos que Jesús era hijo de carpintero); por otro lado, es lo opuesto al trabajo enajenado, y constituye una alternativa real para salir dignamente de la pobreza (de hecho, es un pequeño *emprendimiento*).

3.4.2.- *Educación deficitaria*.- Revertir el círculo vicioso de la pobreza requiere no meramente emprendimiento individual, sino también mejor educación. Sin embargo, la película no alimenta ilusiones al respecto; más bien al contrario. Para empezar, llama la atención que, siendo Dora y su amiga profesoras jubiladas, vivan tan modestamente. Cabría presumir que durante su vida laboral no ganaron sueldos decorosos, lo que connotaría cierta precariedad del sistema estatal. Además, es evidente que Dora no tiene vocación de educadora (ver acápite 3.1.3).

3.4.3.- *La delincuencia juvenil y delincuencia adulta.*- Recordemos la escena en que un muchacho roba una bagatela y huye. No roba a alguien pudiente, sino a un vendedor callejero; además, su juventud y su conducta temeraria sugieren que era más bien un novicio desesperado antes que un criminal. Y aunque uno esperaría que se le aplicara un sistema de rehabilitación, es baleado sin misericordia ni juicio alguno. Para colmo, el guardia que lo ajusticia es paradójicamente quien trafica niños (irónicamente, se llama Pedrão, como el discípulo de Jesús y “primera piedra” de su iglesia). Asimismo, los traficantes de niños causan mucho más daño que el ratero adolescente.

3.4.4.- *Tráfico de órganos.*- Cuando Irene hace ver a Dora que Josué puede terminar en manos de traficantes de órganos, uno podría interpretarlo como una exageración. Lamentablemente, tal tráfico es un hecho real, aunque no aparezca en primera plana de los periódicos. Parece una “metáfora” extrema de un Tercer Mundo, pues quienes compran estos órganos (padres bien intencionados que quieren operar a sus hijos) de seguro no se preguntan cómo se obtienen esos órganos. Esta es una gran interrogante ética que la película deja abierta a nuestra interpretación.

3.4.5.- *La dialéctica centro/periferia.*- Con sutileza, la película muestra notables diferencias entre la metrópolis y la provincia. Curiosamente, los sectores menos “desarrollados” y periféricos muestran mejor talante, y las cartas del interior trasuntan mayor fe; por ejemplo, si en la ciudad un hombre dirigía una carta a otro que lo había engañado, en la provincia otro dicta una carta de agradecimiento a Dios por haber tenido buena cosecha. Incluso también parece haber una cierta distribución geográfica de los creyentes: católicos en la ciudad, evangélicos en la periferia.⁵

3.4.6.- *Brasil, América Latina, el Tercer Mundo.*- Esa misma dialéctica es extrapolable a Brasil –y al Tercer Mundo como un todo– en contraste con Europa y Norteamérica. Retomando el diálogo comentado en el punto 3.1.5, se diría que el contrapunto *jurar/prometer* se correlaciona también con la presencia progresiva de las tres virtudes teologales (fe, esperanza, amor) y los tres grandes ideales de la Revolución Francesa (igualdad, libertad, fraternidad). Si las tres virtudes teologales gravitan en la espiritualidad de los individuos (según ya apuntamos en el acápite sobre el plano transpersonal), los tres ideales cívicos constituirían un desiderátum sociopolítico (aspecto ya aludido en el plano ideológico). Así, pues, la película integra armoniosamente ambos mundos: el del espíritu y el de la política, lo religioso y lo secular, el individuo y la

⁵ Algo en esa línea observó un participante del seminario en que ofrecimos un análisis de este filme (Pontificia Universidad Católica, Santiago, 24 de septiembre 2008).

sociedad, el Antiguo y el Nuevo Testamento e incluso Europa y América Latina. ¿Cuántos films logran una condensación tal?

3.5.- PLANO SIMBÓLICO

3.5.1.- *Simbolismos religiosos.*- En la película abundan diversos simbolismos cristianos. Desde luego, varios nombres son bíblicos: Jesús, Josué, Moisés, Isaías, Pedrão; otros tienen etimologías sugerentes: ‘Dora’ es el apócope de ‘Teodora’, que en griego significa *regalo de Dios o bienaventurada*; ‘Bene’ remite a la idea de *bien*; ‘Irene’ en griego significa *paz*. ‘Joana’, nombre ficticio inventado por el camionero para nombrar a Dora, contiene el nombre de la madre de Josué –*Jo/Ana*–, a quien precisamente Dora empieza a sustituir. Además, en distintos momentos se muestran diferentes imágenes de la Virgen y el Niño Jesús. *Todo es fuerza / sólo Jesús es poder*, se lee en la parte trasera del camión de César, quien es evangélico y lleva una imagen de Cristo en el parabrisas. “Dios viene, prepárate”, reza un rayado en un muro; “Dios, ven”, leemos en otro. Y en efecto, toda la película parece un llamado a prepararse espiritualmente (no sólo doctrinariamente) para un nuevo nacimiento: el de la fe profunda y no dogmática. Por ejemplo, el almacenero y el camionero conversan sobre el optimismo que provocan ciertos signos de despertar religioso en las nuevas generaciones, lo que aparece refrendado con las numerosas imágenes de gente sencilla peregrinando o rezando. Por último, cuando Dora rescata a Josué, le dice al taxista que vaya a Calle *Esperanto* (como se sabe, el esperanto es la utopía de un idioma universal, como superación de una nueva Babel).

3.5.2.- *El padre como símbolo.*- La búsqueda del padre biológico –motivo vital para Josué en el presente y para Dora en el pasado– funciona también como simbolismo de una búsqueda espiritual más profunda. En términos cristianos, es decidor que el padre fuera *carpintero*, y también resulta significativo que el hijo más crítico respecto al padre sea justamente quien termina heredando ese oficio. Es decir, aunque resulte comprensible su resentimiento, el hijo aprendió del padre ni más ni menos que un oficio para ganarse dignamente la vida. En clave cristiana, esta ingratitud del hijo parece análoga a la poca fe de los humanos –hijos de Dios– respecto de Dios Padre, y análoga también a nuestra miopía ante las evidencias de Su amor incondicional. He aquí, pues, toda una lección indirecta respecto de la necesidad de recuperar la gratitud como actitud necesaria tanto para quien la recibe como para quien la concibe. En este sentido, también

resulta simbólica la inversión de los nombres bíblicos: el padre se llama Jesús (el Hijo de Dios en el cristianismo), mientras que el hijo lleva nombre de profeta: Josué.

3.5.3.- *El viaje y la búsqueda.*- Por cierto, los recursos narrativos del viaje y la búsqueda datan al menos de Homero, y Ruffinelli nos lo recuerda implícitamente al calificar esta película como “telemaquia brasileña” (Ruffinelli, p. 218). Ahora bien, si el viaje y la búsqueda suelen funcionar como dispositivos estéticos, aquí connotan además cierta espiritualidad cotidiana. Recordemos que el chofer del camión es evangélico (lleva inscrita una divisa bíblica en la parte posterior del camión y además porta la imagen de Cristo en el parabrisas, como pidiendo que Él le señale el “camino”). Además –y sin perjuicio de lo anterior–, manejar el camión es como manejar la propia vida haciéndose cargo de sí mismo (recordemos que César dice no tener más hogar que la ruta). Asimismo, cuando Josué está sentado mirando un cruce de líneas férreas, parece como si cada una de ellas representara una opción de vida. En vista de todo lo anterior, cabe interpretar el viaje como una instancia propicia a la transformación existencial y al mismo tiempo como símbolo de la búsqueda espiritual.

3.5.4.- *Otros simbolismos asociados al viaje.*- Abundan los indicadores de movimiento (metro, tren, taxi, bus, camión, bicicleta), signos también de progreso. Por otro lado, hay un contrapunto entre el taxi (impredicible en su ruta) y el bus (que Dora prefiere por su rutina fija).⁶ Y aunque no está asociado directamente al viaje, el *trompo* como símbolo de la vida aparece dos veces: al comienzo, como causa del retroceso de Josué y, por ello, causa indirecta del atropellamiento y muerte de su madre; hacia el final, cuando su hermanastro Moisés le fabrica un trompo, éste opera casi como regalo de bienvenida y emblema de una transición.

3.5.5.- *Símbolos arquetípicos.*- Hay ciertos elementos del paisaje arquetípicamente asociados a la religiosidad: el desierto, el monte, la vegetación (que es más verde a medida que van surgiendo el amor, la esperanza y la fe). Lo mismo se puede decir del tiempo: los amaneceres son muy importantes, pues marcan el inicio y el término del filme y sugieren esperanza en una vida mejor. “Mamá siempre decía que papá me mostraría el desierto”, cuenta Josué, cuyas palabras pueden entenderse literalmente, pero también en clave simbólica: el padre biológico haría sufrir al hijo, pero el Padre Santo lo rescatará del sufrimiento y lo redimirá. Esto se puede asociar también a la cabrita de pies quebrados, que casi no puede apoyarse (tal como ellos vagan por el desierto y por la vida). Este

⁶ El contraste simbólico entre bus y taxi lo detectaron agudamente Alfredo Damiasso y Alexandra Saldaña en *La identidad latinoamericana en el cine*. Tesis de Licenciatura en Psicología, Escuela de Psicología, UDP, 2001.

pobre animal parece análogo a la vulnerabilidad humana, en claro contraste con el cerdo que en la misma escena come muy cerca.

3.5.6.- *Las cartas y la escritura.*- Las cartas tienen también una inevitable carga religiosa, sobre todo porque operan como un medio de comunicarse que está y no está al alcance. Las cartas fueron un medio para alentar la fe en el primer cristianismo, y de hecho el Nuevo Testamento incluye varias epístolas. En tal sentido, la revisión de las misivas (para decidir cuál enviar y cuál botar) evoca una suerte de Juicio Final. Por si esa interpretación sonara rebuscada, recordemos que aludiendo al cajón en que Dora guardaba indolentemente los sobres de sus confiados clientes, su amiga Irene lo llama “ese purgatorio”. Por último, en una de las escenas finales aparecen las dos cartas (la de Ana a su esposo y la de éste a ella), y sobre ambas está la foto de los dos juntos como un matrimonio normal (por cierto, la cámara muestra una vez más la imagen de la Virgen y el Niño Jesús). Es como si cupiera esperar que se junten alguna vez, aunque sea en un eventual más allá. Además, un sobre es blanco (símbolo de pureza) y el otro celeste (color que remite a lo sobrenatural).

3.5.7.- *Sueño y vigilia.*- Ya hemos destacado que Dora no puede conciliar el sueño después que su conciencia moral fue interpelada por su amiga Irene. En esa y otras escenas, el sueño se liga a la falta de conciencia: por ejemplo, mientras Dora se duerme en el bus junto a la botella de alcohol, el niño Josué aprovecha de imitarla y se emborracha. En contraste, las peregrinaciones y la ceremonia de las candelas nos recuerdan lo opuesto: la necesidad de *velar* para despertar espiritualmente.

3.5.8.- *Otros simbolismos.*- La búsqueda llega a buen término justo cuando los ya abatidos protagonistas optan por terminarla y volver a Río (recordemos que recién entonces Isaías se presenta y los aborda). Es como si el metamensaje fuera: *perseveremos, porque sólo a quien mantiene su fe incólume le será dado encontrar al Padre*. En este sentido, también resulta simbólico que Isaías, el medio hermano con mayor fe, aparezca por primera vez arriba de un techo, como si estuviera más cerca del cielo que su escéptico hermano Moisés.

3.6.- PLANO ESTÉTICO

3.6.1.- *Relevancia y originalidad de la trama.*- La historia es perfectamente verosímil, pero al mismo tiempo resulta original. Quizás se podrían considerar menos creíbles algunos aspectos, como que tanta gente recurra a Dora para escribir cartas; sin embargo, no cabe inferir que todas esas personas aparentemente analfabetas lo sean por completo:

quizás algunos pensaban que su propia caligrafía o su redacción no eran adecuadas para el destinatario o el propósito de la carta. En cualquier caso, al destacar el analfabetismo (completo o funcional), el filme nos sensibiliza respecto de la realidad no exclusivamente brasileña, sino latinoamericana y mundial.

3.6.2.- *Intensidad, música y suspenso.*- El guión y la dirección consiguen un notable efecto de intensidad, atmósfera e incluso suspenso. Es difícil hallar puntos débiles en este plano. La música acompaña notablemente a la acción, tanto para marcar el ritmo de las peripecias como para reforzar sutilmente ciertas emociones.

3.6.3.- *Calidad de las actuaciones.*- Asimismo, las actuaciones de los actores protagónicos son de veras magistrales, y otro tanto se puede decir sobre los actores secundarios, como los que encarnan a Ana, Irene, Moisés e Isaías. De paso, vale la pena consignar que el niño protagonista fue seleccionado casi por azar después de examinar un millar y medio de candidatos: el director lo conoció como lustrabotas y de inmediato le asignó el papel protagónico.

3.6.4.- *Paralelismos y analogías.*- La relevancia de los diálogos es análoga a la fuerza de la interpelación fílmica. Por ejemplo, a lo largo de toda la película se va dejando atrás la ciudad, pero al mismo tiempo se avanza en humanidad; asimismo, mientras se penetra en el Brasil interior, aumenta la pobreza material, pero disminuyen los vicios propios de la vida urbana. También se correlacionan el accidente de la madre y el desmayo de Dora: en las dos escenas cae una mujer importante para Josué y él queda solo; en ambos casos él contribuye sin intención a lo ocurrido (en el primero se devuelve a buscar su trompo y su madre queda esperándolo en mitad de la calle; en el segundo discute con Dora).

3.6.5.- *Reversibilidad y estructura en quiasmo.*- En contraste con los paralelismos recién apuntados, el filme muestra también inversiones y reversos: mientras el niño abandona Río hacia San Jesús de Paiva en busca del padre, éste viaja desde San Jesús de Paiva en busca de la mujer que le ha dado el hijo que no conoce; además, también están invertidos los nombres: el padre se llama Jesús (nombre del Hijo de Dios), mientras que el hijo lleva nombre de profeta; incluso los nombres de los hermanos están cruzados: en efecto, el menos paciente se llama Moisés (un patriarca de gran carisma y paciencia, rasgos que no se ven en este joven). En el plano interaccional, lo aparentemente confiable resulta ser fraudulento y viceversa (un claro ejemplo es el tráfico de niños).

3.6.6.- *Plano metafílmico.*- Resulta significativo que el televisor aparezca connotado primero como un bien deseable y luego como objeto prescindible. De hecho, en América Latina la TV suele ser un instrumento de enajenación y dominación, mientras que el cine

suele denunciar ambos fenómenos y propiciar una liberación cultural y espiritual. También tienen gran relevancia las miradas, los retratos y las fotos, como la que hacia el final se toman Dora y Josué –con la imagen del santo como fondo– y que luego cada uno podrá mirar para evocar al otro.

4.- HACIA EL METAAPRENDIZAJE

Al examinar el filme con mayor detenimiento, surgen ciertas reflexiones e interrogantes que bien pueden ponerse al servicio del objetivo transversal de *aprender a aprender*. Comentaremos entonces algunos procesos de los personajes, y luego examinaremos ciertas inferencias, interpretaciones y razonamientos que podemos hacer en tanto espectadores.

4.1.- INFERENCIAS DE LOS PERSONAJES

Vale la pena considerar de cerca algunos procesos cognitivos que la película connota mediante la conducta observable de tres personajes: el propio Josué, Irene e Isaías.

Inferencias de Josué.- Con mayor perspicacia que su cándida madre, el niño capta que Dora no escribe la dirección en el sobre, y su actitud revela que sospecha el engaño, fraude que corroborará cuando descubra las numerosas cartas que Dora mantiene indolentemente en el cajón. Más tarde, y habiendo desarrollado desconfianza hacia Dora, Josué también malició que ella había robado en el almacén de don Bene. En todos estos casos el niño opera intuitivamente sobre la base de indicios; en rigor, sus sospechas no son deducciones seguras, pero sí abducciones plausibles y acertadas.

Inferencias de Irene.- Irene intuye que Dora le está mintiendo sobre el destino de Josué, e incluso le explica por qué ha llegado a esa conclusión (Dora se muestra incómoda ante la suspicacia de Irene, y además acaba de adquirir un enorme televisor). Una vez más, como espectadores no asistimos a un razonamiento impecablemente deductivo, pero sí abductivo y tan certero como los de Josué.

Inferencias de Isaías.- Isaías cuenta a Dora y Josué que al volver a casa halló una botella a medio consumir, y añade que eso le pareció muy extraño; luego explica que por eso concluyó que su padre había tenido un muy buen motivo para salir sin consumir toda la botella (su costumbre más esperable). Por otra parte, todo indica que más tarde el

mismo Isaías capta que Josué (quien se había presentado como “Geraldo”) en realidad se llamaba Josué y era, por tanto, su medio hermano.

Ahora bien, ¿qué tienen en común los pasajes recién recordados? Todos ellos muestran muy bien la espontaneidad con que surge en los personajes el razonamiento intuitivo. Como ya se dijo, no se trata de deducciones infalibles, sino más bien de abducciones; sin embargo, por muy presuntivos que sean estos modos de razonar, connotan grandes potencialidades y permiten ser optimistas respecto a una eventual intervención socioeducativa que parta de los recursos reales de las personas y no tanto de sus déficits. He ahí, pues, otra lección implícita de esta película.

4.2.- INTERPRETACIONES SOBRE LA SEXUALIDAD

Habiendo proyectado esta película ante diversos públicos, hemos notado que los participantes formulan ciertas preguntas –y a veces interpretaciones– acerca de la sexualidad de algunos personajes. Será interesante, pues, abordar esas dudas de modo más explícito.

4.2.1.- *La experiencia sexual del niño.*- Cabe preguntarse si es verdad lo que afirma Josué de sí mismo, en el sentido de haberse acostado ya con varias mujeres. Desde luego, *es imposible deducir con plena certeza el grado de veracidad* de esa autopresentación. Si bien en ambientes populares es frecuente una mayor precocidad sexual, no habría cómo saber si tal es el caso de Josué. Bien podría estar fanfarroneando. En cualquier caso, esta última conclusión sólo implica *juzgar un grado de verosimilitud, no aventurar juicios sobre la verdad o la falsedad* del testimonio de Josué.

4.2.2.- *Motivos y motivaciones de César.*- Resultaría todavía más aventurado afirmar algo sobre César, el camionero evangélico. Es posible que abandonara a Dora porque –como sugiere Josué– temía el vínculo con el sexo opuesto: “Es un marica”, dice el niño, como protegiendo la autoestima femenina de Dora. Pero no sería menos plausible ver la huida del camionero como indicio de temor al compromiso en general, ya que sabemos por sus propios labios que prácticamente vive en permanente tránsito. También sería razonable entender su huida como una actitud de autocuidado y/o como el efecto del arrepentimiento, pues en el breve tiempo compartido con Dora, César incurrió en varias conductas contrarias a su credo: [1] avaló el robo y la mentira de ella; [2] mintió él mismo y ni más ni menos que a un “hermano de credo” (dijo ser amigo de Dora y hasta la rebautizó como Joana); [3] por último, consintió en beber cerveza.

Nótese que, si bien difieren, estas explicaciones alternativas favorecen el desarrollo del pensamiento complejo, que opera por hipótesis múltiples. He ahí otra lección implícita del filme.

4.2.3.- *El vínculo Dora/Irene.*- Dado que estas vecinas eran solteras y amigas, ciertos espectadores especulan que podrían tener un vínculo lésbico. Sin embargo, aunque eso no es descartable, ciertamente no es una *inferencia probable* ni una *interpretación plausible*; más bien constituye una *conjetura* o incluso una *especulación*. Por lo demás, si se tratara de avanzar hipótesis acerca de los personajes, recordemos que ciertos indicios sugieren que Irene ejerce una cierta prostitución ocasional.

Desde un punto de vista metacognitivo, distinguir esas cuatro categorías (*inferencia, interpretación, conjetura, especulación*) tiene gran relevancia en la vida cotidiana, y es lo que nos permite afirmar que la apreciación psicoestética y el análisis psicocinematográfico que aquí se proponen tienen aplicaciones psicoeducativas y también socioeducativas. Por cierto, es otra lección implícita en el filme.

5.- REFLEXIÓN METACRÍTICA

Hasta ahora hemos venido ilustrando cómo distinguir simultáneamente seis planos de exploración y cómo alcanzar sucesivamente nuevos niveles de comprensión. En principio, esto prueba que es perfectamente posible progresar tanto en la *amplitud* como en la *profundidad* del análisis. Por cierto, tales progresos pueden darse en cada individuo y al mismo tiempo en el grupo.

Guiados por un propósito demostrativo, hemos enfatizado las operaciones y procedimientos de carácter más propedéutico: primero, observar con atención para describir con precisión; en seguida, razonar e inferir para comprender aquello que el filme connota y que no expresa directamente; por último, concebir interpretaciones plausibles para explicar fundadamente lo que no se deja comprender con mera lógica. Sin embargo, al inicio anticipamos que estos tres primeros niveles de análisis (descriptivo, inferencial, interpretativo) bien pueden completarse con otros tres, y es hora de mostrarlo operativamente.

Nivel valorativo.- Obviamente, una obra de arte casi siempre suscita reacciones evaluativas, aunque ellas sean a veces muy primarias (del tipo *me gusta / no me gusta*). Y dado que no somos neutrales ante los estímulos, se podría creer que en rigor no hace falta introducir un nivel valorativo. Sin embargo, nuestros juicios evaluativos suelen surgir

prematuramente, incluso antes de haber comprendido una obra o una situación, con mayor razón si es compleja y suscita emociones. Resulta entonces prudente aplazar la valoración hasta tener más elementos de juicio. Por lo demás, la así llamada *valoración diferida* es uno de los principios heurísticos más relevantes en la práctica de la creatividad (Sikora, 1979; López, 2008), y está acreditado que la valoración apresurada suele inhibir la creatividad de los individuos y los grupos (O'Quin y Besemer, 2011: 278-9). Obviamente, no solo cada individuo, sino también la sociedad y la cultura se beneficiarían si emitiéramos menos evaluaciones apresuradas y a la vez prestáramos mejor atención a los fundamentos de los juicios ajenos.

Nivel introspectivo.- Por muy lúcidos que sean los análisis y los juicios en torno a una obra de arte, ésta rebasa con mucho el plano meramente cognitivo o incluso el nivel metacognitivo; de hecho, las obras suelen apelar a nuestras emociones y sentimientos, y no pocas veces cuestionan nuestras convicciones morales, religiosas, políticas. Por tal razón, la apreciación madura de una obra de arte ha de implicar también cierta autoexploración, pues en definitiva esa obra procura remover las conciencias y propiciar una reflexión más profunda. Por ejemplo, *Estación Central* puede inducir reflexiones y autocuestionamientos respecto a si no somos a veces tan fríos como la Dora inicial o cómo sacudir nuestra indolencia ante las brechas socioeconómicas, culturales y educacionales que la película muestra.

Nivel creativo.- Si por un lado la obra de arte es admirable, por otro también es una invitación a crear. Cualquier espectador atento puede homenajear una película imaginando variantes para la trama e introduciendo nuevos personajes, escenas o hechos significativos que pudieran “enriquecerla” o “prolongarla” creativamente. En ciertos casos, estas resonancias creativas pueden cursar por otras vías o géneros, como cuando alguien escribe un buen ensayo o incluso una teoría partiendo de una obra (recordemos que Freud se inspiró en a obras de Sófocles y Shakespeare). Aunque parezca ambicioso, este sexto nivel debe quedar abierto como una posibilidad, ciertamente no como una exigencia perentoria.

6.- CONCLUSIÓN PROVISIONAL

Si bien una gran película es inagotable, resulta iluminador explorarla en las seis dimensiones aquí propuestas, pues ello permite ejercitar la comprensión con mayor amplitud. Además, en cada dimensión (o plano) pudimos discernir al menos varios niveles

de profundidad incremental, de los que conviene resaltar los tres más propedéuticos: descripción, inferencia, interpretación.

Por cierto, una argumentación estética cabal está fuera del propósito de este artículo, pero podemos adoptar por ahora el criterio de Cavell, quien considera “buen film” a cualquier película “que pueda soportar la clase de crítica que las obras serias de las artes clásicas promueven y esperan recibir” (Cavell, 2008, p. 93). Ese criterio meramente preliminar puede enriquecerse añadiendo ahora una metarreflexión: las incertidumbres y ambigüedades de una obra de arte nos enseñan que hay casos inciertos en que simplemente debemos suspender el juicio o incluso comprender que la complejidad y la polisemia son consustanciales al arte, pero que ello no entraña necesariamente ambivalencia o ambigüedad de parte de los autores. Antes bien cabría asumir que, precisamente porque el arte está más cerca del misterio que del enigma, *pide menos explicaciones y más comprensión*. Y quizás tampoco nos la exige: más bien nos brinda la posibilidad de ejercitarla. Y la búsqueda de una comprensión más amplia y profunda – tanto individual como colectiva– era el principal propósito que este análisis perseguía.

REFERENCIAS

- Balagué, Carlos: *El cine latinoamericano. Las grandes películas*. Ediciones JC, Madrid, 2011, 317 pp.
- Caparrós Iera, José M^a: *El cine de nuestros días. 1994-1998*. Rialp, Madrid, 1999, 318 pp.
- Cavell, Stanley: *El cine, ¿puede hacernos mejores?* Katz Editores, Buenos Aires, 2008 [París, 2003], 233 pp.
- Elena, Alberto; Díaz López, Marina: *Tierra en trance. El cine latinoamericano en cien películas*. Alianza Editorial, Madrid, 1999.
- Llanos, Eduardo (2002; 2010): “Para un análisis psicocinematográfico integral”. *Mesa redonda*, Universidad Central, Santiago, N° 1, pp. 137-150. Levemente corregido, el artículo apareció también en *Gaceta de Psiquiatría Universitaria*. 2010, Año 6, N° 4, pp. 492-500. Disponible on line.
- Llanos, Eduardo (2010) “¿A quién ama Gilbert Grape?” *Gaceta de Psiquiatría Universitaria*. 2010, Año 6, N° 3, pp. 351-363.
[http://revistagpu.cl/2010/Septiembre/GPU%2020103%20\(PDF\)/ANA%20A%20quien%20ama%20Gilbert%20Grape.pdf](http://revistagpu.cl/2010/Septiembre/GPU%2020103%20(PDF)/ANA%20A%20quien%20ama%20Gilbert%20Grape.pdf)

- Llanos, Eduardo: "Niños del cielo". Análisis psicoestético y socioeducativo de un filme iraní. *Polis*, abril 2014, en prensa.
- López Navarro, Julio: *Cien películas latinoamericanas*. Ediciones Pantalla Grande, Santiago, 2000, pp. 308-310.
- López Pérez, Ricardo: *Creatividad con todas sus letras. Diccionario de conceptos y expresiones habituales del campo temático de la creatividad*. Editorial Universitaria, Santiago, 2008, 246 pp.
- Muesca, Jacqueline: *Érase una vez el cine. Diccionario*. Lom Editores, Santiago, 2001, p. 118.
- O'Quin, K; Besemer, S. P.: "Creative products". En Runco, Mark A.; Pritzker, Steven R. (eds.): *Encyclopedia of creativity*. Elsevier / Academic Press, San Diego, California, 2011 [1999], Vol. I, pp. 278-9.
- Ruffinelli, Jorge: *América Latina en 130 películas*. Uqbar Editores, Santiago, 2010, pp. 218-219.
- Sánchez Noriega, José Luis (ed): *Historia del cine en películas. 1990-1999*. Ediciones Mensajero, Bilbao, 2007, pp. 451-453.
- Sikora, Joachim: *Manual de métodos creativos*. Editorial Kapelusz, Buenos Aires, 1979, 189 pp.

ANÁLISIS SOCIOEDUCACIONAL, PSICOJURÍDICO Y PSICOESTÉTICO DEL FILME

*LA DUDA*¹

A SOCIOEDUCATIVE, PSYCHOJURIDICAL, AND PSYCHOAESTHETIC ANALYSIS OF THE FILM *DOUBT*

RESUMEN

Se propone un análisis de *La duda (Doubt)*, filme que adquiere una renovada actualidad tras conocerse diversas denuncias sobre pedofilia y abuso sexual por parte de sacerdotes y educadores. Se examinan *seis dimensiones* del filme (interpersonal, intrapersonal, transpersonal, ideológica, simbólica y estética), y los comentarios cubren *seis niveles* de comprensión y apreciación (descriptivo, inferencial, interpretativo, valorativo, introspectivo y creativo). Aunque el ejercicio sigue un modelo propio, en su elaboración se conjugan al menos tres aportes principales: la Educación por el Arte, la Enseñanza para la Comprensión y el enfoque sociocultural y sociocrítico de la educación.

Palabras clave: apreciación estética, educación por el arte, enseñanza para la comprensión, psicología jurídica, enfoque sociocultural.

ABSTRACT

We propose an analysis about *Doubt*, a film acquiring a renewable present relevance after several announcements about pedophilia and sexual abuse were known for the part of priests and educators. Six *dimensions* of the film are examined (interpersonal, intrapersonal, transpersonal, ideological, symbolical and aesthetic ones), and the comments embrace six *levels* of comprehension and appreciation (descriptive, inferential, interpretative, valorizing, introspective and creative ones). Although the drill follows a unique pattern, in its manufacture at least three main contributions are fused: the Education for Art, the teaching for comprehension, and a sociocultural and sociocritical focus on education.

Key words: aesthetic appreciation, education for art, teaching for comprehension, juridical comprehension, sociocultural focus.

¹ Artículo enviado a Revista *Ius et praxis* (SciELO), cuya evaluación de pares está pendiente.

INTRODUCCIÓN

El presente escrito constituye un análisis interdisciplinar de la película *La duda*. La complejidad y calidad del filme reclaman un abordaje cuidadoso y plural. En buena medida, esta pluralidad del enfoque está ya prevista en el modelo aplicado, que distingue seis planos de análisis (interpersonal, intrapersonal, transpersonal, ideológico, simbólico y estético) y también seis niveles de exploración. Pero en este caso se ha procurado, además, aplicar integrativamente perspectivas pragmáticas, psicojurídicas, socioeducacionales, estéticas y de la teoría de la argumentación, y se propone una espiral reflexiva de ocho criterios para profundizar la recepción psicoestética del filme.

En primera instancia, se presenta una ficha técnica y una sinopsis de la película, a fin de recordar descriptivamente los hechos principales. Luego se ofrece el análisis psicofílmico en los seis planos ya mencionados. Finalmente, se propone una reflexión multinivel, con arreglo a una jerarquía que integra las evidencias discernibles, la lógica, la ley, la praxis y la autotelia propia de una obra de arte.

FICHA TÉCNICA Y SINOPSIS

Título: *La duda*.

