



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA  
NACIONAL

*Educadora de educadores*

## ESCUELA Y LITERATURA: EL CASO DE TRES NOVELAS


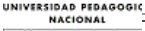
Autora

JULIA HELENA QUESADA GUTIÉRREZ

Director

GUILLERMO BUSTAMANTE Z.

FACULTAD DE EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
BOGOTÁ  
2016

 <b>FORMATO</b>	
 <b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>	
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>
<b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>	<b>Página 1 de 106</b>

<b>1. Información General</b>	
<b>Tipo de documento</b>	Tesis de grado Maestría en Educación
<b>Acceso al documento</b>	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
<b>Título del documento</b>	ESCUELA Y LITERATURA: El caso de tres novelas
<b>Autor(es)</b>	Julia Helena Quesada Gutiérrez
<b>Director</b>	Guillermo Bustamante
<b>Publicación</b>	Bogotá: UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, 2016.98.p.

<b>Unidad</b>  <b>Patrocinante</b>	UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
<b>Palabras Claves</b>	Escuela, novela, infancia, conocimiento, saber, subjetividad.

## 2. Descripción

Este es un ejercicio de lectura y escritura de tipo ensayístico, cuyo origen fue plantearse la pregunta: ¿Qué dice la literatura sobre la escuela? Para tal fin se seleccionaron tres novelas del siglo XIX, *Pinocho*, *Tiempos Difíciles* y *Bajo la Rueda*, ya que estas tocaban directamente el problema de la escuela dentro su estructura narrativa. El análisis de estas tres novelas me permitió abordar el tema y arrojar una serie de conclusiones respecto al sujeto y su subjetividad dentro del aparato educativo, a las dinámicas dentro de la escuela y sus efectos en el sujeto y a la permanencia de ciertas prácticas dentro de la institución (Colombia, Siglo XXI). Para tal fin, tuve en cuenta los siguientes términos:

*Novela*: en función de la tesis, la novela hace parte de la estructura mental de la sociedad, de la vida social. Esta se explica a través de su génesis y constituye un elemento significativo para un sujeto individual o colectivo en una situación dada. La novela está inserta en una estructura histórica, refleja una visión de mundo y la organización empírica de un grupo social.

*Escuela:* Espacio sobre el cual se establecen posibilidades de desarrollo intelectual y afectivo del ser humano, en ambientes controlados. Representa y reproduce las condiciones y características de la vida social.

*Infancia:* Momento del desarrollo del ser humano, entre los 3 y 11 años. Durante este tiempo se establecen vínculos de orden afectivo y cognitivo, los cuales se prolongarán para el resto de su existencia.

### 3. Fuentes

Abbagnano, N., & Visalberghi, A. (2012). Historia de la pedagogía. México: Fondo de Cultura Económica.

Antelo, E. (2005). Notas sobre la (incalculable) experiencia de educar. Obtenido de Cemfundacion.org.ar: <https://practicasdelaen2.files.wordpress.com/2015/04/antelo-estanolao-notas-sobre-la-incalculable-experiencia-de-educar.pdf>

Collodi, C. (2012). Las Aventuras de Pinocho. Historia de una marioneta. (F. Ordoñez, Trad.) Bogotá: IDARTES, Libro al viento.

Dickens, C. (1982). Tiempos difíciles. Bogotá: La Oveja Negra.

Fondazione Nazionale Carlo Collodi. (Febrero de 2014). Biografía de Carlo Collodi. Recuperado el 28 de Enero de 2014, de Fondazione Nazionale Carlo Collodi: <http://www.pinocchio.it/?idcnt=836&lang=es>

Freud, S. (1907). El poeta y los sueños diurnos. Recuperado el 30 de Enero de 2014, de Psicoanálisis a distancia: <http://www.elalmanaque.com/psicologia/freud/35.htm>

Freud, S. (1915). La represión. Obtenido de La letra ahora: <http://www.letrahora.com/ftp/Freud/La%20represi%C3%B3n.pdf>

Hesse, H. (1966). Bajo la rueda, Los premios novel de literatura. Barcelona: Plaza y Janés S. A.

Iztcovich, G. (s.f.). Pinocho y el derecho. Obtenido de Academia. edu: [http://www.academia.edu/5589005/Pinocho\\_y\\_el\\_derecho](http://www.academia.edu/5589005/Pinocho_y_el_derecho)

Lomas, C. (Enero de 2008). Érase una vez la escuela. Textos N° 47. Recuperado el Mayo de 2013, de Publicaciones, libros y revistas de pedagogía.: <http://textos.grao.com/revistas/textos/047-el-tratamiento-integrado-de-las-lenguas/erases-una-vez-la-escuela-los-ecos-de-la-escuela-en-las-voces-de-la-literatura>

Martínez, M. (29 de Mayo de 2013). Juanito de Parravicini. Obtenido de Manuelblas. Literatura y cine: <http://manuelblascuatro.blogspot.com/2013/05/juanito-de-parravicini.html>

Pacheco de Balbastro, G. (12 de Julio de 2000). Pinocho el leño que habla. Recuperado el Enero de 2014, de Imaginaria. Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil: <http://www.imaginaria.com.ar/02/9/pinocho.htm>

Ponce, A. (1975). Educación y lucha de clases. Medellín: Colombia.

Ringer, F. K. (1990). Dos culturas académicas: Francia y Alemania en torno a 1900.

Obtenido de Revista de Educación: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre1990/re199005.pdf?documentId=0901e72b8136908a>

Zuleta, E. (2010). Elogio de la dificultad. Recuperado el Marzo de 2013, de [http://www.elabedul.net/Articulos/el\\_elogio\\_de\\_la\\_dificultad.php](http://www.elabedul.net/Articulos/el_elogio_de_la_dificultad.php)

#### 4. Contenidos

PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

NOVELA 1: PINOCHO: Sinópsis de la obra

Reflexión general.

Infancia

Conocimiento

Deseo de saber

El papel del profesor

NOVELA 2: BAJO LA RUEDA: Sinópsis de la obra

Reflexión general.

Infancia

Conocimiento

Deseo de saber

NOVELA 3: TIEMPOS DIFÍCILES : Sinópsis de la obra

Reflexión general.

Infancia

Conocimiento

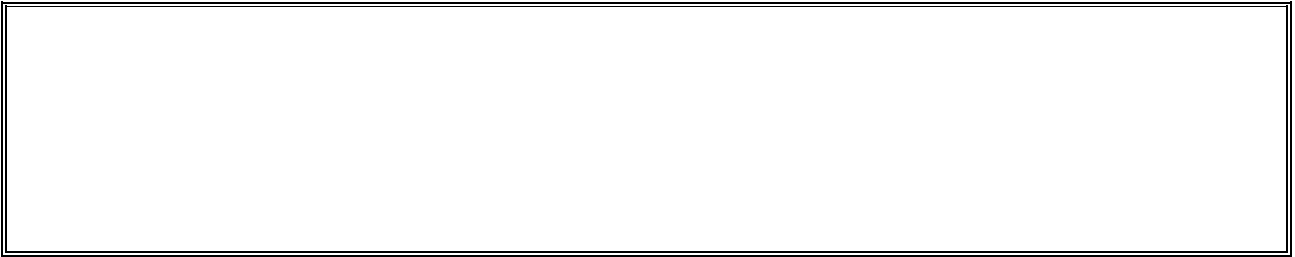
Deseo de saber

A manera de Conclusión: ¿y la escuela?

### 5. Metodología

La obra literaria, analizada como un objeto social, puede dar cuenta de una serie de dinámicas dentro de la existencia del sujeto en la escuela, que me permitieron ver los efectos de esta de manera particular y ver cómo configuraba esa relación entre lo universal y lo particular, la escuela y la subjetividad y sus efectos. A pesar de las diferentes pedagogías que traen modelos y enfoques pedagógicos, se sigue subsistiendo en una escuela normativa y castradora que permanentemente examina sujetos y no está hecha para generar intereses en los niños.

El primer paso fue tener claro que el objeto de la obra literaria no es enseñar nada, la obra está allí para otros motivos y no para ese, pero sí es útil para permitirle al lector reflexionar sobre ciertos aspectos de orden universal, como por ejemplo la relación del sujeto con la escuela, con el saber. Por tanto hay un rastreo de la novela en su contexto histórico y en el del autor que me fueron dando luces sobre qué tipo de educación se está mencionando. Luego se abrió un espacio de interpretación en el cual se fueron desentrañando parte a parte la novela a través de una gran sábana en la que iba consignando qué se decía de la infancia, del docente, de los padres, del deseo de saber, del conocimiento y con la ayuda de la lectura de otros documentos fui dilucidando sobre las relaciones de cercanía y lejanía entre lo puramente pedagógico y lo que me iban dando las novelas, para luego ir haciendo un ejercicio reflexivo entre estos dos insumos.



## Conclusiones

Pese al paso del tiempo, aún hay grandes contradicciones en la escuela frente a la relación con el saber y con el sujeto, ya que funciona en pro de la generalización y del adiestramiento.

El infante no entra a la escuela por un “deseo de saber”, este es extrínseco.

Debe haber una profunda reflexión del espíritu de la escuela y sus actores sobre sus efectos y los propósitos de la misma. (sujeto indivisibles y particulares)

Las novelas permiten una interpretación a la naturaleza infinita del hombre y su relación con el conocimiento. Cómo esta relación da un significado a su entorno y permite la construcción de su ser como sujetos inacabados.

Por tanto, este es apenas un primer paso, el ideal es que en otros momentos educativos y/o profesionales se siga haciendo este ejercicios, puede ser ahondando en

las tres novelas o buscando los mismos criterios en diferentes novelas.

<b>Elaborado por:</b>	HELENA QUESADA
<b>Revisado por:</b>	GUILLERMO BUSTAMANTE

<b>Fecha de elaboración del Resumen:</b>	22	08	2016
--	----	----	------

# Contenido

---

PRESENTACIÓN .....	11
PINOCHO	
Sinopsis .....	22
Reflexión general .....	24
Infancia .....	29
Conocimiento .....	35
Deseo de saber.....	40
El papel del profesor .....	46
BAJO LA RUEDA	
Sinopsis .....	52
Reflexión general .....	55
Infancia .....	59
Conocimiento .....	64
Deseo de saber.....	69
TIEMPOS DIFÍCILES	
Sinopsis .....	74
Reflexión general .....	76
Infancia .....	81
Conocimiento .....	86
Deseo de saber.....	91
A MANERA DE CONCLUSIÓN: ¿Y LA ESCUELA?.....	95
REFERENCIAS.....	104

# Presentación

---

“Si hubiese aprendido algunas cosas menos, habría estado en situación de enseñar muchas cosas más de una manera infinitamente mejor”

Charles Dickens

“No solo enseñamos lo que sabemos, sino lo que somos”

Paulo Freyre

Un proyecto de investigación no aparece escrito de la noche a la mañana en nuestro escritorio, con la misma suerte que corrió el afortunado zapatero al que le aparecían los zapatos terminados mágicamente gracias a unos duendes que poco o nada sabían de producción en masa y mercadeo, pero que ya sabían que el comercio y el hambre no duermen. En este caso, esos duendes tendrían como trabajo escribir unas cuantas páginas que dieran cuenta de problemas para resolver en el aula desde la enseñanza de la literatura. Muchos profesores quieren algo así, pues todos “(...) queremos poseer una doctrina global, capaz de dar cuenta de todo, revelada por espíritus que nunca han existido” (Zuleta, 2010). Sin embargo, y por fortuna, tales duendes no aparecerán, pues no existe el enfoque perfecto, el modelo abarcador y el profesor ideal que resuelva el complicado sistema del aparato educativo. Toca afrontar cada vez el encuentro humano contingente. Es forzoso entrar en conflicto con la labor diaria, porque, si no fuera así, los profesores valdríamos menos que nada, ya que la tecnología y el acceso que nos da a la información harían la docencia innecesaria. El conflicto es suponer que en el aula hay algo más que persiste: la perpetua duda entre sí se está

haciendo bien la labor o si, por el contrario, este ejercicio causa más daños que beneficios.

De esta duda nace, en primera instancia, una reflexión sobre el papel de la obra literaria en la cotidianidad del joven en el aula de clase; sin embargo, esta deliberación terminó preguntando *cómo la literatura ha visto a la escuela*.

Para comenzar, el presente escrito pretende encontrar cómo se ha establecido el papel de la escuela dentro de la sociedad como dispositivo de disciplina y conocimiento, a través de la lectura de algunas obras literarias. Para este fin, se escogieron tres novelas que nos darán una perspectiva sobre cómo la literatura ha abordado el papel de la escuela en la sociedad. Las obras escogidas son: *Pinocho* de Carlo Collodi, *Tiempos difíciles* de Charles Dickens y *Bajo la rueda* de Hermann Hesse. Estas obras permitirán un recorrido amplio y variado de propuestas sobre la escuela, primero general, es decir, que le atañe a toda la institución educativa y luego, particular de cada una de las características que sobre la escuela presenta cada una de las novelas. Muy seguramente, esta panorámica permitirá una reflexión sobre la reconstrucción social de la actividad educativa, específicamente sobre cómo la escuela ha determinado ciertos roles, prácticas, modelos de comportamiento, etc.