Título original: *Doubt*.

Dirección: John Patrick Shanley.

País: Estados Unidos.

Año: 2008.

Duración: 104 min.

Género: Drama, intriga

Reparto: [Meryl Streep](#) (hermana Aloysius), [Philip Seymour Hoffman](#) (padre Flynn), [Amy Adams](#) (hermana James), [Viola Davis](#) (madre del niño). Valda Setterfield

Guión: John Patrick Shanley, a partir de una obra teatro propia.

SINOPSIS

La historia se ambienta en un colegio católico de Nueva York, en 1964. El padre Flynn (de unos cuarenta años) está haciendo una misa y en su sermón aborda el problema de la duda. Aunque en principio se diría que la fe y la duda son más bien opuestas, él destaca que quien duda no está solo y que la duda puede ser incluso tan vinculante como la misma fe.

Mientras escucha el sermón, la hermana Aloysius –priora del colegio– vigila a los alumnos que asisten a misa y los obliga a prestar atención cuando se distraen o se adormitan. Más tarde, durante la frugal cena con las demás monjas, la hermana Aloysius manifiesta su inquietud respecto a los motivos personales que podría tener el padre Flynn para abordar la duda como tema de su sermón, y alienta a todas a mantenerse en alerta al respecto. Sin ser explícita, deja entender que tiene sospechas.

Poco después, la joven y candorosa hermana James repara en algunos hechos inusuales entre el padre Flynn y Donald Miller, niño de doce años, primer y único estudiante afrodescendiente del colegio. En rigor, lo que ella observa es bastante poco: [1] el padre Flynn llama por micrófono interno a la clase que imparte la hermana James y solicita que el niño Miller vaya a su oficina. [2] Cuando el niño regresa a la sala, ella lo nota angustiado y huele alcohol en su aliento. [3] Lo ve inclinar su cabeza sobre el escritorio de un modo que le llama mucho la atención, pero ni siquiera logra describir bien dicho gesto. [4] Más adelante, ve al padre Flynn poner una camiseta en el casillero del niño. La hermana James informa la situación a la hermana Aloysius, aunque omitiendo el detalle de la camiseta.

Tras oír la revelación, la hermana Aloysius refuerza sus sospechas. Pretextando la necesidad de organizar –junto a la hermana James– la celebración institucional de la Navidad, cita al cura a conversar en su oficina. La reunión se tensa a medida que el verdadero motivo de la reunión va quedando de manifiesto. La hermana Aloysius toma la iniciativa para que el cura aclare qué tipo de vínculo mantiene con el alumno Miller y qué ocurrió en la rectoría. Él pide olvidar el asunto aduciendo que es algo privado. “Él tiene doce años: ¿qué podría ser *privado*?”, inquiriere la priora. Comprendiendo que se sospecha algo grave de él, el cura responde que debió conversar con el niño porque lo habían sorprendido bebiendo vino en el altar, falta que obligaría a quitarle inmediatamente su condición de monaguillo. Añade que había decidido protegerlo, siempre y cuando nadie más se enterara de la falta del niño, pero que ahora, lamentablemente, deberá

retirar al niño del grupo de monaguillos. Al irse expresa su contrariedad por el modo en que la directora manejó el asunto.

Las respuestas del sacerdote alivian a la monja joven, quien se sentía incómoda de tener que concebir y confrontar sospechas. En cambio, la hermana Aloysius persiste en su suspicacia y cita a la madre del niño. Para sorpresa de la priora, la madre no se inquieta tanto, pues ella juzga probable que su hijo tenga cierta tendencia homosexual, y de hecho cuenta que su esposo –padre del niño– lo castiga mucho por eso. Agrega que ella estará de parte de quienes protejan a su hijo y que preferiría verla en ese bando; finalmente, ruega a la priora que, en cualquier caso, se espere hasta el fin del año escolar, porque después el niño se cambiará a otra institución.

La monja superiora se desconcierta, pero no cede en su afán de ahuyentar del colegio al padre Flynn. Éste toma ahora la iniciativa y acude a la oficina de la priora para conversar el asunto. Reafirma que no ha cometido ningún acto impropio con el niño y le hace notar que no puede imputarlo sin evidencias. Ella aduce que llamó por teléfono a la parroquia anterior y conversó con una monja, e insinúa que ésta le informó algo comprometedor respecto a él. Indignado, él le enrostra que eso es improcedente y que debió seguir el conducto regular y preguntar a su superior, no a una monja. La conversación se torna muy áspera, pues ella está convencida de la culpabilidad del padre y no le da tregua ni le permite probar su inocencia. Él le pregunta entonces acaso nunca ha pecado. Aunque la pregunta parece conturbarla unos instantes (como si le remordiera una falta pretérita), se rehace y afirma que lo suyo es muy distinto. “Un perro que muerde es un perro que muerde”, sentencia.

Como último recurso, el padre Flynn apela a su compasión, pero la priora está resuelta a llevar adelante su acusación y abandonar los hábitos si ello resultara necesario.

Más adelante, el sacerdote oficia una última misa y anuncia a los feligreses su partida, sin detallar los motivos.

Después de tal desenlace, vemos a la priora sentada y meditativa en el patio nevado. Entonces aparece la hermana James, quien viene llegando de un viaje. Tras inquirir por el padre Flynn y confirmar su alejamiento, pregunta si alguna vez logró probar sus sospechas. La priora contesta que no, y confiesa que mintió al decirle al padre Flynn que había conversado sobre él con una monja de la parroquia anterior. Añade que, en todo caso, la situación quizás no permita tranquilidad, porque el padre Flynn fue ascendido a una parroquia más prestigiosa y tendrá también a su cargo una escuela. Cuando la monja joven le confiesa que quisiera ser como ella, la priora responde sollozando que ahora tiene grandes dudas, pero sin especificar de qué tipo.

ANÁLISIS EN SEIS PLANOS

1.- PLANO INTERPERSONAL

1.1.- *Triangularidades*.- En esta historia son muy relevantes las triangularidades, que a veces derivan en triangulaciones activas. Para empezar, la rivalidad entre la hermana Aloysius y el padre Flynn cobra mucha intensidad con la tercería asumida por la hermana James. Como se recordará, ésta no comparte la suspicacia de la monja superiora, pero sigue sus instrucciones en orden a vigilar la conducta y las actitudes del padre Flynn; de hecho, es por una revelación de ella que la priora pasa desde la sospecha a la acusación contra el cura. Pero si la priora influye activamente sobre la monja novata, el sacerdote también lo intenta. El resultado es una suerte de “triángulo dramático” en el sentido de Karpman²: el sacerdote aparece como “víctima” de una “perseguidora” hermana Aloysius, quien a ratos cuenta con la colaboración de una hermana James ambivalente. Y si la monja joven oscila entre ser “acusadora” y “salvadora” del cura, la monja superiora también juega ambos roles, aunque con distintos personajes: “persigue” al sacerdote para “salvar” al niño Donald Miller. Por su parte, el padre Flynn resulta incluso más complejo, ya que condensa los tres roles: en principio aparece como *víctima*, mientras para los jóvenes sería una suerte de *salvador* más cercano y benigno que la severísima y “perseguidora” hermana Aloysius, quien a su vez lo a él percibe como un *perseguidor* o acosador sexual.

Recursivamente, la triangularidad está presente también en otros niveles. Así, en la familia de Donald, el padre –que aparece apenas mencionado– sería el ‘perseguidor’ de su hijo (‘víctima’), mientras que la madre sería su ‘salvadora’. En la sala de clases, Donald aparece también como ‘víctima’ y Jimmy es quien lo ‘salva’ cuando la hermana James lo presiona para que responda (actitud que a Jimmy le valdrá ser expulsado de la clase y enviado a la dirección del colegio). Finalmente, en los niveles superiores, el padre Flynn termina siendo ‘salvado’ por el obispo, pues lo traslada e incluso lo asciende.

1.2.- *Alianzas y triangulaciones*.- Aparte del triángulo dramático ya explicado, se observan también ciertas maniobras “ilegítimas”, tanto de parte de la Hermana Aloysius como del cura, quienes intentan poner de su respectivo lado a la candorosa hermana James.

² El triángulo dramático es un microsistema interaccional patógeno, en que tres personas (y a veces dos) alternan inmaduramente los roles de perseguidor, víctima y salvador. Ver S. B. Karpman: “Fairy tales and script drama analysis”, [*Transactional Analysis Bulletin*, Vol 7, abril, 1968.](#)

1.3.- *Silencio y encubrimiento.*- Para empezar, la madre de Donald no denunció los maltratos de su marido para con el hijo de ambos, e incluso parece estar dispuesta a aceptar cierto sesgo sexual en la protección que el cura brinda a su hijo. Tampoco la Hermana James cuenta toda la verdad a la hermana Aloysius (omite el detalle de la camiseta, que hubiera intensificado las sospechas de la priora). Asimismo, la priora oculta la ceguera de la monja anciana, a fin de evitar que la enviaran a un asilo. Finalmente, cabe presumir que el alumno London sabe o intuye algo más sobre el padre Flynn, pues su actitud reacia es muy sugestiva (como también lo es la sonrisa levemente irónica con que escucha la despedida final del clérigo).

1.4.- *Preponderancia del plano relacional.*- Buena parte de la historia gira en torno a una sospecha y la autodefensa del acusado, pero los argumentos y contraargumentos de ambos son bastante cuestionables e incluso falaces. Para empezar, el desencuentro relacional de los antagonistas les impide delimitar con claridad qué es lo que debaten, de modo que la discusión se convierte en disputa; además, subyace a esta lucha de poder una confrontación doctrinal e incluso ideológica, que en principio ameritaría un debate razonado y de principios, pero que resulta teñido por motivaciones personales.

Con todo, sería simplista creer que la antipatía mutua es el motor último de esta historia; más bien parece el síntoma de una disfunción más profunda. Desde luego, los personajes principales adoptan actitudes complejas; de hecho, los tres oscilan en sus grados de amabilidad y empatía, y todos muestran más agresividad que asertividad (incluso la gentil hermana James se torna agresiva con el alumno Jimmy cuando éste intenta librar a Donald de la presión que en ese momento ella ejercía).

1.5.- *Inversión de roles.*- A la complejidad recién descrita se añade que la madre superiora tenía más poder que el padre Flynn dentro del colegio, pero él contaba con más respaldo que ella en el contexto institucional de la iglesia. Esto producía una suerte de “empate paradójico”, que favorecía la escalada simétrica. Por su relevancia en la trama, retomaré ese equilibrio precario al examinar los planos ideológico, simbólico y estético.

1.6.- *Lucha de poder en varios niveles.*- Todo lo anterior trasunta que, si los personajes están involucrados en una intensa lucha de poder (que va desde la distancia calculada hasta la confrontación abierta), bandos no menos contrapuestos bregan al interior de la Iglesia Católica. Retomaremos este punto y otros previos cuando abordemos el plano ideológico.

2.- PLANO INTRAPERSONAL

2.1.- *Incertidumbre.*- Aparte de los conflictos interpersonales directamente observables, los personajes dejan ver también intensos conflictos subjetivos. En un nivel más obvio estaría la *duda* en general: en su prédica del inicio, el padre Flynn la aborda explícitamente como tema central, y en la última escena, la antes resuelta hermana Aloysius confiesa estar muy dubitativa. De hecho, ninguno de los tres adultos principales parece tranquilo respecto de la legitimidad moral de lo que está haciendo. Finalmente, los protagonistas –incluyendo al niño Miller– parecen vacilar u oscilar respecto a sus respectivas vocaciones.

2.2.- *Incongruencias y contradicciones internas.*- La priora impone estrictez, pero ocasionalmente se permite mentir y manipular (incluso la vemos usando la radio a pilas que poco antes requisó a un estudiante). Por su parte, el padre Flynn no parece menos contradictorio, y hasta pretende hacer de la duda una instancia tan vinculante como la fe. Y si bien la hermana James parece demasiado inocente como para tener duplicidades, sí se deja influir por el autoritarismo de la monja superiora, como temiendo parecer voluble o inconsistente; de hecho, en la escena final expresa a la priora que le gustaría ser como ella (digamos, igual de resuelta). Paradójicamente, en esa última escena la priora expresa casi lo opuesto: ahora que el alejamiento del padre Flynn es un hecho, ella confiesa dubitación y solloza por primera vez en toda la historia.

2.3.- *Ambivalencia y autoengaño.*- Quizás las contradicciones internas sean inherentes a la “naturaleza humana”, y en tal sentido habría que asumirlas como tales; sin embargo, no resulta deseable que las ambivalencias se hagan crónicas, ni menos que se las justifique mediante autoengaños. Pues bien, hay diversos indicios de autoengaño en los protagonistas de esta historia, lo que permite dudar de sus vocaciones.

2.4.- *Astucia versus sinceridad.*- La madre superiora estima que su deber es ganar en astucia al zorro, y además afirma que para hacer el bien se debe a veces dar un paso hacia atrás (por tanto, hacia el mal).

2.5.- *Masculino / femenino.*- Curiosamente, ‘Aloysius’ es nombre tanto masculino como femenino; asimismo, el nombre de pila del padre Flynn era ‘Brendan’, muy similar al femenino ‘Brenda’. Más aún: ‘James’ es el nombre de la monja joven y al mismo tiempo el nombre de Jimmy, homonimia que sería ingenuo asumir como casual, pues sugiere que entre ambos personajes hay semejanzas sutiles, que mostraremos enseguida.

2.6.- *Oscilaciones de la conciencia moral.*- Aunque resulta casi subliminal, el paralelismo onomástico entre el alumno Jimmy (de nombre James) y la monja joven (de

apellido James) invita a explorar otras similitudes. La principal sería la siguiente: los dos operan como ayudantes/aprendices de los protagonistas: la monja está subordinada a la priora y Jimmy es monaguillo del padre Flynn, y ambos aprenden de tales “superiores”. Al notar incongruencias y descubrir que ni la priora ni el padre Flynn son ejemplares, Jimmy y la monja joven toman distancia de sus respectivos “maestros”. En tal contexto, ¿cómo interpretar la escena final en que la hermana James muestra admiración hacia la superiora? Al parecer, tal actitud sugiere que está adormeciendo su espíritu crítico.

3.- PLANO TRANSPERSONAL

A diferencia de otros filmes, en *La duda* los personajes no alcanzan nítidamente la dimensión transpersonal; antes bien, se observan bloqueos y procesos inhibitorios.

3.1.- *Involución.*- Ya vimos que la hermana James se deja influir por la priora y termina mostrándose autoritaria con sus alumnos. Por su parte, interpelada al respecto por el padre Flynn, la superiora confiesa haber cometido un pecado mortal, aunque no especifica cuál. Del padre Flynn poco se puede decir, pero la secuencia que sigue en su defensa sugiere que tiene un pecado grave en su conciencia. En tal sentido, si ese pecado es un abuso sexual, hace mal en aducir que ya lo conoce su confesor, pues lo que en la esfera religiosa comportaría un ‘pecado’, en el plano civil constituiría un ‘delito’. Y aunque no sepamos qué ha hecho realmente el padre Flynn, sí debemos distinguir entre dos dimensiones muy diferentes: la confesión absuelve los pecados, pero no brinda impunidad para los delitos; asimismo, la expiación genuina de los pecados requeriría afrontar –jamás ocultar– los daños provocados a otros, puesto que la maduración transpersonal presupone solventar debidamente las deudas morales contraídas en el plano interpersonal.

3.2.- *El verticalismo.*- En parte por el contexto eclesiástico y por la época, la historia muestra diversos indicios de un gran verticalismo. Éste resulta tan notorio en la institución eclesiástica como en el ambiente escolar, e incluso parece gravitar en la familia (al menos en la del niño Miller). En la práctica, este autoengaño institucional desincentiva no solamente la ascesis individual, sino también la simple maduración de los individuos.

3.3.- *Desafíos éticos.*- Aunque no siempre lo tengan claro, los personajes enfrentan dilemas éticos. La madre Aloysius le da prioridad a prevenir la pedofilia, y a ese objetivo subordina los demás deberes morales; de hecho, llega a mentir y a manipular en aras de tal prevención. Por su parte, el padre Flynn parece creer –erróneamente– que la

confesión privada sería una instancia absolutoria suficiente. A su turno, la tímida y complaciente hermana James se debate entre ambas aguas y no sabe cómo conciliar.

3.4.- *Dificultades para aceptar la incertidumbre.*- El verticalismo y la rigidez generan un cierto rechazo a la incertidumbre, que sin embargo es tan natural y comprensible cuando no se tiene información suficiente o se está ante un problema complejo.

3.5.- *Pesimismo.*- El caso más nítido sería el padre de Donald, que castiga al niño por una supuesta inclinación homosexual. Por su parte, la aparente resignación de la madre bien puede deberse a conformismo, a autoengaño o incluso a sabiduría intuitiva.

3.6.- *Vocaciones.*- Como vimos, los personajes principales no parecen movidos por vocación genuina, sea ésta educacional o religiosa.

4.- PLANO IDEOLÓGICO.

4.1.- *Conservadurismo versus progresismo.*- Tanto por el contexto histórico (1964, después del asesinato de JFK) como por lo que ocurre, se puede decir que en el telón de fondo se juega una oposición entre conservadurismo y progresismo, y que la monja y el cura representarían respectivamente esas dos tendencias. Solo que este contraste resulta tan manifiesto, que hasta se puede asumir como un distractor respecto del problema de fondo, en que las contradicciones y los matices complejizan mucho esta polaridad.

4.2.- *Justicia real y aparente.*- Sin perjuicio de lo anterior, la priora tiene también una tendencia justiciera, y no quiere someterse al poder “masculino” de la jerarquía. Esto remite a las variables género y edad, que se examinan a continuación.

4.3.- *Género y edad.*- Para las monjas tener más edad implica terminar en una suerte de asilo; en cambio, a los sacerdotes la ancianidad les permite acceder a puestos de mayor rango. Por cierto, tal asimetría delata un machismo institucional.

4.4.- *Etnia, cultura y clase.*- Es muy significativo que la *raza* de Donald Miller (único afrodescendiente del colegio) lo torne vulnerable. Por cierto, a eso se agrega la *clase social* (su familia pertenece al sector más desvalido, según inferimos mientras la madre conversa con la priora). Adicionalmente, recordemos que el colegio acoge a muchos hijos de trabajadores inmigrantes de Italia e Irlanda.

4.5.- *Estratificación.*- Aparte de las clases sociales, se observan también otros tipos de jerarquías. Por ejemplo, las monjas representan un estrato de menos poder que el de los sacerdotes. E incluso al interior de ambos grupos la jerarquía es también muy marcada.

4.6.- *Educación.*- La película ofrece en primer lugar un contraste notorio entre las diversas concepciones y prácticas educacionales. Así, en su tensa conversación con la priora, la madre de Donald da a entender que ve en la educación un posible amparo para su hijo, quien recibe maltrato del padre biológico. Por su parte, la priora ve la educación de modo más militar que cristiano. A su vez, el sacerdote Flynn deja muchas dudas sobre su motivación más íntima. Finalmente, la hermana James es aún inmadura y, en todo caso, no es congruente como educadora; por ejemplo, en lugar de acoger a Donald como posible víctima, lo interroga con dureza y, lejos de empatizar con él, prácticamente lo humilla en la clase. Asimismo, cuando Jimmy identifica correctamente a Patrick Henry como autor de una célebre frase sobre la libertad (*Give me freedom or give me death*), la misma hermana James lo expulsa de la sala, pese a que Jimmy había ejercido precisamente la libertad al responder para “salvar” a Donald. De ese modo se reproducen los patrones autoritarios: no mediante argumentación, sino por imitación y acomodación (recordemos que para ella era incómodo disentir de su monja superiora, como lo muestra simbólicamente el que haya vuelto a comer un pedazo de carne luego que la priora le diera una mirada desaprobadora). El filme sugiere entonces que una persona débil o insegura, aun siendo inicialmente amable y hasta complaciente, termina adoptando el autoritarismo ajeno, con mayor razón si éste parece un modelo a seguir y/o si las figuras de autoridad imponen obediencia.

5.- PLANO SIMBÓLICO

5.1.- *Comidas y bebidas.*- Es también muy simbólico el contraste entre la austeridad de las monjas y la conducta más bien hedonista de los tres sacerdotes. Detengámonos en estos contrastes: [1°] Los sacerdotes comen carnes rojas y abundantes (la toma en primer plano de éstas delata cierta glotonería, que insinúa una posible incontinencia en otras pulsiones); en cambio, las monjas son muy frugales. [2°] Mientras las monjas beben leche (claro símbolo de maternidad), los sacerdotes toman vino, que en la liturgia simboliza ni más ni menos que la sangre de Cristo, pero que aquí aparece asociado a conductas o situaciones a lo menos profanas, si no farisaicas. [3°] La misma escena muestra a un sacerdote fumando, lo que parecería inconcebible entre las monjas. [4°] Las conversaciones presentan aun otro contraste, pues mientras las monjas hablan lo justo y necesario, los curas charlan distendidamente y de modo mundano; de hecho, al narrar una anécdota acerca de una madre y su hija, el padre Flynn deja ver nula empatía y hasta parece reprochar la gordura de la aludida. De paso, si la obesidad no es del gusto del

padre Flynn, resulta retrospectivamente sugestivo que, en su primera aparición, el niño Donald se mostrara preocupado por su sobrepeso...

5.2.- *Simbolismos asociados a la sexualidad.*- [1] *Regalo.*- Es muy simbólica la bailarina imantada que el padre Flynn obsequia a Donald, pues el espejo sugiere cierto narcisismo y también femineidad. [2] *Uñas.*- Que el sacerdote se deje crecer las uñas también connota cierta femineidad, pero a la vez evoca a un felino (siempre preparado para saltar sobre su presa). [3] *Movimientos de caderas.*- La clase de básquetbol y el movimiento de caderas que el cura enseña también tienen cierta connotación sexual. [4] *Bolígrafo versus lápiz de grafito.*- El bolígrafo semeja un símbolo fálico; de hecho, la monja lo rechaza porque deja mucha huella en el papel y afecta la caligrafía). [5] *Bailes.*- La *bosanova* connota una incipiente liberación sexual, aunque lo suficientemente tímida como para que pudiera enseñarse en aquel colegio. [6] *Flores.*- Las flores que el sacerdote guardaba disecadas en su biblia delatan cierta femineidad reprimida y no natural.

5.3.- *Símbolos naturales.*- La ventolera sugiere cierta agitación (corren “vientos” de cambio en la política, en la iglesia, en la sociedad, en la cultura y en las costumbres), y también se asocia a la propagación de rumores. Otro tanto se puede decir sobre el otoño y el invierno, que provocan incomodidad y connotan cierta decadencia (como esas hojas otoñales movidas por el viento o la caída de una rama seca desde un árbol añoso). Finalmente, también el agua resulta sugestiva (recordemos que el cura se lava manos y el rostro después de officiar misa).

5.4.- *Animales contrastantes.*- El cuervo –que el cura parece confundir con un estornino o un mirlo– contrasta con la paloma atrapada en la cúpula de la parroquia. También se da un contraste entre el ratón y el gato que debía cazarlo (de paso, se sugiere que solo una gata hembra haría bien ese trabajo). Se nota un tercer contraste – más bien inverso a los anteriores– entre dos metáforas empleadas por la monja superiora: el “zorro”, símbolo proverbial de astucia, y el “perro que muerde” y que jamás dejará de hacerlo (argumento analógico que ella espeta en la cara del cura para denegarle clemencia o empatía). Recuérdese además que cuando la priora llama a su oficina al alumno London, el padre Flynn comenta a la hermana James: “El dragón tiene hambre”. Finalmente, tiene algo de simbólico el mono de nieve de la canción “Frosty the snowman”, pues puede sonar como una versión secular de Cristo, ya que promete volver algún día (e incluso en cierta versión promete hacerlo para Navidad).³

³ Quizás el film se hace eco de una queja más amplia. Por ejemplo, Bilecki plantea que hace cuarenta años la celebración más popular e importante era la Navidad, y que se recordaba el

5.5.- *Interior / exterior.*- Los espacios exteriores contrastan marcadamente con los interiores, como connotando enclaustramiento. En tal sentido, resulta excepcional que la monja joven deba viajar a otro estado para visitar a un hermano.

5.6.- *Luz y oscuridad / visión y ceguera.*- Tanto la luz natural como la artificial resultan sugerentes. Cuando la priora intenta *aclarar* las posibles irregularidades, el sacerdote interpelado *oscurece* la oficina corriendo la persiana; asimismo, las ampollas se queman justo cuando en los diálogos empieza a asomar la verdad. Adicionalmente, hay varios simbolismos en relación con la vista: [1] ventanas y espejos que permiten mirar sin ser visto; [2] como la omnipresencia de Dios, un ojo en lo alto de un vitral “observa” al sacerdote; [3] las cofias dificultan la *visión* de las monjas; [4] la monja más anciana padece una *ceguera* progresiva; [5] la madre de Jimmy se burla de su esposo que no encuentra sus pantalones, pese a tenerlos a la vista (“Si tuvieran dientes, te mordería”, le dice). En fin, todo parece connotar cuán difícil resulta percibir ciertas realidades.

6.- PLANO ESTÉTICO

6.1.- *Contrastes.*- Los contrastes examinados en el plano simbólico se prolongan y se intensifican en el plano estético. Por ejemplo, surgen contrapuntos entre hombres y mujeres, adultos y niños, negros y blancos, religiosos y seculares, tradición y cambio, adentro y afuera, luz y oscuridad. Todo ello expresa la índole profundamente dialéctica de este filme.

6.2.- *Paralelismos.*- Hay paralelismos evidentes y otros más sutiles; he aquí tres ejemplos. [1] En una escena sangra el joven London, y en otra sangra Sor Verónica, la monja más anciana. [2] En la misa, el padre Flynn usa el espejo para ver a los feligreses estando de espaldas a ellos, mientras en la sala de clases el vidrio del retrato papal permitía a la priora ver reflejados a los alumnos. [3] La escena del gato y el ratón resulta análoga a la trama principal, pues solamente la hermana Aloysius intenta “cazar” al padre Flynn.

6.3.- *Distractores.*- La película es muy compleja y presenta varios niveles e incluso distractores. Por ejemplo, la impresión de severidad de la madre superiora se va matizando a lo largo de la historia, y lo que parecía un exceso de suspicacia suya termina

nacimiento de Cristo de múltiples modos, mientras que hoy ha perdido centralidad: “Now Lucifer and his seed want to take all mention of Christ out of Christmas, from de Schools, all state offices, and all state properties. Now the songs and stories of the birth of Jesus Christ as been replaced with songs of Frosty the Snowman, and stories of Santa Claus, but no remembrance of the true reason for holiday that bears His name”. Ver Henry Bilecki: *Master terrorist*. PaperFree Publishing, Inc, Ostego, Michigan, 2004, p. 211.

pareciendo más bien perspicacia (aunque mal argumentada, según veremos). Algo similar valdría para el padre Flynn, cuya afabilidad y “cercanía” bien pudieran ser máscaras.

6.4.- *Connotadores sutiles*.- Aparte de los simbolismos ya examinados, cabe destacar cierta connotación verbal. Por ejemplo, en la parábola inicial del cojín de plumas, hay una sugerente similitud fonética entre plumas (*feathers*) y la muy probable autorreferencia del padre (*father*) Flynn. También cabe recordar lo ya apuntado acerca de la homonimia del apellido James, que además en inglés es el nombre tanto de dos apóstoles como del autor de una de las epístolas del Nuevo Testamento (Epístola de Santiago).

6.5.- *Calidad general*.- Tanto el suspenso como la historia en sí resultan brillantes. Otro tanto se puede decir del manejo de la cámara y de los efectos de iluminación. Además, las actuaciones son muy convincentes. Es decir, este filme casi no presenta fisuras.

6.6.- *Estrategia alusiva y elusiva*.- Si bien la pedofilia eclesiástica está hoy muy presente en las noticias, el filme no presenta directamente ni una denuncia ni una defensa; más bien se limita a insinuar y propiciar una reflexión trascendente.

SIETE DISTINCIONES PARA AFRONTAR EL CONFLICTO SOCIOCOGNITIVO

Dado que *La duda* invita a un debate multinivel, a continuación se proponen siete criterios para orientar la reflexión: los tres primeros conciernen a aspectos cognitivos involucrados en la sospecha y la acusación; los cuatro siguientes remiten a aspectos procedimentales y éticos involucrados en las conductas y actitudes que la película muestra.

[1°] *Verdad*.- De entrada, debemos preguntarnos si la acusación corresponde a los hechos, es decir, si hubo o no abuso (o intento de abuso) de parte del cura hacia Donald, y si realmente había precedentes. Sabemos que el cura pasó por tres parroquias en los últimos cinco años, pero los motivos de tales cambios son a lo sumo conjeturables, no inferibles.

[2°] *Veracidad*.- En un nivel moral, nunca sabremos si el padre Flynn es veraz o no; en cambio, la hermana Aloysius confiesa al final que había mentido. Sin embargo, sería muy ingenuo concluir que ello permite descartar el *contenido* de la acusación de la hermana Aloysius: una cosa es que ella la haya sustentado en una mentira estratégica y otra muy distinta es que eso *pruebe* la inocencia del padre Flynn.

[3°] *Validez*.- En un nivel lógico, conviene recordar que el contenido proposicional de la acusación se subentiende, pero jamás se explicita. En todo caso, sea cual fuere el valor veritativo de la acusación, es innegable que fue concebida de modo lógicamente inválido, plagado de falacias y sesgos cognitivos (casi todos constituyen casos de *non sequitor*). En este sentido, cabe introducir varias distinciones: [i] la hermana Aloysius se autoengaña al concluir acríticamente (por un razonamiento incorrecto) que su *certeza subjetiva* equivale a *verdad objetiva*, y ni siquiera argumenta para justificarla como *conclusión intersubjetiva*. [ii] Sin embargo, aunque incorrectamente derivada, la conclusión de la monja bien puede coincidir con la realidad: vale decir, *aunque no sea válida, bien puede ser verdadera*. [iii] En todo caso, incluso si ella acierta al sospechar del sacerdote, eso no borra la falta moral de sospechar de alguien a partir de un razonamiento defectuoso propio. [iv] A esa falta moral la monja agrega el “contagio psíquico” que ella propicia induciendo a otras monjas a sospechar también, falta que se agrava considerando su rango de priora.

[4°] *Legalidad*.- Desde el punto de vista normativo, hay también varios niveles. Por un lado, cabe distinguir la letra y el espíritu de cada ley o reglamento. Añádase que en este caso cabría aplicar tanto el derecho civil como el canónico. Según la normativa eclesiástica, la monja no siguió el conducto regular y, por tanto, su denuncia es un desacierto formal (en la taxonomía austiniana constituiría un acto de habla “nulo”). Empero, pese al yerro procedimental, una eventual justicia divina reconocería que ella intentaba hacer el bien.

[5°] *Legitimidad*.- Como la propia monja lo señala, a veces resulta necesario incumplir una norma menor para preservar un bien mayor (en este caso, la integridad psicosexual del niño). Con todo, ella se contradice, pues enseña a la monja nueva que debe seguir el conducto regular, mientras que al padre Flynn le dice que ha indagado sobre él con una monja y no con el sacerdote superior, procedimiento que el cura recusa como contrario al reglamento.

[6°] *Prudencia*.- La madre de Donald insinúa que éste presenta una inclinación homosexual temprana. Por cierto, esto abre otro debate. Si se argumentara (como implícitamente parece hacerlo la madre) que más vale que viva su homosexualidad en un contexto “protegido” (al amparo de un sacerdote que lo “quiere”), habría que aducir que a los doce años la definición sexual es todavía incierta y que, por tanto, no procede asumir su posible tendencia como una identidad homosexual definitiva.

[7°] Desde un punto de vista doctrinario y teológico, también cabe preguntarse qué *puede y/o debe* hacer la iglesia católica –u otras instituciones religiosas– con respecto a la

sexualidad en general, pues la abstinencia exigida parece poco realista. Por otra parte, también parece necesario que la iglesia examine el asunto de la homosexualidad,⁴ el que no es tan simple como optar entre grados de tolerancia o rechazo, porque cualquier decisión puede tener implicaciones insospechadas.

EL CINE COMO SOCIOTERAPIA

En la sección previa propusimos siete criterios para orientar el discernimiento, apuntando a diversos niveles que en la vida suelen confluir y confundirse. Ahora bien, por encima de esas distinciones, cabe ponderar un octavo criterio: el estético, que opera como telón de fondo de todos los demás. Así, nociones abstractas como las distinguidas precedentemente (*verdad, veracidad, validez, legalidad, legitimidad, prudencia*) alcanzan una feliz *concreción* en esta película. En efecto, poniéndonos ante un caso particular y muy creíble, este filme enriquece nuestra percepción e intensifica nuestra experiencia estética, y es gracias a ambos procesos que nos animamos a introducir distinciones y establecer criterios. Al embarcarnos en esa reflexión, no sabemos adónde nos conducirá. Comprendiendo bien un caso particular, arribamos a principios o distinciones más generales, que podrán servir de trampolines para nuevos casos e incluso en otros ámbitos.

Pero no cualquier película ni cualquier narración o drama tienen tanto potencial educativo y heurístico como *La duda*. Por cierto, ya su título y su temática invitan a meditar; sin embargo, ¿habría resonado en nosotros esa invitación si la obra hubiera carecido de verosimilitud artística? Y es que, sin dejar jamás de ser una ficción, *La duda* nos pone en contacto con un drama que no necesita ser verídico para resultar creíble. Y fue precisamente por esa *verosimilitud* que debimos distinguir los siete niveles previos y aplicar los criterios “epistémicos” (o al menos “veritativos”) que en cada caso correspondían.

Por otra parte, examinar un caso verosímil, pero ficcional, nos facilita una reflexión más libre y “audaces”, pues los posibles yerros de nuestras reflexiones no afectarán a ninguna persona real, y en cambio sí nos ejercitan para afrontar situaciones no ficticias. Vale decir, el cine, la literatura y el teatro ofrecen lo que Vigotsky llamó “zona de

⁴ Mientras dictaba un curso de psicología y cine en el magister de desarrollo cognitivo (UDP, enero 2014), la psicopedagoga Consuelo Aguirre sugirió separar los temas de la sexualidad en general y la homosexualidad en particular, sugerencia que me pareció razonable.

desarrollo próximo”. En tanto instancias educativas, brindan placer estético, pero también ofrecen goce cognitivo y aun metacognitivo. Esta *paideia* psicofílmica puede alcanzar tanta relevancia educacional y antropológica como tuvieron para Grecia los cantos homéricos: así como los niños y jóvenes griegos interiorizaban los valores de su cultura valorando verso a verso *La Ilíada* y la *Odisea*, así también nuestro niños y jóvenes pueden hoy *aprender cómo aprender* viendo buen cine y reflexionando grupalmente sobre él.

Aprender a partir de narraciones es complejo, pero desafiante. Incluso las historias breves y las anécdotas contienen lecciones insospechadas. Ciertamente, las narraciones (escritas, orales o fílmicas) contienen “moralejas”, pero ellas suelen ser menos enriquecedoras que las lecciones indirectas. En éstas últimas, cada cual explora y aprende a su medida, sin asumir de entrada que hay una enseñanza única.

En definitiva, contemplar el arte es también cultivar el “amor al arte”. Y en ese aprendizaje a través del amor interiorizamos también el amor al aprendizaje; asimismo, aprender del arte nos guía hacia el arte del aprender. No parece poco.

METALITERATURA Y METAARTE EN *EL GUSTO DE LOS OTROS*¹

RESUMEN

La comedia dramática *El gusto de los otros* (Francia, 2001) resulta insospechadamente metaliteraria y aun metaartística. Su protagonista es actriz y actúa directamente en dos obras de teatro (*Tito y Berenice*, de Racine, y *Hedda Gabler*, de Ibsen), y se prepara incluso para *El enfermo imaginario*, de Molière. Sus amigos son artistas y/o diletantes que aluden a dramaturgos como Strindberg, Werner Schwab y Tennessee Williams. En contraste, el coprotagonista es un empresario ajeno a este mundo cultural; sin embargo, tiene similitudes con Monsieur Jourdain, el personaje de Molière que ignoraba que hablaba en prosa.

Pero la película no glorifica el arte desde el arte. Su reflexividad es sutil: se aleja tanto de la autorreferencia narcisística (frecuente en el arte posmoderno) como de la crítica antiartística meramente prejuiciosa (recurrente en la crítica más conservadora), y está a la misma distancia del discurso intraartístico y del juicio amargo que proviene del mundo extraartístico. Ofrece así una crítica sonriente, que al mismo tiempo constituye una autocrítica (Agnès Jaoui, la directora, es actriz y escritora, y su esposo y coguionista es un actor reconocido).

La ponencia procura acoger el desafío metacrítico de este filme.

SINOPSIS

Jean Jacques Castella es el dueño de una próspera fábrica de tambores. Un negocio de exportación a Irán le impone –como medidas de seguridad– contratar un chofer y un guardaespaldas, con lo cual se restringe considerablemente su libertad. Un efecto similar ejerce su asesor Weber, cuyo profesionalismo y eficiencia también cohiben al empresario. Tampoco vive a sus anchas en su hogar, pues su esposa es una mujer convencional, más preocupada de su perro mascota, decorar la casa o hacer compras que de cultivar el vínculo afectivo con él. Para colmo, Castella también debe limitar sus comidas.

¹ Ponencia aceptada y expuesta en Primer Congreso de Cione y Literatura, Universidad de Los Andes, octubre 2013. En versión ampliada y traducida al inglés (“Metaliterature and meta-art in *The taste of others*”), fue aceptada para publicarse en Paula Baldwin Lind (ed.): *Studies on Literary Adaptation to Film*, Cambridge Publishing Scholars, 2016.

Esta existencia aburrida –bien que exitosa– cambia cuando, por imposición de su asesor, comienza a tomar clases particulares de inglés. De entrada, no simpatiza con Clara, la profesora: la recibe sin cortesía, le pregunta de modo impertinente si su método de enseñanza es “divertido” y finalmente le informa que primero lo pensará y luego la llamará.

Esa misma noche acude con su esposa al teatro, sólo por cumplir con una sobrina que desempeña un papel secundario en la obra. Allí comprueba que la actriz principal es Clara, precisamente la profesora que esa misma mañana él había tratado con descortesía. Acude a una segunda función y va al camarín de la actriz para felicitarla. Pese a la frialdad con que ésta lo trata, él se las arregla a la salida para cenar con el grupo e insertarse en ese mundo de relativa bohemia. Tal inserción no es fácil, pues él sabe muy poco de teatro, música o arte (los temas de conversación más habituales); además, hace el ridículo y es objeto de burlas, sin siquiera percatarse de ello. Su vinculación al grupo pasa por el dinero: él paga los consumos, compra un cuadro de un pintor joven –que inicialmente lo miraba con desdén– y encarga el diseño del frontis de su empresa, trabajo que implicará considerables ganancias para el pintor y el escenógrafo.

Aunque la simplicidad mental de Castella choca frontalmente con el estilo del grupo y de Clara, el vínculo con ella evoluciona gracias a los progresos de Castella en su aprendizaje del inglés y a que las clases se hacen conversando en un salón de té. En una de ellas Castella lee a Clara un poema –escrito en inglés elemental– en que le revela directamente sus sentimientos. Ella declina la insinuación. Dolido, él toma cierta distancia estratégica.

Paralelamente, la película muestra otra historia simultánea, protagonizada por el guardaespaldas (Moreno), el nuevo chofer (Bruno) y la camarera Manie. Ésta pregunta a Bruno si no la reconoce, pues supuestamente habían tenido –diez años antes– una noche de sexo ocasional. Aunque Bruno tiene una novia que está temporalmente en Estados Unidos, se produce un “reencuentro” con Manie. Pero pronto Bruno es desplazado por Moreno, el guardaespaldas. Esta última relación va cobrando intensidad, si bien Moreno no se compromete a fondo con Manie, pues no puede tolerar que ella venda droga.

Finalmente, Bruno y su novia rompen por carta; por su parte, Moreno deja a Manie, mientras Castella se separa de su esposa. Clara comienza a sentirse atraída hacia Castella e incluso lo invita a verla actuar en el papel de Hedda Gabler. Él acude.

1.- PLANO INTERPERSONAL

Examinaré los estilos y pautas interaccionales deteniéndome en ciertos patrones compartidos, a fin de comprender la película como un sistema.

1.1.- *Diálogos tensos y significativos.*- Si bien se trata de una comedia, la comicidad directa no es el rasgo dominante de la película. De hecho, los diálogos están casi siempre cargados de tensión. Por cierto, ello no impide que los personajes desplieguen gran variedad de estilos: directos, indirectos, ingenuos, burlescos y hasta estratégicos. A menudo surgen metamensajes (intencionales o no) e incluso sobreentendidos. Ejemplos nítidos de esto se dan entre Manie y Moreno, la dupla más compleja. Tampoco faltan los malos entendidos y las burlas, que casi siempre apuntan a Castella.

1.2.- *Inadecuación interaccional.*- En ocasiones la tensión llega a niveles alarmantes. El caso recurrente es la esposa de Castella, quien incurre en diversos desatinos y no se percata del malestar que provocan sus palabras y actitudes, y mucho menos hace gestos reparatorios. Deja ver más indolencia que inocencia, según lo insinúan los siguientes hechos: [1] Se fascina con la elegancia de Weber, pero se lo hace notar a su esposo de modo inadecuado, como si quisiera compararlo, incomodarlo o suscitar celos. [2] Se muestra poco considerada con quienes tienen un rol o posición subalterna: desalienta a su sobrina, humilla a la cuñada y luego también al chofer. [3] Le recuerda majaderamente a su esposo la conveniencia de cuidar la dieta y no consumir pastelillos ni alcohol, pero come chocolate a su lado (aunque dice hacerlo a escondidas “para no tentarlo”, él no puede menos que notarla). [4] Si bien revela cierta sensibilidad hacia los animales, ello parece también un modo de evitar los vínculos humanos; de hecho, dado que rechaza el diseño del papel mural (que precisamente incluye caballos y cerditos), cabe preguntarse qué tan amplio era ese afecto y si no discriminaba también entre *clases* de animales. [5] Algo similar cabría decir sobre su “gusto” para decorar la casa: supuestamente procura hacerla más grata, pero termina ahuyentando al esposo (él parece sentirse allí como en casa ajena y dice que ella la ha convertido en una “bombonera”). [6] En definitiva, es autocontradictoria y, por tanto, resulta incómoda para los demás.

1.3.- *Descortesía.*- En varios episodios los personajes llevan la franqueza al umbral de la descortesía. Ya en la escena inicial hay un tenso diálogo en que el guardaespaldas rechaza explícitamente el estilo conversacional del chofer. Poco después, veremos al protagonista (Castella) tratado sin cortesía por su esposa, y luego el propio Castella tratará descortésmente a la coprotagonista (Clara), quien a su turno se desquitará

respondiendo de modo cortante los torpes elogios de aquél cuando la visita en su camarín de actriz. La descortesía es entonces un patrón transversal.

1.4.- *Entre la asertividad y el desafío.*- Diversos personajes oscilan entre la legítima autoafirmación y cierta propensión al desafío, que a veces llega a la confrontación directa. Sin ir más lejos, Castella –el dueño de la fábrica– explicita su incomodidad ante Weber, gerente que le habla como ministro. Éste le responde de modo no menos directo y asertivo, haciéndole ver que está contratado para eso; es decir, aunque sabe que es un subordinado, hace valer su condición profesional sin acomodarse al “gusto” del dueño. Otro tanto ocurre con Clara: haciendo honor al significado de su nombre, se muestra siempre franca y directa. Por su parte, el guardaespaldas es explícito y enérgico ya desde la primera escena. Aun el tímido chofer termina confrontando a su patrona Angèlique.

1.5.- *De la franqueza al sobreentendido.*- Sin perjuicio de la asertividad ya examinada, varios personajes deslizan insinuaciones. Lo muestra muy bien la escena en que Moreno encuentra al chofer y éste lo presenta a Manie: mientras el chofer se aparta algunos metros para responder una llamada telefónica, Moreno pregunta a Manie si conoce bien a Bruno. “No. Nos acostamos cada diez años”, responde ella. “Eso le deja algo de tiempo”, replica Moreno mirándola fijamente. Así, no extraña que poco después Moreno se empareje con Manie y Bruno resulte desplazado. Moreno y Manie tendrán entonces otros diálogos significativos, como cuando fingen bromear respecto al deseo de casarse, o cuando él más tarde le hace notar su actitud inasible: “No te dejas embaucar”, dice Moreno. “¿Debería?”, pregunta Manie. “No. No hay que engañar”, dice él sin mucha convicción. “Es gracioso –replica ella–, pero intuyo que piensas lo contrario”. Como refleja este intercambio, son dos huesos duros de roer, que se atraen sexualmente, pero que no transan en sus respectivos orgullos.

1.5.- *Tríos, tríadas y triangularidad.*- Hay tres triángulos sentimentales: uno entre Castella, Angèlique y Clara; un segundo entre Moreno, Manie y Bruno, y un tercero virtual entre Bruno, Manie y la novia lejana. Asimismo, se observan tres tríadas no sentimentales: (i) la que conforman Castella, los diseñadores y Clara; (ii) la formada por Castella, Bruno y Moreno; (iii) el trío de subordinados de Castella: Weber, Moreno y Bruno (en orden decreciente de status).

1.6.- *Superficialidad de los vínculos.*- Aunque los personajes conversan bastante, sus relaciones no son profundas ni fluidas. Asimismo, mantienen débiles vínculos familiares, y varias parejas terminan deshaciéndose: [i] la hermana de Castella ha sido abandonada por su esposo; [ii] el propio Castella acaba dejando a Angèlique; [iii] la novia de Bruno termina con él por carta; [iv] Manie desechará a Bruno y enseguida (casi en

presencia de éste) optará por Moreno; [v] más tarde, el propio Moreno se alejará de Manie; [vi] incluso hay conflictos de parejas y/o rupturas tanto en las obras teatrales en que Clara participa como en la película que los esposos Castella ven en televisión. En contraste, Castella parece valorar los vínculos con su padre y su hermana; por su parte, Clara querría tener un hijo, y hasta la anómica Manie desea secretamente algo similar.

Resulta interesante comparar los modos en que cada pareja se deshace. [i] La novia de Bruno rompe con él enviándole una carta desde EE.UU. [ii] Moreno acude a visitar a Manie y, al momento de tocar el timbre, se arrepiente, sube a su auto y parte para no volver. [iii] Tanto el matrimonio de Castella como el de su hermana se rompen por desgaste. Como contrapartida, recordemos cómo nace cada nueva pareja: Manie seduce a Bruno mediante una treta ingeniosa –aunque poco verosímil–, y a su turno Moreno la seduce a través de una insinuación audaz (si bien Manie ya había dado indicios de disponibilidad); Castella conquista a Clara con una mezcla de ingenio, audacia lúdica y autenticidad; Fred (dueño del bar) y la encargada del vestuario se emparejan sin preámbulos, aunque se conocían desde mucho antes.

2.- PLANO INTRAPERSONAL

2.1.- *Crisis de la edad madura.*- Varios personajes pasan por la crisis de la madurez: son aún muy jóvenes para ser viejos y demasiado viejos para ser jóvenes. El caso de Clara ilustra bien el fenómeno, al punto de explicitarlo ella misma: se supone que a su edad debería tener organizada su vida, pero ni siquiera sabe si podrá seguir pagando el alquiler. Y si los Castella no tienen dificultades económicas, viven un presente que se parece al síndrome del nido vacío: su hijo estudia en el extranjero y no hallan más motivos para seguir juntos. Por su parte, el guardaespaldas también experimenta una especie de crisis psicoevolutiva: habiendo vivido cuarenta y cinco años y trescientos romances, se ha vuelto escéptico y desconfiado; tampoco espera mucho de su labor policial (detective retirado, sabe por experiencia propia que la corrupción y el poder pueden más que la idoneidad de unos pocos policías o jueces). No extraña entonces que eluda compromisos de pareja y renuncie a su trabajo de detective.

En suma, casi todos los personajes muestran cierta desorientación.

2.2.- *Inmadurez y autoestancamiento.*- En su mayoría, los personajes presentan inmadurez; si bien sobrellevan pasablemente sus vidas, ninguno está cerca de autorrealizarse. Angèlique y Manie son los ejemplos más extremos. Las dos parecen ancladas en una etapa infantil y narcisista; ambas revelan un carácter crudamente

individualista y superficial, y no reparan en cómo eso afecta a otros. Son manipuladoras, pero mientras Angèlique agradece, Manie instrumentaliza y seduce mostrándose amistosa con los clientes que le compran droga. Angèlique se autoengaña en varios planos: (i) respecto de su matrimonio (no tan estable como parece creer); (ii) respecto de su supuesta ternura y capacidad de proteger a los animales (cuyo reverso es una escasa empatía con los humanos); (iii) respecto al carácter supuestamente “inofensivo” de su mascota (que muerde a un transeúnte y a su propia cuñada). Sólo se muestra más sensible tras la inesperada separación. Por su parte, Manie se cree liberada y se burla de las motivaciones de las mujeres comunes, pero en otro momento confiesa idénticos deseos: casa, familia, cocina. También se contradice acerca de la sexualidad femenina: dice que las mujeres viven la entrega con mayor compromiso –incluso si se trata de relaciones ocasionales–, pero pronto dirá lo contrario.

2.3.- *Inconsistencias, colusiones y tácticas.*- Varios personajes secundarios resultan contradictorios y propensos a colusiones inconscientes. Por ejemplo, aunque Moreno haya introyectado el deber y la ley, mantiene el romance con Manie, quien vende droga; por su parte, los “artistas” e “intelectuales” amigos de Clara se burlan de Castella, pero se avienen con él apenas descubren que tiene dinero y está dispuesto a gastarlo. En suma, presenciamos más táctica que espontaneidad.

2.4.- *Contrastes visibles / semejanzas invisibles.*- Pese a sus patentes diferencias – que parecen abismales–, Castella y Clara revelan similitudes latentes, pero significativas. Ambos expresan lo que sienten y actúan en consecuencia; viven conscientemente sus conflictos internos y no intentan ocultarlos. A su manera, cada uno es autocrítico: mientras Clara se autoevalúa con crudeza, Castella es capaz de reconocer su error ante un subordinado (Weber), le pide disculpas y hasta le sugiere que no quiere que renuncie. Así, cabe concluir que Castella y Clara son más auténticos que los demás personajes (excepto Weber, caso que examinaremos enseguida).

2.5.- *La moral weberiana.*- Aunque el gerente es un personaje secundario, amerita un párrafo aparte. Su apellido, su rol y su carácter evocan a Karl Weber (1864-1920)², el autor alemán a caballo entre la sociología y la filosofía y que distinguió precisamente los grandes tipos de autoridad. Precisamente, por su eficacia y cumplimiento, este ejecutivo parece él mismo un ejemplo weberiano de “burócrata”, y es uno de los más honestos: detenta bastante poder, pero no abusa; gana un gran sueldo, pero se esfuerza de veras para que todo se haga bien y se cumplan los compromisos; además, le importa mantener

² A propósito de los cambios políticos ocurridos un año antes de su muerte, Max Weber distinguió entre la ética de la responsabilidad y la ética de la conciencia (o testimonial).

una relación sincera –y no sólo llevadera– con su jefe; admite que fue educado para “hablar siempre como un ministro” cuando Castilla se lo enrostra, y no duda en presentar la renuncia cuando estima que Castilla no valora o no comprende bien su desempeño.

2.6.- *Psicodrama y polifonía interior.*- Dado que es actriz, el caso de Clara ilustra bien un principio general: cada ser humano es uno y al mismo tiempo varios. Los personajes que Clara interpreta en el teatro –y que parece elegir por motivación subconsciente– connotan cierta continuidad entre persona y personaje, entre realidad y ficción. Así, el arte del actor supone descubrir en el psiquismo propio algunos yoes negados que coinciden con los caracteres que se representan sobre las tablas. Retomaré este fenómeno psicodramático al examinar el plano transpersonal.

3.- PLANO TRANSPERSONAL

3.1.- *El teatro como escuela de vida.*- Para representar de modo convincente cada nuevo personaje, un actor debe autoexplorarse y examinar honestamente desde qué aspecto de sí mismo coincide o rechaza los papeles adoptados; al mismo tiempo, el propósito de profundizar en el personaje dramático lleva al actor al autoconocimiento. De hecho, Clara es quien parece conocerse mejor.

3.2.- *Actuación y autenticidad.*- Lo anterior podría sugerir que entre el teatro y la vida no hay límites. Sin embargo, *semejanza no equivale a identidad*; aunque teatro y vida se parecen y entre ambos median caminos de ida y vuelta, este filme no abona ningún esteticismo vital. Es cierto que Clara necesita del teatro para conectarse con sus emociones propias y más profundas; empero, al volver a la vida real deja de “actuar” y resulta incluso más genuina y consciente de sí que los demás. En contraste, Manie y Angèlique –comparables a ella al menos por género y edad– parecen más falsas y menos confiables. He aquí una inesperada versión de la célebre “paradoja del comediante”: como se recordará, Diderot afirmó que el público no desea ver cómo un actor se emociona; más bien, el espectador desea emocionarse él mismo.

3.3.- *Evolución de los protagonistas.*- Tampoco parece casual que sean precisamente Castilla y Clara quienes más evolucionan a lo largo de esta historia. Esta coincidencia justifica que examinemos cada caso y luego intentemos alguna explicación.

Castilla es un industrial sin mayor “cultura”, pero no es tonto y, en todo caso, tiene gusto propio; además, su franqueza no resulta hiriente. Se diría que evoluciona sin traicionarse: se ha postergado a sí mismo y debe dedicarse más tiempo; desea amar y ser amado, y eso requiere empezar por quererse en un sentido práctico: cultivar el

autoapoyo, la autoaceptación y la autoempatía. Por su parte, Clara es un personaje *nítido*: carece de coquetería, pero también de dobleces; está en plena crisis de la mitad de la vida (“Soy actriz de cuarenta años y cesante; es un pleonasma”). Para aceptar sus sentimientos por Castella debió superar considerables prejuicios (en principio, se esperaba que su pareja surgiera del medio artístico cultural del que ella forma parte). Mucho debió evolucionar para finalmente asumir su interés por Castella, que al comienzo le parecía tan elemental y rudo.

Ahora bien, ¿qué tienen en común Clara y Castella? Pese a su innegable disparidad, ambos son parejamente honestos y sinceros para mirarse a sí mismos y establecer sus vínculos. Teniendo eso en cuenta, se puede inferir por qué terminaron atrayéndose.

3.4.- *Diversidad de los demás procesos.*- Entre los personajes secundarios, evolucionan precisamente aquellos que no participan tan directamente de la *intelligentsia*. Así, Fred y la encargada del vestuario inician sin rebusques su romance. Asimismo, a Bruno la experiencia con Manie le permite superar un poco su timidez y su ingenuidad. Por su parte, Weber también parece dispuesto a cambiar y a complementar la evaluación profesional de su trabajo con una evaluación humana de los vínculos; de hecho, acepta la sugerencia de Castella de reconsiderar su renuncia, que en principio era definitiva.

En cambio, ni del guardaespaldas ni de Manie cabría afirmar que tuvieron experiencias propiamente transformadoras. De Angèlique cabría conjeturar que el fracaso conyugal podría hacerla madurar, pero en rigor no hay muchos indicios en esa línea.

3.5.- *Estancamiento versus perseverancia.*- Los amigos de Clara no parecen evolucionar significativamente; hasta se diría que agravan sus inconsistencias, según veremos (puntos 6.2 y 6.3). En cambio, algunos hechos sugieren la perseverancia como un patrón inverso: Castella termina conquistando a Clara, y Fred consigue lo mismo con la encargada del vestuario (a quien miraba de lejos desde antes). Bruno ensayaba en vano cierta melodía con la flauta, pero la escena final lo muestra logrando al fin su cometido. Por último, un colega de Moreno perseveró en cierta pesquisa hasta atrapar al “pez gordo”, el mismo que había motivado la renuncia de su ex colega Moreno.

3.6.- *La necesidad del otro.*- En principio, la maduración genuina supone detectar los propios prejuicios y los autoengaños; pero ello requiere un otro que nos sirva de contraste o nos dé ocasión para auscultarnos. Al respecto, el último diálogo entre Castella y Weber es ilustrativo: ambos reconocen su desencuentro y se interpelan con franqueza, pero admitiendo también la cuota de responsabilidad propia. En general, se diría que la

evolución de cada personaje depende de su capacidad para contactar la parte de sí que mantiene rechazada, negada o disociada.

4.- PLANO IDEOLÓGICO

4.1.- *Gustos, prejuicios e identidad.*- Ya desde el título, el tema del ‘gusto’ –con toda su polisemia– cobra bastante relieve. Por un lado, diversos personajes esgrimen sus *gustos* como señas identitarias, y cabe sospechar que quienes presumen de buen gusto (sobre todo los diletantes del mundillo artístico cultural) carecen en realidad de gustos propios. Ciertamente, ello delata una individuación deficitaria, correlativa al conformismo. En buenas cuentas, estos diletantes posmodernos resultan tan vacuos como Algèlique, la burguesa esposa de Castella.

Paralelamente, la película también connota el nefasto efecto de los prejuicios. “Es curioso cómo prejuizamos”, reflexiona alguien. En efecto, nuestros prejuicios nos alejan del prójimo y de nuestro propio ser, y formamos ‘gustos’ para blandirlos y distinguirnos del resto.

4.2.- *Vidas planas / vidas plenas.*- La esposa de Castella encarnaría la figura de la burguesa ramplona, sin más aspiraciones que el consumo y la decoración de su casa. Manie oscila contradictoriamente entre un rechazo de las aspiraciones femeninas convencionales (“Casa, hijos, cocina”, dirá con cierta ironía) y un deseo de lograr esas mismas metas “burguesas”. Los diletantes desprecian la vida burguesa, pero anhelan sus ventajas. En suma, estamos ante variados casos de inautenticidad.

4.3.- *Paradojas de las adicciones.*- Asombra la indolencia de los involucrados en la droga, que de paso revela la hipocresía de una sociedad que legaliza otros consumos también dañinos.

4.4.- *Inconsistencia y presentismo.*- Sin ser un alegato antifeminista ni mucho menos, el filme comporta una crítica velada a la falsa emancipación femenina. En tal sentido, resulta sugestivo que incluso la autosuficiente Manie incurra en inconsistencias flagrantes, según cambien sus interlocutores o las circunstancias. Por otro lado, escasean las parejas y también los hijos (el hijo único de los Castella vive en el extranjero). En general, nadie parece proyectarse más allá de un presente chato e insustancial.

4.5.- *Globalización e interculturalidad.*- Presenciamos indicios de una realidad globalizada: [i] Weber ha negociado una exportación de tambores a Irán. [ii] Para entenderse con los iraníes, Castella debe aprender inglés. [iii] Termina tomándose tan en serio el aprendizaje, que hasta escribe en ese idioma su poema a Clara. [iv] Además, su

hijo estudia en Inglaterra. [v] Asimismo, la novia de Bruno anda en Estados Unidos (donde le es infiel). [vi] Hasta el pacífico chofer replica con fastidio a Angèlique que debería irse a vivir a Disneylandia (connotando que tal ambiente sería apropiado para su infantilismo).

4.6.- *Precarización del trabajo y degradación de la vida.*- Aunque no es un tema central, el filme deja ver cierta precarización del trabajo. Desde luego, Clara debe hacer clases de inglés para suplir sus escasas entradas como actriz cesante; Manie sólo tiene un trabajo de dos o tres días a la semana; tanto el chofer como el guardaespaldas tienen trabajos temporales (Moreno prefirió renunciar a su cargo de detective); por último, los artistas amigos de Clara terminan trabajando para el industrial que desprecian. En cambio, un ejecutivo como Weber puede permitirse el lujo de renunciar a su bien remunerado cargo en la industria de Castella, y el propio industrial parece necesitar poco esfuerzo personal para incrementar la producción y cumplir sus nuevos compromisos de exportación. Pero el filme no remarca los contrastes; más bien muestra el aspecto humano del empresario (categoría que a menudo es objeto de estereotipos).

Al contrapunto entre la precarización laboral de muchos y el bienestar de unos pocos, se suma la delincuencia. Los ladrones callejeros que asaltan a Castella operan casi como un factor de redistribución económica o de “correctivo” de la desigualdad.

5.- PLANO SIMBÓLICO

5.1.- *Simbolismos en torno al gusto.*- Según Clara, lo más difícil de ser actriz no es memorizar textos, sino depender del deseo de otros. Así, resulta simbólica la escena que la muestra en la calle, mientras a sus espaldas los afiches reproducen su rostro anunciando su última actuación (estos niveles de realidad y ficción se confunden, pero habrán de ordenarse). La posible “diabetes” del protagonista también es sugestiva: no puede darse el “gusto” de comer alimentos dulces y debe atenerse “al gusto de los otros” (recordemos que con su esposa le controla también su apego a la dieta). En general, casi todos tienen existencias insípidas (sin “sabor”).

5.2.- *Simbolismos del diseño.*- Las flores abundan en cortinas, cuadros y hasta en el cubrecama de Castella y Angèlique; sin embargo, a Castella no parecen gustarle (de hecho, rechaza a un vendedor de rosas y advierte a su esposa que está harto de flores en el hogar). En cierto sentido, el gusto invasivo de Angèlique es otro indicio más del sometimiento de Castella. Por eso parece significativo que cambie el frontis de la fábrica, elimine su bigote y escriba su poema en inglés para *dar el gusto* a Clara.