Dentro del imaginario colectivo, la escuela ha sido creada para “permitir algo”: los niños son enviados al colegio en búsqueda de un “porvenir” que solo este lugar les proporcionaría. Pero, ¿cuál es ese gran tesoro que guarda en sus aulas la institución educativa? Prometemos la omnisapiencia, la obediencia, la estabilidad

económica... Y, si no, el cambio de estrato social, el reconocimiento, el ser socialmente práctico y benéfico para la comunidad, entre otras. En este tipo de promesas, incluidas en el sistema educativo, se piensa en un programa para masas, no para particularidades y es allí donde comienzan los problemas:

(...) la enseñanza actual presenta serios problemas para continuar transmitiendo valores fundamentales como el arrojo (para saber vivir contando con el dato obligado de la muerte), el altruismo (para la convivencia con los demás) y la sensatez (para sobrevivir entre necesidades impuestas que nos sobrepasan y que no podemos abolir a voluntad) (Lomas, 2008).

Mientras cada sujeto de la comunidad tiene características únicas y exclusivas, la escuela solo puede dar cuenta de generalidades. Y si, además, se agrega que la escuela está para “formar individuos”, entonces la ecuación tiene un problema: intenta hacerlo mediante operaciones generales, no individuales. ¿Es posible? Esa parece ser la pregunta de los tres escritores escogidos. ¿Cómo puede cumplir la institución su promesa, contando con esa dicotomía de los procesos educativos? Cada escritor crea su novela con individuos que se ven altamente “confundidos” en la cotidianidad de la institución.

Pinocho, Luisa, Hans (protagonistas de *Pinocho*, *Tiempos difíciles* y *Bajo la rueda*, respectivamente) evidencian cómo sus propósitos, su identidad y sus particularidades no existen. Ello parece oponerse al hecho de que, para la escuela, el conocimiento es uno y debería incluirse de manera sistemática en el

desarrollo personal y la experiencia particular. Efectivamente, como dice Estanislao Antelo:

(...) la educación es un acto que unos seres ejercen sobre otros con un propósito desmesurado. Que parte, pero no se agota en la transmisión de conocimientos y que no se restringe nunca a la adquisición de un saber. Eso puede suceder y no necesariamente hay un acto educativo. Para que haya acto educativo tiene que haber intencionalidad, apetito de vínculo y promesa de transformación del ser (Antelo, 2005).

En este orden de ideas, lo que nos arroja una lectura cuidadosa de estas tres novelas, según este postulado de Antelo, es que no hay tal transformación o vínculo: en el momento en que la escuela se cruza en el camino de los tres protagonistas, no queda clara para ellos la manera como la escuela los invita a esa transformación; la intención no es claramente la de “educar”. Lo que vamos a ver más adelante, acomodados en los zapatos de estos tres sujetos, es que la escuela que les tocó es todo menos vínculo con los sujetos (al menos con ellos).

Sin ir más lejos, para cada uno de estos personajes, la espontaneidad es sancionada; la reflexión sobre su cotidianidad, sobre sus disposiciones y habilidades, sus motivaciones y, en fin, la reconstrucción de la realidad a través de los aspectos subjetivos, de lo que no es visible, de la interpretación va a encontrar trabas al relacionar estos aspectos con la realidad que le ofrecen, tanto el aparato escolar, como quien lo controla o está detrás de que se cumplan sus propósitos, no importa cómo.

El residuo de todo este proceso es que quien intente focalizar la mirada sobre los aspectos particulares o individuales, sobre la reflexión o el pensamiento de qué hacer con lo que la escuela ofrece (tanto medios como fines) terminará indefectiblemente en conflicto con la estructura, con el modelo; y de allí no podrá salir indemne: es un espiral.

Después de la lectura de las novelas, se genera una pregunta sobre cómo la obra literaria ha visto esta relación del hombre (específicamente el joven, el niño) con la escuela. Partiendo de que estas obras van a constituir un objeto de estudio que delimita la investigación, se hace importante explicitar varias categorías que después de la mirada particular, permitan marcos referenciales desde lo político, lo normativo y lo socio cultural de cada uno de los actores pertenecientes al ámbito educativo. Esas categorías son: *educando, educador, conocimiento, institución, lo que ofrece la institución, las relaciones dentro de ella*. A pesar de los cambios tecnológicos, de los diversos modelos educativos, de las transformaciones en la estructura física de las instituciones escolares... hay una serie de asuntos ligados a las mencionadas categorías que perduran. Por supuesto que hay cambios en cierto nivel, pero, en lo esencial, en lo profundo, estas categorías mantienen viva la relación entre la escuela y la educación.

Muchos de los cambios que ocurren en educación atañen a un nivel superficial, mientras cierto funcionamiento, ciertas estructuras, perduran, aunque tengan ropajes nuevos. La tensión entre estas categorías es la que ha permitido a los tres escritores narrar tres sujetos que son percibidos por los otros como vacíos,

en desequilibrio con la sociedad a la que pertenecen y que, en consecuencia, se convierten en objetos para ser “completados” con el conocimiento y con las reglas que solo daría la institución. No obstante, este sujeto entra en total disensión, pues su naturaleza se mantiene en una condición de búsqueda que no se la va a llenar un mecanismo que lo aliena y no le permite ser único. Este desencuentro con el sistema educativo crea un abatimiento con la cultura en general y las novelas retratan personajes cuyo sino es la falta de “eso” que la escuela promete: un futuro mejor, perspectivas de progreso, etc. Y, por ende, la desadaptación total. Ya Antelo (2005) lo previene cuando dice que:

Cualquier definición de la educación incluye la idea de influencia. No hay educación sin unos seres que influyen a otros. Los manuales de pedagogía hablan de la acción educativa como aquella acción que unos ejercen sobre otros. Por otra parte, la idea de intervención es inherente al acto educativo, en el sentido preciso de pretender forzar el comportamiento del otro. Para que haya una educación tiene que haber una especie de voluntad de influenciar, provocar, impactar al otro. Una intencionalidad.

En este punto, se ha tenido en cuenta al sujeto que se enfrenta a la escuela, las relaciones entre esta y la educación, lo que se promete al ser inscritos en su sistema; las consecuencias de la generalización y la tensión entre la particularidad del sujeto y el sistema educativo que está hecho para lo colectivo y no para el uno por uno. ¿Cómo abarcar la complejidad de la relación entre la sociedad en general (y la escuela, en particular) y los sujetos? ¿Es posible lograr los “propósitos” educativos tal cual como los concibe la sociedad? Parecería que la escuela

estuviera allí para regular y condicionar al sujeto a incorporarse y jugar con las reglas sociales; pero, por su parte, el individuo parece querer ser un sujeto excepcional, con problemáticas personales. ¿Es posible un punto medio? Pues bien, estas tres novelas nos hablan de una realidad que permea la presencia del otro dentro de las dinámicas escolares:

Habitamos en sociedades cada vez más rígidas en las que se nos instruye, e instruimos en la escuela, obsesivamente sobre ciertas cosas, pero cada vez se ocultan más los fines y nos falta el tiempo necesario para descifrar los significados (Lomas, 2008).

El pensar y el actuar, en pro de un sistema al que hay que incorporarse (es decir, en pro de ser ciudadanos), viene bajo la paradoja de vivir bajo la sanción. En estas novelas se evidencia que no hay otro camino a seguir que a) negar la verdad del sujeto, su singularidad; b) vivir en función de agradar al otro; y c) sancionar al sujeto dividido por sus sensaciones y sentimientos particulares.

Y, si tal es el camino, pues por ahí se llega a la represión y a la condena de verse identificado con un lenguaje universal, no propio. El narrador se cuestiona: ¿con qué elementos participa la educación dentro del juego de “culturizar”? con un imaginario que le da pretensiones y proyecciones que no necesariamente alcanzará. Si la prosperidad económica, la adquisición de normas y valores sociales, etc. se pueden obtener en otras circunstancias y con otros medios, entonces, ¿qué es lo específico de la escuela? El narrador ve una institución que refleja los miedos de una sociedad que no alcanza a abordar todo ese mecanismo

llamado educación y lo que la institución representa dentro del conjunto llamado cultura.

Y si se entra a discutir desde el recorrido histórico esta problemática, el panorama no ha sido muy diferente: a pesar de que en los sumerios y en el antiguo Egipto se puede encontrar rastros de lo que se podría llamar el origen de la escuela, es en la Grecia clásica, a través de Platón donde se acuña el término 'academia', el cual deviene del lugar en el que el filósofo se reunía con sus discípulos: "El jardín de *Academos*". En este orden de ideas, en qué momento la escuela dejó de ser el jardín para convertirse en el edificio, como una burla a su propio ser. Si su esencia era la curiosidad, la creatividad, la pregunta, el diálogo; ¿cómo se convirtió en la repetición, la represión y el monólogo? Un lugar común dentro de los personajes de las novelas seleccionadas, y muy seguramente de otros personajes de la ficción, es la desazón frente a la irrupción del adiestramiento académico, obviamente sin satanizarlo, ya que no necesariamente la escuela moderna implica un fracaso frente a la escuela clásica. Son momentos diferentes que requieren dispositivos diferentes y, por lo tanto, pueden ser abordados desde lupas disímiles; pero aquí, el verdadero cuestionamiento es el asunto del "saber" y qué ha quedado de este en siglos de aplicación del mecanismo en la historia.

La literatura no se puede reducir a una mera explicación de algún fenómeno social, cultural o político; pero sí es el juego de un sujeto que narra singularidades y, en este caso, sobre singularidades que son perturbadas por la educación; o, si

se quiere, singularidades que no fueron tocadas por la educación. Y es allí, indagando en la singularidad del sujeto, donde se produce una representación de una problemática social, en este caso educativa, que muy seguramente presupone una estructura simbólica del “efecto” que esta ha causado en muchas otras singularidades y, por tanto, debe ser objeto de un minucioso estudio. La educación es hablada por la lengua, por la estética del lenguaje que reconoce al otro como consecuencia del paso de la educación, de sujetos mediados por la escuela que tienen “algo” que contar y ese algo los convierte, indefectiblemente, en un resultado (de un enfoque, de un momento de la historia de la pedagogía, de un maestro, de una lección).

En este caso, el saber, como un concepto universal, entra en conflicto, a través de la pedagogía, con el sujeto particular, con individualidades; y la condición humana, como generalidad, demuestra una serie de problemas del sujeto. Las experiencias pedagógica y literaria están ahí, en el medio, para dar cuenta de una dimensión del ser humano que problematiza sus intervenciones con el otro y las quiere llamar educar.

Por otro lado, en los resultados también se cruzan los caminos entre la pedagogía y la literatura. Uno tiene que valerse de los resultados del otro o, en paralelo, o en contravía, uno antes del otro, como consecuencia o como referente. La literatura está en la escuela básica para “mediar” procesos de aprendizaje y la escuela está en la literatura como excusa para narrar peculiaridades. Por otro lado, aprender es subjetivo: se aprende en primera persona, no se aprende

basado en las experiencias y particularidades del otro; y justamente es de experiencias y particularidades únicas y propias que se ocupa la literatura. Sobre este tema, ya se había manifestado Estanislao Antelo, en su texto “Notas sobre la (incalculable) experiencia de educar (2005):

En todo caso, la discusión sobre lo educativo hoy parece restringirse al reducido campo de elecciones, decisiones y competencias individuales o a los requerimientos y particularidades de una época, un usuario, cliente o consumidor. Hay acto educativo en la medida en que no se enseña para el que viene a comprar, para el que necesita, para el que está interesado. Puede advertirse con claridad la ecuación entre adecuación y dimisión en los salmos que se erigen para situar la determinación plena del contexto (contexto y pobreza por momentos se mal superponen) como el obstáculo que impide una enseñanza.

O sea, el sujeto de la educación no está construido previamente. Ni es aquel que llega, pero tampoco es el que se dibuja en los ideales de la escuela (aquel en el que se quiere hacer caber a los singulares que llegan).

Las múltiples posibilidades que permite la obra literaria se escapan de los propósitos de la escuela que está allí para unificar. Ni la intuición, ni la opinión, ni lo típico o distintivo tienen silla en el aula, ni espacio en los planificadores de clase. Salvo algunos pocos procesos personalizados, todo en la institución educativa tiende a consolidar un sujeto único y repetitivo que aprende de la misma manera que su compañero.

En conclusión, este escrito muestra algunas problemáticas del hombre en relación con el aparato educativo a través de las subjetividades que ofrecen tres obras literarias (novelas), las cuales tocan el tema y comprenden que un sujeto en su individualidad puede ser alegoría de profundas heridas que sufre el colectivo. Son solo tres novelas, porque de otra forma el contenido se convertiría en algo abarcador ya que la novela tiene gran extensión narrativa y, en este caso, hay que propender a favor de lo expresivo y simbólico del sujeto tocado por la escuela, para que esta interpretación tenga validez y no se pierda en un compendio que se limite a la elucidación de la metáfora o del contexto histórico literario.

# Pinocho

---

A mí la escuela me produce dolores en todo el cuerpo.  
Pero a partir de hoy puedo cambiar de vida.

*Pinocho*. Pág. 124

## Sinopsis

*Pinocho* es un libro dividido en treinta capítulos, los cuales cuentan la historia de la marioneta Pinocho, que quiere ser un verdadero niño. Collodi recrea el tema de la niñez a través de bellas estrategias que nos permitirán conocer un mundo donde aprender a ser niño es un verdadero problema. El libro comienza cuando el maestro Cereza (por el color de su nariz), siendo carpintero, encuentra un trozo de madera, cuyo destino era la hoguera, pero que él tomó para sacar la pata de una mesa.