El verde también está muy presente: la fachada y el interior del salón de té son verdes. Precisamente, tanto verde decorativo parece evocar la naturaleza, mientras el ambiente ciudadano se distancia de ella.

5.3.- *Simbolismos ligados al teatro.*- Resulta llamativo que Castella tenga que aprender otro idioma. Es como si debiese olvidar todos sus hábitos previos y reaprender a hablar para conocer un nuevo mundo (que por otro lado es el más próximo: el mundo interior de sus frustraciones y deseos de amar y ser amado). De hecho, la poesía es también otra lengua para él: comienza maldiciendo que la obra de teatro de Racine esté escrita en verso, pero termina paradójicamente escribiendo versos a Clara.

Es simbólico el corsé que oprime a Clara en su rol de Hedda Gabler. Precisamente, su liberación será respirar a un ritmo propio. Otro tanto se puede decir del balazo final: con ese disparo muere el *personaje* más bien trágico que ella encarnaba, y entonces – pero sólo entonces– se libera su verdadera *persona* interior. De paso, también se emancipa del “gusto de los otros”, sus amigos bohemios.

5.4.- *Animales.*- Resultan simbólicos el perro mascota y el ave herida; es como si reflejaran la propia inmadurez de Angèlique. Y mientras su perro mordía a los transeúntes, ella alegaba que la mascota era inofensiva. Asimismo, ella agredía a sus interlocutores, pero sin reconocer su propia agresividad.

5.5.- *Nombres y apellidos.*- Diversos nombres y apellidos resultan sugestivos. [i] Para empezar, varios son de origen hispánico (Bruno, Moreno, Castella). [ii] Por otro lado, *Clara*, *Moreno* y *Bruno* son adjetivos, y los tres remiten a rasgos visuales. [iii] Además, *Bruno* y *Moreno* son semánticamente equivalentes: afirmar que alguien es *bruno* es lo mismo que llamarlo *moreno* (similitud semántica que se refuerce visualmente cuando Moreno y Manie comparten la cama por primera vez, pues las tomas lo muestran casi confundible con Bruno, que precisamente le había precedido en la “conquista” de Manie). [iv] En francés, *Manie* es homónimo de ‘manía’. [v] Curiosamente, los integrantes de cada pareja tienen las mismas iniciales: Castella y Clara, Moreno y Manie. [vi] Como vimos, el apellido Weber evoca al autor de *Ética protestante y el espíritu del capitalismo*, temática latente en el filme.

5.6.- *Tambores.*- Resulta muy simbólico que la industria de Castella fabrique tambores: algo hecho para contener, pero que por definición está vacío, apto para cualquier contenido. Inicialmente, en la existencia de Castella había un vacío similar.

6.- PLANO ESTÉTICO

6.1.- *Arte y metaarte.*- Diversos aspectos de la película contribuyen a provocar un efecto metafílmico, como si asistiéramos a una obra de arte que habla del arte. En primer lugar, la protagonista es una actriz y sus amigos son artistas y/o intelectuales y/o diletantes; por lo mismo, sus diálogos giran en torno a asuntos culturales (aluden a actores y mencionan dramaturgos como Strindberg, Werner Schwab y Tennessee Williams). Además, Clara actúa directamente en dos obras de teatro (*Tito y Berenice*, de Racine, y *Hedda Gabler*, de Ibsen), y se prepara incluso *El enfermo imaginario*, de Molière, lo que es todo un guiño intertextual. Curiosamente, la personalidad de Clara se inclina hacia esos personajes dramáticos (Berenice y Hedda Gabler), mientras que el matiz cómico parece ausente de su vida (la película no la muestra actuando en la comedia de Molière). Por su parte, y pese a su distancia del mundo cultural, Castella tiene similitudes con Monsieur Jourdain (el personaje de Molière que ignoraba que hablaba en prosa): ambos son adinerados, pero ignorantes, y ambos desean acceder a un mundo ajeno (Jourdain, a la nobleza; Castella, al mundo artístico). Así, presenciando *El burgués gentilhomme*, Castella podría reconocerse en el personaje de Jourdain. Recordemos que al inicio Castella lamenta tener que asistir a la representación de Racine, desagrado que aumenta al descubrir que los personajes dialogaban en versos rimados; no obstante, el prosaico Castella terminará versificando su declaración sentimental ante Clara. Pero no es una incoherencia; más bien parece una muestra del influjo transformador propio del arte y del amor.

6.2.- *Contraste entre el arte y los artistas.*- Pero esta película no es una glorificación del arte desde el arte. Su reflexividad resulta mucho más sutil y compleja, y en todo caso se distancia tanto de la autorreferencia narcisística (frecuente en el arte posmoderno) como de la crítica antiartística meramente prejuiciosa (recurrente en la crítica más conservadora). *El gusto de los otros* equidista del discurso intraartístico y del juicio amargo que proviene del mundo extraartístico. De esa equidistancia surge una crítica sonriente, que al mismo tiempo constituye una autocrítica (la directora es ella misma actriz y escritora, y su esposo y coguionista es un actor reconocido: él encarnó al protagonista, mientras ella prefirió representar a la camarera Manie). En buenas cuentas, el arte cuenta aquí más que los artistas, cuyas miserias e incongruencias no opacan la grandeza del quehacer artístico en tanto creatividad pura, del mismo modo en que ciertas novelas muestran el lado humano –demasiado humano– de algunos hombres de iglesia, pero connotando que las religiones trascienden los defectos de sus representantes.

6.3.- *Ambivalencia de la figura del artista.*- En todo caso, los artistas no salen bien parados en esta obra. Y aunque no presenta una caricatura vengativa, subraya incongruencias. Por ejemplo, vemos a un pintor joven –valido de un homosexual mayor– que desconfía de la capacidad de la gente común para apreciar su arte y que, sin embargo, teme que asista poco público a su exposición; del mismo modo, desprecia a los críticos, pero está pendiente de que acudan a la inauguración y se frustra cuando eso no ocurre. Paralelamente, cabe preguntarse qué buscan esos críticos de presencia tan fantasmal: ¿orientar al público, hacerse temer por los artistas, ponerse por encima de ellos? En suma, el mundillo del arte se desnuda aquí desde dentro, por dos coguionistas que lo conocen bien, pero que seguramente lo aman y de algún modo intentan redimirlo y reivindicarlo a pesar de sus pesares.

6.4.- *La vida como comedia dramática.*- Una escena tristemente divertida ocurre cuando Castella sugiere representar alguna obra cómica, argumentando que el público prefiere entretención antes que dramas sufrientes o profundos. Su observación resulta no sólo ingenua, sino también contrapuesta a las preferencias de la actriz a quien desea conquistar; para colmo, los otros se burlan de él mencionando a grandes dramaturgos y le hacen creer que se trata de autores “cómicos”. Pero si bien Castella hace el ridículo en esa escena puntual, el contexto mayor de la película rehabilita justicieramente a Castella, puesto que en este nivel superior son sus burladores quienes hacen el mayor ridículo. En cualquier caso, la película es en principio una comedia dramática; de ese modo, se sitúa por encima de ambas perspectivas, oscilando entre el drama y la comedia y recreando así la vida misma.

6.4.- *La dialéctica del arte.*- La vivacidad que esta película logra es correlativa a ciertos recursos como el contraste, la ironía y la paradoja. Por ejemplo, resulta irónico que mientras Castella y Clara alcanzan mayor intimidad en un espacio público como el salón de té, Manie y Moreno ven interferida su privacidad –pese a estar en el departamento de ella– debido a las llamadas telefónicas y la irrupción de adictos que vienen a comprar sus dosis. Además, los personajes ofrecen otras paradojas: el de nombre más “angelical” (Angèlique) es el más agresivo; el más “primitivo” (Castella) termina siendo el más auténtico; los representantes de la *intelligentsia* “sociocrítica” resultan ser frívolos y oportunistas; finalmente, es un personaje secundario quien mejor percibe el autoengaño (“Es curioso cómo prejuzgamos”, dirá).

Con la música pasa algo similar. No parece casual que, en la última escena, Bruno y los demás músicos aficionados logren al fin interpretar con éxito la célebre canción de

Edith Piaff: “No me arrepiento de nada”. Curiosamente, es la única melodía francesa de todo el filme, y jamás se canta.

6.5.- *La individuación y el gusto personal.*- Como se dijo, la película constituye una aguda crítica interna contra el intelectualismo y el diletantismo. Recordemos que, tras la fachada pseudocrítica y burlona, los diletantes aceptan un vínculo instrumental con Mr. Castella, como reflejando así la venalidad de la *intelligentsia* frente al poder económico.

6.6.- *Diversos méritos.*- Es notable la calidad del guión (cada escena se justifica y se conecta con el todo), el que además está muy bien condensado en el título. La actuación resulta convincente en casi todos los casos. Las locaciones parecen elegidas para contrastar intimidad (hogar de Castella, departamento de Manie, espacio tras bambalinas) y lugares en que se adoptan roles y máscaras (fábrica, escenario, exposición, café, salón de té). Por otro lado, se aborda un tema universal, pero mediante una historia sencilla, cuyos personajes conquistan nuestra atención porque nos reflejan. Quienes alcanzan cierta felicidad, deben primero individuarse, y ello presupone descubrir o desarrollar gustos propios, necesidades profundas e insatisfechas más bien que deseos fluctuantes. A la vez, descubrir el gusto “propio” supone superar la introyección mecánica del ‘gusto de los otros’, quienes (oh paradoja) tampoco tienen verdadero gusto, pues todos están acoplándose mutuamente de modo muy similar. En general, la película casi no muestra individuos propiamente tales; más bien abundan los sujetos aprisionados en una red de autocomplacencias, complicidades y falsedades.

HACIA EL METAAPRENDIZAJE

Habiendo explorado el filme casi de punta a cabo, podemos seguir ejercitando nuestra comprensión por la vía de reflexionar en torno a asuntos transversales. Propongo enseguida algunas preguntas que parecen relevantes, y ofrezco respuestas que estimo plausibles:

1.- ¿Cómo se podría explicar que Castella y Clara terminen atrayéndose? [1] Quizás se podría invocar metafóricamente aquella ley según la cual “los polos opuestos se atraen”. [2] A la inversa, se podría argumentar que, en el fondo, ellos tienen caracteres similares: ambos son bastante francos y honestos. [3] Las hipótesis anteriores son opuestas, pero de ningún modo excluyentes, y combinándolas surge una explicación razonable: tal vez las diferencias corresponden a un nivel más superficial (algo así como lo que Elkaïm llama el “programa oficial”), mientras que la similitud opera en un nivel de

fondo (como lo que el propio Elkaïm llama “mapa del mundo”)³. [4] Quizás la atracción se generó de modo distinto y peculiar en cada uno; por ejemplo, a Clara pudo atraerle cierta desenvoltura de Castella, esa curiosa mezcla de ingenuidad y astucia, y/o su capacidad de aprendizaje y/o su autonomía y/o su perseverancia y/o su estabilidad.

2.- ¿Es verdad que Manie y Bruno se habían acostado antes y que éste no lo recordaba? Antes de responder, convendría recordar ciertos hechos: [1] Bruno parece muy poco experimentado como para olvidarse de una mujer apuesta (y que con diez años menos debe haber sido aun más atractiva). [2] De hecho, Bruno no recordaba ni siquiera el nombre de ella, pese a que él mismo dice que sería difícil de olvidar. [3] Parece poco probable que el presunto “olvido” se deba a que haya estado bebido (como sugiere Manie), pues a él casi no lo vemos beber. [4] Dado que Manie vende droga, debe estar habituada a engañar. [5] Además, él parece bastante ingenuo, de modo que pudo parecerle una “presa” fácil. [6] Ciertos indicios sugieren que ella deseaba cambiar de mundo, y Bruno equivale a un puente hacia otra vida. En conclusión, teniendo presente que las seis observaciones precedentes apuntan en una misma dirección y se apoyan mutuamente, cabe responder la pregunta señalando que probablemente se trató de una astucia de Manie para seducir al ingenuo Bruno.

3.- Considerando el aprendizaje de los personajes, ¿podemos los espectadores alcanzar un metaaprendizaje vicarial? Como respuesta, propongo las siguientes observaciones: [1] Castella trasciende el aprendizaje “obligado” cuando se motiva por conquistar a su profesora. [2] Aparte de lo anterior, Castella puede anticipar también un horizonte de uso de los conocimientos que adquirirá (no sólo podrá interactuar mejor con la contraparte iraní, sino que eventualmente podría visitar a su hijo en Inglaterra. [3] El progreso en el estudio reafirma la autoestima de Castella y hasta lo rejuvenece. [4] La enseñante es competente y atractiva para el aprendiz. [5] La disciplina del estudio guiado se matiza con el autodidactismo de Castella. [6] Las clases son personalizadas y ocurren en un salón de té inglés (contexto informal, pero motivador).

4.- ¿Podemos aprender vicarialmente algo más en torno al aprendizaje y la educación? [1] Por su sólida preparación, Weber es eficiente y autónomo, de modo que actúa a conciencia, no para complacer a sus superiores. [2] Como ya se destacó (punto 3.5), la perseverancia y la motivación favorecen mucho el aprendizaje.

³ Ver Mony Elkaïm: *Si me amas, no me ames. Psicoterapia con enfoque sistémico*. Gedisa, Barcelona, 2009, 176 pp. Ver también Mony Elkaïm (comp.): *Formaciones y prácticas en terapia familiar*. Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires, 1988 [París, 1985], 210 pp.

Valgan los ejemplos anteriores como ejercicios de aprendizaje indirecto, pero consciente. Si el lector lo desea, puede ejercitarse con otras preguntas y responderlas por su cuenta.⁴

En cualquier caso, este artículo intentaba mostrar que es perfectamente compatible gozar el cine como arte y, al mismo tiempo, aprender de él o a propósito de él. Ambas posibilidades distan mucho de usar las películas –algo cada vez más común en docencia– con el exclusivo fin de ilustrar un fenómeno (psicológico, psicopatológico, individual, familiar o grupal), pues de ese modo la obra de arte termina reducida a un simple muestrario de utilidad práctica. Y es que podemos ser muy prácticos a la hora de aprender, pero no a expensas de la obra de arte.

Si eso ha quedado claro, el autor se da por satisfecho.

⁴ Por cierto, hay otras preguntas posibles. He aquí algunas: [I] ¿Por qué Clara invita a Castella al estreno de *Hedda Gabler*? [II] ¿Qué pasa cuando los personajes ponen el corazón en juego? ¿Ganan o pierden claridad, y en qué nivel? [III] La directora y coguionista es hija de una psicoterapeuta. ¿Tendrá eso alguna influencia en el filme?

HACIA UNA METASISTÉMICA DE LOS AXIOMAS INTERACCIONALES¹

En esta ponencia examinaré críticamente los así llamados axiomas exploratorios de la comunicación, tema clave en la propuesta teórica y epistemológica del Enfoque Interaccional o Escuela de Palo Alto. Watzlawick, Beavin y Jackson los plantean como un sistema dentro de un “cálculo hipotético de la comunicación humana”, pero subrayan que su propuesta es “exploratoria” y que el listado no es exhaustivo ni homogéneo. Aclaran que, en todo caso, la unidad de estos axiomas proviene de su importancia pragmática y que depende de su referencia interpersonal, no monádica ni individual.

Habiendo pasado ya cuarenta años desde su versión escrita (1967), resulta pertinente reevaluar esa propuesta. Tras una brevísima consideración terminológica y epistemológica, sintetizaré los cinco axiomas interaccionistas; enseguida mostraré ciertas incomprendiones de algunos axiomas y/o de sus implicancias; luego propondré una visión metasistémica de los axiomas, de sus aplicaciones y de posibles ampliaciones; por último, propondré tres analogías para entender estos axiomas desde lo que podríamos llamar una pragmática heurística, y mostraré su aplicación articulada mediante el análisis de una anécdota de Napoleón.

1) UN ASUNTO TERMINOLÓGICO PRELIMINAR

Asumiendo que un axioma es una verdad tan evidente que no necesita demostración ni es susceptible de ella, entonces cabe preguntarse si la comunicación humana se puede teorizar mediante el método de la *axiomatización*, o si era más pertinente y/o preferible enunciar *principios* o *postulados*. Desde luego, ya sea que procedamos estableciendo axiomas, enunciando principios o formulando postulados, todo intento de teorizar implica trascender la mera descripción del fenómeno estudiado. Y hay que decir que, en el caso de la comunicación humana, esa tarea descriptiva es ya muy compleja y no fácilmente dissociable de la teoría; de hecho, las descripciones e incluso las observaciones suelen remitir en última instancia a conceptos o categorías teóricas: así, al “observar” y “describir”, es muy probable que destaquemos fenómenos distintos si somos observadores “ateóricos” (suponiendo que tal categoría encarne en alguien) o si, en

¹ Expuesta en el homenaje a Watzlawick organizado en la Escuela de Psicología de la Universidad Diego Portales, noviembre 2007. Se publicó en *Praxis*, N° 14, 2008, pp. 107-117, y se puede consultar una versión corregida en *Gaceta de Psiquiatría Universitaria*. 2011, Año 7, N° 4, pp. 468-479, http://revistagpu.cl/2011/GPU_Dic_2011_PDF/F-P-El-poder.pdf.

cambio, tenemos interiorizados ciertos conceptos o nociones. Y es que suele darse una sutil dialéctica entre el percibir y el pensar, entre lo observable y lo pensable: observando ciertos hechos podemos descubrir ciertas recurrencias, y entonces intentamos alguna generalización; pero una vez que esa generalización deja de ser tentativa y la asumimos como saber, tendemos a orientar las nuevas observaciones a partir de dicho “saber”. Concretamente, si presenciamos la interacción de los sujetos A y B con las gafas de la pragmática del lenguaje, es más probable que percibamos diferentes *actos de habla* (que son tanto un “hecho” como un concepto teórico), distinguiendo entonces *locuciones, ilocuciones y perlocuciones, o presuposiciones e implicaturas, infortunios, subentendidos y sobreentendidos*; en cambio, si observamos la misma escena con la óptica del análisis de la conversación y de la etnometodología, seguramente pondremos atención especial a la secuencia de los *turnos de habla* y/o a la emisión de *reguladores verbales y paraverbales*; si lo que nos mueve es la intención de hacer un análisis del discurso, atenderemos a cada *enunciado* procurando distinguir su *forma* y su *función*; si adoptamos una perspectiva de género, seremos más sensibles a los *indicadores de sexismo y discriminación*; si contemplamos la escena desde el balcón sistémico, notaremos más “naturalmente” eventuales inconsistencias entre *mensajes* y *metamensajes*, sobre todo si implican *paradojas pragmáticas, desconfirmaciones, rechazos, asimetrías, triangulaciones, juegos de poder* u otras maniobras patógenas.

Por otra parte, no es en absoluto seguro que siquiera uno de los cinco “axiomas” resulte tan evidente por sí mismo que no requiera demostración o al menos justificación. De hecho, ni tan sólo el primero de ellos –en principio el más obvio– deja de requerir explicaciones, que los propios autores refuerzan con detalles y ejemplos.

Con todo, y sin perjuicio de lo anterior, se debe recordar que lo más relevante de una proposición axiomática es afirmar unas pocas ideas básicas que sirvan como punto de partida para demostrar o deducir la verdad de otras nociones o implicaciones. Y en este caso, tal función heurística se cumple claramente: a partir del sistema axiomático propuesto, Watzlawick y sus colaboradores derivan plausiblemente una etiopatogenia comunicacional de diversos fenómenos para los cuales prevalecía una explicación “caracterológica”, pero no interaccional.

Por lo demás, según Mosterín y Torretti², la acepción tradicional (aristotélica) no es ya la única ni tampoco la que prevalece en el ámbito de las matemáticas, precisamente la disciplina en que los interaccionistas se inspiran para elaborar su “cálculo”

² Jesús Mosterín y Roberto Torretti: *Diccionario de lógica y filosofía de la ciencia*. Alianza Editorial, Madrid, 2002, pp. 45-47.

comunicacional. Quizás era preferible que hubieran presentado sus ideas como *principios* o *postulados* exploratorios de la comunicación más bien que como *axiomas*.

En cualquier caso, aun empleando el vocablo “axioma” de modo no ortodoxo, la aplicación del método axiomático resultó novedosa y, sobre todo, productiva. Los reparos terminológicos recién formulados no obstan para reconocer la creatividad teórica y procedimental de los interaccionistas.³

2) NOVEDAD EPISTEMOLÓGICA DE LOS AXIOMAS INTERACCIONALES

Así, pues, más allá de los reparos semánticos, la propuesta axiomática de los interaccionistas tiene méritos teóricos y epistemológicos indudables. Al fin y al cabo, se los llame *axiomas*, *principios* o *postulados*, los cinco planteamientos básicos del Enfoque Interaccional tienen un carácter más abstracto y una aplicabilidad mayor que los datos (abundantes, pero rara vez generalizables) aportados por la comunicología previa.⁴ Y si estas nociones teóricas gozan de aceptación generalizada, es porque al formularlas el Enfoque Interaccional enunció leyes o principios acerca del objeto de estudio: la comunicación humana. Por cierto, eso constituye en sí mismo un legado destacable. De hecho, se puede decir que una disciplina o enfoque llega a su mayoría de edad cuando es capaz no sólo de *describir* su objeto de estudio, sino de *explicarlo* y aun *predecirlo*. En tal sentido, la axiomática propuesta por los interaccionistas podría incluso extrapolarse – *mutatis mutandis*– a la comunicación animal y/o internacional, según sugieren los propios autores.

3) SINOPSIS SUCINTA DE LOS AXIOMAS

Para recordar de qué estamos hablando, ofrezco a continuación un resumen escueto y no literal de los cinco axiomas:

³ Sobre la utilidad del abordaje axiomático, ver Robert Blanché: *La axiomática*. FCE, México, 2002 [París, 1955], 110 pp.

⁴ Aunque hay varias compilaciones de artículos que muestran el “estado del arte” comunicológico previo al advenimiento del enfoque sistémico, la antología seleccionada por Alfred G Smith resulta muy elocuente: *Communication and culture. Readings in the codes of human interaction*, Holt, Rinehart and Winston, N. York, 1966, 626 pp. Hay traducción al español: *Comunicación y cultura*, Vol. 1: *La teoría de la comunicación humana*, Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires, 1976 [N. York, 1966], pp. Vol. 2: *Sintáctica*. Ídem, 1977, 364 pp. Vol. 3: *Semántica y pragmática*. Ídem, 1977, 339 pp.

3.1.- *Imposibilidad de no comunicar.* En un contexto interaccional (cara a cara o a distancia), toda conducta tiene un valor de mensaje para un otro eventual; por tanto, nos resulta imposible no afectar a otros y, de ese modo, *no podemos no comunicar*. Es decir, los interaccionalistas asumen que existe comunicación en la misma medida en que se produce influencia interpersonal, sin que importe demasiado cuán intencional y/o consciente sea dicha influencia, ni menos cuánta armonía interpersonal logren los interactores. Huelga aclarar que semejante planteo impactó como muy novedoso.

3.2.- *Coexistencia de dos niveles de comunicación.* En la comunicación humana los intercambios implican tanto un plano de contenido (léase *referencial, denotativo* o de *reporte*) como un plano relacional (léase *conativo, implicativo, de comando* o *instruccional*). En el plano del contenido intercambiamos información semántica; en cambio, en el plano relacional intercambiamos información pragmática, pues nos influimos o nos afectamos mutuamente mediante mensajes –y metamensajes– que van situando el vínculo en algún punto de las polaridades interpersonales: ‘aceptación vs. rechazo’, ‘estima vs. desprecio’, ‘afecto vs. hostilidad’, ‘intimidad vs. distancia’, ‘confianza vs. desconfianza’, ‘dominancia vs. sumisión’, ‘colaboración vs. competencia’. En términos pragmáticos, la presunta “objetividad” del contenido tiene menos relevancia que la intersubjetividad del vínculo, de modo que ésta última no sólo subordina a aquélla, sino que además le sirve de marco metacomunicacional. Además, así como resulta imposible no comunicar, tampoco parece posible prescindir simbólicamente del otro, que siempre gravita en nuestros pensamientos y sentimientos “individuales”. Al interactuar, proponemos una suerte de autodefinición ante el otro y esperamos que éste –confirmando nuestra autopresentación– acepte también la clase de vínculo que implícitamente estamos proponiéndole.

3.3.- *Puntuación de secuencia de hechos.* Nuestros intercambios están determinados en gran medida por el modo –a menudo no consciente– en que seleccionamos y ordenamos los hechos percibidos, especialmente en el plano de la causalidad. Desde luego, estas puntuaciones “subjetivas” de las secuencias de hechos presentan amplias diferencias interindividuales (y también intraindividuales, pues las personas experimentan cambios considerables, incluso en el corto plazo). Lo complejo de estas diferencias radica en que tendemos a asumir las puntuaciones propias como mejores que las de otros; por eso mismo, interpretamos las puntuaciones discrepantes como si sólo pudieran deberse a que los otros están sesgados por bobería, maldad o locura. Por cierto, cuando las diferencias de puntuación son leves, el resultado no es tan dramático; pero de todos modos la naturaleza del vínculo estará siempre determinada por

los grados de compatibilidad de las puntuaciones. Por si eso fuera poco, y a pesar de cuánto gravitan nuestras puntuaciones en nuestros vínculos, rara vez intentamos espontáneamente metacomunicarnos con los otros acerca de las puntuaciones discrepantes y mucho menos asumimos que las hemos ido estructurando a partir de fundamentos febles y subjetivos.

Aunque sea brevemente, salgamos al paso de un malentendido muy común a propósito del relativismo derivado de la puntuación de secuencia de hechos. A menudo se escucha decir –incluso de parte de docentes y aun de formadores de psicólogos y psicoterapeutas– que en una interacción cualquiera “hay tantas puntuaciones válidas como sujetos que participan en ella”. Si bien afirmar eso puede sonar “democrático”, en el fondo es retórica demagógica, y en todo caso no corresponde a las enseñanzas esenciales de la sistémica ni se desprende lógicamente de este axioma ni de ningún otro. Si así fuera, entonces ningún terapeuta podría ejercer como tal, pues no podría pretender que contribuirá a la reeducación (caracterial o interaccional) de sus pacientes, ni siquiera del más delirante de ellos. Se trata, pues, de una conclusión errónea derivada de una mala comprensión del tercer axioma. Lo que éste sí permite concluir es que cada uno tiende a *creer* que su propia puntuación es al menos tan válida como la de los otros, pero no hay garantía alguna respecto de la validez lógica de tal creencia. *Asumir que cada puntuación es humanamente respetable no obliga a asumir que todas son igualmente válidas ni fundadas* (de hecho, algunas pueden implicar distorsiones graves o incluso delirantes).

3.4.- *Disponibilidad de dos códigos.* Watzlawick, Beavin y Jackson plantean que los humanos tenemos mayor complejidad que otras especies en cuanto a los tipos de codificación que utilizamos en nuestra comunicación natural, pues intercambiamos mensajes analógicos y digitales. En general, son buenos ejemplos de codificación analógica tanto las diversas modalidades de comunicación corporal (gestos, posturas, movimientos) como la prosodia y el paralenguaje (tono, ritmo, dicción, velocidad del habla, silencios, etc); en cambio, el lenguaje propiamente tal (sobre todo en su forma escrita) se puede considerar un paradigma de codificación digital. Si bien esta última nos distingue de los demás mamíferos, la comunicación analógica es onto y filogenéticamente más antigua y, por tanto, ejerce una influencia más automática, menos consciente y más emocional.

Una vez más, salgamos al paso de otros errores comunes. En primer lugar, el axioma debe entenderse referido a dos *tipos de codificación* y no a dos *códigos* (pues éstos últimos podrían ser muchos). En segundo lugar, digamos que el distingo “analógico

vs. digital” resulta demasiado dicotómico; de hecho, hay además codificaciones icónicas, holográficas y de sinécdoque (que operan tomando la “parte por el todo” y viceversa)⁵. Por otra parte, esta diversidad de la codificación humana se presta para confusiones, distorsiones y paradojas.

3.5.- *Simetría versus complementariedad*. Las interacciones y los vínculos interpersonales tienden a acercarse –en diverso grado– o bien hacia el polo de la *simetría* o bien hacia el polo de la *complementariedad* (léase *asimetría*). Esta dimensión constituye un continuo, y en ella cuentan los grados objetivos de poder, de prestigio o de atribuciones de una persona respecto de otra, pero también la valoración interpersonal que negociamos tácitamente en nuestras relaciones. Los patrones simétricos y asimétricos suelen configurarse a partir de señales sutiles y, en todo caso, se asientan mediante recurrencias en el mediano o incluso en el largo plazo, que pueden pasar inadvertidas para los interactores.

Como en los casos anteriores, la correcta comprensión de este axioma requiere despejar algunas interpretaciones erróneas. En primer lugar, por *complementariedad* los sistémicos entienden cierta clase de asimetría y no la mera *complementación* (entendida esta última como “mutuo encaje” de los interactores). Como en la geometría, la complementariedad implica que un elemento “complementa al otro” y, por tanto, se sitúa asimétricamente respecto de la otra persona (como su “complemento”, mas no como un par o un sujeto equivalente); en cambio, la *complementación* puede darse en vínculos simétricos o asimétricos, sanos o insanos. En segundo lugar, los autores explicitan que en principio tanto las relaciones simétricas como las asimétricas (complementarias) pueden ser adaptativas y sanas: por ejemplo, de niños mantenemos relaciones inevitablemente asimétricas con nuestros padres, y tal asimetría no es patógena *per se*. En tercer lugar, y sin perjuicio de lo anterior, la versión ya patológica de la asimetría (la llamada *complementariedad rígida*) suele ser más grave que la *escalada simétrica*, pues en aquélla la desigualdad puede llegar al extremo de que un interactor desconfirme al otro (actuando como si éste no existiera), mientras que tal desconfirmación no es posible en el caso de la *escalada simétrica* (ya el solo hecho de competir implica que ambos interactores se dan ciertas señales de percepción mutua).

⁵ Ver Wittezaele, Jean-Jacques; García, Teresa [París, 1992]: *La Escuela de Palo Alto. Historia y evolución de las ideas esenciales*. Editorial Herder, Barcelona, 1994, pp. 106-112.