Al momento de trabajar, se dio cuenta que ese sencillo trozo de leña reía y lloraba; de él salía una sutil vocecilla que le reclamaba suavidad. El maestro Cereza, entonces, le regala el trozo de madera a su amigo Geppeto, también carpintero. Con el trozo de madera, Geppeto fabricó un muñeco que sabía bailar, jugar con espadas y dar saltos mortales. Ahí precisamente comienzan los problemas: sin haberlo terminado, el muñeco comienza a decir versos, y a dar sus primeros pasos; y, sin miramiento alguno, deja la casa sin siquiera haber tenido sus piernas completas. Desde ese momento, el pobre carpintero comienza una

odisea en busca de quien —decide— será su hijo; odisea por la cual terminará en lugares tan inesperados como la cárcel o las entrañas de una ballena.

Como Geppeto quiere que Pinocho vaya a la escuela, y como el muñeco expresa su deseo de asistir, el viejo vende su chaqueta para comprarle la cartilla. Pero la visita de un teatro de marionetas hace que la marioneta venda sus útiles y compre la boleta de entrada. Ya en el escenario, los muñecos que realizaban la función, suspenden el acto y hacen subir a Pinocho. El público protesta y Pinocho es amenazado, por el dueño del guiñol, con ser quemado vivo. No obstante su ferocidad, responde a las súplicas de Pinocho, obsequiándole 5 monedas de oro, pues su corazón es de ese metal.

Estas monedas dan lugar a un buen número de aventuras del infortunado Pinocho, ya que una astuta zorra y un gato ladrón, se las ingenian para jugar con la codicia e inocencia del muñeco, con el propósito de robarle: le esperan a la entrada de la hostería del Cangrejo Rojo, lo cuelgan de la rama de la Encina Grande, hacen que las “siembre”, argumentándole que se multiplicarían al poco tiempo. Y es allí donde aparece el Hada de los cabellos de turquesa, quien interviene siempre a su favor, salvándolo y llevándolo a su casa, donde le atienden tres eminencias médicas: un cuervo, un mochuelo y un grillo parlante. En todas estas aventuras, Pinocho intenta emprender el camino de regreso a casa de su papá Geppeto, pero siempre pasa algo que lo desvía de su camino, como terminar preso o atrapado en un gallinero por un campesino que lo toma como un perro

guardián. De allí es liberado gracias a que descubre unas ratas robando pollos; el campesino agradecido le concede la libertad.

Entonces, Pinocho decide regresar a la casa del Hada de los cabellos de turquesa; pero, para su sorpresa, encuentra que ahora hay una tumba con un epitafio que lo culpa de su muerte. El dolor de Pinocho se ve aliviado por una paloma que, conmovida, lo lleva a la orilla del mar en busca de Geppeto, cuya barca se ha hundido, mientras navegaba buscando a su marioneta.

Con el objeto de conseguir él también su comida, ayuda a una mujer a cargar su cántaro; pero en realidad es el hada. Ante ello, promete Pinocho cambiar y ser un buen niño. Pero, como siempre, sus buenas intenciones pasan a segundo plano, pues en él primero está su deseo de diversión. Las “malas compañías” escolares lo lanzan a otra buena cantidad de incidentes, igual de infortunados, en los cuales va aprendiendo lecciones sobre lealtad, astucia, prioridades, etc. Llega para Pinocho el momento de convertirse en un niño real, de carne y hueso. Comienza a trabajar para ayudar a Geppeto y, un buen día, hasta le salva la vida al hada turquesa. El final es moralizador: “¡Qué tonto era mientras fui muñeco, y qué contento estoy ahora de haberme convertido en un muchachito de bien!”.

## **Reflexión general**

Páginas y páginas de documentos, emitidos por ministerios, proyectos institucionales y docentes preocupados por las consecuencias y el devenir de la escuela en el imaginario de los niños... no han podido hacer lo que hizo Carlo

Collodi con su obra *Pinocho* [*Storia di un Burattino*]. Para muchos, esta obra literaria llega a la mente bajo el símbolo del muñeco narizón, de ojos tiernos, grandes y vestido de colores rojo y azul que Walt Disney inmortalizó en su película, hace más de setenta años. Pero, realmente, *Pinocho* es mucho más que eso: es una obra literaria que pone en tensión a la institución académica, al profesor, al niño, a los padres y al propósito educativo y que, a pesar de que no fue escrita recientemente, su actualidad resulta asombrosa.

Carlo Collodi (cuyo verdadero apellido era Lorenzini) nace en Florencia, Italia, a mediados del siglo XIX y se desempeña como periodista y escritor durante las guerras de independencia contra Austria. Sus estudios se rigen bajo el Código Napoleónico que avasalla la mecánica educativa en esta región y que ha sido el asiento de lo que hoy se conoce como el aparato educativo en Occidente, aunque traiga una trayectoria larga, desde el ágora griega. A Collodi se le etiqueta de escritor de literatura infantil, pero, realmente, lo que su obra promueve es la sátira y la ironía para burlarse de un sistema educativo en el cual no cree y que se ve reflejado en la actitud del títere de madera frente a su negligencia para “hacer caso” y llegar oportunamente a su aula de clase. Si existe algo llamado “literatura infantil”, es este gesto de Collodi el que la origina.

Antes de esta obra, publicada por entregas en un periódico, Collodi había traducido una antología de fábulas francesas y otros textos de tono escolástico que, como se dijo anteriormente, estaban colmados de referencias satíricas, pero que con el tiempo le han ganado la etiqueta de autor para niños. Realmente, la

génesis de la obra fue una gestión exógena: los dueños del semanario para niños *Giornale per i Bambini*, le piden escribir una historia que se irá publicando periódicamente. Por esta razón, el mismo Collodi no previó completamente lo que iba a escribir, ni imaginó la amplia recepción de su trabajo:

*Las aventuras de Pinocho*, la historia del títere más famoso del mundo. Publicada inicialmente por capítulos, a partir del 7 de julio de 1881, en el “*Giornale per i bambini*” de Ferdinando Martini, con el título “*Storia di un burattino*”, la obra sale integralmente en 1883 con el editor Felice Paggi de Florencia. La obra ha llegado a 187 ediciones y ha sido traducida a 260 idiomas y dialectos (Biografía de Carlo Collodi, 2014).

El origen de Pinocho da visos sobre el criterio académico y pedagógico que se puede interpretar en la obra. No es desconocido que a Collodi le escribían sus jóvenes lectores. Así, el texto se iba nutriendo, en cada entrega, de los pedidos y los comentarios de los niños. Por ejemplo: en el capítulo quince, Pinocho muere ahorcado en el árbol de encina, pero fue tal la acogida de la obra, que fue necesario revivirlo y alargar su historia otros tantos capítulos más. Si al autor se le atribuyen enfoques de tendencia educativa en sus textos anteriores, con la *Storia di un burattino*, rompe varios esquemas de manera soterrada y deja ver una concepción de mundo más cerca de la realidad del joven educado que definitivamente se siente ajeno al sistema educativo y busca en la “experiencia” los nuevos saberes que de verdad lo van volver competente y que en el mundo adulto tendrá que enfrentar, pese a la repetida consigna de que “es en la escuela en donde te vuelves un niño bueno y útil”. Lo cual implicaba preparar al niño para

una vida que solo tendría sentido cuando fuera adulto, mientras se “curaba” de ser un infante. Como explica Pacheco de Balbastro (2000):

Hasta entonces, el homunculismo, esa visión del niño como un adulto chiquito, había desteñido toda una cosmovisión. Baste recordar que para los niños no existía ni siquiera un vestuario adaptado. Fijémonos en los cuadros que retratan a las familias reinantes: los niños son adultos con ropa chiquita, con golillas chiquitas y con espadas chiquitas: la niñez es una falencia que se curará con el tiempo, sólo eso.

El análisis de un niño rebelde, que se sale de las páginas de la novela y quiere, a como dé lugar, sobrevivir al mundo adulto, es lo que motiva a que en estas hojas se le dé un espacio a la novela de Carlo Collodi, asumiendo que el contexto de su creación nos remite a un intrincado camino infantil que desea aparecer en una voz adulta que sí será escuchada y que quiere decir que, no por ser niños, son incompletos, incapaces, deformados.

¿Será *Pinocho* —como se reseña en otras ocasiones— una novela fundacional de una Italia recién unificada, de moraleja y axiológica política social? Como ya se ha dicho, la sátira utilizada inclina a pensar al lector, más bien, que se difiere mucho de este criterio, a pesar de que sea consciente de esta necesidad de cambio. La escuela es una institución que alfabetiza y socializa, es decir, hace partícipe al sujeto de un código alfabético con el que no nació y le da unas pautas de comportamiento para “actuar” en sociedad (que es la intención primaria del protagonista y de quienes lo aconsejan). Pero, a lo largo de la novela, es realmente la sociedad quien lo “educa”, porque afuera adquiere ciertas

experiencias que lo hacen consciente de que hay una conducta que corregir, para alcanzar una vida adulta.

Pinocho se convierte en un niño, y su deseo es convertirse en ser adulto que trabaja, se prepara y mantiene a su familia. Entonces, no hay una verdadera intención moralizante del autor, no hay una sociedad italiana ideal que le dé un lugar al niño que se está formando; hay unas conductas y unos parámetros para analizar y criticar que no pueden ser mostrados abiertamente, sino que se utilizan símbolos y se juega de manera muy hábil con el lenguaje, para que esto parezca de otra manera.

En fin, ni Carlo Collodi, ni la novela *Pinocho* tienen la intención de reflejar procesos ajenos a la libertad, de brotar la sensibilidad y la estética de un lenguaje que quiere mostrar una escuela que no es coincidente con el niño. Y para tales fines se encontró a) que hay un adulto que vive dentro de un personaje cuya experiencia desea estar en contravía con unos parámetros establecidos; b) que el sufrimiento hace parte de la metamorfosis y que esta solo es posible a través de la experiencia y de la luchar por un camino propio en el cual la disciplina hace parte fundamental; c) que la disciplina tiene que ser reevaluada, no por una época, sino por una serie de circunstancias que le dan un valor especial, ajeno al aparato educativo y, sobre todo, ajeno a las pretensiones del adulto padre y docente (es tan ajeno a la escuela que se necesitan personajes fantásticos como el hada de cabello turquesa para dignificar la coherencia de este término); y d) que el castigo es imperioso.

Por otro lado, para el personaje de la novela todo lugar de satisfacción se encuentra en un bienestar económico y de asentamiento social, nunca en el conocimiento. Es más: hay un tránsito entre lo sensato y lo disparatado que ni la ciencia, ni el arte, ni ninguna disciplina aclaran; solo lo hace la experiencia construida a través de un recorrido externo a la escuela y de la mano del sacrificio de los otros para lograr ciertos fines. Es tan ajena al personaje la idea de “institución educativa” que se le puede configurar en su estructura narrativa como su antagonista. Por tanto, aún hay mucha madera para pulir en la novela de Carlo Collodi, que va a dar como resultado que no es una novela para educar en valores, ni de literatura infantil —como se ha querido rotular—, sino una bella reflexión sobre la escuela, tan actual como en su momento de creación y publicación.

## Infancia

De verdad —se dijo la marioneta reanudando el viaje—, ¡cómo somos de infortunados nosotros los niños! Todos nos gritan, todos nos reprenden, todos nos dan consejos. Si se lo permitiéramos, todos se volverían nuestros padres y nuestros maestros: todos, incluso los Grillos parlantes.

*Pinocho*, pág. 70

Pinocho no es exactamente un infante en un cuerpo de madera: Geppeto quería construir un experto saltimbanqui. Pero se lo asemeja a un niño por su inexperiencia, a juicio de los otros. Y es de madera porque no puede ser niño, al menos todavía; divaga en un estado pesaroso en el que no es ni una cosa, ni la otra. No es un niño, ya que su anatomía de muñeco de madera no le permite

verse como una persona normal; tampoco es títere porque no hay unos hilos que lo manejen o una mano detrás que le dé movimiento. *Pinocho* (la novela, no el personaje) es el resultado de un hombre que reflexiona sobre la infancia. Sí hace parte de un momento histórico que necesariamente lo cuestiona, pero que a la larga puede actualizarse porque el panorama no es muy diferente. Una niñez que no puede ser porque alguien está detrás de ella, deseando que termine, que se complete; como si Pinocho fuera un ser, no en una etapa de la vida que tiene ciertas características; como si fuera una especie de humanoide, incompleto, carente, a quien le hace falta algo para ser un ser humano total.

Pinocho se queja constantemente de esta condición. Durante el desarrollo de la novela, no se encuentra conforme con su situación. Aun así, dice que quiere ser un niño, un niño de verdad. Pero este decir hace que la novela entre en un conflicto interno bastante interesante, porque en realidad él siempre está actuando como un niño: brinca, corre, juega, es impertinente, inocente, desobedece y cree en cuentos fantásticos que los otros personajes le dicen para timarlo, etc. El término 'infancia' está asociado en la novela con el término 'indisciplina' y, mientras el personaje sea de madera, estará en las filas de los desobedientes: "Recuerda que los niños que quieren actuar según su capricho, tarde o temprano se arrepienten" (Collodi, pág. 70), le dice el Grillo Parlante al muñeco de madera; es decir: deja de ser un niño y conviértete en un adulto sensato que no remilga por pequeñeces.

A lo largo de su novela, Collodi reflexiona sobre la infancia como etapa incomprendida, bajo los parámetros de un adulto que solo quiere ver crecer a esta persona. Es más: finalmente Pinocho quiere crecer, él se convierte en una persona que trabaja por su familia y se comporta según los convenios lógicos de la sociedad en la que vive:

Y desde aquel día en adelante, por más de cinco meses, continuó levantándose cada mañana antes del alba, para ir a girar la noria y ganarse así el vaso de leche que tanto bien le hacía a la disminuida salud de su padre. Pero no se contentó con esto, porque, con el tiempo, aprendió a fabricar canastas y cestos de mimbre, y con las monedas que recogía, contribuía juiciosamente a todos los gastos diarios. Entre otras cosas, construyó él solo una elegante carretilla para sacar de paseo a su padre, a tomar el sol y un poco de aire (Collodi, pág. 208).

La ironía se basa en que no hay acuerdos, entre los adultos y él, acerca de lo que significa comportarse como un niño, sino que todo el tiempo se le está pidiendo que crezca y sea una persona en capacidad de adaptarse al medio que lo rodea, gracias a lo cual recibiría beneficios. Pero, entonces, ¿qué pasa con el niño?, ¿qué pasa con su deseo de jugar, de tener experiencias, de vivir en la fantasía de lograr sus metas a través de la magia y de la lúdica? Simplemente se anula. El narrador entiende que quien cree en el árbol de monedas está perdido: la vida adulta no admite la fantasía ni la elucubración, ni mucho menos la pereza de preferir abonar una matica de monedas que la de trabajar desde la madrugada para obtenerlas.

¿No habremos de buscar ya en el niño las primeras huellas de la actividad poética? La ocupación favorita y más intensa del niño es el juego. Acaso sea lícito afirmar que todo niño que juega se conduce como un poeta, creándose un mundo propio, o, más exactamente, situando las cosas de su mundo en un orden nuevo, grato para él. Sería injusto en este caso pensar que no toma en serio ese mundo: por el contrario, toma muy en serio su juego y dedica en él grandes afectos. La antítesis del juego no es la gravedad, sino la realidad. El niño distingue muy bien la realidad del mundo y su juego, a pesar de la carga de afecto con que lo satura, y gusta de apoyar los objetos y circunstancias que imagina en objetos tangibles y visibles del mundo real. Este apoyo es lo que aún diferencia el «jugar» infantil del «fantasear» (Freud, 1907).

Este es un punto bastante interesante a lo largo de la obra literaria. En el juego, en la picardía, al meterse en problemas es que el personaje principal y algunos de sus acompañantes realmente están aprendiendo, lo cual apoya la tesis de Freud en su texto de “El poeta y los sueños diurnos”, en que es allí en el juego en donde los niños permanentemente le están dando un significado a su vida y se van organizando estas experiencias de la conciencia que lo ubican en la sociedad y en el mundo que lo rodean.

—Es un cálculo facilísimo —respondió la zorra—, un cálculo que puedes hacer con los dedos de la mano. Pon que cada moneda te reporte quinientas monedas: multiplica quinientos por cinco, y a la mañana siguiente tendrás en tu bolsillo dos mil quinientas monedas contantes y sonantes.

—¡Oh, qué maravilla! —gritó Pinocho, bailando de alegría—. Apenas recoja esa cantidad de monedas cogeré dos mil para mí y los otros quinientos se los daré a ustedes dos de regalo (...).

“Qué gente valiosa”, pensó para sí Pinocho. Y, olvidándose ahí mismo de su padre, del abrigo nuevo, de la cartilla y de todos sus buenos propósitos (...) (Collodi, págs. 65 - 66).

Pero los adultos constantemente están en la tarea de decir: “a los niños desobedientes no les va bien en este mundo” (Collodi, pág. 64) y cierran todas las posibilidades al aprendizaje divergente a través del juego, el cual puede ser, como el mismo Pinocho lo confirma, un aprendizaje significativo e importante. Aunque haya castigos y sufrimientos, realmente el personaje de madera está instruyéndose en la realidad que lo rodea. Esto no quiere decir que la disciplina, la instrucción, la escuela sean satanizadas y que hay que dejar que el niño salga a la calle a “formarse” para no cortarle el verdadero aprendizaje. La escuela está allí para ser utilizada como la institución que da al individuo su estatus de ciudadano alfabeto; pero es en este tipo de escritos en los cuales se revela que hay algo más en la infancia para rescatar que también proporciona satisfacción, saber e instrucción.

El juego de los niños es regido por sus deseos o, más rigurosamente, por aquel deseo que tanto coadyuva a su educación: el deseo de ser adulto. El niño juega siempre a «ser mayor»; imita en el juego lo que de la vida de los mayores ha llegado a conocer, pero no tiene motivo alguno para ocultar tal deseo. No así, ciertamente, el adulto; éste sabe que de él se espera ya que no juegue ni fantasee, sino que obre en el

mundo real; y, además, entre los deseos que engendran sus fantasías hay algunos que le es preciso ocultar; por eso se avergüenza de sus fantasías como de algo pueril e ilícito (Freud, 1907).

Lo que revela la novela es, de un lado, el grito desesperado del infante de ser tratado dentro de las instituciones políticas, económicas, religiosas, académicas como un ser incompleto que se está formando para ser “alguien”; y de otro lado, no ser reconocido como alguien que ya está en capacidad de asumir, bajo su perspectiva, unos roles y aprender de ellos. La ensoñación y la lúdica están al alcance de la mano para permitir infinitas posibilidades y posibilitar la di-versión (dar otra versión) de la realidad y acceder a la instrucción desde otros puntos de vista que, a la larga, le den sentido a la educación formal, en pro de la construcción de individuos. La infancia puede ser determinada por una serie de contraposiciones y amalgamas entre la instrucción formal y regularizada con el juego y la experiencia vivida.

Por esto, se puede afirmar que *Pinocho* no es precisamente un libro escrito para niños. Es una larga reflexión adulta sobre cómo el adulto ha dejado de ser niño al permitirle solo a la educación formal ser partícipe de su “educación”, avergonzándose de los juegos y los sueños que en algún momento le dieron forma a su visión de mundo.

## Conocimiento

¡Cuántas desgracias me han ocurrido!... Y me las merezco, porque soy una marioneta testaruda y quisquillosa... y quiero hacer siempre lo que se me da la gana, sin hacer caso a aquellos que me quieren y que tienen un juicio mil veces mejor que el mío...

*Pinocho. Pág. 99*

En la novela se observa que el conocimiento no es medible bajo los estándares de alguna disciplina. Ni el paso por la escuela, ni las experiencias adquiridas en el contexto social, le dan a Pinocho una habilidad especial que lo matricule en un área del saber. Es más bien un autodidacta que se pone en sintonía con la sociedad a la que pertenece; por ejemplo, permite que Geppetto y quienes le rodean estén en condiciones de vivir mejor.

Si se tuviera que encasillar la historia de este particular personaje con una corriente pedagógica que intentara explicarnos su tipo de relación con el conocimiento, se tendría que hablar de una especie de “constructivismo social”, en el cual el infante llega con una serie de conocimientos previos a la escuela que direccionan su relación con el saber; es decir, el aprendizaje sería un proceso de interacción entre el sujeto y el medio social (Pinocho establece relaciones con el mundo, sí, pero más que todo establece relación con los otros). Así, la escuela queda en una situación de deuda ya que, en realidad, no está llevando a cabo la tarea que le fue encomendada: la de alfabetizar y la de instruirlo para vivir en sociedad, es decir, no le enseña nada al personaje.

A pesar de que permanentemente se le hace referencia a la escuela como un deber ser o un lugar indispensable, realmente cuando Pinocho llega allí, no tiene ninguna interacción con el conocimiento que se supone aquella debe entregar. “La escuela no importa. Vamos a la escuela mañana. Una clase más o una menos no va a hacer que dejemos de ser los mismos burros” (Collodi, pág. 128).

No resulta paradójico que, en el momento histórico, en el que se desarrolla la novela, Italia estuviera viviendo un porcentaje alto de analfabetismo, el cual necesariamente Collodi debía referenciar con su acostumbrada sátira en una sociedad que no quiere ser instruida; sociedad representada por niños que ven distante y aburrida su relación con el conocimiento. Pero, esto simplemente quería hacer ver a la institución que tenía esta sociedad en su imaginario, como un dispositivo ajeno a sus necesidades y a una cotidianidad llena de vacíos primarios que tenían que ser resueltos, mucho antes de la necesidad de saber.

Tareas como las escolares las hace Pinocho *por fuera de la escuela*, cuando está en una situación distinta frente a su relación con Geppeto:

Y a la luz de las velas, por la noche, se dedicaba a leer y a escribir: Había comprado en el pueblo vecino por pocos centavos un libro gordo al cual le faltaban la portada y el índice, pero que igual le servía para hacer sus lecturas. En cuanto a escribir, utilizaba una ramita afilada como pluma, y no teniendo ni tintero ni tinta, lo teñía en una botellita llena de jugo de mora y cereza (Collodi, pág. 208).

Para Pinocho, el conocimiento llega tan solo a través del sufrimiento: tiene que pasar por una serie de dificultades que, finalmente, lo conducen a una especie de epifanía que le transfiere el deseo de quedarse en el lado bueno, bajo una mentalidad maniqueísta de que tan solo a través del paso por la escuela se logrará que él se convierta finalmente en un niño... en un niño bueno. Antes, solo fueron momentos de disparatada creatividad ingenua e indolente, cuyo único deseo era el de medirse como regente de su propio destino, sin tener “conocimiento” de qué es esto de ser niño, de ser bueno, de la educación. Para el títere, el saber llega por medio de la experiencia; no hay una teoría anterior que “lo eduque”.

Por tanto, como no ha ido a la escuela, a educarse dentro de la institución que sí es buena, su educación por fuera debe ser tortuosa e infeliz:

Como era temporada de lluvias, el camino estaba empantanado y el lodo le llegaba hasta las rodillas. Pero la marioneta no se daba por enterada. Ansioso por volver a ver a su padre y a su hermanita de pelo turquesa, corría y daba saltos como un perro de lebre, y al correr le llegaba el barro hasta la coronilla. Entre tanto, se decía a sí mismo:

“¡Cuántas desgracias me han ocurrido!... Y me las merezco, porque soy una marioneta testaruda y quisquillosa... y quiero hacer siempre lo que se me da la gana, sin hacer caso a aquellos que me quieren y que tienen un juicio mil veces mejor que el mío... Pero me he propuesto, de aquí en adelante, cambiar de vida y volverme un niño juicioso y obediente (...)” (Collodi, pág. 99).

Salvo algunas pocas referencias enfocadas en la cartilla que tantos trabajos le costó al protagonista —cartilla para la lectura—, no hay ninguna otra referencia a una determinada área del conocimiento, tampoco se sabe qué tipo de docente es el que aparece en la escuela a la que se refiere la novela, ni tampoco se dan luces sobre alguna característica especial de la escuela a la que asistió Pinocho. La famosa cartilla fue durante el transcurso de la narración una excusa para hacer y deshacer a favor y en contra de ella. Según esto, todo lo que los niños necesitaban “saber” se encontraba en ella y mientras no estuviera en sus “pertenencias” no había qué aprender y no había por qué ir a la escuela.

Por lo tanto, poseer la cartilla adquiere un doble sentido: de un lado, el de valor de intercambio, ya que en varias oportunidades se convirtió en material de permuta; y, de otro lado, el valor ético al ser la representación de lo que, en ese momento, se le puede llamar “conocimiento”.

—Hoy en la escuela quiero aprender a leer, mañana aprenderé a escribir y pasado mañana aprenderé a contar. Luego, con mi habilidad, ahorraré mucho dinero que guardaré en el bolsillo, pues quiero darle a mi padre un bonito abrigo de paño. Pero, ¡qué digo! Se lo haré todo de plata y oro con botones de brillantes. Ese pobre hombre se lo merece de verdad, porque, en suma, por comprarme los libros, se quedó en mangas de camisa... ¡y con este frío! Solo los padres son capaces de tales sacrificios (Collodi, pág. 50).

Ese no-paso por la escuela, pero sí por el conocimiento, le deja al títere una formación. Es seguro que, tras las disparatadas aventuras, hay un bagaje, una

comprensión, no propiamente “académica”, frente a todo lo que lo rodea, especialmente frente al adulto. Son varios los mayores que, henchidos de buenos consejos y de modelos a seguir, están a lo largo de la novela para orientar a Pinocho hacia el conocimiento; obvio, sin un verdadero efecto, ya que es en relación consigo mismo con quien se forma un discurso, una carga afectiva y laboral, unas pautas de comportamiento y un saber hacer frente a la sociedad que le promete un porvenir.

Usualmente, después de la supuesta adquisición del saber, hay una evaluación; pues bien, la novela no es ajena a esta disposición. Los adultos, el Hada de cabellos Turquesa y Geppetto —quienes terminan representando el papel de padres del títere—, dependen de qué tanto ha aprendido su muñeco para que los redima de la soledad, la enfermedad y el abandono. Pinocho sabe hacer, ha aprendido a dobligar sus emociones y necesidades a las de sus padres y trabaja en favor de ellos y, como tal, obtiene un desempeño sobresaliente, un cinco y su diploma de graduación es que:

Ahora imagínense cuál fue su sorpresa cuando al despertar, se dio cuenta de que no era más una marioneta de madera, sino que se había convertido en un niño como los demás. Dio una ojeada en torno y, en vez de las habituales paredes de paja de la cabaña, vio una hermosa habitación amoblada y arreglada con sencillez y elegancia. Saltando de la cama, se encontró con un vestido nuevo y un par de botas de piel que lo hicieron parecer salido de un cuadro (Collodi, pág. 211).

## Deseo de saber

Estudiaré, trabajaré y haré todo lo que me digan, porque, en resumen, esta vida de marioneta ya me tiene harto y quiero volverme un niño, a como dé lugar. Tú me lo prometiste, ¿no es así?