4) REVISIÓN METASISTÉMICA I: LA SINERGIA OCULTA DEL SISTEMA AXIOMÁTICO

Así como alguna vez se habló de una cibernética de la cibernética y de una epistemología de la epistemología, cabe explorar la posibilidad de una sistémica de la sistémica. En este caso, poniendo bajo el foco los axiomas comunicacionales, aplicaré a ellos la noción de *sinergia* –central en este marco teórico–, entendida como la acción conjunta de elementos o factores cuyo efecto resulta superior a la mera suma de los efectos individuales. Así como varios músculos permiten un movimiento y varios órganos posibilitan que el organismo cumpla una función, así también los cinco axiomas exploratorios exigen ser comprendidos no monádicamente –cada uno por separado–, sino sistémicamente, es decir, como conjunto articulado. En efecto, si aplicamos a estos cinco axiomas una mirada genuinamente sistémica –digamos, ‘metasistémica’–, descubriremos que unos apoyan argumentativamente a los otros; es decir, la sinergia operativa de los axiomas no reside en ninguno de ellos por separado, sino en sus relaciones, las que son casi innumerables.

En términos prácticos y didácticos, exploraré diez relaciones entre pares de axiomas, pero aclaro que por supuesto también podríamos –e incluso deberíamos– complejizar la exploración estudiando relaciones entre tríos y cuartetos de axiomas o incluso el quinteto íntegro, explorando cómo se aplican a una situación concreta (lo mostraré al final cuando analice una anécdota napoleónica).

En realidad, llama la atención que los autores no hayan desarrollado por escrito un ejercicio como el que propongo, porque así habrían mostrado mejor la sinergia del sistema axiomático como un todo.

4.1.- Partiré con el primer axioma sobre la imposibilidad de no comunicar y lo relacionaré sistemáticamente con cada uno de los restantes (articulaciones que los autores no formularon en la obra original).

(i) Para quienes creen erróneamente que comunicarse equivale a conversar, no resulta en absoluto obvio que sea imposible no comunicar; así, la verdad de este axioma sólo se torna comprensible captando que alude principalmente al plano relacional introducido por el segundo axioma. Cabe decir entonces que el segundo axioma complementa al primero e implícitamente lo contextualiza: en efecto, si de veras no se deja nunca de comunicar, ello se debe a que en el plano relacional ocurre un flujo continuo, mientras que el plano del contenido sí puede ser discontinuo (de hecho, puede interrumpirse sin que por ello cese la interacción).

(ii) Otro tanto se puede afirmar a propósito del tercer axioma, también indisociable del primero: los propios autores remarcan que la puntuación de secuencia de hechos afecta la naturaleza del vínculo y no sólo la calidad de la información o el contenido que las personas intercambian. Una vez más, un axioma apoya al otro.

(iii) Al relacionar el primer axioma con el cuarto, notamos que la imposibilidad de no comunicar rige sobre todo en la codificación analógica, que es continua, mientras que la codificación digital es discontinua; así, al renunciar a la palabra, un sujeto podría omitir mensajes digitales, pero no cesaría de emitir mensajes analógicos mediante su sola presencia corporal, sus gestos, movimientos, posturas e incluso mediante el empleo del tiempo (por ejemplo, un gerente o una diva connotan superioridad haciéndose esperar). Así, pues, tampoco cabe disociar el primer axioma del cuarto.

(iv) Por último, el primer axioma se relaciona también con el quinto, ya que la imposibilidad de no comunicar se nos hace más perceptible cuando el interlocutor está en una posición de superioridad y demanda más atención de nuestra parte que la que uno suscita de parte de él. ¿Conclusión? De nuevo ocurre que entender un axioma permite entender mejor los alcances del otro.

4.2.- Continuando la demostración, explicitemos las articulaciones –implícitas en el libro– que conectan el segundo axioma con el tercero, el cuarto y el quinto.

(v) En efecto, el distingo contenido vs. relación es relevantísimo para comprender cómo se generan diferencias decisivas en las puntuaciones de secuencias de hechos. Imaginemos dos personas que difieren mucho en varios aspectos: qué hechos perciben, con qué grado de nitidez, qué relevancia le atribuyen a cada uno de tales hechos y en qué clase de secuencia los organizan (causalidad lineal, circular, dialéctica o mera concomitancia). Ahora bien, ¿qué implicancias pueden tener tales diferencias de puntuación? Como es un hecho que hay personas más sensibles al plano relacional, es muy probable que sus puntuaciones difieran notablemente de las puntuaciones de personas menos perceptivas o poco observadoras. Por ejemplo, dado que los estudios muestran que las mujeres suelen ser más perspicaces que los hombres respecto al plano relacional, ello explicaría por qué difieren tanto y tan a menudo las puntuaciones de secuencias de hechos que hacen unas y otros.

(vi) Algo similar cabe afirmar respecto a qué codificación predomina en una persona: por ejemplo, un sujeto auditivo y otro visual atenderán con diversos grados de agudeza al contenido verbal y a las señales no verbales, y casi lo mismo podríamos decir a propósito de otras diferencias interindividuales y de género detectadas por las neurociencias.

(vii) Por último, el distingo contenido vs. relación resulta indispensable para comprender bien el axioma relativo a la simetría y la complementariedad, ya que para diagnosticar en qué punto del continuo simetría-complementariedad se sitúa una interacción, uno debe atender sobre todo al plano relacional y, en lo posible, trascender los intercambios meramente episódicos. Advierto desde ya que sobre esto último haré luego una observación casi opuesta, que sin embargo no contradice la ya dicho.

4.3.- Prosiguiendo nuestra lectura metasistémica de los axiomas, exploremos ahora cómo se relaciona el tercer axioma con el cuarto y el quinto.

(viii) Se puede afirmar que la puntuación de secuencia de hechos de cada interactor varía según su capacidad para decodificar lo analógico y lo digital. Por ejemplo, hay personas que recuerdan las interacciones en función de los mensajes verbales intercambiados, mientras que otras enfatizan los mensajes analógicos. Por tanto, es previsible que las puntuaciones que enfatizan lo digital o lo analógico pueden diferir bastante a la hora de recordar aquellas interacciones en que haya habido incongruencias entre lo digital y lo analógico.

(ix) De modo similar, se esperaría que, sobre todo en los casos de relaciones asimétricas, las puntuaciones de los interactores difieran significativamente en función de si ocuparon la posición dominante o la subordinada.

4.4.- Finalmente, la codificación digital o analógica juega también un papel en la configuración de una relación de simetría o de asimetría.

(x) Hay culturas, contextos o situaciones en que ser competente en la codificación analógica resulta clave, y viceversa. Por ejemplo, en una relación de pareja alguien puede llevar la iniciativa y adoptar la posición superior al bailar o hacer gimnasia, y puede perder tal supremacía cuando se trata de argumentar. Matices de esa clase son por lo demás muy frecuentes.

Habiendo ya mostrado que aplicar la sistémica a la propia sistémica es un ejercicio productivo, pues profundiza nuestra comprensión y nos capacita para hacer aplicaciones más pertinentes y complejas de los axiomas interaccionales, intentaré en seguida una segunda clase de enriquecimiento cognitivo –o de ampliación teórica– relacionando dichos axiomas con otros fenómenos y desarrollos teóricos.

5.- COMUNICACIÓN, NEGOCIACIÓN Y CONVERSACIONES DIFÍCILES

Es probable que la sistémica inspirara al equipo de Harvard que desarrolló la propuesta de negociación en base a principios⁶ y, más tarde, el tópico de las conversaciones difíciles. Sea o no el caso, parece llegada la hora de acoger el aporte de ese descendiente teórico en provecho de su propio progenitor, el enfoque sistémico. Por ejemplo, el capítulo 3 de *Teoría de la comunicación humana*, que es una explicación de la comunicación patógena a la luz de los axiomas expuestos en el capítulo 2, podría ahora enriquecerse aplicando la “teoría” acerca de las conversaciones difíciles. Según Stone y los demás autores, una conversación difícil supone tres subconversaciones trenzadas: la discusión acerca de “qué pasó”, la dinámica de los “sentimientos” y los efectos sobre la “identidad”.⁷ Desde luego, estos tres procesos son simultáneos y no dissociables, aunque sí resultan distinguibles. La subconversación acerca de “qué pasó” es lo más parecido a una discusión de contenido, y por lo mismo suele resultar inconducente en la medida en que omite las subconversaciones sobre los sentimientos y la identidad. Estas dos últimas son a menudo tácitas e incluso subliminales. Por ejemplo, uno se siente mal tras un incordio, pero no siempre sabe qué es lo que siente, qué lo provocó y qué identidad parece atribuirle a uno el otro; sin embargo, uno puede pesquisar todo eso examinando qué expresiones se emiten. Por ejemplo, cuando exclamamos “¡Pero quién te crees tú que yo soy!”, “¿Acaso crees que yo soy X para hacer eso?”, “¿Qué diablos esperan o creen de mí?”, se ve claramente que tales quejas dan pistas acerca de las subconversaciones de los sentimientos y de la identidad. De paso, digamos que estas dos dimensiones coinciden en gran medida con lo que el Enfoque Interaccional llama plano relacional, y ambas determinan en alto grado la conversación acerca de “qué pasó”⁸. De ahí que resulte tan artificial entre paréntesis esas subdimensiones relacionales (sentimientos heridos e identidad percibida) pretendiendo atenerse luego sólo a los “hechos”.

⁶ Fisher, Roger; Ury, William; Patton, Bruce: *Sí... ¡de acuerdo! Cómo negociar sin ceder* [sic]. Grupo Editorial Norma, Colombia, 21993.

⁷ Stone, Douglas; Patton, Bruce; Heen, Sheila: *Conversaciones difíciles. Cómo enfrentarlas y decir lo que tiene que decir*. Norma, Bogotá, 1999.

⁸ Esta distinción de tres subconversaciones evoca la distinción que hiciera Aristóteles (*Retórica*) entre los ámbitos del convencer (*logos*) y del conmovier (*ethos* y *pathos*).

6.- COMUNICACIÓN, ÉTICA, LÓGICA Y PRAGMADIALÉCTICA

En el primer capítulo de una obra ya clásica, Stevenson sugirió que los desacuerdos pueden surgir por diferencias tanto en las creencias como en las actitudes.⁹ Tal distinción convenció incluso a un lógico como Copi, que también la adoptó¹⁰. Digamos que A y B pueden discrepar respecto de un hecho objetivo, y entonces su desacuerdo radica en las creencias; o bien pueden diferir en sus valoraciones o sentimientos respecto de ese mismo hecho, y entonces el desacuerdo residirá en las actitudes. Por cierto, los desacuerdos en las creencias no necesariamente impiden acuerdos en las actitudes y aun en las decisiones. Por ejemplo, un hincha podría pensar que determinado jugador es mediocre y otro puede pensar lo opuesto, y sin embargo ambos podrían coincidir en que debe irse del equipo (uno porque estima que aporta poco y el otro porque considera que el talento del jugador está demasiado por encima del juego colectivo y/o genera rivalidades indeseables, o incluso puede considerar que vale la pena vender su pase si la oferta es muy buena).

En principio, parecería más preocupante un desacuerdo en las actitudes que en las creencias. De hecho, lo primero puede despejarse racionalmente: recabando datos objetivos, clarificando los hechos o mediante otros procedimientos intersubjetivamente aceptados, como ocurre en la investigación científica; en cambio, el desacuerdo actitudinal siempre compromete aspectos afectivos y a veces inconscientes.

Podríamos complejizar el distingo de Stevenson si recordamos que las creencias derivan o bien de conocimientos o bien de simples opiniones o de una mezcla de ambos. A la vez, algunas actitudes pueden explicarse por simples gustos y preferencias personales, mientras otras remiten a diferencias en los valores.

Por otro lado, también cabría enunciar como postulados los planteamientos de la pragmadiáléctica holandesa, orientada precisamente a articular la lógica, la retórica y la pragmática.¹¹ La pragmadiáléctica ha enunciado diez reglas para afrontar productivamente desacuerdos de opinión mediante una discusión razonada, que evite las

⁹ Charles L. Stevenson: *Ética y lenguaje*. Paidós, Buenos Aires, 1971, pp. 15-30.

¹⁰ Irving M. Copi: *Introducción a la lógica*. Eudeba, Buenos Aires, 4¹⁹⁹⁹ [N. York, 4¹⁹⁷²], cap. II, pp. 67-72.

¹¹ Ver Eemeren, Frans H. Van; Gootendorst, Rob: *Argumentación, comunicación y falacias. Una perspectiva pragma-dialéctica*. Ediciones Universidad Católica de Chile, Santiago, 2002 [Londres, 1992], 259 pp.

falacias. Por cierto, este enfoque tuvo ya un precedente en la denuncia de Schopenhauer acerca de los vicios de la dialéctica erística.¹²

7.- COMUNICACIÓN, AT Y PNL

Han pasado ríos de tinta bajo los puentes de la comunicología desde la publicación de este clásico. Incluso en simultaneidad con él, hubo algunos desarrollos teóricos que aportaron distinciones relevantes. Por ejemplo, Eric Berne publicó *Games people play* tres años antes (1964). Aunque el Análisis Transaccional (AT) no prosperó mucho como teoría y terminó más bien simplificando el psiquismo en folletos y cursillos de fácil entrada en la psicología organizacional y en la capacitación laboral, se debe reconocer que aportó distinciones perspicaces a propósito de las interacciones patógenas, como los metamensajes “brujos”, los abundantes “juegos que la gente juega” y el triángulo dramático de Karpman (1968).

Por su parte, la Programación Neurolingüística (PNL) es de hecho posterior y no ajena a la Escuela de Palo Alto; sin embargo, esta sobrina teórica también puede ofrecer algunos frutos de retroalimentación intradisciplinar (digamos, al interior de la comunicología). De hecho, algunas de sus ideas podrían formularse como axiomas complementarios a los cinco ya estudiados.

8.- TRIÁNGULOS RELACIONALES

Los axiomas interaccionales tienen un defecto hasta ahora no abordado: implícitamente asumen como modelo la *comunicación bipersonal*. Ahora bien, la experiencia y la teoría indican que a menudo la comunicación entre *A* y *B* presupone o remite de un modo o de otro a *C*, un tercero que puede no estar presente o bien ser simbólico e incluso ficticio, pero que determina en parte la naturaleza y los resultados de la interacción entre *A* y *B*. Así, si hemos de agregar algún axioma nuevo, habría que incluir ese claroscuro de la tercería.

Aparte del triángulo dramático de Karpman, recién citado, existe cierto desarrollo teórico acerca de los triángulos relacionales¹³, como la triangularidad perversa o ilegítima

¹² Schopenhauer, Arthur: *Dialéctica erística o el arte de tener razón, expuesta en 38 estratagemas*. Trotta, Madrid, 1997 [Leipzig, 1864], 99 pp.

¹³ Guerin, Philip (h); Fogarty, Thomas; Fay, Leo; Kauto, Judith Gilbert: *Triángulos relacionales. El a-b-c de la psicoterapia*. Amorrortu Editores, Buenos Aires, 2000 [1996].

estudiada por Haley y las diversas triangulaciones expuestas sistemáticamente por Caplow en *Dos contra uno*¹⁴.

9.- COMUNICACIÓN, ECONOMÍA Y ECOLOGÍA

La tradición comunicológica previa al Enfoque Interaccional provenía básicamente de estudios fundados en la antropología, la lingüística, la psicología social y la teoría de la información. Si bien la sistémica aprovechó también tales legados, se agenció desde el inicio bases teórico epistemológicas muy distintas y distantes: comenzó por integrar las perspectivas y conclusiones de la cibernética y de la teoría de la información (surgidas ambas en el contexto de la matemática aplicada), e incluso recurrió a las metamatemáticas (teoría de los grupos de Galois, teoría de los juegos, teoría de los tipos lógicos). Así, parece natural o al menos coherente ampliar y actualizar esas bases aprovechando los aportes de al menos dos disciplinas intrínsecamente sistémicas: la ecología y la economía, especialmente ahora que ambas interactúan con la psicología.

Dejo para otra ocasión el ejemplo de Akerlof, que recibió el Premio Nóbel de Economía 2001 por sus estudios sobre los efectos insospechados de la información asimétrica. Sólo adelantaré dos ideas: (1) Aplicando la teoría de Akerlof al ámbito de la comunicación interpersonal, se podría enriquecer significativamente nuestra comprensión del distingo entre contenido y relación (pues la información no afecta sólo el plano del contenido, sino que también da poder). (2) Si además relacionamos esa teoría económica (sobre los efectos insospechados de la información asimétrica) con lo que ya sabemos acerca de los triángulos relacionales, podremos predecir diversos fenómenos de interacción patógena.

10.- TRES ANALOGÍAS HEURÍSTICAS Y UN EJEMPLO INTEGRATIVO

Propongo tres analogías para entender los axiomas de la comunicación.

(i) *Los axiomas como piezas de un puzle.* Concebirlos así correspondería a una sistémica estructural y casi algorítmica.

(ii) *Los axiomas como piezas de un calidoscopio.* Esta analogía implica una sistémica más dinámica que estructural y más heurística que algorítmica.

¹⁴ Caplow, Theodore: *Dos contra uno: teoría de las coaliciones en las tríadas.* Alianza Editorial, Madrid, 1974 [N. Jersey, 1968].

(iii) *Los axiomas como dedos de la mano*. Como sabemos, los dedos pueden ser usados individualmente (por ejemplo, al indicar), pero es más frecuente y natural que se involucren dos, tres o incluso todos cuando hacemos un movimiento más complejo: asir, dar un capirotazo, provocar sombras chinescas, aplicar digitopuntura o hacer prestidigitación.

Por supuesto, no creo que debamos escoger entre estas analogías, sino más bien combinarlas sinérgica y creativamente.

Para ilustrar cómo podrían aplicarse los planteamientos interaccionistas, propongo examinar a esa luz la siguiente anécdota:

Napoleón se había enemistado con el capitán Dupont por causas que no vienen a cuento.

Un día coincidieron en una recepción, pero Napoleón, al reconocer al capitán, le volvió la espalda. Dándose cuenta de ello, Dupont se le acercó con decisión:

–Os agradezco, señor, que me contéis entre vuestros amigos –le dijo.

–¿Y qué os hace pensar eso, capitán? –preguntó Napoleón extrañado.

–¡El mundo entero sabe que vos nunca dais la espalda al enemigo!

Fue suficiente para que, desde entonces, hubiese entre ellos una sincera amistad.¹⁵

En primer lugar, lo quieran o no, lo perciban o no, el *escenario* de una recepción transforma a los presentes en interactores. En ese marco, el gesto desconfirmatorio de Napoleón (dar la espalda a Dupont), lejos de ser “no comunicación”, es de hecho un modo de empezar la comunicación. Además, si deseaba dar a entender a Dupont su molestia, fingirle indiferencia resulta paradójico, pues entraña un mensaje que, traducido, sería más o menos éste: “Notad que no os noto”. Así, el intento de Napoleón fracasó, ya que apenas logró connotar que lo *rechazaba*, cuando lo que se proponía era lisa y llanamente *desconfirmarlo*. Además, se puede conjeturar que tal fracaso resultaba tanto más bochornoso cuanto mayor era la cantidad de asistentes que pudieron presenciarlo.

Por otra parte, todo sugiere que Napoleón había subestimado a Dupont. Al interpelar directamente a Napoleón, Dupont disminuyó la distancia relacional que imponía el gesto napoleónico de dar la espalda y redujo así el verticalismo. Poco importa que la audaz maniobra del capitán haya sido intuitiva o deliberada –por lo demás, no habría cómo saberlo–; lo relevante es que resultó muy eficaz. De hecho, Napoleón cae en el juego del capitán y le responde. Ciertamente es que lo hace con cierta altanería (“¿Y qué os hace pensar eso, capitán?”); sin embargo, si bien pudo humillarlo espetándole en público

¹⁵ La anécdota, que he adaptado levemente, puede verse en Alfonso Francia: *Anécdotas de la historia*. San Pablo, Madrid, 1995, p. 13.

y explícitamente que no lo considera entre sus amigos, en buenas cuentas se limita a insinuar que la suposición de Dupont es errónea. Así, la pretendida *desconfirmación* se transforma más bien en *rechazo*, y aun ese mensaje *relacional* pierde fuerza por el mensaje de contenido que la pregunta implica. De hecho, respondiendo el comentario de Dupont con una pregunta, Napoleón induce a Dupont a continuar el diálogo, que él supuestamente intentó evitar. Es decir, el hielo de la “indiferencia” se funde al calor del intercambio irónico, que gradualmente toma forma de conversación.

Así, validado parcialmente como interlocutor, Dupont aprovecha la ocasión para contrarrestar la asimetría con que su superior pretendía rebajarlo; incluso se puede afirmar que es más bien el subordinado quien logra –como diría Haley– “poner por debajo” a la autoridad, en la medida en que se muestra menos tosco y más hábil.

La anécdota admite entonces una lectura comunicacional rica y variada, pues ilustra las sutilezas y paradojas propias de la interacción humana, sobre todo cuando está de por medio el ejercicio del poder. Por ejemplo, se podría argumentar que, al condescender, Napoleón recupera su poder simbólico, pues sólo alguien muy seguro de su propio valer y de su status validaría a un subordinado que se permitió propinarle una lección. Por cierto, alguien podría también contraargumentar que se trata de una maniobra clásica del poderoso, cuya máxima sería más o menos ésta: *si no puedes derrotar a quien desafía tu autoridad o tu poder, neutralízalo validándolo como tu aliado, y así quedarás de todos modos por encima de él.*

En cualquier caso, la maniobra de Dupont se parece mucho a la “connotación positiva”, técnica clave en psicoterapia familiar y estratégica, en sistémica y en hipnoterapia. Consiste en que el psicoterapeuta familiar evalúa positivamente una conducta o actitud que en condiciones normales se consideraría patológica o al menos patógena. De ese modo se evita la confrontación, se atenúa la resistencia y se favorece el reencuadre. Toda una lección.

TEILLIER O LA COMPLEJA SENCILLEZ POÉTICA¹

TEILLIER OR THE COMPLEX SIMPLICITY OF POETRY

RESUMEN

La poesía de Teillier constituye una paradoja plena de lecciones. En primer lugar, si bien parece sencilla, oculta una considerable complejidad. Además, fue un lírico neto y nato, que reivindicó sin complejos la provincia y aun la aldea, pero su lirismo alcanza una universalidad indiscutible, al menos en sus mejores poemas; asimismo, en su obra recrea la vivencia y la convivencia, la percepción y la memoria, con ecos tanto del evangelio como de la poesía social. Por último, su generación presenta a la vez un aspecto paradójico, pues es la más notable y diversa, pero permanece insuficientemente explorada. Estas páginas procuran profundizar en las complejidades de Teillier mostrando algunas polaridades que subyacen en su poesía y ciertas peculiaridades antes no estudiadas, y concluyen mostrando la pertinencia de aplicar la epistemología de la complejidad de Edgar Morin.

PALABRAS CLAVES: Teillier, poesía latinoamericana, epistemología de la complejidad.

ABSTRACT

Teillier's poetry stands as a paradox bountiful in lessons. Seemingly simple at first sight, it hides considerable complexity. Also, Teillier was a born and pure lyricist, who unabashedly reivindicated the province and the small town, yet his lyricism reaches an unquestionable universality, at least in his best poems; he recreates in his work existence and coexistence, perception and memory, with echoes of both the Gospel and the social poetry. Finally, his generation as a whole presents a paradoxical aspect, as it is the most diverse and noteworthy, but remains insufficiently explored as such. These pages examine the complexities of Teillier's work in depth, showing some of the polarities that underlie his poetry, and certain peculiarities hitherto unstudied, and conclude showing the relevance of applying the Edgar Morin's epistemology of complexity.

KEY WORDS: Teillier, Latin American poetry, epistemology of complexity.

¹ Publicado en Revista Chilena de Literatura, abril 2014, N° 86, pp. 133-155. [Indexada en ISI].

La generación de Enrique Lihn y Jorge Teillier (llamada del 50 o del 57) merece nuevos estudios, que cuestionen o profundicen los rasgos que hasta ahora se le atribuyen. Se trata de una promoción notablemente diversa (de poetas, narradores, dramaturgos, ensayistas, filólogos y aun filósofos), cuyas contribuciones a las letras iberoamericanas ameritan estudios globales. En esta ocasión, procuraré estudiar la poesía de Teillier, y lo haré deteniéndome en aspectos poco visitados. Mostraré así ciertos patrones fónicos y rítmicos, y las analogías que a partir de allí surgen –como en un fractal– entre diversos niveles: desde el verso al poema, desde el poema al libro, desde cada libro a la obra acumulada. En su aparente “simplicidad” (que no *simpleza*) subyace una complejidad “formal” e “ideológica” que ha merecido estudios detenidos (sobre todo extranjeros², aunque también algunos nacionales³). Terminaré el artículo mostrando la pertinencia de aplicar a Teillier algunos principios de la epistemología de la complejidad, de Edgar Morin.

1.- CONDENSACIÓN INICIAL

Comenzaré destacando que Teillier escribió sus mejores poemas entre los veinte y los treinta y cinco años, y que ellos no parecen corresponderse con la edad real de su autor al momento de escribirlos. Véase “Otoño secreto”, que es precisamente el primer poema de *Para ángeles y gorriones* (1956), volumen inicial (no “primerizo”):

*Quando las amadas palabras cotidianas
pierden su sentido
y no se puede nombrar ni el pan,
ni el agua, ni la ventana,
y ha sido falso todo diálogo que no sea
con nuestra desolada imagen,
aún se miran las destrozadas estampas
en el libro del hermano menor,
es bueno saludar los platos y el mantel puestos sobre la mesa,
y ver que en el viejo armario conservan su alegría*

² Los más acuciosos son autores de habla inglesa: Niall Binns (2001) y Teresa Stojkov (2002).

³ En los años sesenta el poeta concitó muchas reseñas, pero pocos estudios especializados. Entre las excepciones cabe destacar el artículo de Calderón (incluido en *Muertes y maravillas*), los de Giordano, y los prólogos de Binns, Schopf y Lastra en antologías recientes del poeta (consignadas en la bibliografía).

*el licor de guindas que preparó la abuela
y las manzanas puestas a guardar.
Cuando la forma de los árboles
ya no es sino el leve recuerdo de su forma,
una mentira inventada
por la turbia memoria del otoño,
y los días tienen la confusión
del desván a donde nadie sube
y la cruel blancura de la eternidad
hace que la luz huya de sí misma,
algo nos recuerda la verdad
que amamos antes de conocer:
las ramas se quiebran levemente,
el palomar se llena de aleteos,
el granero sueña otra vez con el sol,
encendemos para la fiesta
los pálidos candelabros del salón polvoriento
y el silencio nos revela el secreto
que no queríamos escuchar.*

La engañosa “simplicidad” de estos versos es antesala de su profundidad, y aun la refuerza; pero no sugiere una confianza irrestricta en la comunicación habitual, ni siquiera si ésta se efectúa mediante “las amadas palabras cotidianas”, pues en algún momento ellas también “pierden su sentido”. Según se desprende del poema, aun la plática más coloquial presupone un periódico recogimiento y una serena reflexión, y si tanto el poeta como todos nosotros descubrimos de pronto la falsedad de ciertos diálogos, ello ocurre cuando la comunicación comienza por encarar “nuestra desolada imagen”. Queda así implícita la necesidad de un diálogo interior y, al mismo tiempo, de cierta mediación, pues a lo sumo veremos nuestra *imagen*, no nuestro *ser*. Además, aquel mirar pasa luego a “las destrozadas estampas” de un libro y va *saludando* cosas concretas y cotidianas (platos, mantel, mesa), que finalmente renuevan el contacto y reencantan la existencia porque en su materialidad late la huella humana y familiar. Así, el licor de guindas es la obra cariñosa de la abuela; el armario añoso resume en su propia madera el intercambio creador entre los hombres y la naturaleza, e incluso las manzanas –si bien no son manufacturas– fueron puestas ahí por *alguien*. Reivindicando la presencia efectiva y

afectiva de esos objetos, el poeta agrega a la escena hogareña una cierta atmósfera y hasta una cosmovisión: la de una dicha serena, que vincula a las personas consigo mismas, con sus familias, con la comunidad y también con el entorno natural que hace sustentable la vida humana.

Más que mostrar una frontera concebida como paisaje o límite espacial, el poema trasunta una cierta cultura y un modo de vida. De hecho, esta geografía es más humana que física: el otoño tiene memoria, el granero es obra de personas (y además *sueña* con el sol) y el silencio es comunicante (“nos revela el secreto / que no queríamos escuchar”).

Este poema inicial condensa casi todo el resto de la poesía teillierana. En ella latirá luego esa misma sensibilidad, ese mismo amor por la sencillez elemental (el pan, el agua, la ventana) y por la inmediatez cotidiana y familiar. Mientras el poeta permanece en la provincia, su poesía nace de la contemplación afectuosa y agradecida de un mundo inmediato y hogareño (“los lares”, según la fórmula acuñada por el propio Teillier)⁴; más tarde, trasladado a la capital, su percepción directa del entorno dará paso a la evocación nostálgica de ese mundo perdido.

2.- CARACTERIZACIÓN PRELIMINAR DE LA POESÍA TEILLIERANA

Reitero: los rasgos recién anotados coexisten ya desde ese primer libro. Véase ahí mismo, por ejemplo, “Puente en el sur”:

*Ayer he recordado un día de claro invierno. He recordado
un puente sobre el río, un río robándole azul al sueño del cielo.
Mi amor era menos que nada en ese puente. Una naranja
hundiéndose en las aguas, una voz que no sabe a quién llama,
una gaviota cuyo brillo se deshizo entre los pinos.
Ayer he recordado que no se es nadie sobre un puente
cuando el invierno sueña con la claridad de otra estación,
y se quiere ser una hoja inmóvil en el sueño del invierno,
y el amor es menos que una naranja perdiéndose en las aguas,
menos que una gaviota cuya luz se extingue entre los pinos.*

⁴ J. Teillier: “Los poetas de los lares”, *Boletín de la Universidad de Chile*, Santiago, N° 56, mayo, 1965. Reproducido en *Prosas* (2000), pp. 21-27.

Este poema, tan temprano como el precitado, también encierra casi todos los elementos que luego reconoceremos como típicos de Teillier. Y ya que hacia el final de este artículo se aplicará el principio hologramático de Morin (1990), podemos mostrar desde ya el carácter recursivo de la poesía teillierana si examinamos este poema particular e identificamos ciertas invariantes o rasgos salientes de toda su obra:

2.1.- *Preponderancia de la memoria.*- Llama la atención que la memoria cobre un valor tan central ya en versos “juveniles”. Aparte del inicial “he recordado” –que se repite en el primer verso y reaparece aún en el sexto–, el poema es desde comienzo a fin la evocación de una evocación: *el poeta recuerda hoy haber recordado ayer*. No es raro entonces que, a la hora de reflexionar sobre el oficio, Teillier plantee que el poeta es el guardián del mito y la memoria colectiva; tampoco es raro que en sus poemas hasta el otoño aparezca dotado de memoria.