*Pinocho*. Pág. 126

La escuela, el aprendizaje, seguir las normas de los adultos, etc. está mediado para el protagonista de la novela, no por el deseo de alcanzar un conocimiento en alguna disciplina, sino por el deseo de saber-ser. Como se mencionó en el apartado anterior, no se alcanza una habilidad especial en algún campo específico del conocimiento; se obtiene un inmediato cartón que lo asegura como un ciudadano hábil para manejarse en sociedad. *Pinocho* puede ser leído bajo el parámetro de que el deseo de conocimiento solo se produce como efecto de una relación con el contexto social en el que se desarrollan los personajes. Tal vez si hubiese nacido niño, el indisciplinado niño no habría llegado con tanto ahínco a la puerta de la escuela.

El aprendizaje se adquirió a partir de la espera de que el paso por aquel lugar lo lleve a un bienestar social y económico. Es, por tanto, un aprendizaje activo porque hay un deseo de saber latente y con un propósito. No es un deseo de saber acumulativo; sino un deseo de saber que tiene una intención clara y con un tiempo determinado. Tanto así, que no es clara la participación de un adulto que medie efectivamente su paso del no-saber al saber, ya que jamás le dicen “ven te enseño algo”. Sus padres, su maestro, el dueño del circo, el dueño del País de los

Juguetes, etc. actúan como sujetos que van motivando al personaje a asumir una postura crítica ante su relación con la institución; pero realmente no hay entre ellos una verdadera transferencia de conocimiento, ni un aprendizaje sobre la naturaleza del conocimiento y cómo puede ser acumulativo y transferido también a otros sujetos.

Por tanto, el deseo de saber es un asunto más personal, no hay instrucciones y mandatos como se menciona en los diferentes escritos sobre otro personaje de la literatura con intención educativa como *Giannetto* de Alessandro Parravicini:

En efecto, Juanito, el niño protagonista, no es sino el pretexto del que el autor se sirve para enseñar, al nivel de conocimientos de los tiempos, las más variadas materias, anatomía, geografía y ciencias naturales, zoología, botánica (las clásicas “lecciones de cosas”), junto con el estudio de los deberes del hombre para con dios, para consigo mismo, para con los superiores y para con sus iguales (...) (Martínez, 2013).

Es más, no hay una referencia explícita a una directriz religiosa. En todo el texto no se nombra nunca a Dios, ni a ningún ser extraterrenal que encarne los preceptos morales con los cuales se quiere pulir al trozo de madera. Así como la escuela (la institución educativa), la iglesia no representa un determinado tipo de anclaje con la sociedad a la que él tanto quiere pertenecer y no son vínculos o referentes inmediatos para esquematizar los diferentes estados por los que se va transformando el títere para llegar a ser un niño. Estos valores éticos y morales se van forjando en el protagonista a través de la experiencia dolorosa de ver su

contraparte reflejado en cada uno de los personajes que va encontrando en su camino.

Esto tal vez, viene del plan de reforma a la educación del Marqués de Condorcet quien expresó, a finales del siglo XVIII, según lo menciona Ponce (1975, pág. 199):

No solo se opone terminantemente a la enseñanza religiosa en las escuelas —“los pueblos que tienen por educadores a sus sacerdotes no pueden ser libres”, dice—, sino que no permite que el Estado imponga al niño ningún credo. La “libertad de conciencia” debe ser respetada no solo desde el punto de vista religioso sino también social. “Que el poder del Estado —agrega— expire en el umbral de la escuela, y que cada maestro pueda enseñar las opiniones que crea verdaderas, no con las que el Estado haya juzgado como tales”.

Hay una especie de camino dantesco en el cual cada uno de los “estadios” por los que va pasando Pinocho representa un obstáculo o pena que debe superar para llegar a su cielo. La meta no es conocer a Dios o encontrar a un ser especial y único con quien hacer comunión física o espiritual; es, más bien, encontrarse a sí mismo, al niño que lleva dentro y que lo hace un ser carente y necesitado de “instrucción” para lograr su objetivo. Pero su naturaleza y cómo reconocerla están en su relación con los otros y el bagaje que esto representa.

Esta relación con el camino que recorre la marioneta como una especie de Vía Crucis hace que, al final, su deseo de ser “alguien” sea recompensado por el esfuerzo. Esta experiencia de llegar a ser es la misma experiencia de ser, es decir,

Pinocho es quien es gracias a todo lo que tuvo que pasar y fue este deseo de experiencia el que potencializó al personaje y le dio un significado, gracias a la expectativa que anteriormente ha producido su relación con el otro que lo censura, lo castiga, lo engaña, lo protege, lo encubre. La expectativa sobre su formación está basada en el efecto que produce en el otro; siempre está supliendo las necesidades del “otro” que se convierten, finalmente, en sus necesidades y deseos. Su única declaración manifiesta y realmente suya es la de convertirse en un niño, en un humano y de suplir las necesidades de un humano: hambre, sueño, etc. Con el resto de actitudes completa las necesidades del carpintero, del hada, del grillo o de los diferentes personajes que lo acompañan.

—Lo sé. Y por eso te he perdonado. La sinceridad de tu dolor me mostró que tenías un buen corazón. Y de los niños de buen corazón, aunque sean un poco pillos y maleducados, siempre se puede esperar algo: es decir, siempre se puede esperar que tomen el buen camino. Por eso fue que vine a buscarte. Seré tu madre...

—¡Oh qué alegría! —gritó Pinocho, saltando de felicidad.

—Tú me obedecerás y harás siempre lo que te diga.

—¡Claro, claro que sí!

—A partir de mañana —añadió el Hada— comenzarás a ir a la escuela.

Pinocho de inmediato se puso menos alegre.

—Luego elegirás un arte o un oficio que te guste.

Pinocho se puso serio.

Claro está, que por iniciativa propia, ningún niño estaría dispuesto a la escuela, la madrugada, la tarea, la censura. Él espera que ese paso por una vida académica lo lleve a un bienestar social y económico, no hay otra motivación. En este caso, hay una seria contradicción que no está en nada lejana a la panorámica actual de la educación y del deseo de saber de los niños. La escuela asigna tareas que corresponden al deseo de otro, un ser extrínseco (padre, adulto, docente); no son tareas que nazcan de un deseo de saber algo que provenga del propio estudiante. Acá tenemos la dificultad de la escuela: de un lado, los anhelos de los niños, en el otro extremo los propósitos de los adultos... y, en el medio, que el niño desee “desde adentro” algo que no obstante nace de la relación con el adulto. Es lo que dice el hada en la cita anterior de la novela “Luego elegirás un arte o un oficio que te guste”. Se trata de elegir (deseo del niño), de entre opciones que no vienen con él (él no podría conocer las artes y los oficios a los que se refiere la escuela), sino de la relación. Pero si se mantiene la distancia entre los anhelos del niño y los propósitos que el aparato escolar promulga, pues no hay deseo de aprender.

Hoy, el afán de aprender se está desvirtuando, en la medida en que se relaciona aprendizaje información, la cual se encuentra, en el mundo virtual, con un solo clic. Pero esto no es aprender, no es enseñanza, no está cumpliendo el rol de la escuela. Y, en tal caso, le sucede al niño lo mismo que le sucede a Pinocho: el sentimiento de defraudar a ese otro que transmite su deseo, porque no se lo está cumpliendo. Pinocho no desea realmente aprender, desea ser un niño, desea

que lo traten como tal y dentro de “ser un niño” está tener que ir a la escuela. El uniforme hace parte del personaje de niño.

Por tanto, Pinocho siempre encontrará cualquier excusa; cualquier eventualidad será válida para no llegar a la escuela o para no permanecer en ella. Ahora bien, la novela de Collodi, pese a que no describe la época actual, puede plasmar la situación no muy distante de muchos jóvenes que nunca terminan con su ciclo escolar, basándose en todo tipo de excusas.

Al hablar de deseo de saber, inevitablemente tenemos que anteponerle el concepto de “represión”, pues el deseo es causado por lo que se reprime. El ser humano se mueve en función de encontrar esto que lo llena pero que los diferentes estamentos o instituciones lo censuran o lo prohíben. Hasta el mismo individuo se auto-censura buscando reprimir esto que se desea, pero no que no debo hacerlo. De alguna manera, esta represión forma o estructura la personalidad, ya que desde allí se construye el ser.

La represión labora, pues, de un modo altamente individual. Cada una de las ramificaciones puede tener su destino particular, y un poco más o menos de deformación hace variar por completo el resultado. Observemos asimismo que los objetos preferidos de los hombres, sus ideales, proceden de las mismas percepciones y experiencias que los objetos más odiados y no se diferencian originariamente de ellos sino por pequeñas modificaciones (Freud, 1915, pág. 5).

Hay deseo latente por evitar la escuela, por evitar la norma, los parámetros de los adultos y esto genera en la marioneta una represión hacia lo que él considera adecuado. Para él, ser niño es ser todo lo que los adultos no desean que sea. Y esta represión en tensión con el deseo de saber que el adulto le transfiere es lo que le da un ánima a este ser inacabado. El juego del desear, no ser lo que el otro le pide, expresa una serie de fórmulas que resultan de las continuas desgracias del personaje que no sabe maniobrar en el mundo de los hombres y en el mundo adulto.

## El papel del profesor

—¿Y Qué va a decir el maestro?

Que el maestro diga lo que quiera. Igual le pagan por refunfuñar todo el día.

*Pinocho* Pág. 129

Solo hay una pequeña referencia a un maestro cuya función es la de motivar el deseo de saber en Pinocho, al darle estímulos positivos al personaje por portarse bien. La imagen del docente para los niños es de una persona ajena a sus deseos y representa lo aburrido y todo lo contrario a lo que tiene que ser “la infancia”. A pesar de esto, la función de esta figura es muy importante en el devenir de la historia. El docente es exactamente todo lo que no se quiere ser y, por tanto, se construye la personalidad del títere sobre lo que él definitivamente no quiere alcanzar. El papel del docente, da por sentado la figura de antítesis del apartado

anterior: “no se desea saber por vía del docente”. Podría decirse que esta es la versión de los indisciplinados, pero es curioso: la novela privilegia esa voz.

Sobre el docente recae todo el peso de la historia y toda la tesis educativa del autor. La ausencia de un papel protagónico en la novela permite que haya una clara función declaratoria sobre lo que Collodi piensa de la educación. El docente no es la educación. Cuando asume un semblante castrador, formula un tipo de educación que está lejana de enseñar. Se aprende fuera de sus dominios, en la experiencia, en el ser, en el deseo de saber por fuera del aula de clase, en el imaginario, en los sueños. Pinocho ansía ser un niño, y la institución le modela un niño que no quiere, porque es un niño adulto, que sigue normas:

Incluso el maestro lo elogiaba, porque lo veía atento, estudioso, inteligente y era siempre el primero en entrar a la escuela y siempre el último en pararse cuando se terminaban las clases. (...) —¡Ten cuidado, Pinocho! Esos compañeros de escuela tuyos terminarán tarde o temprano haciéndote perder el amor al estudio y, tal vez, trayéndote alguna desgracia (Collodi, pág. 128).

Los actos del protagonista de la novela funcionan en perpetua defensa tácita del modelo represor del docente que quiere algo diferente a él. Toda su energía se malgasta en ir en contravía con los parámetros del docente, así él no aparezca en la novela salvo por un par de intervenciones. La escuela represiva y poco atractiva que ha propuesto Occidente como una clara acción educativa es vista por Pinocho como un atentado a la curiosidad, a la fantasía y a sus intereses particulares. Tal modelo busca un ser inactivo y en demanda de la aprobación del docente.

—¿Sabes la gran noticia?

—No.

—Aquí cerca en el mar llegó un tiburón gigante como una montaña.

—¿De verdad? ¿Será el mismo tiburón que estaba cuando se hundió mi pobre padre?

—Nosotros vamos a la playa a verlo. ¿Quieres venir?

—No, quiero ir a la escuela.

—La escuela no importa. Vamos a la escuela mañana. Una clase más o una menos no va a hacer que dejemos de ser los mismos burros.

—¿Y qué va a decir el maestro?

—Que el maestro diga lo que quiera. Igual le pagan por refunfuñar todo el día (Collodi, pág. 129).

No trasfiere Collodi un deseo histórico o personal de un docente ideal. No existe a lo largo de la novela un deseo de encontrar un individuo “absoluto” que sea quien transfiera el saber a los niños y especialmente a la marioneta. Hay, por el contrario, una serie de referencias a lo que no puede ser. No es deber de la obra literaria, ni la narrativa, en general, buscar ciertos ideales que sirvan al hombre como paradigma, ni para la sociedad, ni mucho menos para el sistema educativo. Lo que se infiere de la intención del autor sobre su punto de vista acerca del docente es que, como tal, su desempeño es la mínima expresión en el engranaje educativo. Se prepara al niño en la escuela para que participe de todo el sistema social, económico, político y cultural, desde la educación de la antigua

Grecia, pasando por los sistemas nacionales de educación del siglo XIX, seguidores de Rousseau y del educador suizo Johann Pestalozzi hasta la actualidad, poniendo al maestro en una situación privilegiada. Pero la protesta de Collodi fue la de eliminar la figura docente; en esta obra, tiene un reconocimiento poco destacado, pero con una intención bastante dicente a la hora de sentar un precedente en su ausencia.

La limitación del papel del docente, dentro de la obra de Collodi, representa una clara protesta frente a la escuela tradicional y con deseos de masificarse que impartía la época. El docente no cumple un rol transformador; por el contrario, es repetitivo y actúa a imagen de los otros adultos que tienen mayor injerencia sobre el devenir del protagonista. La escuela ha presentado una imagen del docente que está allí como único poseedor de la verdad y el conocimiento; conocimiento que, como se ha dicho en repetidas ocasiones, no resulta “práctico” para la marioneta, ya que no le está enseñando absolutamente nada sobre cómo vivir en sociedad.

Por otro lado, la imagen del docente, para los niños y para la marioneta, es la de una persona ajena a sus deseos y representa lo aburrido y todo lo contrario a lo que es “la infancia”; un estereotipo en grado sumo de lo que es “ser adulto” que, en definitiva, va en contravía de los deseos. No hay ni siquiera un aporte sobre la curiosidad intelectual de los niños mencionados en la obra, sujetos al rol del docente. No trasmite conocimiento, sino que es una sombra sin mayores repercusiones reflexivas o de acción. Por el contrario, para el protagonista hay una entidad divina, que permanentemente cumple esta función de guía: el grillo

parlante. Este, sin duda, es la conciencia social, laboral, axiológica, etc. de Pinocho.

Como se ha dicho con anterioridad, no hay tampoco referencias a una institución religiosa que cumpla esta función de guía y tampoco es el maestro quien ejerce un mínimo de injerencia. Por tanto, el Grillo parlante, el Hada de Cabello Turquesa y los condiscípulos cumplen —de forma desagregada— la función de un “docente ideal” el cual, realmente no existe, está por encima del bien y del mal, es eterno, tiene el don de la ubicuidad y, sobre todo, es omnisapiente.

De un lado, el hada y el grillo siempre van un paso delante de las acciones del protagonista. En definitiva: ni la escuela, ni mucho menos el docente, tienen un verdadero peso sobre la enseñanza y la educación; tal cosa debe encontrarse por fuera del aula de clase. Mientras el hada encarna el componente amoroso de ese docente, el grillo representa la razón, el llamado de atención de la conciencia.

De otro lado, a lo largo de la historia, también los condiscípulos van tomando ese papel de “profesor”. Ellos están detrás del protagonista dando “lecciones”... que sean buenas o malas, finalmente no es lo importante; lo importante es que asumen el papel disciplinante del docente.

En un ensayo reciente sobre Pinocho y el deber de escolaridad, Mariangela Ripoli retoma esta pregunta y, a partir de Collodi/Pinocho, desarrolla una reflexión sobre el rol del docente hoy. La premisa fundamental consiste en la imposibilidad de continuar compartiendo aquella confianza, de la que ya carecía Collodi, en el modelo educativo

omnipotente que hemos heredado del iluminismo. La educación, escribe Ripoli, no es, en sí misma, un instrumento de emancipación social. El sistema educativo puede ser tanto un instrumento de emancipación como de control. La escolarización no reduce ni nivela las diferencias sociales que, en cambio, me atrevería a decir, por lo general multiplica y, a veces, profundiza. Además, cuando la escolarización funciona, cuando logra sus objetivos, lo que parece querer lograr es, según Ripoli, la triste máscara del niño de bien que sustituye y mata a Pinocho al final de sus aventuras, es decir, un burrito instruido en una exclusiva búsqueda de la ocupación adulta y de la afirmación social y profesional (Itzcovich, pág. 3).

Es entonces, una interpretación válida referir que estos personajes de la historia: el grillo, el hada y los condiscípulos desempeñan el papel del docente en sus diferentes facetas de la gestión escolar. Dentro de sus múltiples acciones se destaca la parte emotiva, es la que se encarga de permitir que el estudiante logre una conexión afectiva con él y en la novela quien personifica esta dimensión es el hada: ella aconseja, está pendiente de suplir sus necesidades básicas y, sobre todo, de protegerlo. Por otro lado, el grillo representa ese lado del docente en el que indefectiblemente tiene que ejercer control, está allí para la fomentar en el personaje la conciencia sobre sus acciones y replicarle constantemente el “camino correcto”. Y por último, se encuentran sus compañeros, quienes de tanto garrote y librazos en la cabeza terminan disciplinándolo o, por lo menos, teniendo conciencia de que para cada acción desfavorable o no aceptada, hay necesariamente un castigo, preferiblemente físico; y termina siendo ese lado “oscuro” de la gestión en el aula en la cual él debe encargarse de disciplinar.

## Bajo la rueda

---

Y solo los más jóvenes entre los funcionarios y los maestros de escuela poseían una indecisa noción de «hombre moderno» a través de los artículos periodísticos. Allí se podía subsistir y seguir siendo culto y civilizado sin conocer siquiera los diálogos de Zaratustra.

*Bajo la rueda. Pág 214*

### Sinopsis

La historia narrada transcurre en un pueblo de pocos habitantes, de vida rural, en el cual vive Hans Giebenrath, joven estudiante de la escuela local, quien llama la atención de su pueblo y, sobre todo, de sus vecinos por ser un muchacho dedicado y de buenos resultados académicos. Por tanto, el director del colegio, el párroco, los vecinos, incluido el zapatero, los condiscípulos, su padre, reconocían sus habilidades y se preocupaban por ayudarlo a estudiar y por su brillante futuro. Esto hace que Hans se sienta obligado a llegar lejos y a demostrar permanentemente su don.

Es seleccionado para presentarse en el seminario de Mann, lo cual, además de ser un reto para el muchacho, le aseguraba un futuro prometedor. Por tanto, a pesar de sus constantes dolores de cabeza, el joven se esfuerza en estudiar: toma clase particulares, no se recrea, ni se relaciona con otros muchachos. El resultado es que logra ingresar al seminario.

Vale aclarar que Hans es huérfano de madre y la llegada a su nueva institución está marcada por un sentimiento de vacuidad que deja el no tener una figura materna que le permita hacer la transición entre la cotidianidad de su escuela rural y la casa paterna, por un lado, y, por otro, un nuevo lugar, frío y poco acogedor. Hay un personaje en el trasfondo de la historia (el zapatero Flaig) que permanentemente está allí para instar al personaje y a quienes le rodean, para que se haga con mesura la exigencia académica de Hans.

Finalmente, sobre muchos otros muchachos, Hans es escogido para entrar al seminario y allí comienza la segunda parte de la narración. En esta se cuenta la cotidianidad de los jóvenes entre sus clases, la disciplina impuesta por los docentes, la rutina y las relaciones que se van forjando entre los muchachos. Hans se conoce con un personaje muy importante que cambiará indefectiblemente su destino en el seminario: el lírico Hermann Heilner, joven distinguido por no ser muy tratable y estar en permanente desacuerdo con las normas de la institución

Dos acontecimientos van mostrando al lector que, definitivamente, el seminario no va a ser el fin último del protagonista de la novela: Karl Hindinger, uno de los compañeros de la sala de Hans, fallece congelado al caer, sin querer, a un lago cercano al seminario. Esta muerte resquebraja profundamente la vida del protagonista de la novela, quien comienza a ver las relaciones entre vida y muerte de un modo diferente, sin relación alguna con la academia.

Y luego, para acrecentar el deprimente panorama, Hermann Heilner, acusado de una actitud displicente y retadora, es expulsado del seminario. Hans entra en

una sensible depresión y ya no rinde de la misma manera en el estudio. En este punto se evidencia una ruptura entre el saber —como algo extrínseco— y los deseos propios del protagonista, que nunca son claros. Todo este horizonte, poco prometedor, es somatizado por el joven estudiante y comienza a enfermar, lenta pero definitivamente. Hay una enfermedad incurable en el corazón de Hans y su cerebro lo sabe. Por tanto, el resultado es su salida inminente del seminario. Su padre es avisado y pasa a recogerlo con la esperanza (que solo él guarda) de un pronto regreso.

Su regreso está marcado por un desapego total a su vida académica, su único deseo es pescar y pasa horas a orillas del río, tratando de recuperar un tiempo perdido. Por último, Hans trata de incorporarse a la cotidianidad de su pequeño pueblo, pero allí ya es un extraño; intenta recuperar su vida social de los años de la infancia y hasta hace un pequeño esfuerzo por enamorar a una muchacha.

Entre él y su poco amoroso padre, deciden que intente entrar en el oficio de la mecánica, pero, como todo en esta renovación, salió muy mal. Con su primera paga, se emborracha, va al río y cae. Hans muere y, con él, la esperanza de que aquel pequeño pueblo sea reconocido por un personaje memorable en el seminario. Aun así, la vida de todos, incluido su padre, continúa su normal transcurrir.

## Reflexión general

La narrativa ha permitido que tanto el autor, como el narrador y el personaje principal tengan vida propia, como el misterio de la Santísima Trinidad. Los tres saben la misma historia, pero cada uno la vive y la cuenta a su manera. En algunas ocasiones, el personaje tiene características emocionales, físicas o de la historia de vida del autor. Así, no resulta difícil pensar en que, como una cinta adhesiva, Hesse transportó partículas de su infancia en un seminario y las recreó en su novela. Ahora bien, no se trata de examinar *Bajo la rueda*, como un texto biográfico, ni mucho menos; pero tampoco se puede dejar de lado que algo de lo vivido por el autor pueda ser parte de lo que quiso contar. De tal forma, no es gratuito que la historia se desarrolle en el seminario evangélico de Maulbronn, en el cual Hesse transitó una buena parte de su educación básica, de la que no tiene muy buenos recuerdos.

El paso por la escuela puede resultar un evento significativo y duradero que indefectiblemente pueda establecer, para el ser humano, un modelo de realidad sobre el cual se construya su contexto físico, emocional, intelectual, afectivo. De tal manera, en este caso, el autor establece una relación de semejanza con su personaje y su desarrollo en la narración fue la manera de entender cómo funciona la sociedad y cómo las relaciones con otros seres humanos también se ven impregnadas de lo que le dejó la institución. Por tanto, hay en Hans (personaje protagonista) un esquema básico que se cumple siempre y cuando su realidad la cruce el aprendizaje, el conocimiento, la evaluación. Mientras pueda

probar y hacer visible su efecto “educativo”, más podrá evidenciar que tiene una función en su entorno, que su vida tiene algún significado.

Y aunque esto suceda, realmente no hay en ello una cuota de satisfacción: Hans no es feliz. Hans no es Hans. Otro ‘él’ se apodera de sus acciones y satisface las necesidades de un pueblo que ve en el seminario una manera de salir del anonimato de la provincia y hacer parte del escenario público de una nación. Él es el instrumento del ideal de un pueblo, al menos así lo siente, así lo asume. “Hans aprovechó la oportunidad para arrojar su chocolate en medio del césped. Luego meneó la pierna al compás, contempló a la mucha gente que pasaba ante él y se sintió bastante desgraciado” (Hesse, 1966, pág. 224).

Hesse nace en Baden-Wurtemberg, Alemania en 1877, hijo de un médico misionero cristiano. El contexto académico y religioso tuvo que influenciar notablemente en su acomodación al nuevo siglo que traía consigo el cambio y la miseria de la guerra y, por tanto, una nueva sensibilidad y reflexión sobre un entorno agresivo que, muy seguramente, incentivó los deseos de volver atrás. En *Bajo la rueda*, la niñez resulta ser un lugar de añoranza, una etapa feliz, a la cual se quiere regresar. A diferencia de *Pinocho*, la novela de Hesse plantea un vuelco simbólico sobre la infancia: no se quiere convertir en niño, se desea volver a ser niño. La experiencia vivida —de la que carecía el hijo de Geppetto— permite al autor una reproducción casi pictórica de un momento ideal que censura su conducta, inducida por el anhelo de los otros. No es una etapa resuelta: el protagonista, de forma recurrente, desea volver a un tiempo ideal: un color, un

sabor, un olor, activan su memoria (tan ligada al autor) y determinan un estado de perpetua insatisfacción, repulsión, desapego.

El contexto histórico en el que se publica la historia remite al lector a un momento de grandes cambios para la nación alemana. En 1871 se instaura el Imperio Alemán, bajo el liderazgo de Otto Von Bismarck, con un alto derrotero conservador, el proteccionismo económico y la educación neo-humanista. Mientras tanto, el resto de Europa se repartía África y Asia en un avance colonialista, en búsqueda de materias primas más baratas y de una ubicación estratégica y de poblamiento.

No es indiferente la novela, ni la producción literaria, a todos estos aspectos históricos, políticos y económicos que atañen al contexto. Con todo, ellos no la convierten en historia, crónica o análisis, asuntos que se alejen de su especificidad: crear una visión de mundo y una estructura significativa frente a la realidad. Hesse no puede escapar de las circunstancias que lo rodean y verbaliza estéticamente una situación sobre la cual tiene una posición clara: la escuela que él vive está para servir al Estado, al propósito de unificación, de proteccionismo, de colonización.

La realidad se contempla a través del personaje: Hans se limita a sufrir una realidad impuesta por una conciencia colectiva, en la cual él es el artífice de los deseos de un pueblo perdido en la historia y la geografía, que lo ve como punto de referencia para volcarse hacia el mundo, al monasterio y, por lo tanto, su “gota” de progreso se limita a “ser Hans”. Todo lo que como sociedad “debe ser” es volcado

en el protagonista, pero él no se pregunta cuánto le costará la decisión de asumir ser ese paladín de la colectividad. El buen propósito social no lleva consigo las armas que el sujeto tendría que esgrimir para asumirlo.