2.2.- *El paisaje mítico.*- Destaca también la presencia del paisaje y de la naturaleza: “un día de claro invierno”, “un puente sobre el río” que roba “azul al sueño del cielo”, “una gaviota cuyo brillo se deshizo entre los pinos”. Estamos ante un poema ‘naturalístico’, que al mismo tiempo nos acerca al mito. Así, mientras el cielo *duerme*, el río le *roba* azul. Y dado que el azul es símbolo de trascendencia, cabría colegir que el río es otra clase de “puente”, que en este caso conduce de lo terrenal a lo celestial, del habitar al trascender, de la percepción sensible a una ascesis contemplativa.

2.3.- *Sutileza afectiva.*- Tanto este poema como los demás de Teillier giran en torno al amor, la ternura –no al eros en sus urgencias más crudas– y la amistad, todo ello matizado por connotadores de una tenue melancolía: la naranja se *hunde* o se *pierde* en las aguas; el brillo y la luz se *deshacen* o se *extinguen*; cierta voz clama *sin saber a quién*. Y si bien tales actitudes se deben quizás al temple del poeta, también invitan indirectamente a un afinamiento atencional de cada lector.

2.4.- *Autorrevelación indirecta.*- En este poema asistimos a un efecto casi paradójico: el poeta parece desaparecer o disolverse en la propia naturaleza, pero esa desaparición nos lo revela íntimamente: “y se quiere ser una hoja inmóvil en el sueño del invierno, / y el amor es menos que una naranja perdiéndose en las aguas, / menos que una gaviota cuya luz se extingue entre los pinos”. Pues bien, ese equilibrio entre autodistanciamiento e intimidad será recurrente en toda su poesía.

2.5.- *Circularidad.*- Ciertas repeticiones y variantes terminan marcando un ritmo y una cosmovisión de carácter cíclico: los primeros dos versos introducen sendas repeticiones (“he recordado” y “He recordado”, “el río” y “un río”); además, los tres versos que siguen tienen por tema un sentimiento apenas expresable en imágenes: “Mi amor era menos que

nada en ese puente. Una naranja / hundiéndose en las aguas, una voz que no sabe a quién llama, / una gaviota cuyo brillo se deshizo entre los pinos”. Y así como en una pieza musical percibimos un tema y sus variaciones, casi toda la segunda estrofa es una variante de la primera: si en el cuarto verso la naranja está “*hundiéndose en las aguas*”, en el penúltimo aparece “*perdiéndose en las aguas*”. Y también hay matices en esa gaviota que sobrevuela los versos finales de ambas estrofas: en el primer caso, su “*brillo se deshizo entre los pinos*”, mientras en el segundo su “*luz se extingue entre los pinos*”.

2.6.- *Frontera y colindancia*.- Por concreto que sea el puente evocado, refuerza el carácter fronterizo: un puente siempre supone unión entre dos o más zonas (reales o simbólicas), y evoca por ello la idea de tránsito. Asimismo, por material que sea el río evocado, también connota tránsito, dinamismo y proceso. Así, pues, la poesía de Teillier es fronteriza en diversos sentidos y en varios niveles.

2.7.- *Clausura y apertura*.- La circularidad y el espiral hacen que este poema se cierre sobre sí mismo con naturalidad, como sin esfuerzo ni deliberación. Reencontraremos esa misma circularidad presidiendo cada libro y, hasta cierto punto, parece corresponder a una actitud existencial e incluso a un verdadero destino poético. Sin embargo, esa redondez formal no equivale a un cierre, sino a una apertura, pues invita a una relectura periódica, que termina incorporando al lector a esa dimensión cíclica.

2.8.- *Permanencia y transición*.- Ya su primer título, *Para ángeles y gorriones*, insinúa un tránsito y al mismo tiempo cierta continuidad entre naturaleza (*gorriones*) y espíritu (*ángeles*), un ámbito común y un vuelo fluido entre lo cotidiano y lo sagrado. Sin embargo, la obra final del poeta parece sugerir que tal continuidad resultará casi insostenible en el mundo apoético, es decir, el situado fuera del entorno protegido de la infancia, la provincia y la atmósfera mítica. A este doloroso cambio –provocado por el nuevo contexto histórico– Binns (2001) lo llama acertadamente “la tragedia de los lares”.

En todo caso, el poeta sobrellevará dicha tragedia sin rendirse.

3.- PERSISTENCIA Y EVOLUCIÓN

Pese a la precocidad y la fluidez de su talento poético, Teillier no es un espontaneísta. En *Muertes y maravillas* –temprana antología que él mismo pergeñó a los treinta y cinco años– introdujo modificaciones considerables en un buen número de poemas juveniles, y otro tanto hizo en *Para un pueblo fantasma* (1978). Por cierto, tales enmiendas (en su mayoría felices) revelan autocrítica y una conciencia estética progresiva, propia de quien toma en serio su oficio.

Sin embargo, el plano “formal” de la poesía de Teillier sigue mereciendo mayor atención de la crítica. Sí: su léxico resulta casi siempre sencillo, sus versos suelen ser breves y las imágenes remiten a menudo a una cotidianidad aparentemente inmediata; pero conviene ponderar otras peculiaridades. Para empezar, y aunque no se lo propusiera programáticamente, Teillier se mantuvo proclive a ciertas variaciones; sin distanciarse de su esencia, fue capaz de diversificarse. Por ejemplo, cultivó el poema largo –*Los trenes de la noche* (1964), *Crónica del forastero* (1968), *Treinta años después* [1968]–, género al que parecía inclinarse por su temple pausado, propenso a los retornos y las variaciones en espiral (en Teillier es frecuente una especie de *ritornello*). Al mismo tiempo, y sin que ello genere contradicción, aprovechó una cierta facilidad natural para el poema breve y aun brevísimo, acercándose a veces a la poesía oriental, registro al que propendía por motivos también naturales (la agudeza de su mirada, su atención al entorno próximo, la nitidez de su intuición). Tomaré dos ejemplos de *Poemas del país de Nunca Jamás* (1963); el primero se titula “Recuerdo de un domingo”:

*Un gato y una mariposa
peligrosamente cerca.
Pero el viento no duerme.*

Véase ahora este segundo ejemplo, titulado “Invierno”:

*Una luz en el patio.
Y de la mano sorprendida de la noche
se desliza un murciélago.*

Desde luego, estos poemas tienen la misma longitud (tres versos); pero las similitudes van ciertamente más lejos. Para empezar, los dos parten de una percepción visual, que refuerza la impresión de estar ante el apunte de alguien alerta al aquí y al ahora inmediatos. En ambos casos los versos giran desde la percepción a la imaginación y desde la descripción a la metáfora: en el primero, el viento aparece implícitamente animado y vigilante (“no *duerme*”); en el segundo, la noche está personificada: tiene una “mano” (no una garra), que a su vez está “sorprendida”. Finalmente, en cada uno de estos poemas algo vuela (una mariposa, un murciélago) y nos remite así al elemento *aire*, mientras un fenómeno natural (el viento en el primero, la noche en el segundo) está animado y nos reenvía a la *tierra*. Esa contraposición de lo aéreo y lo terrenal se

corresponde además con una sutil dialéctica entre la actitud contemplativa y el compromiso existencial.

La mixtura del lenguaje literal y el figurado –observación de hechos e insinuaciones con aire de parábola– se hará luego recurrente en la sección “Cosas vistas”, que en *Muertes y maravillas* consta de 38 fragmentos y que en *Para un pueblo fantasma* (1978) aumenta a 50. En algunos de estos fragmentos (el 3, por ejemplo) predomina la naturaleza: *Con el grito amarillo / del aroma / se despierta la mañana*. En otros casos (8, 42) la naturaleza es un entorno en que el ser humano –niño o adulto, vivo o muerto– se vuelve trascendente:

(8)

*Las primeras luciérnagas:
un niño corre a buscarlas
para su amigo enfermo.*

(42)

*Fuego bajo las cenizas.
Y en el muro
la sombra de los amigos muertos.*

En el fragmento 8 la trascendencia opera por una acción solidaria; en el fragmento 42 la capacidad evocadora fusiona lo patente (cenizas) y lo latente (fuego), la percepción y la intuición, la realidad y el símbolo, este mundo y el otro. Por otra parte, habiéndose publicado cinco años después del golpe militar, “la sombra de los amigos muertos” admite también una lectura en clave política (dimensión de la cual Teillier nunca se enajenó)⁵.

4.- EL PLANO FÓNICO

Teillier no escribió con métrica regular ni con rima. En esto resulta más semejante a Gonzalo Rojas⁶ y se distingue claramente de Lihn y Parra, quienes escribieron algunos

⁵ Véase “A mi madre”, de *Hotel nube* (1996), en que alude al exilio familiar, o “Adiós al Führer”.

⁶ Teillier y Rojas comparten también la tendencia a publicar libros en espiral, que recogen poemas inéditos junto a otros ya conocidos. Además, ambos nacen en pequeñas ciudades del sur, ambos se vienen a estudiar pedagogía en Santiago y ambos rechazan explícitamente la impostura capitalina. En esto están más cerca de Neruda, mientras que Parra y Lihn parecen más próximos al perfil de Huidobro.

sonetos u otras formas convencionales (a veces para desafiarlas y transgredirlas). Claro está que en estos versos sí aparece con relativa frecuencia una rima interna reiterada, que acaso en otros contextos generaría un retintín incómodo, pero que aquí está al servicio del ritmo y de cierta eufonía. Sin ir más lejos, repasemos los poemas ya citados. En “Puente en el sur” se triplica la dupla *i-o*: “una gaviota cuyo brillo se deshizo entre los pinos”. En “Otoño secreto” vuelve a triplicarse una dupla (esta vez *a-a*): “Cuando las amadas palabras cotidianas”, y ese mismo poema prolonga la recurrencia del fonema *a* (“ni el agua, ni la ventana”, “las destrozadas estampas”), recurrencia que se intensifica como un eco subliminal con numerosos vocablos: “desolada”, “las manzanas”, “inventada”, “las ramas”, “pálidos candelabros”. Paradójicamente, ese texto casi audible termina por remitirnos a un contexto silencioso, al que sin embargo tampoco hubiéramos llegado por otra vía: “[...] y el silencio nos revela el secreto / que no queríamos escuchar”.

Por un lado, estas asonancias y aliteraciones pudieran ser meramente casuales; por otro lado, su abundancia induciría a creer que son deliberadas. Pero conjeturar lo primero o lo segundo no resulta necesario ni conducente; lo relevante es que, sea espontáneo o deliberado, este rasgo estilístico es casi sistemático. En *E1 árbol de la memoria* (1961) hay un poema que comienza así (destaco con cursivas las asonancias más notorias): “Vimos *l*legar *m*añanas / que eran bandadas de grullas / con maravillas en las pupilas / y las seguimos a puertos olvidados”. Tantas reiteraciones (*a-a*, *ll-ll*, *i-i*) ¿no piden acaso una lectura o relectura más atenta? De hecho, el fenómeno se reitera de inmediato: “Allí nos esperaban muchachas descalzas [...]”, “reuniendo gavillas de *islas amarillas*”, “la *l*luvia encontrará caminos desconocidos” (nótese la recurrencia del sonido *con-* y de la asonancia *i-o*). Incluso en un poema tan vivencial como “Despedida”, los primeros cuatro versos presentan quintuplicada la asonancia *a-o* (“Me despido de mi mano / que pudo mostrar el paso del rayo / o la quietud de las piedras / bajo las nieves de antaño”), asonancia que asoma aisladamente después (“blanco”, “confiado”, “verano”) y reaparece por partida doble en el verso final (“que respiramos y dejamos de respirar”). En el mismo poema cabe notar la asonancia *i-o* (“ríos perezosos”, “molinos vacíos”, “me despido de los amigos”, “vino”, “sino”, “conmigo”), y también las asonancias *e-a* y *a-e*, en un auténtico vaivén (“cualquiera tarde de esas en que las calles se llenan / de humaredas de hojas quemándose en las acequias”; “y me despido de estos poemas”). Asimismo, se multiplica la dupla *e-o* (“cuyo rostro suelo ver en sueños”, “estos”, “verdadero”), y desemboca en la asonancia *a-a* (“muchacha”, “si la amaba o no la amaba”, “mirada”, “nostalgia”, “agua”, “palabras, palabras”). Definitivamente, aunque haya pasado inadvertida, esta tendencia resulta tan recurrente en Teillier, que agregar otros ejemplos costaría muy poco.

5.- EL LÍRICO COMO MÉDIUM ENTRE MUNDO Y TRASMUNDO

Teillier sabe muy bien qué voces escuchar y cuáles desoír. Su obra cursa al margen no sólo del artificio poeticoide, sino incluso de la tradición más valiosa y notoria de la poesía castellana. De seguro conoce bien tal acervo –acaso tanto como Arteché o Hahn–, pero casi no resuena en su escritura. Es como si creyera que cualquier intromisión de las convenciones del oficio pudiera restar fluidez y naturalidad a su escritura, y aun a su condición de poeta esencial. Aunque seguro de sus raíces, o precisamente por eso, parece más confiado en el poder anónimo de la revelación que en sus destrezas personales: “Yo debía transformarme en una especie de médium para que a través de mí llegara una historia, y una voz de la tierra que es la mía, y que se opone a la de esta civilización cuyo sentido rechazo y cuyo símbolo es la ciudad en donde vivo desterrado, sólo para ganarme la vida, sin integrarme a ella, en el repudio hacia ella”.⁷

Fiel a sus ancestros y a su voz interior, este lírico responde sólo a las interpelaciones de lo genuino y lo trascendente, sin importar de qué dimensión provengan. “Para hablar con los muertos” (*Muertes y maravillas*, pp. 46-47) es claro ejemplo de todo ello:

*Para hablar con los muertos
hay que elegir palabras
que ellos reconozcan tan fácilmente
como sus manos
reconocían el pelaje de sus perros en la oscuridad.
Palabras claras y tranquilas
como el agua del torrente domesticada en la copa
o las sillas ordenadas por la madre
después que se han ido los invitados. [...]*

Un poema de esta índole es compatible con cualquier credo, pues no constituye una declaración confesional. Más bien sugiere una religiosidad natural (acaso la única que garantizaría una cierta paz mundial, ya que no parece amenazante para nadie y en cambio podría resultar compartible para todos). Religiosidad que, por otra parte, tampoco consiste en abandonar este mundo ni en negar la realidad de los sentidos. Al contrario: esa comunicación con los muertos no se hará en el más allá, sino en unas circunstancias

⁷ Sin desmentir lo anterior, Teillier hizo después declaraciones casi opuestas. Ver *Entrevistas (1962-1996)*.

humanas y terrenas, aunque sublimadas mediante palabras sencillas, que para los difuntos serán tan reconocibles “como el pelaje de sus perros en la oscuridad”. A su vez, los muertos responderán con señales sensibles: *con una hoja de álamo atrapada por un espejo roto, / con una llama de súbito reanimada en la chimenea, / con un regreso de pájaros oscuros*. Y el sonido refuerza una vez más el sentido, pues esas apariciones fantasmales y repentinas están asociadas a tres esdrújulas (“álamo”, “súbito”, “pájaros”), que se agrupan hacia el final en versos seguidos.

6.- CRISTIANISMO, COOPERATIVISMO Y COMUNALISMO

A partir de su título, se podría esperar que “Retrato de mi padre, militante comunista” se situara en el polo opuesto del poema recién citado. Mal que bien, el comunismo histórico –para distinguirlo del comunismo utópico o comunalismo– no sólo fracasó, sino que en muchos casos mantuvo regímenes dictatoriales y sangrientos; por lo mismo, ya la propia palabra “comunista” tiene para muchos connotaciones ingratas. Sin embargo, en este poema la profunda humanidad del retrato termina casi sacralizando la realidad aludida. He aquí el poema completo, pues vale la pena apreciarlo como globalidad:

*En las tardes de invierno
cuando un sol equivocado busca a tientas
los aromos de primaveras perdidas,
va mi padre en su Dodge 30
por los caminos ripiados de la Frontera
hacia aldeas que parecen guijarros o perdices echadas.
O llega a través de barriales
a las reducciones de sus amigos mapuches
cuyas tierras se achican día a día,
para hablarles del tiempo en que la tierra
se multiplicará como los panes y los peces
y será de verdad para todos.
Desde hace treinta años
grita “Viva la Reforma Agraria”
o canta “La Internacional”
con su voz desafinada
en planicies barridas por el puelche,*

*en sindicatos o locales clandestinos,
rodeado de campesinos y obreros,
maestros primarios y estudiantes,
apenas un puñado de semillas
para que crezcan los árboles de mundos nuevos.
Honrado como una manta de Castilla
lo recuerdo defendiendo al Partido y la Revolución
sin esperar ninguna recompensa
así como Eddie Polo –su héroe de infancia–
luchaba por Perla White.
Porque su esperanza ha sido hermosa
como ciruelos florecidos para siempre
a orillas de un camino,
pido que llegue a vivir en el tiempo
que siempre ha esperado,
cuando las calles cambien de nombre
y se llamen Luis Emilio Recabarren o Elías Lafertte
(a quien conoció una lluviosa mañana de 1931 en Temuco,
cuando al Partido sólo entraban los héroes).
Que pueda cuidar siempre
los patos y las gallinas,
y vea crecer los manzanos
que ha destinado a sus nietos.
Que siga por muchos años
cantando la Marsellesa el 14 de julio
en homenaje a sus padres que llegaron de Burdeos.
Que sus días lleguen a ser tranquilos
como una laguna cuando no hay viento,
y se pueda reunir siempre con sus amigos
de cuyas bromas se ríe más que nadie,
a jugar tejo, y comer asado al palo
en el silencio interminable de los campos.
En las tardes de invierno
cuando un sol convaleciente
se asoma entre el humo de la ciudad*

*veo a mi padre que va por los caminos ripiados de la Frontera
a hablar de la Revolución y el paraíso sobre la tierra
en pueblos que parecen guijarros o perdices echadas.*

Por calidad y calidez, por su sensibilidad verbal y social, este homenaje al padre puede compararse a “Carbón”, de Gonzalo Rojas (curiosamente, en ambos poemas el padre viste manta de Castilla). Insospechadamente, en sus versos laten claves cristianas: la predicación ante los humildes, el milagro de la multiplicación de los panes y los peces, una tierra prometida para todos. Por cierto, se nombra explícitamente la militancia comunista del padre, pero se lo muestra promoviendo el desarrollo comunitario antes que la agitación social. Por lo demás, la militancia paterna remite a una época digna de nostalgia: “cuando al Partido sólo entraban los héroes”, lo que de paso insinúa que el comunismo tuvo luego militantes que no estaban a la altura de su propia tradición. Y aunque tal contraste quede implícito y no resulte agresivo, tampoco es ambiguo. Por otra parte, las virtudes del padre coinciden con las grandes virtudes teologales (*fe, esperanza, amor*); sin embargo, ello no redunde en una efigie “edificante” ni “deificante”, y el propio poeta muestra respecto al padre ternura antes que orgullo. De hecho, el poema semeja una rogativa: “Porque su esperanza ha sido hermosa / como ciruelos florecidos para siempre / a orillas de un camino, / *pido* que llegue a vivir en el tiempo / que siempre ha esperado”.

Esta evocación *proyecta* un pasado irrecuperable al *fusionarlo* con un futuro utópico. Apuntando tanto hacia el triunfo de la justicia social (promesa de la Revolución) como hacia la paz espiritual (“el paraíso sobre la tierra”), el poeta refuerza su homenaje en verso con una suerte de plegaria. El padre aparece entonces como un hombre amigable, una especie de líder rural de buen humor y hasta de buen apetito, atento a las relaciones de camaradería y a los vínculos familiares; en suma, se retrata a un hombre de buena voluntad.

Ahora bien, en un plano macrosocial y macropolítico, ¿no es precisamente esa “buena voluntad” el ideal en que confluyen las utopías comunistas y el cristianismo, más allá de sus innegables diferencias doctrinarias? Esta conclusión se refuerza además con otro hecho relevante: la escasa poesía “política” o “social” de Teillier está impregnada siempre de una empatía entrañable, a mucha distancia de la rabia destemplada e incluso de la indignación legítima. Si no escribió poesía religiosa confesional, tampoco cultivó la poesía partisana; simplemente, sintonizó con verdades esenciales, por encima de banderías excluyentes.

7.- NOSTALGIA DE FUTURO

Si en Teillier la polémica resulta apenas ocasional, es porque sus poemas apuntan casi invariablemente hacia una cotidianidad trascendente. “Fin del mundo”, de *Poemas del País de Nunca Jamás*, ilustra con nitidez esta actitud:

*El día del fin del mundo
será limpio y ordenado
como el cuaderno del mejor alumno.
El borracho del pueblo
dormirá en una zanja,
el tren expreso pasará
sin detenerse en la estación,
y la banda del Regimiento
ensayará infinitamente
la marcha que toca hace veinte años en la plaza.
Sólo algunos niños
dejarán sus volantines enredados
en los alambres telefónicos,
para volver llorando a sus casas
sin saber qué decir a sus madres
y yo grabaré mis iniciales
en la corteza de un tilo
pensando que eso no sirve para nada.
Los evangélicos saldrán a las esquinas
a cantar sus himnos de costumbre.
La anciana loca paseará con su quitasol.
Y yo diré: “El mundo no puede terminar
porque las palomas y los gorriones
siguen peleando por la avena en el patio”.*

Prima facie, estaríamos de nuevo ante un poema sencillo y “claro”; pero una segunda lectura nos revelará complejidades inesperadas. Para empezar, admite dos interpretaciones opuestas: [1] cabría asumir que la intuición del poeta es correcta y que el fin de mundo es una falsa alarma, desmentida por la vitalidad con que palomas y

gorriones siguen disputándose como siempre la avena en el patio; [2] al mismo tiempo, cabe concluir lo inverso: si el fin del mundo sobrevendrá un día cualquiera, el 'vate' no podrá 'vaticinarlo', precisamente porque no habrá señales que permitan presagiarlo.

En un tercer nivel, notamos que la situación resulta indecible. Y aceptando esa indecibilidad, posibilitamos una nueva esperanza. Así, se engañe o no el poeta al apostar por la sobrevivencia de la humanidad y del ecosistema todo, descubrimos que su opción es razonable y aun sabia, similar a una versión laica de la célebre apuesta pascaliana.

En un cuarto nivel, comprobamos que la poesía de Teillier trasmite ese optimismo sutil, que prevalece por encima del aire melancólico y nostálgico de muchos de sus versos, o incluso en coexistencia con tales sentimientos.

Algo similar ocurre en "Edad de oro", de *El cielo cae con las hojas* (1958):

*Un día u otro
todos seremos felices.
Yo estaré libre
de mi sombra y mi nombre.
El que tuvo temor
escuchará junto a los suyos
los pasos de su madre,
el rostro de la amada será siempre joven
al reflejo de la luz antigua en la ventana,
y el padre hallará en la despensa la linterna
para buscar en el patio
la navaja extraviada. [...]*

Como se ve, este poema apunta explícitamente a un tiempo mítico; sin embargo, invirtiendo el tópico, la edad de oro no remite aquí al pasado, sino al porvenir. Teillier lo dijo de modo muy nítido: "Nostalgia sí, pero de futuro, de lo que no nos ha pasado, pero debiera pasarnos". Ahora bien, si reflexionamos respecto a qué porvenir alude el poema, surge otra paradoja. En principio, se refiere a un futuro de reencuentro humano: "nos reuniremos" "y nos saludaremos". Pero ocurre que habrá unas presencias *superiores*, pues estaremos "bajo" su mirada: [...] *Todos nos reuniremos / bajo la solemne y aburrida mirada / de personas que nunca han existido, / y nos saludaremos sonriendo apenas, / pues todavía creeremos estar vivos.*

Todo sugiere, pues, que en el poema confluyen al menos tres niveles de existencia y temporalidad diversos y aun opuestos: [1] el aquí-ahora histórico en que aún *no somos felices*; [2] un futuro (o más bien futurible) en que *sí seremos felices*; [3] una dimensión trascendente en que *no se es ni feliz ni infeliz*, y de la que ni siquiera nos percataremos, “pues todavía creeremos estar vivos”. Para colmo de paradojas, ingresaremos a esa tercera dimensión de modo casi espectral, y allí otros seres no menos fantasmales que nosotros nos mirarán con una extraña mezcla de *solemnidad* y *aburrimiento*. Es decir, los mundos posibles podrán interpenetrarse, pero sin confundirse.

8.- ALGUNOS REPAROS FORMALES

He puesto de relieve diversos valores éticos y estéticos de la poesía de Teillier. En ese contexto de admiración, confieso también que el rigor verbal no me parece su mérito principal, y reiteraría algo similar sobre la artesanía del ritmo y la sintaxis. Cualquiera podrá discrepar de estos juicios, y si ofrece contraargumentos, será un debate razonable y enriquecedor; pero abdicaríamos del discernimiento crítico si nos desentendiéramos de los ripios considerándolos opciones deliberadas. Por ejemplo, ¿son descuidos formales o aciertos los versos finales de “Por última vez” (*Muertes y maravillas*, 1972, p. 42)?

[...] *Las ruedas del tren me repetían esa frase
y yo me desperté cerca del pueblo
que no sería más el mismo pueblo
porque un día te llevé a él,
y quisiera estar en alguno
donde nada pudiera hacerme recordarte
pero qué cosas pueden no hacerme recordarte.*

Sin necesidad de conjeturar si la sintaxis es deliberadamente coloquial o no, cualquier lector nota que resta fluidez al poema, y justo cuando éste debe cerrarse. La dificultad parece generarse porque el penúltimo verso acumula tres verbos seguidos, dos de ellos conjugados con pronombre: “*podiera hacerme recordarte*”. Además, esto se agrava con la reiteración del último verso (“*pero qué cosas pueden no hacerme recordarte*”).

En cualquier caso, *Muertes y maravillas* es un libro de madurez; pero es precisamente por el contraste con la limpidez del telón de fondo que estos descuidos llaman la atención. Por lo demás, Teillier fue el primero en detectar y corregir tanto erratas

como ripios, y en varios casos ofreció versiones mejoradas de ciertos poemas.⁸ Por ejemplo, “Edad de oro” aparece en una versión perfectible en *El cielo cae con las hojas*, pero se enmienda en *Muertes y maravillas*. Algo parecido ocurre con otros poemas de aquel volumen (“Para cantar”, “Cuento de la tarde” y “Twilight”) y con varios pasajes de sus primeras obras.

Hay otros ejemplos, quizás menos obvios, pero convergentes. En “Un año, otro año”, de *El árbol de la memoria*, se lee: “los perros saludan a sus amos difuntos / que entran a los salones / a contemplar el retrato / que un día se *sacaron* en la plaza”. Como se ve, estos versos parecen sugerir el coloquialismo de ‘sacarse’ una foto; pero bien pudo escribir “el retrato / que un día se *tomaron* en la plaza”. Desde luego, hay casos afortunados en que la impropiedad semántica favorece la poeticidad, y por ello son bienvenidos; sin embargo, no parece ser el caso del siguiente verso de *Crónica del forastero* (III): “[...] Si *comes* toda la sopa te llevarán al circo”. Si el pasaje pretendiera dialogar con un niño adoptando la sintaxis infantil, sería pertinente hablar de “comer” la sopa y no de *beberla* o *ingerirla*; pero el contexto de los versos vecinos no parece consentir esa lectura.

Por cierto, huelga reafirmar que la calidad poética de Teillier está muy por encima de ripios o imperfecciones menores, y eso es lo que más importa.

9.- TRASCENDENCIA ECOSISTÉMICA

Incluso quienes no se cuentan entre sus admiradores más entusiastas bien podrían ponderar la precoz madurez poética de Teillier, hasta ahora inigualada en Chile. En este sentido, el poema “Despedida” resulta paradigmático, pero ya es muy conocido como para citarlo aquí. En compensación, consideremos “Si alguna vez”, breve poema que cierra su libro póstumo: *En el mudo corazón del bosque* (1997, p. 56):

*Si alguna vez
mi voz deja de escucharse
piensen que el bosque habla por mí*

⁸ Teillier confiesa: “Rara vez corrijo, prefiero escribir varias versiones, para elegir una, en la cual trabajo. A veces queda limpia de toda intervención posterior, otras veces empiezo a podar y corregir en exceso, quitando espontaneidad” [...] “Pero en realidad, nunca sé en verdad lo que voy a decir hasta que ya lo he dicho” (*Muertes y maravillas*, 1971, p. 19).

con su lenguaje de raíces.

Estos cuatro versos resumen casi toda la obra teillierana. Se percibe de inmediato ese aire ligeramente melancólico, como de quien medita sin dramatismos frente a la muerte. Y si el poeta supo ya desde el primer poema de su primer libro que a veces “las amadas palabras cotidianas pierden su sentido”, en su último poema de su último libro confía en que el bosque hablará por él cuando ya nadie lo lea. Resulta notable esa paradójica confianza en la comunicación poética: si bien el poeta prevé que su voz terminará desoída o extinguida, alude a ello como una eventualidad, no como un hecho seguro (la expresión “si alguna vez” sugiere algo *posible* antes que *probable*).

Si el poeta cumplió su misión escuchando el bosque y entrando en su misterio, nosotros podemos aprender de ese “lenguaje de raíces” un compromiso también raigal.

10.- COMPLEJIDAD POÉTICA Y EPISTEMOLOGÍA COMPLEJA

He mostrado con diversos ejemplos que la poesía de Teillier, si bien ofrece un primer plano “sencillo”, contiene diversos entresijos e inesperadas antinomias. En un plano formal, sus recursos van más allá del tono “espontáneo” y las metáforas e imágenes “fáciles de comprender”, e incluyen también patrones fónicos y rítmicos sutiles y poco estudiados. Asimismo, el plano semántico rebasa el tema de la provincia, ya que la noción de ‘frontera’ debe entenderse de modo multidimensional y no estrictamente espacial. Por último, el plano ideológico excede con mucho la nostalgia por un paraíso perdido, puesto que también abarca una cosmovisión y valores cercanos a una espiritualidad laica.

Si hasta aquí hemos empleado la noción de ‘complejidad’ en su sentido habitual (como opuesto a simplicidad), ahora podemos ahondar tal concepto en un sentido más filosófico, aplicando para ello la epistemología de Edgar Morin (1921)⁹. En su abordaje de la complejidad, el investigador francés aboga por una transdisciplinariedad que asuma integrativamente los diversos niveles del conocimiento y la existencia humana. Para acceder al pensamiento complejo, es indispensable superar la simplificación (por útil que en principio resulte) y atender a las interconexiones que articulan los diversos niveles o dimensiones. Así, explicaremos y seguidamente aplicaremos tres principios de este enfoque que resultan pertinentes: *el dialógico, el de recursividad y el hologramático.*

⁹ Sigo principalmente a Edgar Morin (1993), si bien Carlos Reynoso (2007) aporta una crítica razonable.

1.- Morin plantea su *principio dialógico* no ya como el proceso dialéctico de *superar* los opuestos, sino más bien como la necesidad de asumir que tales opuestos coexisten sin anularse mutuamente. Aprender la complejidad requiere “unir nociones antagonistas para pensar los procesos organizadores y creadores en el mundo complejo de la vida y de la historia humana” (Morin, 1990). En nuestro caso, el lirismo de Teillier no tiene por qué cegarnos ante su compromiso social; valorar la *naturalidad* y aparente *facilidad* no implica desentenderse de sus insospechadas *dificultades*; su sabia artesanía coexiste además con una lucidez teórica innegable; su repliegue contemplativo no desmiente su señero liderazgo en la cofradía de los poetas lárnicos. En suma, podemos apreciar la dualidad en el propio seno de la unidad, pues ello es señal de organización compleja.

2.- En general, hablamos de *recursividad* cuando en un sistema se repite un patrón en niveles superiores (suprasistema) o inferiores (subsistemas), de modo que lo que era efecto puede volverse causa y viceversa; vale decir, captar recursiones implica superar la causalidad lineal (que revela más bien limitaciones de quien percibe antes que la supuesta simplicidad de lo percibido). Así, ciertos versos iniciales preanuncian el poema al que pertenecen; al mismo tiempo, ese poema es “representativo” del libro, y a su vez ese libro temprano preanuncia y condensa *in nuce* lo sustancial de la poesía completa del autor. Pero despreciaríamos la complejidad al preguntarnos si los primeros poemas “generaron” la obra posterior o si, al revés, es por la obra total que esas primeras ‘formas’ nos parecen representativas del todo. Si ya desde el primer verso del primer libro Teillier declara su compromiso con “las amadas palabras cotidianas”, y ese compromiso reaparece en el último poema y “su lenguaje de raíces”, ¿cómo no ver en ello un gesto performativo y recursivo, que generó desde el inicio la identidad *raigal* del poeta? Así se cierra el círculo: el “producto” (primer poema) *re-cursa* actuando ahora sobre quien lo produjo (poeta).

3.- De acuerdo al *principio hologramático*, resulta tan inadecuado el *holismo* (énfasis en el todo) como el *reduccionismo* (énfasis en las partes), ya que lo relevante es captar simultáneamente lo uno y lo otro; por ejemplo, la biología nos ha enseñado que un organismo vivo es un todo, pero cualquiera de sus células permitiría clonarlo, pues esa parte ínfima contiene la carga genética completa. Pues bien, si leemos hologramáticamente la poesía Teillier, descubriremos el todo en la parte y la parte en el todo, como de hecho hemos venido comprobando en estas páginas. En términos comparativos, cabría incluso preguntar: ¿existe otro poeta hispanoamericano tan “hologramático” como Teillier?

Para profundizar más en esta visión “epistemopoética” de la complejidad, leamos un último poema a la luz de los tres principios del pensamiento complejo:

*Bajo una misma lámpara
unos escriben poemas
otros falsifican moneda.*

[1] Notemos en primer lugar que el poema convoca “dialógicamente” (en el sentido de Morin) a los opuestos: el fraude de falsificar dinero resulta antinómico con la inocencia de hacer versos, pero ambas actividades *coexisten* (no es casual que el poeta las nombre en versos consecutivos). [2] Paradójicamente, el poema destaca también lo engañoso del contraste, pues tanto el falsificador como el poeta parecen “igualmente” solitarios e incluso operan “bajo una misma lámpara”. En cierto modo, el uno necesita al otro para contrastar y reforzar su identidad: el falsificador no “pierde su tiempo” haciendo versos, y el poeta no emplea el suyo en una actividad tan fraudulenta como falsificar dinero. [3] Sin embargo, leído hologramáticamente, el poema sugiere que la sociedad como un todo contiene estos polos opuestos, y que ellos cohabitan “dialógicamente”: mientras el falsificador se esmera con prolijidad de artista en lograr que el dinero auténtico y el falso se confundan, el poeta procura hacer verosímil lo ficticio y “perceptible” lo imaginario.

He aquí entonces un epigrama implícitamente sociocrítico: apoyándose en la asonancia entre moneda y poema (*o-e-a*), insinúa que nuestra sociedad no distingue bien entre un delito (falsificar moneda) y un arte (hacer versos), confundiendo así mimesis falsificadora y mimesis creadora. Paradójicamente, también podemos sobreentender lo opuesto, ya que al presentar una realidad sin juzgarla, estos tres versos insinúan cierta equivalencia entre el falsificador de moneda y el poeta. Al fin y al cabo, somos congéneres y cohabitamos en idéntica oscuridad; compartiendo “una misma lámpara”, quizás podríamos coevolucionar.

Examinemos una última paradoja: la poesía de Teillier es traducida al inglés (por Mary Crow en 1990, por Carlyne Wright en 1993), las reediciones atraen nuevos lectores tanto en su patria como fuera de ella, e incluso va incrementándose el caudal de los estudios atentos y aun del registro oral¹⁰; sin embargo, dentro del país, para los poetas

¹⁰ Tres libros registran su oralidad: [1] Olivares, Carlos: *Conversaciones con Jorge Teillier*. Santiago: Editorial Los Andes, 1993. [2] Fuenzalida, Daniel (comp.): *Entrevistas (1962-1996)*. Santiago: Quid Ediciones, 2001; prólogo de Leonardo Sanhueza. [3] Ortega Parada, Hernán: *Jorge Teillier. Arquitectura del escritor. Entrevista inédita*. Ensayo. Santiago: Lom Ediciones, 2004.

jóvenes actuales no es un referente tan clave como lo fue para las promociones de los años sesenta, setenta y ochenta. Al parecer, aquí opera un prejuicio según el cual “un buen poeta reflexiona sobre el lenguaje”, y ocurre que en Teillier dicha reflexión suele ser implícita y no inmediatamente notoria. Por otra parte, su aparente redundancia frustra las expectativas de lectores “novedoseros”, y su voluntad de arraigo desafía la “desterritorialización” posmoderna. Sin embargo, leída con atención, su lírica posibilita una comprensión “dialógica” (no binaria) de varios contrapuntos: centro *versus* periferia, aventura *versus* orden, contemplación lírica *versus* participación comprometida.

Para expresar en inglés la idea de poeta lárnico, Teresa Stojkov tituló su ensayo *Jorge Teillier, poet of the hearth*. Propongo intervenir con una diagonal la última palabra: *h/earth* (‘fogón’), para condensar así la compleja dialéctica entre “hogar” y “tierra”, horno familiar y bosque, aldea y planeta, “larismo” y “lirismo”. De paso connotaríamos el interés planetario que de un poeta supuestamente aldeano, cuya obra es un puente colgante entre lo *local* y lo *global*, y cuya vigencia deviene insospechadamente “glocal”¹¹.

¹¹ El neologismo *glocal* (introducido en 1992 por Roland Robertson) denota la tensión y la posible síntesis entre lo global y lo local. Ver Josepa Cucó i Giner: “Global y local”, en Ascensión Baragaño *et al.* (dirs.): *Diccionario de relaciones interculturales. Diversidad y globalización*. Madrid, Complutense, 2007, 162-165.

REFERENCIAS

- Binns, Niall: *La poesía de Jorge Teillier: la tragedia de los lares*. Concepción: Ediciones Lar (Literatura Americana Reunida), 2001.
- Giordano, Jaime: "La poesía de Jorge Teillier". En Carlos Cortínez y Omar Lara (comps.): *Poesía chilena (1960-1965)*. Santiago: Ediciones Trilce / Editorial Universitaria, 1966, pp. 114 -126.
- "Jorge Teillier: en el umbral de la ilusión". *Dioses, antidioses. Ensayos críticos sobre la poesía hispanoamericana*. Santiago: LAR, Santiago, 1987, pp. 289-307.
- Morin, Edgar: *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa 1990.
- Reynoso, Carlos: *Edgar Morin y la complejidad: elementos para una crítica*. <http://txtantropologia.files.wordpress.com/2007/10/carlos-reynoso-edgar-morin-y-la-complejidad-2007.pdf>
- Stojkov, Teresa R.: *Jorge Teillier, poet of the hearth*. Londres: Rosemont Publishing & Printing Corp., Associated University Presses, 2002.
- Teillier, Jorge: *Para ángeles y gorriones*. Santiago, Ediciones Puelche, 1956.
- El cielo cae con las hojas*. Santiago: Ediciones Alerce / Editorial Universitaria, Santiago, 1956.
- El árbol de la memoria*. Santiago, Talleres Gráficos de Arancibia Hermanos, 1961.
- Poemas del país de nunca jamás*. Santiago: Talleres Gráficos de Arancibia Hermanos, Colección El viento en la llama, 1963.
- Los trenes de la noche y otros poemas*. Santiago, Ediciones de la Revista *Mapocho* de la Biblioteca Nacional, 1964. Separata de 100 ejemplares.
- Poemas secretos*. Santiago: Ediciones de los Anales de la Universidad de Chile, 1965. Separata de 50 ejemplares.
- Crónica del forastero*. Santiago, Talleres Gráficos Arancibia Hermanos, 1968.
- Muertes y maravillas*. Editorial Universitaria, Santiago, 1971, 162 pp. Colofón de Alfonso Calderón ("Aproximaciones a la poesía de Jorge Teillier", pp. 150-154).
- Para un pueblo fantasma*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso, 1978 [2004], 142 pp. Prólogo de Enrique Lafourcade: "La casa muerta", pp. 9-14.
- Hotel nube*. Ediciones LAR, Concepción, 1996.
- Los dominios perdidos*. Santiago, Fondo de Cultura Económica, 1992. Selección de Erwin Díaz; prólogo de Eduardo Llanos ("Jorge Teillier, poeta fronterizo", pp. 9-15).

- Crónica del forastero*. Selección y prólogo (pp. 7-14) de Jaime Valdivieso. Buenos Aires: Editorial Colihue, 1999.
- El árbol de la memoria y otros poemas*. Santiago: LOM Ediciones, 2000. Selección y prólogo de Pedro Lastra (“Sobre Jorge Teillier”, pp. 5-9).
- El árbol de la memoria. Antología poética*. Madrid: Huerga y Fierro Editores, 2000. Selección y prólogo de Niall Binns (“La tragedia de los lares”, pp. 9-19).
- Prosas*. Santiago: Editorial Sudamericana, 2000. Recopilación, prólogo y anotaciones críticas de Ana Traverso.
- Poemas del país de nunca jamás. Crónica del forastero*. Santiago: Tajamar, 2003. Prólogo de Niall Binns (“1963: el bosque, el libro y la tierra baldía”, pp. 7-16).
- El cielo cae con las hojas. El árbol de la memoria. Los trenes de la noche*. Santiago: Tajamar, 2004. Prólogo de Federico Schopf (“Marginalidad y utopía en la poesía de Jorge Teillier”, pp. 7-24).
- From the Country of Nevermore. Selected poems of Jorge Teillier*. Translated and with an introduction of Mary Crow. New England: The University Press of N. E., 1990.
- In order to talk with the dead. Selected poems of Jorge Teillier*. Translated and with an introduction of Carolyne Wright. Texas: University of Texas Press, 1993.

IV.- CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y SUGERENCIAS

Si bien la presente tesis es una compilación de escritos hechos durante el doctorado, el espíritu que la anima sigue respondiendo al carácter (no al formato) de una investigación-acción, en modalidad crítica y autocrítica. Por esa razón, las conclusiones apuntarán en primer lugar al entorno en que los escritos se originaron (Escuela de Psicología de la Universidad Diego Portales), pero sus alcances trascienden ese contexto, pues los problemas afrontados son muy comunes en el país. Al fin y al cabo, en muchas partes las prácticas educativas parecen superadas por las vertiginosas transformaciones socioculturales.

Así, pues, sintetizando y procurando trascender las reflexiones diseminadas en las páginas previas, se propone a continuación un conjunto de conclusiones y sugerencias:

1.- DIVERSIDAD, DESIGUALDAD Y CONFLICTOS SOCIOCOGNITIVOS

Según se ha observado, cada vez resulta menos realista creer que todos los alumnos están en condiciones de cursar las asignaturas normalmente (es decir, profundizando la comprensión de los contenidos, el logro de los objetivos programáticos y el desarrollo de competencias transversales de la carrera como un todo).

La clave del asunto parece estar en la masificación progresiva de los estudios universitarios. La expansión de las últimas tres décadas ha sido tan intensa, que un 70% de los universitarios actuales son de primera generación (es decir, sus padres no pasaron por la universidad). Así, las universidades chilenas de hoy presentan una enorme variedad, e incluso en las instituciones más tradicionales el estudiantado es más variopinto que antaño. Dicha diversidad expresa la diversidad racial, económica, política, cultural, valórica y religiosa, propia de cualquier sociedad compleja. Ahora bien, esa complejidad no está siendo afrontada con realismo por las instituciones, aunque la invoquen como indicio de apertura y hasta como garantía de tolerancia. Y es que, en la práctica, las diferencias observables en nuestra población trasuntan desigualdades muy pronunciadas, que se traducen en fracaso académico, deterioro económico, frustración individual y tensiones familiares.

En tal sentido, para ser congruente con su discurso público, la universidad debería empezar por reconocer las grandes diferencias de capital simbólico y de preparación que presentan sus alumnos. Una vez evaluadas esas desigualdades,

resultaría indispensable intensificar los esfuerzos por reducir las preparando intensa y personalizada a los alumnos de formación más precaria.

El efecto Dunnis-Kruger-Caputo (abordado en esta tesis) cobra así enorme relevancia práctica, pues está a la base de los intensos conflictos sociocognitivos que tensan la relación profesor/alumno, la coexistencia entre pares y también la relación entre docentes y directivos, especialmente cuando los últimos no provienen del ámbito educacional (como ocurre en muchas instituciones privadas).

2.- NECESIDAD DE MEDIAR LA METACOGNICIÓN

Tras soportar durante doce o catorce años una educación incompetente, pero competitiva (en Chile se compete hasta para ingresar a una sala cuna y prekinder), muchos alumnos llegan a la universidad cansados y fastidiados. Por si ello no fuera bastante, a menudo comprueban con decepción e/o impotencia que ese largo proceso les dejó escaso saldo a favor.

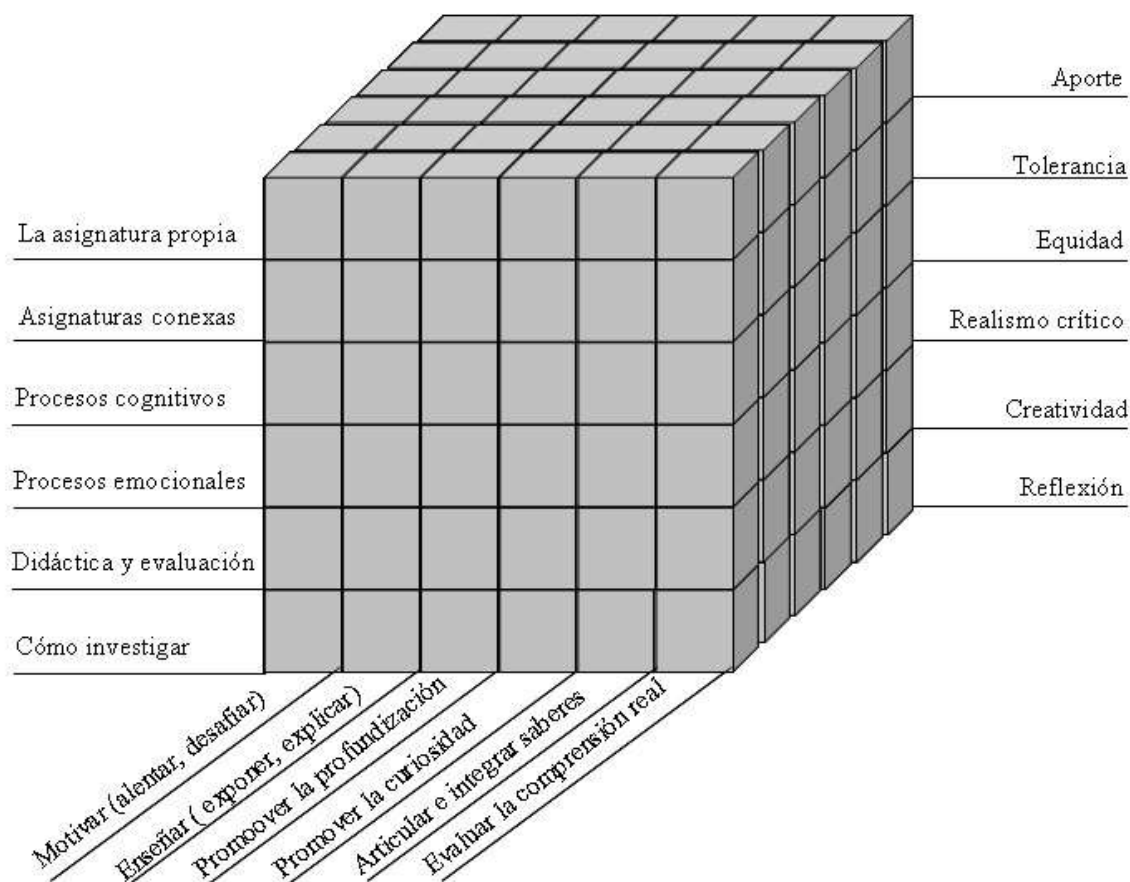
En tal sentido, resulta cada vez más urgente promover el metaaprendizaje y propiciar procesos metacognitivos, incluyendo tanto el autoconocimiento como las habilidades procedimentales y de reformulación de problemas. De otro modo, resultan más bien quiméricos propósitos tan relevantes como desarrollar el pensamiento crítico y promover el aprendizaje autónomo.

3.- REFLEXIÓN Y REFLEXIVIDAD

Dado que casi todos los docentes deseamos contar con estudiantes reflexivos, no está de más preguntarse qué tan reflexivos somos nosotros mismos en nuestro oficio y en nuestra vida. El autor de esta tesis confiesa que, en estas materias como en otras, se considera todavía a medio camino, especialmente porque casi todas las materias revisadas en esta tesis admiten dos enfoques simultáneos: uno orientado a propiciar el metaaprendizaje estudiantil y otro orientado a la necesidad de practicar en uno mismo lo que se enseña o recomienda. Y es que la reflexividad es inherente a nuestros atributos más humanos: el pensamiento puede pensarse a sí mismo, nuestra conciencia puede flectarse y transformarse en autoconciencia y metac conciencia, el aprendizaje puede transformarse en metaaprendizaje, etc.

En ese contexto, y habiendo acogido hace años el desafío de pensar las competencias necesarias para los psicólogos profesionales, me pregunté cuáles serían las competencias de un docente ideal. Cruzando entonces conocimientos,

habilidades y actitudes, elaboré finalmente el siguiente esquema,¹⁰⁵ que explicaré enseguida, por si resultara útil:



CONOCIMIENTOS. Cada docente debería tener conocimientos relevantes, amplios y actualizados respecto de la asignatura que imparte; además, debería estar relativamente informado –no necesariamente en profundidad– sobre materias conexas (por ejemplo, aquellas abarcadas en las asignaturas previas, paralelas y posteriores). También debería saber al menos lo sustancial respecto de los procesos cognitivos (qué es ‘saber’, ‘pensar’, ‘razonar’, ‘aprender’, ‘comprender’), metacognitivos y motivacionales. Por cierto, lo anterior no servirá de mucho si el docente ignora cómo evaluar de modo válido, confiable, realista y transparente, o si desconoce las reglas básicas del contexto en que se desempeña (cuántas evaluaciones hacer, de qué tipo, en qué fechas, con qué ponderaciones, etc).

HABILIDADES. Cada docente debería tener desarrolladas (y/o estar dispuesto a desarrollar) habilidades que le permitan motivar, promover la curiosidad y la reflexión, enseñar con claridad (exponiendo, explicando, argumentando), articular (distinguiendo,

¹⁰⁵ Este esquema es una caja morfológica que se inspira en el modelo del intelecto según Guilford, pero extrapolándolo al ámbito de las competencias del “docente ideal”.

comparando, integrando) y evaluar la comprensión profunda y la aplicación de las materias.

ACTITUDES Y VALORES. Si bien es esperable y deseable que entre los docentes haya gran variedad de opciones axiológicas, hay ciertas actitudes que se pueden considerar transversales y que, por tanto, deberían formar parte del perfil de cualquier docente. Por ejemplo, debería estar abierto al diálogo (*apertura*), ser al menos tolerante ante la diversidad, valorar la justicia, cultivar el pensamiento crítico y autónomo, la creatividad y la reflexión.

4.- TRES NIVELES DE CURSOS, ACTIVIDADES Y PROFESORES:

4.1.- Muchos estudiantes necesitan cursos y docentes *motivadores* (sobre todo al inicio de la carrera), *formativos* (una vez que hayan adquirido cierta disciplina y automotivación suficientes) e *integradores* (especialmente hacia el final de la carrera, cuando deben articular saberes dispersos para operar con eficacia práctica). El esquema piramidal que propongo puede graficarse como sigue:



4.2.- Sin perjuicio de lo anterior, cada curso podría seguir una secuencia semejante, pues también un curso –e incluso cada clase– debería comenzar por motivar (aunque, por cierto, no puede quedarse en eso). En otras palabras, el esquema de secuencias propuesto podría entenderse como un fractal que organizara todos los niveles de aprendizaje, desde el conjunto de la malla curricular, pasando por cada asignatura y llegando quizás hasta el nivel de cada clase y hasta de cada bloque horario.

5.- INCORPORACIÓN DE ÓPTICAS INTEGRATIVAS

Como Gardner ha mostrado –y Guilford lo había hecho treinta años antes–, resulta peligroso e inadecuado operar con un sistema de docencia que privilegie una sola capacidad mental o un solo tipo de inteligencia. La Enseñanza para la Comprensión (EpC), la Programación Neurolingüística (PNL), la antropología, la sociolingüística y muchas otras corrientes muestran que se pueden cometer graves injusticias al privilegiar una sola clase de aprendizaje.

En mi caso particular, procuro fomentar al mismo tiempo los “extremos” de ciertas polaridades, como *inteligencia* y *creatividad*, *abstracción* e *imaginación*, *sensibilidad* y *pensamiento crítico*. Los propios alumnos lo reconocen generosamente en las encuestas de cada semestre. No obstante, creo que –sin darme cuenta en el momento, y llevado tanto por las materias de la asignatura como por mi estilo cognitivo– yo mismo tiendo a privilegiar ciertos estilos y rasgos que me parecen más propicios para el pensamiento productivo. Por ejemplo, es curioso que no haya desarrollado criterios para evaluar –no digo calificar con notas– atributos más “blandos”, como la empatía. Por supuesto, esa es tarea pendiente para mí mismo, y desde luego también para cada institución.

6.- LOS ESTUDIANTES COMO “CLIENTES”, “PACIENTES” E “HIJOS”

Un colega dijo hace años que, al interactuar con nosotros, los alumnos alternan sus roles tan inesperadamente, que en cada situación resulta difícil saber si están planteándose como *estudiantes*, como *clientes* (lo decía en el contexto de una universidad privada) o incluso como *pacientes* (muchos de ellos presentan cuadros depresivos y hasta otros más complejos). Quizás habría que agregar un cuarto rol: el de *hijos*, pues las dinámicas transferenciales –y contratransferenciales– son muy frecuentes. En efecto, algunos alumnos viven dinámicas familiares complejísimas, y pueden comportarse también como hijos (demandando a veces afecto y/o manifestando actitudes ambivalentes).

Dada la crisis generalizada de la familia tradicional, quizás los estudiantes de hoy son más complejos que los de antaño, y por lo mismo requieren nuevas competencias de parte de los docentes. O quizás la sociedad deberá aprovechar otras instancias de educación informal, como el aprendizaje de pares.

7.- ¿ESTUDIANTES IDEALES?

Dado que en esta tesis hay varios análisis de textos y películas, citaré un cuento sufi titulado “La mujer perfecta”, cuyo protagonista es el célebre e inefable Nasrudín.

Nasrudin conversaba con un amigo.

–Entonces, ¿Nunca pensaste en casarte?

–Sí pensé –respondió Nasrudin–. En mi juventud, resolví buscar a la mujer perfecta. Crucé el desierto, llegué a Damasco, y conocí una mujer muy espiritual y linda; pero ella no sabía nada de las cosas de este mundo.

Continué viajando, y fui a Isfahan; allí encontré una mujer que conocía el reino de la materia y el del espíritu, pero no era bonita.

Entonces resolví ir hasta El Cairo, donde cené en la casa de una moza bonita, religiosa, y conocedora de la realidad material.

–¿Y por qué no te casaste con ella?

–¡Ah, compañero mío! Lamentablemente ella también quería un hombre perfecto.

¿Cuál podría ser la pertinencia de este microcuento? Pues que los docentes nos quejamos a menudo de cuánto distan nuestros alumnos reales de los alumnos ideales, y tendemos a olvidar que si estos últimos existieran, seguramente elegirían otros docentes.¹⁰⁶

8.- PROGRESIÓN Y JERARQUÍA DE LOS APRENDIZAJES

Para ilustrar las premisas a partir de las cuales he elaborado esta propuesta, me permitiré citar una última microficción, que comentaré aplicando en cada caso nociones y distinciones propuestas o examinadas en la tesis. Esta vez se trata de una fábula japonesa, cuyo texto he intervenido ligeramente. Se titula “Las grandes piedras” y no me ha sido posible precisar su origen.

Un maestro daba una conferencia a unos discípulos. Para dejar en claro un punto utilizó un ejemplo que jamás olvidarían.

–Quisiera hacerles un pequeño examen...

De debajo de la mesa sacó un jarro de vidrio, de boca ancha y lo puso sobre la mesa frente a él. Luego sacó una docena de peñascos del tamaño de un puño

¹⁰⁶ Desde una perspectiva diferente, Jaume Trilla aporta en “Aula abierta” tanto un microcuento como un microensayo. Helo aquí: “El profesor entró en clase y la encontró desierta. Después de comprobar que no se había equivocado de aula, ni de día ni de hora, reconoció con gran pesar que se había equivocado de oficio”. J. Trilla: *Aprender, lo que se llama aprender. Una teoría alfabética de la educación*. Octaedro, Barcelona, 1998, p. 8.

y empezó a colocarlos uno por uno en el jarro. Cuando ya no cabían más piedras preguntó:

–¿Está lleno el jarro?

–¡Sí! –dijeron todos.

–¿Están seguros? –inquirió, y enseguida sacó de debajo de la mesa un balde con piedras pequeñas. Echó algunas en el jarro y lo movió levemente, haciendo que esas piedras pequeñas se acomodaran entre las grandes.

–¿Está lleno este jarro? –preguntó de nuevo.

Esta vez el auditorio ya imaginaba lo que vendría, y uno dijo en voz alta:

–¡Probablemente no!

–Muy bien –contestó el maestro.

Sacó de debajo de la mesa un balde lleno de arena y empezó a vaciarla en el jarro. La arena fue escurriéndose entre las piedras grandes y las pequeñas. Él volvió a preguntar:

–¿Está lleno este jarro?

–¡No! –respondieron.

–¡Muy bien! –volvió a decir el maestro.

Sacó de debajo de la mesa una jarra llena de agua y la echó al jarro, llenándolo hasta el borde mismo. Entonces miró al auditorio y preguntó:

–¿Cuál creen que es la enseñanza de esta demostración?

Uno de los discípulos levantó la mano y dijo:

–La enseñanza es que no importa qué tan llena de actividades esté tu vida, si de verdad lo intentas, siempre podrás incluir más cosas.

–¡No! –replicó el maestro–, esa no es la enseñanza. La verdad que esta demostración nos enseña es: *Si no pones las piedras grandes primero, no podrás ponerlas en ningún otro momento.*

En primer lugar, llama la atención que la sencillez de la fábula contraste tanto con la profundidad de su moraleja. La confluencia de ambos atributos (sencillez y profundidad) es ya un criterio a la hora de seleccionar una microficción.

8.1.- La interpretación que ofrece el discípulo es representativa de una comprensión común, que en rigor no es propiamente errónea. Si no es síntoma lo que en fenomenografía educativa se llamaría “enfoque superficial”, ¿por qué entonces el maestro la descarta? Todo indica que lo hace porque esa interpretación, sin ser frívola, no extrae la moraleja más relevante. Al concluir que –incluso teniendo muchas actividades o quehaceres– uno siempre podría hallar tiempo para desarrollar una nueva actividad, el discípulo desatiende lo principal, que en este caso era la secuencia que el maestro siguió en su demostración. Es decir, el mejor aprovechamiento espacial del jarrón requería correlativamente un orden óptimo de las acciones: partir por las piedras

grandes, seguir con las más chicas, continuar con la arena y terminar con el agua.

8.2.- ¿En qué fundamos nuestro juicio positivo respecto a la calidad de esta fábula? Desde luego, la demostración del maestro fue gráfica, elegante y no exenta de cierta virtud narrativa o dramática. Poniendo el jarrón grande sobre la mesa acaparó la atención de los discípulos, quienes inicialmente no repararon en lo que estaba bajo la mesa. Análogamente, intrigados por lo que la historia nos cuenta respecto al aprovechamiento del espacio, los lectores desatendimos el aprovechamiento del tiempo narrativo. En efecto, la secuencia de las acciones era un factor clave para la creación de cierto suspenso y para configurar un telón de fondo que permitiera destacar la moraleja principal. Pese a su brevedad, este apólogo despliega un complejo juego de figura y fondo y también de espacio y tiempo. Tanto los discípulos como los lectores partimos procesando información visual (un jarro de vidrio, piedras de distinto tamaño, arena, agua), pero ellos y nosotros terminamos descubriendo que todos esos elementos y actos transparentaban una conclusión práctica casi irredargüible: deberíamos siempre agenciarnos primero los aprendizajes principales (o más generativos) y solamente después de eso ocuparse de los aprendizajes secundarios. Por añadidura, la conclusión rebasa el ámbito de la inteligencia práctica, pues implica un principio más abstracto e incluso una lección espiritual.

8.3.- Aplicando el pensamiento crítico y sociocrítico a esta fábula nipona, bien podríamos cuestionar cierto autoritarismo del maestro. En buenas cuentas, sin sacrificar un ápice su enseñanza principal, él podría haber sido menos tajante con el discípulo que ofreció la interpretación preliminar. Al rechazar esa respuesta, quizás el maestro hirió la autoestima del discípulo y/o inhibió vicarialmente a otros discípulos que estaban extrayendo moralejas similares. En el contexto de una educación crítica, el maestro debería promover la liberación de los estudiantes; sin embargo, su juicio taxativo (“No, esa no es la enseñanza”) incluye un metamensaje probablemente peligroso, que podría traducirse así: “A ustedes les falta todavía para sacar las conclusiones relevantes de cada lección, y por eso mismo deben seguir dependiendo de mí”. Por cierto, sería abusivo concluir que el maestro intenta dar a entender eso,

pero también resultaría ingenuo olvidar que nuestros mensajes no son siempre voluntarios ni conscientes. De hecho, las paradojas abundan en la vida real, y muchas veces terminamos preguntándonos qué hacer para liberarnos de nuestros liberadores...