Por tanto, la educación, la escuela, el aprendizaje... son solo una excusa. Es lo de mostrar, pero no hay un fundamento educativo o del saber detrás de esta empresa. No tiene un valor significativo frente a qué se enseña, cómo se enseña y para qué se enseña o se aprende. Hay un deseo de ir a un más allá desconocido, bajo las cortinas del dogmatismo dominante y egoísta. Es una posición un poco romántica de su deber ser en la sociedad. Hans se limita a ser quien le tocó ser, no importa si su individualidad es abrumada por su rol de héroe o salvador de una sociedad que, definitivamente, no se quiere salvar. La pequeña villa de la Selva Negra (Hesse, pág. 214) es un pueblo que decidió quedarse anclado en el pasado. En el inicio de la novela, se lo presenta como un lugar en el que el tiempo no pasa, la historia, el progreso y los cambios pasan por su lado y desvían hacia otras tierras más prometedoras. Y es en esta comunidad en la cual Hesse decide poner en juego sus impresiones sobre la dramática evolución de la escuela en el siglo XX.

*Bajo la rueda* aparece en 1906, momento en el que la mente del intelectual alemán luchaba contra la corriente filosófica del espiritualismo, el cual “niega que la ciencia sea el conocimiento auténtico y admite que, más allá de los hechos naturales, reducidos a simples apariencias, [hay] una realidad absoluta de naturaleza espiritual, de la que da testimonio directo la conciencia del hombre [...]”

afirman Abbagnano y Visalberghi (2012). Por tanto, no es una coincidencia que quien siempre está actuando como esa voz de la conciencia, en el personaje principal, sea el párroco:

—¿Qué opina usted de Giebenrath? ¿Cree que triunfará en la prueba?

—preguntó un día el profesor de la clase al rector.

—¡Claro que sí! ¡Claro que sí! —exclamó jubiloso el rector—. Es uno de los más sensatos. Si lo observa usted bien, se dará cuenta que está verdaderamente espiritualizado.

Espiritualismo que toca, sin duda, las prácticas pedagógicas y académicas de la escuela alemana de principios de siglo y que servirá de tapete de entrada para desentrañar los aspectos fundamentales de la visión educativa que esta novela trae consigo.

## Infancia

Y Hans siguió descargando hachazos sobre todo ello, como si a cada golpe hiriera de muerte su añoranza del conejar, de agosto y de todos sus tiempos infantiles. En sus años infantiles, difíciles y faltos de una madre...

*Bajo la rueda, pág. 221*

La añoranza a la infancia es un lugar común en los recuerdos del ser humano, pero para Hans se convierte en la representación de su deseo más profundo por lo que se dejó: su verdadero yo. El deseo de Hans revela un fuerte impulso a devolverse a la idílica infancia, ya que no es feliz en su ahora. Resulta recurrente

en estas dos novelas que la infancia sea vista como un estado incompleto, con carencias y dificultades, pero un estado ideal. Lamentablemente, la escuela no completa este paraíso ideal. No hace parte de la escenografía espléndida de risas, juegos y amigos. Ni para volver (como quisiera Hans Giebenrath) ni para ir (como quisiera Pinocho). Hay una misma experiencia significativa para estos personajes: se piensa la escuela como un ente a través del cual se obtienen efectos negativos sobre el concepto de felicidad. A pesar de que su sentido de temporalidad sobre la institución educadora es completamente diferente, el conocimiento sobre ella es idéntico, no hay delimitación sobre el poder castrador que ejerce sobre el infante.

La especificidad de la obra literaria, no es la de emitir juicios valorativos que le den un sentido de impostora o de hipócrita a la entidad educativa, pero no hace falta irse muy lejos para encontrarla con vehemencia en la literatura de esta manera. La construcción de un imaginario sobre la niñez y sus delicias generalmente está presa de un dolor de infancia por haber pasado por la escuela. Para el protagonista de la novela, la infancia transcurrió en un tiempo remoto e imposible de volver y representa, para él, ese momento de soberana independencia, y su remembranza produce una expectativa de significación sobre su devenir tan impropio. “Respiró hondamente al recordar aquello. Se durmió vestido y la mano leve y maternal del sueño calmó el oleaje de su inquieto corazón infantil y alisó las diminutas arrugas que surcaban su frente” (Hesse, pág. 222).

A grandes rasgos, estos dos personajes son muy diferentes, pero los une una carencia muy significativa en la niñez y es la falta de una figura materna. Hasta

qué punto, esta carencia se relaciona con el deseo del volver. No encontrar la figura de protección, de ternura, hace que la invocación al pasado ideal sea tan reveladora. Este otro faltante, genera un principio de realidad y de identidad que marca el comienzo de un personaje tan lleno de matices como Hans. Se estrella contra sus propias carencias afectivas y cree encontrarlas en una infancia que ya no tiene, en el recuerdo de un paisaje, un olor, una textura que simplemente son representaciones de una ruptura con lo que a él le parecía felicidad: el abrigo materno.

Quien en su ingreso al Seminario tenía aún madre, recordaba durante toda su vida aquel día con agradecimiento y risueña emoción. Hans Giebenrath no estaba en aquel caso y traspasó el umbral sin emoción ninguna, pero vio afuera un gran número de madres que se despedían de sus hijos y eso le causó una extraña impresión (Hesse, pág. 252).

Para Hans, es la misma naturaleza la que representa ese símbolo de abrigo, de tranquilidad, de nido, que generalmente evoca a la madre. Este personaje se refugia permanentemente en ella y pasa sus momentos de soledad liberadora cerca al río:

El jardincillo de la casa paterna, los montes azulados y los recodos del río donde acostumbraba a pescar, le parecieron algo muy lejano y muy querido. Súbitamente sintió deseos de volver a contemplar aquellos lugares, y la nostalgia estrujó con fuerza su corazón (Hesse, pág. 228).

Esto equivale a lo que otra persona sentiría lejos de casa en relación con la figura materna, convirtiéndose en un referente simbólico recurrente en toda la

obra. Él mismo reprime esa necesidad de sentirse acogido en el seno materno, no hay otra mujer en la obra (una maestra, una familiar o una vecina) que restablezca el afecto necesario a la niñez arrebatada y la madre ausente.

En sus años infantiles, difíciles y faltos de una madre, se había consumido sin un afecto real y constante que supiera despertar el entusiasmo dormido en él, y sentía el horror del tímido hacia todas las demostraciones exteriores (Hesse, pág. 261).

Hans no recibe en su infancia la incondicionalidad del amor materno y paterno. Fue una educación basada en conocimientos, procedimientos y resultados que de ninguna manera van a producir efectos en su naturaleza como sujeto emocional, ya que no hubo una sujeción a un fuerte sentimiento de identidad o de pertenecer a algo como una familia o una comunidad. Hasta la relación con el mito, con esa creencia ciega en algo que salvará indefectiblemente del error, se convierte en tarea. Se le solicitó implícitamente olvidar su infancia, olvidar el nido, la pasión de estar ligado emocionalmente con algo que produzca bases para que este pequeño ser humano se sintiera habitada por el amor. No hay un ápice de amor en nada de lo que a él lo circunda. Ni su padre ofrece esta conexión afectiva que —se presume— debe rodear la vida del niño, si se quiere que integre los acontecimientos de la vida (como lo que ocurre en la escuela, por ejemplo). Por tal razón, para el joven desafortunado la infancia es un tesoro guardado que la escuela quiere arrebatarse.

Entonces, la premisa bajo la que actúa el estudiante en el transcurso de la novela es la del miedo. Mientras la marioneta Pinocho, corre por todo el espacio físico que le sirve de escenario para hacer sus pilatunas, Hans se esconde tras el verde de la naturaleza y el sonido del agua y solo lo acompaña el miedo. Esto es lo único que lo mueve. Hans es el niño perfecto para interactuar en una escuela que pida sumisión y temor al castigo, al fracaso. En la historia de la escuela de occidente, ¿alguna corriente pedagógica ha sido más fructífera que lo que ha logrado el miedo al castigo?

—Eso es una esclavitud —dijo una de las veces—. No haces el trabajo a gusto y voluntariamente, sino solo por temor a los maestros, a tus padres. ¿Qué importa, por lo tanto, que seas el primero o el segundo? (Hesse, pág. 267).

La intermediación del adulto (sea padre, párroco o maestro) está marcada por un poder personal de control sobre Hans. Todos ellos tienen la potestad de decidir sobre su vida y sobre sus necesidades. En ninguno de los casos, ni siquiera en el padre, se efectúa esta intervención a través de los afectos; más bien bajo la instrucción y la represión sobre un futuro que ellos construyen bajo sus propios deseos, sin tener en cuenta al niño. El contexto en el que está el personaje va ligado, a un condicionamiento al castigo y a la frustración, y no como tal a la experiencia del aprendizaje.

Tenía el convencimiento de que le aguardaba un trabajo arduo en el Seminario y de que debería esforzarse mucho para conseguir adelantar a sus compañeros. Y ese era su principal propósito ¿Por qué? Ni él

mismo lo sabía. Hacía tres años que la atención general estaba fija en él; los profesores, el párroco, su propio padre y hasta el rector, le azuzaban y le espoleaban sin descanso (Hesse, pág. 242).

Por último, las carencias en su niñez producen un sujeto insatisfecho y altamente sensible a la realidad que lo circunda; Hans tiene una relación lejana con el aprendizaje y con la escuela. La experiencia en el Seminario nunca llega a ser del orden educativo y se queda enredada en lo emocional. Los “aprendizajes” del joven muchacho van ligados a la experiencia de los sentidos y de una búsqueda constante de aceptación afectiva. No hay una adquisición de los conocimientos mediada por la necesidad de saber, las experiencias para él son vacías, dolorosas. Su niñez arrebatada necesitaba manifestarse de alguna manera y retornar a ella.

## Conocimiento

Pero desde el primer momento ni cupo ninguna duda sobre el talento de Hans Giebenrath. Los profesores, el rector, los vecinos, el párroco y los condiscípulos, todos los que tuvieron ocasión de tratarle, coincidieron en afirmar que el muchacho era una mente privilegiada y con ello quedó decidido su destino

*Bajo la rueda. Pág. 215*

El entorno social de estos personajes está inmerso en una tensión motivacional sobre el conocimiento... un conocimiento que está por encima de las personas, que no consulta la relación entre las personas y de ellas con el saber. Hay una intención en quienes rodean al joven estudiante de que su destino sea el

aprendizaje; pero en el texto no vemos, ni una pregunta al muchacho de si eso es lo que él realmente desea, ni tampoco un desarrollo en el que él termine aceptando el valor de esta condición para su propia vida. Se le acomodan horas extra de estudio para que sus resultados sean los mejores, y todo lo que lo circunda depende totalmente de los resultados y de su futura vida en el monasterio.

En el lenguaje del neo-idealismo alemán, este tipo de interacción hermenéutica puede ser concebido como un tipo de transferencia de gracia del texto al aprendiz, que es también, quizá con más propiedad, un despertar a la gracia. Para la cultura académica alemana durante el siglo diecinueve y buena parte del siglo veinte, esto no era «solamente teoría», era experiencia inmediata y práctica pedagógica; aunque desde luego, dio lugar a una teoría y a creencias explícitas (Ringer, 1990).

Pese a que el narrador informa que, evidentemente, Hans es un ser especial y único (intelectualmente por encima del promedio de sus condiscípulos), y de que él es consciente de esta particularidad de su personalidad, en ningún momento hay una reflexión del personaje en la que él evidencie que le interesa aprender y adquirir destrezas en las asignaturas.

Hans Giebenrath era el único candidato seleccionado en la pequeña ciudad nativa. El honor era grande, pero no adquirido sin esfuerzo. Las clases de la escuela, que duraban diariamente hasta las cuatro, tenían su colofón en una lección de gramática griega que el rector le daba de añadidura. El señor párroco era tan amable de añadir, a las seis, unas lecciones de repaso de latín y religión, y dos veces a la semana hallaba aún tiempo el profesor de matemáticas para dar su lección después de

la cena. En la clase de griego se le resaltaba el valor de la variedad de partículas enunciadas en el encadenamiento de las frases, en latín se le obligaba a ser claro y lacónico en el estilo y a conocer perfectamente las muchas sutilezas prosódicas, mientras en matemáticas tenía que demostrar su eficiencia a través de complicadas cuentas finales. Como el profesor acentuaba con frecuencia, todas esas cosas no tenían un valor aparente para ulteriores estudios o para la vida normal (Hesse, pág. 224).

Hay un antecedente de Hesse sobre su relación con el Seminario desde su experiencia personal, lo cual le permite tener un punto de vista subjetivo sobre el mismo. Tal es el mismo caso de Robert Musil con el colegio militar al que pertenece el estudiante Töerles (otra novela sobre el proceso educativo), y no resulta paradójico que estas dos novelas sean las primeras obras de esos autores. No es gratuito que ese entorno correctivo y disciplinar que rodea al lugar y a las condiciones anteriores para entrar a él, muy seguramente partan de la experiencia del autor. Con conocimiento de causa, Hesse describe este ambiente particular con melancolía y frustración, como un lugar en el que el dolor hace parte del enfoque pedagógico. Aquí vemos que existe un contraste:

Los neo-humanistas de la primera parte del siglo diecinueve, que se dedicaron tanto o más a los clásicos griegos que a los latinos y que en cualquier caso tenían un fuerte sentido de la distancia entre el que aprendía y la fuente. Fue el reconocimiento de esta distancia lo que traería consigo el trabajo de traducción e interpretación y así, daría lugar a las disciplinas filosóficas e interpretativas en Alemania (Ringer, 1990).