8.4.- Ciertamente, promover el pensamiento crítico y el pensamiento sociocrítico son nobles propósitos, pero de ningún modo agotan los objetivos de la educación. En el caso de esta historia, después de valorar debidamente la eficaz lección que el maestro ofreciera, bien podría uno imaginar cambios que la enriquecerían. Por ejemplo, cuando el maestro pregunta cuál sería la enseñanza de la demostración que acababa de hacer, presenta la interrogante como si se tratara de un desafío para el *pensamiento convergente*; en cambio, en caso de haber preguntado *cuáles serían las enseñanzas derivables* (en plural), los discípulos habrían sobreentendido que las respuestas podían ser varias y diversas, pues estimular el *pensamiento divergente* (que busca soluciones numerosas, variadas y originales a los problemas) es al menos tan importante como promover el pensamiento convergente (que busca en cada caso “la” respuesta correcta). En suma, cabría replicar al maestro parafraseándolo: “No, esa no es la única enseñanza de la demostración que usted mismo acaba de hacer...”

8.5.- Claro está que, siendo realista, uno debería agradecer que haya cursos en que se promueve principalmente el razonamiento (digamos, el pensamiento convergente) y el pensamiento crítico. Es más: aplicando la analogía propuesta por el maestro de esta microficción japonesa, se puede decir que aprender a pensar con lógica y aplicando un espíritu crítico serían dos de las “grandes piedras” que la educación debe priorizar. Sin embargo, incluso considerándolos como piedras angulares, ¿deberíamos conformarnos con esos dos grandes objetivos educacionales?

8.6.- Ya es hora de añadir al menos otros dos megapropósitos: promover la creatividad y propiciar el pensamiento complejo. Asimismo, comunicarse con cierta cortesía o cuidado interpersonal también puede ser un aprendizaje preparatorio para un civismo maduro. Al fin y al cabo, incluso el mensaje más relevante arriesga ser desestimado si se lo envía con brusquedad o descortesía.

Lo anterior apunta a una limitación de esta tesis y, al mismo tiempo, sugiere una línea de posible continuidad. Y ya que se torna cada vez más necesario integrar la disciplina formativa y el placer de aprender, el cine y las narraciones bien exploradas tienen mucho que ofrecernos.

En una eventual incursión de postdoctorado, este tesista proseguiría en una línea que acá no he podido explorar: *la consiliencia*, es decir, la búsqueda activa e interdisciplinar para articular conocimientos y aproximaciones de distintas procedencias con el fin de unificar y enriquecer la comprensión de fenómenos complejos, como el aprendizaje en sus múltiples niveles.

Adicionalmente, también sería muy fructífero incorporar en los análisis psicocinematográficos y en los ejercicios de comprensión lectora los criterios y procedimientos propios del arteterapia, así como los hallazgos y planteamientos de Parsons¹⁰⁷ en relación al desarrollo de actitudes más maduras ante el arte, desarrollo que a su juicio es tan secuencial como el desarrollo cognitivo postulado por Piaget o el desarrollo moral postulado por Kohlberg.

¹⁰⁷ Michael J. Parsons: *Cómo entendemos el arte*. Paidós Ibérica, Barcelona, 2002, 232 pp.

BIBLIOGRAFÍA

EVALUACIÓN, COMPETENCIAS, CALIDAD DE LA ENSEÑANZA Y TEMAS AFINES

- Ahumada, Pedro: *Tópicos de evaluación en educación*. Ediciones Universitarias de Valparaíso, Valparaíso, 1989, 238 pp.
- Antunes, Celso: *Cómo desarrollar las competencias en clase*. Grupo Editorial, Cochabamba, 2003, 82 pp.
- Bain, Ken: *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. Universitat de València, 2005 [Harvard Collage, 2004], 229 pp.
- Biddle, Bruce J.; Good, Thomas L.; Goodson, Ivor F.: *La enseñanza y los profesores II. La enseñanza y sus contextos*. Paidós Ibérica, Barcelona, 2000 [Holanda, 1997], 317 pp.
- Carlson, Jon; Torpe, Casey: *Aprender a ser maestro*. Ediciones Martínez Roca, Barcelona, 1987 [N. Jersey, 1984], 164 pp.
- Damián Casas, Luis: *Evaluación de capacidades y valores en la sociedad del conocimiento: perspectiva didáctica*. Arrayán Editores, Santiago, 2005, 186 pp.
- De Lansheere, G.: *Cómo enseñan los profesores. Análisis de las interacciones verbales en clase*. Santillana, Madrid, 1977 [Bélgica, 1969], 212 pp.
- Díaz Barriga Arceo, Frida; Hernández Rojas, Gerardo: *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. McGraw-Hill, México, 2003, 465 pp.
- Flores Ochoa, Rafael: *Evaluación pedagógica y cognición*. McGraw-Hill Interamericana, Bogotá, 1999, 226 pp.
- Kirkpatrick, Donald L.: *Evaluación de acciones formativas. Los cuatro niveles*. Ediciones Gestión 2000, Barcelona, 2004, 357 pp.
- Marchesi, Álvaro; Martín, Elena: *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Alianza Editorial, Madrid, 1998, 498 pp.
- Miguel Días, Mario de (coord.): *Metodología de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior*. Alianza Editorial, Madrid, 2006, 230 pp.
- Rey, Bernard: *De las competencias transversales a una pedagogía de la intención*. Dolmen Ediciones, Santiago, 1999 [París, 1996], 268 pp.
- Tibbetts, J.; Akeson, M.; Silverman, M.: *Guía para los educadores de los países en desarrollo*. Paidós, Buenos Aires, 1970 [California, 1968], 268 pp.

UNESCO: *21 puntos para una nueva estrategia de la educación*. Editorial Magisterio del Río de la Plata, Buenos Aires, 1995, 46 pp.

Villar Angulo, Luis Miguel: *Programa para la mejora de la docencia universitaria*. Pearson / Prentice Hall, Madrid, 2004, 601 pp. Incluye un CD.

COMPRENSIÓN, METAAPRENDIZAJE, PENSAMIENTO CRÍTICO Y METACOGNICIÓN

Blythe, Tina, y cols.: *La enseñanza para la comprensión. Guía para el docente*. Paidós, Buenos Aires, 1998 [San Francisco, 1998], 163 pp. [Nota: aunque autónomo, este volumen se complementa con el compilado por Stone W.].

Boisvert, Jacques: *La formación del pensamiento crítico. Teoría y práctica*. Editorial Fondo de Cultura Económica, México, 2004 [Québec, 1999], 214 pp.

Carretero, Mario; Álmaraz, Julián; Fernández Berrocal, Pablo: *Razonamiento y comprensión*. Editorial Trotta, Madrid, 1995, 438 pp.

Egan, Kieran: *Mentes educadas. Cultura, instrumentos cognitivos y formas de comprensión*. Paidós Ibérica, Barcelona, 2000 [Chicago, 1997], 400 pp.

Eggen, Paul D.; Kauchak, Donald P.: *Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*. Editorial Fondo de Cultura Económica, México, 2005 [Original inglés: 1996], 493 pp.

Gardner, Howard: "Unir la perspectiva progresista y la tradicional". En Stone Wiske, Martha (comp.): *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Editorial Paidós, Buenos Aires, 1999, Cap. 11, "Conclusión", pp. 401-439.

Gellatly, Angus (comp.): *La inteligencia hábil. El desarrollo de las capacidades cognitivas*. Aique Grupo Editor, Buenos Aires, 1997 [Philadelphia, 1986], 295 pp.

Iriarte Pupo, Alberto; Sierra Pineda, Isabel: *Estrategias metacognitivas en la resolución de problemas matemáticos*. Sistema de Universidades Estatales del Caribe Colombiano, Montería, 2011, 220 pp.

Loo Corey, Claudio: *Enseñar a aprender. Desarrollo de capacidades-destrezas en el aula*. Arrayán Editores, Santiago, 2005, 168 pp.

Maclure, Stuart, Davies, Meter: *Aprender a pensar, pensar en aprender*. Gedisa, Barcelona, 1994, 286 pp.

Mateos, Mar: *Metacognición y educación*. Aique Grupo Editor, Buenos Aires, 2001, 143 pp.

- Mayor, Juan; Suengas, Aurora; González Marqués, Javier: *Estrategias metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar*. Editorial Síntesis, Madrid, 1995, 272 pp.
- Perkins, David: *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Gedisa, Barcelona, ³2003 [N. York, 1992], 262 pp.
- Pinzás G. Juana: *Metacognición y lectura*. Pontificia Universidad Católica del Perú, Fondo Editorial, Lima, ²2003 [¹1997], 152 pp.
- Stone Wiske, Martha (comp.): *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Editorial Paidós, Buenos Aires, 1999, 446 pp. [Nota: aunque autónomo, este volumen se complementa con el de Blythe y cols.].
- Wilden, Anthony: *Sistema y estructura. Ensayos sobre comunicación e intercambio*. Alianza Editorial, Madrid, 1979 [Londres, 1972].

COMPRESIÓN LECTORA Y TEMAS AFINES

- Albacete, Carmen; Arenas, Isabel; Calle, Carmen; Merino, Carmen; Navamuel, Manuel; Romero, Carlos [Grupo de Filosofía de Acción Educativa]: *Cabellos largos e ideas cortas. Lo que han dicho algunos filósofos sobre la mujer*. Ediciones Akal, Madrid, 1993, 143 pp.
- Alliende Gonzáles, Felipe: *La legibilidad de los textos. Manual para la evaluación, selección y elaboración de textos*. Editorial Andrés Bello, Santiago, ⁸2002 [¹1982], 350 pp.
- Alliende Gonzáles, Felipe; Condemarín G. Mabel: *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*. Editorial Andrés Bello, Santiago, ²2002 [¹1994], 287 pp.
- Carney, T. H.: *Enseñanza de la comprensión lectora*. Ediciones Morata, Madrid, ⁴2002 [¹1992], 150 pp.
- Escoriza Nieto, José: *Evaluación del conocimiento de las estrategias de comprensión lectora*. Edicions Universitat de Barcelona, Barcelona, 2003, 128 pp.
- Hernández, Guillermo; Marían, Juan María; Rey, Antonio [Equipo Zigurat]: *Análisis de textos de selectividad*. Ediciones Akal, Madrid, 1990, 137 pp.
- Singer, H.: "Comprensión de textos, enseñanza de la". En: Husen, Torsten; Postlethwaite, T. Neville (dirs.): *Enciclopedia internacional de la educación*. Ministerio de Educación y Ciencia (España) / Ediciones Vicens-Vives, Barcelona, 10 Vols., 5.900 pp., Vol. 2, pp. 863-871.

EDUCACIÓN, MEDIOS AUDIOVISUALES Y NUEVAS TECNOLOGÍAS

- Alonso, Manuel; Matilla, Luis: *Imágenes en acción. Análisis y práctica de la expresión audiovisual en la escuela activa*. Akal, Madrid, 1990, 255 pp.
- Campuzano Ruiz, Antonio: *Tecnologías audiovisuales y educación. Una visión desde la práctica*. Akal, Madrid, 1992, 174 pp.
- Delacôte, Goéry: *Enseñar y aprender con nuevos métodos. La revolución cultural de la era electrónica*. Editorial Gedisa, Barcelona, 1997 [París, 1996], 251 pp.
- Fernández Sebastián, Javier: *Cine e historia en el aula*. Akal, Madrid, ²1994 [¹1986], 128 pp.
- Sánchez Ilabaca, Jaime: *Aprendizaje visible, tecnología invisible. Aprender, nuevas tecnologías y sociedad del conocimiento*. Dolmen Ediciones, Santiago, 2001, 394 pp.
- Tosi, Virgilio: *El lenguaje de las imágenes en movimiento. Teoría y práctica del cine y la televisión en la investigación científica, la enseñanza y la divulgación*. Grijalbo, México, 1993, 180 pp.

INVESTIGACIÓN, METODOLOGÍA Y TEMAS AFINES

- Ballenilla, Fernando: *Enseñar investigando. ¿Cómo formar profesores desde la práctica?* Díada Editora, Sevilla, ³1999 [¹1995], 94 pp.
- Buendía, Leonor; Colas Bravo, Pilar; Hernández Pina, Fuensanta: *Métodos de investigación en psicopedagogía*. McGraw-Hill, Madrid, 2000, 343 pp.
- Delorme, Charles: *De la animación pedagógica a la investigación-acción. Perspectivas para la innovación escolar*. Narcea, Madrid, 1985 [Lyon, 1982], 254 pp.
- Díaz, Esther (ed): *Metodología de las ciencias sociales*. Editorial Biblos, Buenos Aires, ⁵2003 [¹1997], 214 pp.
- Eisagirre, Marlen; Zabala, Néstor: "Investigación-acción participativa". En Pérez Armiño, Karlos (dir): *Diccionario de acción humanitaria y cooperación al desarrollo*. Icaria Editorial, Barcelona, ²2002 [¹2001], pp. 325-327.
- Elliot, J.: *La investigación-acción en educación*. Ediciones Morata, ⁴2000 [¹1990], 334 pp.
- Feldmann, Paul: *Aprender a aprender*. Plaza & Janés Editores, Barcelona, 1988 [München, 1974], 199 pp.

- Fischer, Joseph; Mardones, María Angélica; Pinuer Rodríguez, Claudio; Minte, Andrea (eds.): *Prácticas docentes universitarias. Experiencias en investigación-acción*. Ediciones Universidad del Bío-Bío. Concepción, Chile, 2002, 167 pp.
- Fornier, Ángel; Latorre, Antonio: *Diccionario terminológico de investigación educativa y psicopedagógica*. EUB [Ediciones Universidad de Barcelona], Barcelona, 1996, 154 pp.
- Kemmis, H.: "Investigación en la acción". En: Husen, Torsten; Postlethwaite, T. Neville (dirs.): *Enciclopedia internacional de la educación*. Ministerio de Educación y Ciencia (España) / Ediciones Vicens-Vives, Barcelona, 10 Vols, 5.900 pp., Vol. 6, pp. 3.330-3.337.
- Rodríguez Gómez, Gregorio; Gil Flores, Javier; García Jiménez, Eduardo: *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe, Granada, 1999 [1996], 378 pp.

DICCIONARIOS DE INVESTIGACIÓN Y METODOLOGÍA

- Barceló, J. L.: *Vocabulario de estadística*. Editorial Hispano Europea, Barcelona, 1964, 290 pp. [Nota: No es propiamente un diccionario conceptual, porque no define un solo término; pero es útil porque ofrece las equivalencias en cuatro idiomas: inglés, español, francés y portugués].
- Fernández de Silva, Inés Otilia: *Diccionario de investigación holística*. Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá, 2002, 198 pp.
- Fornier, Ángel; Latorre, Antonio: *Diccionario terminológico de investigación educativa y psicopedagógica*. EUB [Ediciones Universidad de Barcelona], Barcelona, 1996, 154 pp.
- Golzalvo Mainar, Gonzalo: *Diccionario de metodología estadística*. Ediciones Morata, Madrid, 1978, 180 pp.
- Mucchielli, Álex (dir.): *Diccionario de métodos cualitativos en ciencias humanas y sociales*. Editorial Síntesis, Madrid, 2001 [París, 1996], 367 pp.
- Río Sardonil, Dionisio del: *Diccionario-glosario de metodología de la investigación social*. EUniversidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid, 2005, 393 pp.
- Tamayo y Tamayo, Mario: *Diccionario de la investigación científica*. Segunda edición. Editorial Limusa, México, 1993, 242 pp.

- Baumgaertel, Knut; Friedmann, Friederike; Steinitz, Gertrud: *Diccionario de pedagogía. Desde el nacimiento hasta la pubertad*. Ediciones Paulinas, Bogotá [Viena], 1963, 347 pp.
- Castillo Arredondo, Santiago: *Vocabulario de evaluación educativa*. Pearson Educación, Madrid, 2003, 295 pp.
- Cormary, Henri (dir.): *La pedagogía. Diccionarios del saber moderno*. Ediciones Mensajero, Bilbao [París], 1980, 581 pp.
- Equipo Editorial: *Gran diccionario de las ciencias de la educación*. Ediciones Euroméxico, México / Colombia, s.f., 868 pp.
- Fernández Heres, Rafael; Fernández Villegas, Elvira: *Diccionario pedagógico*. Editorial Biósfera, Caracas, 214 pp.
- Flores D'Arcais, Giuseppe (dir.); Gutiérrez Zuloaga, Isabel (adapt. esp.): *Diccionario de ciencias de la educación*. Ediciones Paulinas, Madrid, 1990 [Milán, ²1987], 1.871 pp.
- Foulquié, Paul: *Diccionario de pedagogía*. Oikos-Tau Ediciones, Barcelona, 1976 [París, 1976], 464 pp.
- García Hoz, Víctor (dir.): *Diccionario de pedagogía. Labor*. Editorial Labor, Barcelona, ²1970, 2 tomos, 902 pp.
- Groothoff, H. H.; Salber, L.; Satzvey, F. (dirs.): *Diccionario para padres y educadores*. Sociedad de Educación Atenas, Ediciones Sígueme, Salamanca, 1978 [Stuttgart, 1973], 347 pp.
- Husen, Torsten; Postlethwaite, T. Neville (dirs.): *Enciclopedia internacional de la educación*. Ministerio de Educación y Ciencia (España) / Ediciones Vicens-Vives, Barcelona, 1989, 9 vols., 5.900 pp + 437 pp. de índice.
- [Kaluza, Björn]; Murga, Purificación (versión y adaptación): *Pedagogía*. Ediciones Rioduero, Colección Diccionarios, Madrid, 1980 [Friburgo, 1976], 237 pp.
- Laeng, Mauro: *Vocabulario de pedagogía*. Editorial Herder, Barcelona, ³1982 [Brescia, 1968], 305 pp.
- Luzuriaga, Lorenzo: *Diccionario de pedagogía*. Editorial Losada, Buenos Aires, ³1966, 394 pp.
- Merani, Alberto L.: *Diccionario de pedagogía*. Ediciones Grijalbo, Barcelona, 1982, 222 pp.
- Muñoz Hermosilla, José M.: *Léxico pedagógico*. Imprenta Lagunas & Quevedo, Santiago, 1931, 362 pp.

- Rivlin, Harry N.; Schueler, Herbert (eds.): *Enciclopedia de la educación moderna*. Editorial Losada, Buenos Aires, 1946, 2 tomos, 418 y 444 pp.
- Speck, Josef; Wehle, Gerhard [dirs.]: *Conceptos fundamentales de pedagogía*. Editorial Herder, Barcelona, 1981 [München, 1970], 813 pp.
- UNESCO: *Glossary of educational technology terms. Glosario de términos de tecnología educativa*. París, 1986, 241 pp.

APÉNDICES

Para no abultar demasiado esta tesis, se han suprimido varios apéndices. Se incluyen solamente dos, por su pertinencia. El primero es una carta que el ex decano envía a mi directora de tesis, Dra. Eva Olmedo, a fin de contextualizar lo ocurrido en la Escuela de Psicología durante los últimos años. El segundo es el instructivo para orientar a los estudiantes del actual semestre respecto a cómo elaborar sus análisis psicocinematográficos.

- 1) Carta de Juan Pablo Toro, ex decano de la Facultad de Psicología de la Universidad Diego Portales.
- 2) Instructivo para la elaboración del análisis psicocinematográfico, versión octubre 2015.

Señora
Eva Olmedo Moreno
Vicedecana Facultad de Educación
Universidad de Granada.
Presente.

Distinguida académica:

Le escribo a sugerencia del colega Eduardo Llanos Melussa, cuya tesis doctoral usted asesora.

Mi intención es contribuir con algunos antecedentes que pueden tornar un poco más explicable algo que, de buenas a primeras, bien podría extrañar. Y es que si bien el colega Llanos ha tenido un notorio reconocimiento institucional por la calidad de su docencia y por las innovaciones que en ese ámbito ha introducido, no se ha generado hasta ahora un espacio institucional para una aplicación en mayor escala de ciertos procedimientos, técnicas y estilos de docencia eficaz que él viene practicando e investigando empíricamente desde hace años.

En mi condición de ex decano de la Facultad de Psicología de esta universidad, puedo dar fe de algunos hechos:

1) Ciertamente, Eduardo Llanos ha destacado como un docente de excelencia no sólo al interior de la Facultad, sino también como profesor de las escuelas de verano y de invierno que la institución mantuvo hace doce o trece para el perfeccionamiento de las habilidades pedagógicas de sus académicos.

2) Adicionalmente, también puedo acreditar que el 2000 la institución le confirió el Premio Mustakis, que se daba anualmente al mejor docente de la Universidad, y que fue el primer y único docente de nuestra facultad que la recibió.

3) No obstante lo anterior, y a pesar también de la buena disposición de Eduardo, nunca creamos las condiciones necesarias para generar un círculo de calidad docente que pusiera en práctica algunas propuestas teóricas y empíricas que Eduardo formuló reiteradamente. Aunque parezca extraño, esto tiene diversas explicaciones, que principalmente se relacionan con urgencias y prioridades derivadas del clima interno y de la ausencia de una masa crítica y estable (nuestros docentes son mayoritariamente *part time*).

4) Por otro lado, también ha habido cambios de la malla curricular que no han favorecido el trabajo de mediano plazo que Eduardo requiere para sus proyectos. Durante veinte años, él fue docente regular de dos cursos semestrales consecutivos (Psicología de la comunicación I y II), y me consta que los alumnos aprendían mucho durante esos dos semestres. Lamentablemente, como resultado del acortamiento de la carrera, esos dos cursos quedaron reducidas a uno solo, asunto que obviamente redujo su impacto formativo.

5) Creo que institucionalmente no acogimos como lo merecían las preocupaciones de Eduardo respecto a la necesidad de fomentar la formación integral, que apuntaban al mismo tiempo al aprendizaje y al metaaprendizaje, a la cognición tanto como a la metacognición.

6) Pese a todo lo anterior, creo no autoengañarme al declarar que la institución está hoy más atenta a esta clase de innovaciones y que irá mostrándolo cada vez más. Sea como fuere, creo que Eduardo ha seguido perseverando en lo suyo y que tiene muy escasa responsabilidad en la falta de condiciones contextuales en que ha debido operar.

Sin otro particular, se despide atentamente

Juan Pablo Toro Cifuentes.
Ex decano de la Facultad de Psicología
Universidad Diego Portales.

Santiago, 08 de agosto de 2010.

TRABAJO DE ANÁLISIS COMUNICACIONAL DE PELÍCULAS

INSTRUCTIVO PARA ELABORAR EL ANÁLISIS DE PELÍCULAS (Escuela de Psicología, UDP, octubre 2015)

Nuestro curso ve en el análisis de películas una ocasión ideal para que los alumnos *apliquen* con cierta libertad –pero también con pertinencia y coherencia– tanto sus *conocimientos* como ciertas *habilidades* que en otras evaluaciones pueden pasar inadvertidas (perspicacia, profundidad, disposición para el trabajo grupal, capacidad de análisis y síntesis, razonamiento, argumentación, adecuación contextual, creatividad, etc.).

A modo de orientación, se explican a continuación las instrucciones básicas.

I.- REGLAS MÍNIMAS

1.- Leer comprensivamente el artículo “Para un análisis psicocinematográfico integral”, en *Gaceta de Psiquiatría Universitaria*, 2010, dic., pp. 492-500. [http://revistagpu.cl/2010/diciembre/GPU%2020104%20\(PDF\)/ANA%20Para%20un%20 analisis.pdf](http://revistagpu.cl/2010/diciembre/GPU%2020104%20(PDF)/ANA%20Para%20un%20 analisis.pdf).

Asimismo, tener en cuenta que los análisis propuestos por la cátedra respecto de algunas películas (por ejemplo, *¿A quién ama Gilbert Grape?*, *La saga*, *Estación Central*, *Los coristas*, *Niños del cielo*, *El gusto de los otros*, *La duda*) no son modelos a imitar, sino “andamiajes” o intentos de mediación.

2.- Esta vez la lista incluye: a) *Mommy* (Canadá, 2014); b) *El club* (Chile, 2015); c) *Mi verano de amor* [*My summer of love*] (Reino Unido, 2004); d) *Miral* (Israel/Palestina 2010).

3.- El trabajo puede elaborarse en dupla o en trío, a condición de que todos los integrantes participen activamente. *Sin embargo, los alumnos que han faltado a tres o más clases (o seis bloques horarios) deben hacer el trabajo solos.*

4.- Se debe presentar el trabajo en las siguientes condiciones:

a) Carátula de identificación, *firmada con pseudónimo* (ello permite evaluar los escritos sin conocer la identidad de los autores). Cada trabajo vendrá acompañado de un sobre pequeño y cerrado (o *plica*) que identificará al autor o autores. Las plicas se entregarán a Alejandro Gutiérrez (Secretaría de Estudios), quien las conservará hasta que los trabajos hayan sido evaluados con una nota definitiva. Sólo después de eso se procederá (idealmente en presencia de un representante del alumnado) a abrir las plicas.

b) A fin de facilitar la lectura y las anotaciones, el trabajo no excederá las 3.000 palabras y estará digitado a espacio y medio (1,5), página normal (sin columnas), en letra Arial tamaño 11 o bien Times New Roman tamaño 12 [esta letra no se acepta en tamaño 11, porque no se lee bien). Los márgenes serán normales (3 cm. a izquierda y 3 cm. a la derecha). Sólo debe haber líneas en blanco bajo los subtítulos correspondientes a los seis planos de análisis. *Cumpliendo esta instrucción aprovecharán mejor el espacio y respetarán el límite de extensión.*

c) Presentar el texto en **duplicado**, tamaño **carta**, **sin mica**, **sin anillar y sin sobre** (para evitar un derroche antiecológico). Cada grupo deberá conservar una copia para sí.

d) Plazo final de entrega expira el viernes 12.06.2015, a las 16:00 horas.

5) El trabajo deberá contener las siguientes partes.

I.- *Brevisísima introducción* (5 líneas).

II.- *Ficha técnica de la película* (bastan 10 líneas).

III.- *Sinopsis* (35 ó 40 líneas y/o 500 palabras aprox.). Esta exigencia apunta hacia tres objetivos: (i) mostrar qué ve el grupo como más central en la trama; (ii) entrenar la capacidad de síntesis; (iii) distinguir entre la descripción de los hechos y, por otro lado, las inferencias, las interpretaciones y los juicios valorativos.

IV.- *El análisis propiamente tal*, que idealmente incluirá comentarios relevantes e iluminadores (tanto inferenciales como interpretativos) a razón de seis por cada uno de los seis planos de análisis. **Esta parte no debe exceder las doscientas (200) líneas.**

V.- *Conclusión final*, siempre y cuando resulte pertinente. En tal caso deberá tratarse de una conclusión o corolario y no de una simple recapitulación o *abstract*: es decir, debe contener *ideas nuevas derivables del análisis previo*.

VI.- El trabajo *debe contener una última sección en que las fuentes consultadas queden identificadas con total claridad*. Tenga en cuenta que es académicamente impropio aprovechar

reflexiones ajenas sin las citas del caso, correspondan éstas a lo que fuere (reseñas o críticas cinematográficas leídas en revistas, periódicos, Internet e incluso eventuales charlas o comentarios orales). La cátedra distingue con nitidez los casos de intertextualidad válida y los meros plagios (estos últimos merecen nota 1,0).

VII.- Una página final (máximo 30 líneas) con al menos una reflexión metacognitiva personal (de unas 10 líneas cada una) por integrante del grupo, reflexión que explicitará qué aprendió cada uno a propósito del trabajo (al ver y examinar el filme, al escuchar a otros, al argumentar, al negociar, al redactar el texto final, etc.) y qué lección extrae para el futuro. Por cierto, la reflexión deberá apuntar a una mejor comprensión de los aspectos psicológicos e interaccionales.

OTRAS ORIENTACIONES:

1.- Recuerden la regla de oro: se trata de *iluminar desde adentro el filme como un todo, respetando el valor de ese todo*. No se trata de recontar descriptivamente la trama ni de comentar hechos aislados con arreglo a una teoría; tampoco se trata de confundir el análisis –que debe privilegiar los aspectos profundos– reduciéndolo a meras opiniones, generalizaciones abstractoides o especulaciones. Por esa vía se termina sacrificando tanto la obra de arte como la carnadura humana de los personajes y la concreción de la trama para limitarse a una circularidad viciosa que acaba en el mismo punto de partida.

2.- Sin perjuicio de lo anterior, pueden enriquecer sus análisis aprovechando conocimientos variados (por ejemplo, los de otras asignaturas o disciplinas). Al fin y al cabo, la psicología es de por sí interdisciplinar y, en todo caso, constituye una suerte de perspectiva transversal. De todos modos, céntrense en la dimensión interaccional (verbal y no verbal), teniendo en cuenta también las dimensiones intrasubjetiva y transubjetiva (cuando corresponda), así como las otras tres (simbólica, ideológica y estética).

3.- Articulen sus observaciones, inferencias e interpretaciones de modo *plausible*, identificando pautas o patrones antes que episodios aislados (salvo que ellos sean ilustrativos de lo que se está exponiendo o comentando).

4.- Trabajen pensando en un lector medianamente culto y sensible, pero no en un cinéfilo consumado ni en un comunicólogo especializado. En definitiva, elaboren su trabajo como artículo para publicar en una revista seria.

5.- Procuren redactar con orden, claridad y síntesis, cuidando [a] la *cohesión* discursiva, [b] la *coherencia* argumentativa y [c] la adecuación pragmática. Verifiquen que el total **no** exceda las **250 líneas** (excluyendo las 30 líneas de reflexiones personales) **y/o 3.000 palabras**.

6.- Aprovechen la diversidad grupal para evaluar el borrador del texto. Si todos los integrantes del grupo se comprometen realmente con la meta de efectuar un buen trabajo, lo más probable es que el resultado final tendrá mayor calidad.

7.- Aproveche cada uno la oportunidad para poner a prueba tanto su tolerancia y sus conocimientos como su perspicacia y su creatividad.

8.- Procuren dialogar libre y atentamente, esforzándose por articular y jerarquizar los comentarios. Cerciórense de estar de acuerdo en la redacción final.

9.- Como la extensión es limitada, privilegien los comentarios más relevantes para *profundizar la comprensión* del film. Comprométase cada uno con ese propósito.

NOTAS: [1] Lea “Errores comunes”, apunte que redacté expresamente para contribuir a elevar la calidad formal de los escritos estudiantiles. No interiorizarlo puede ser una forma de autosabotaje (a buen entendedor, pocas palabras...) [2] Si no asistió a las clases en que se analizaron películas o cuentos, véalas por su cuenta y lea los textos respectivos.

Eduardo Llanos Melussa