Esta idea del conocimiento, ¿es la idea originaria de lo que debía ser la escuela? El concepto nace de la visión de que la reflexión sobre la ciencia y el mundo deben hacerse en un momento de tranquilidad. A pesar de que desde la edición de *Bajo la rueda* ya han pasado más de cien años, el panorama no es muy diferente. Todavía hay quien se precia de ser un excelente docente en la medida en que hace sufrir a los estudiantes. En muchos casos, el conocimiento sigue mediado por el castigo, por el sacrificio. Supuestamente, la escuela le debe doler al estudiante para que sea significativa. Pese a los diferentes enfoques pedagógicos que desfilan por las políticas educativas y las intenciones de los docentes, las aulas de clase siguen siendo enfocadas —en muchos casos— en el docente castrador, el silencio funcional y la tendencia a la teoría de la instrucción, asuntos totalmente alejados de la persona que está aprendiendo.

—¿Qué has aprendido?

—Principalmente griego; pero también otras cosas.

—¿Y no has podido venir a verme nunca?

—La verdad es que me quedaban muy pocas horas libres. En casa del párroco tenía que estar una diariamente, dos en casa del rector y cuatro veces a la semana tenía clase con el profesor de matemáticas.

—¿Todo esto estando en vacaciones? ¡Ha sido una locura, una verdadera locura!

—No lo sé. Los maestros no opinaban igual. Y las asignaturas no eran muy difíciles.

—Puede ser —exclamó Flaig, dudoso. Cogió el brazo del muchacho y lo apretó sin mucha fuerza—. ¿Pero qué bracitos son estos? Y también tienes muy delgada la cara. ¿Te sigue el dolor de cabeza?

—Sí; aquí y aquí —respondió el muchacho, tocándose la nuca (Hesse, págs. 249 -250).

El personaje de la novela recibe instrucciones, y se le va “llenando de conocimiento” en lenguas, matemáticas, historia; pero él no “conoce” el afecto. La relación conocimiento y futuro prometedor no existe. No hay una conjetura entre la labor que él está realizando con un sentido en algo. Como no hay una relación de identidad o de afinidad con la persona que está aprendiendo, por tanto, no hay esperanza en que el conocimiento le sirva a este estudiante para construir un futuro esperanzador. El conocimiento está, pero fuera de él. Teniendo en cuenta los resultados, la experiencia no fue nada positiva.

(...) y se manifiestan en todo momento como candidatos a los más severos castigos. Un maestro tiene más a gusto diez asnos notorios que un solo genio en su curso, y mirándolo bien no le falta razón, pues su tarea no es formar espíritus extravagantes, sino buenos latinistas, matemáticos, hombres leales y honrados. (...) y así se repite de escuela en escuela, el espectáculo de la lucha entre la ley y el espíritu (Hesse, pág. 280).

El asunto de la escuela es el saber, el de la pedagogía es cómo multiplicar ese saber; pero para occidente, el asunto de la escuela dejó de ser el conocimiento y se convirtió en la norma. Qué se enseña, cómo se enseña y qué evidencias dejó esta labor... alejan indefectiblemente al niño del conocimiento. Hans es un modelo cabal de este ideal. Se justifica el abuso sobre el estudiante, en pro de unos resultados; el llamado a la investigación y a la creatividad en el aula se relega al

papel y al tiempo. La institución educativa busca tener todo aferrado, en todo momento. El párroco y el padre no forman en Hans una identidad, él es un objeto segregado a suplir en su pueblo la necesidad de notarse y, como se dijo con anterioridad, el panorama no cambia notoriamente.

Hay un ideal de ver el aula completamente regulada a disposición del parecer del docente. No es gratuito que una obra literaria acoja esta sensación de error educativo y que las claves de lectura en *Bajo la rueda* estén supeditadas a desentrañar la relación del sujeto europeo de principio de siglo XX con el conocimiento, en la escuela. Y, al descodificar estas claves, nos resulta un individuo (representación del individuo universal) con grandes carencias que el saber habría podido mermar, pero que, al enfrentarse a una pedagogía improcedente —basada en el resultado—, lo alejó conscientemente del saber y lo redujo a nada.

O acaso le atrajo tanto la contemplación de las aguas que se inclinó sobre ellas y al ver que la noche y la palidez de la luna le miraban desde su inmensa paz se sintió impulsado por el cansancio y el miedo a buscar refugio en las sombras de la muerte (Hesse, pág. 339).

## Deseo de saber

Tenía el convencimiento de que le aguardaba un trabajo arduo en el Seminario y de que debería esforzarse mucho para conseguir adelantar a sus compañeros. Y ese era su principal propósito. ¿Por qué? Ni él mismo lo sabía.

*Bajo la rueda. Pág. 242*

Saber no es una necesidad intrínseca del protagonista de la novela; parte más bien de las necesidades de la sociedad en la que vive y de los adultos que lo rodean. No se trabaja sobre el conocimiento por un gusto personal o un proyecto de vida propio. Hans parece una marioneta de los deseos de su padre y de todos los adultos con quien convive. Aun así, estudia, pero solo para estar por encima del promedio de sus compañeros; un sentimiento de competencia superior embarga al personaje y hace que anhele ser dueño del conocimiento, para no parecerse a los otros compañeros de curso a quienes en realidad detesta.

En toda la novela es evidente la falta de un propósito claro del estudiante de ser partícipe de la cadena académica que a su alrededor se forma. Y la evidencia de ello es el fracaso en su vida dentro del Seminario; allí debía probar sus destrezas y conocimientos que, como le eran ajenos a sus necesidades y a su voluntad, no resultaron como se esperaba. El ansia de saber, debe tener un poco de deseo de pertenecer, para que la formación sea por lo menos auténtica y que el estudiante no se sienta ajeno a la mecánica de la que está siendo partícipe.

En la actualidad, los niños quieren estar en la escuela y esta es importante dentro de sus expectativas, pero realmente el niño no quiere saber. Quiere compartir, tener amigos, jugar; encontrarse con otros de su misma edad para tener experiencias gratificantes dentro de las relaciones sociales... y el precio que deben pagar por esto es tener que “estar” en clase. La situación no era muy diferente al contexto de la novela, hace más de cien años. La diferencia radica en que Hans no goza de estos privilegios que da ser socialmente aceptado; sabe que tiene

aptitudes en cuanto el manejo del conocimiento, pero esto lo relega de sus contemporáneos. Por tanto, tener más conocimiento, lo hace superior a todos aquellos que de alguna manera lo hacen a un lado, y esto le causa satisfacción.

Solo unos cuantos muchachos estaban en la orilla. Los mayores no habían salido aún de la escuela y Hans los compadeció desde el fondo de su corazón sintiendo al mismo tiempo el orgullo de ser el único que podía bañarse a aquella hora. [...] Los restantes muchachos daban vueltas a su alrededor con tímido respeto. Hans se convenció de que se había vuelto una celebridad, y se sintió de nuevo completamente diferente a todo lo que le rodeaba (1966, pág. 238).

La afectividad es un punto álgido en la vida del escolar y se le da muy poca importancia. Muchas de las dificultades de este personaje radican en el desapego afectivo que tiene con todos los que le rodean. Crece sin una madre que le dé abrigo e incondicionalidad; su padre, el párroco y los profesores jamás demuestran un poco de afecto y las relaciones con sus compañeros son bastante pobres. Por tanto, el deseo de saber carece de significado y trascendencia porque no aporta al espíritu del joven seminarista ninguna expectativa. Lo que había generado era una vanidad y egocentrismo basado en sus capacidades y, cuando encuentra en el seminario otros pares, tan o más expertos intelectualmente, esta vanidad, que era lo que lo mantenía vivo, lo deja sin un fundamento para su existencia.

El saber para diferenciarse del resto, le causa mortificaciones al protagonista y este dolor de saberse más dentro del entorno de la villa puede ser interpretado

como una forma que tuvo el narrador de mostrar cuál iba a ser el destino de su personaje. El saber duele y se manifiesta corporalmente y, para evitar ese dolor, debe volver al lugar de donde emergió. Como no hay una madre que acoja y cure, es como si la naturaleza asumiera su lugar y le pidiera que regrese a ella para ser aliviado en su dolor. Las determinaciones del autor sobre el destino del personaje, pueden rayar en un romanticismo tardío a la época en que fue escrito, pero son realmente una clara crítica al sistema educativo que imperaba en ese momento en Europa, en el que se le daba más importancia al qué y no al cómo. Adultos buscando “educar” niños considerados adultos enanos o seres incompletos que necesitan el conocimiento para llegar a ser seres terminados.

Volvieron a acumularse los deberes, y algunas noches tuvo que acostarse muy tarde, atado de nuevo a la mesa por la resolución de un importante problema algebraico o la traducción de un versículo griego. El viejo Giebenrath contemplaba orgulloso aquella aplicación de su vástago. En su mente alentaba oscuro el ideal de tantas gentes estrechas e insignificantes; ver crecer una rama del propio tronco que sobrepasa su misma cabeza. Y veneraba el ideal con fanático respeto, deponiendo toda actitud que pudiera herirle y sacrificando su completa consecución.

El protagonista tiene que vivir una serie de acontecimientos dentro del Seminario que evidenciarán la contradicción entre lo que en su villa se interpretaba como exitoso, de un lado, y lo que era en realidad pertenecer a la posibilidad de una “educación mejor”, de otro. Según Fritz K. Ringer (1990),

“[...] este tipo de educación en la Alemania de comienzos del siglo XX estaba destinada exclusivamente para las personas de clases altas, cuyos padres también eran profesionales. La manipulación del conocimiento, estaba dada desde la posibilidad de pagar un mejor estilo de vida incluida la formación profesional”.

# Tiempos difíciles

---

Pero sé más que eso, Tom, y el saber es precisamente lo que me entristece.

*Tiempos difíciles. Pág 62*

## Sinopsis

La novela está dividida en tres grandes partes: La siembra, La siega y El acopio, en las cuales se hace referencia a todo el proceso “educativo” de los niños Gradgrind, en un pueblo imaginario de la Inglaterra victoriana.

En la primera parte del libro de Charles Dickens, se presentan los personajes principales: los miembros de la familia de Tomas Gradgrind. Este es un hombre adinerado, con múltiples negocios, cuya premisa de vida es que todo debe estar compuesto y analizado a través de las realidades. Este personaje repite constantemente que la imaginación, la fantasía y los sentimientos son recursos baratos que solo hacen desviar al hombre del progreso. La familia está compuesta por el padre, la madre y dos hijos que fueron criados bajo los anteriores lemas y cuyo resultado, desde el inicio de la novela, es evidente.

Por un suceso fortuito, aparece en esta familia la niña Cecilia Jupe, quien ha sido abandonada por su padre saltimbanqui y a quien Tomas quiere transformar, a favor de que no viva en una realidad poco provechosa, es decir, la diversión, las emociones y los sentimientos.

Cecilia es absolutamente antagónica a la señorita Luisa Gradgrind. Como el sentido emocional de Cecilia no está contaminado con “realidades”, ella puede sentir que la señorita de la casa realmente está insatisfecha con el estilo de vida que le tocó vivir. Tomás ha educado a sus hijos para que ninguno caiga en la desgracia de la imaginación y la sensiblería. Su esposa, hipocondriaca y melodramática, refuerza esta práctica con su marcada ausencia como madre. Este primer libro termina con el matrimonio de Luisa con el socio de su padre, un hombre treinta años mayor y quien se ufana de que este método y los cálculos precisos lo sacaron de la miseria, de ser un niño abandonado.

En el segundo libro aparece un personaje cuya cualidad principal es poner de manifiesto —sin buscárselo— la verdadera personalidad de cada uno de los personajes. A quien más profundamente devela es a la nueva señora de Bounderby, Luisa, a quien enamora y descubre que todo su represivo sistema educativo, no obtuvo los efectos positivos que se esperaban.

Por otro lado, se comete un robo en el banco del señor Bonderby. Todo este libro gira en torno a la búsqueda del culpable. Es evidente, desde que se conspiró para cometer el delito, quién es el culpable, pero en medio de la trama son acusados los obreros de la fábrica del señor Gradgrind. La pobreza y falta de educación son los parámetros con los cuales se mide a los pobladores de esta ciudad para ser culpables o no de un crimen.

Por último, en el libro tercero se hace evidente la transformación de los personajes principales: Tomás y su hija Luisa. Es fundamental la participación,

desde los efectos, de la ahora señorita Cecilia, quien termina resolviendo todos los nudos de la historia, ella a quien siempre se le acusó de no tener ni pizca de conocimiento y de ser una persona simple, sin más futuro que la insipidez de su ignorancia en el campo de los números, las estadísticas y las nominaciones. Cabe mencionar que a la historia la decora una triste escenografía de las malolientes fábricas que manufacturan pobreza y sumisión a los ciudadanos del nuevo siglo XX.

## Reflexión general

Si existiera la palabra grisitud, sería el adjetivo perfecto para denominar esta obra de Charles Dickens. La grandeza de su estilo narrativo es tal, que tanto las imágenes, los sonidos, la caracterización de los personajes y toda la escenografía narrativa, junto con los recursos estilísticos hacen que esta novela esté envuelta en una nube de polvo gris, que toca indefectiblemente al lector. Produce tristeza, aburrimiento (no aburrimiento de leer), se siente condenado a permanecer cubierto del hollín de la fábrica en sus manos, mientras pasa las hojas. Esto hace del autor un magnífico artista de la palabra, porque su propósito creador, a través de la estética de su lenguaje, sale de las páginas por él creadas y envuelve en una atmósfera de desolación y mediocridad a todos.

El personaje, sobre quien recae la aventura de esta investigación —la de rastrear la influencia de la institución llamada escuela a través de algunas obras literarias— se llama, en este caso, Luisa Gradgrind. Ella tiene todo: es hermosa, heredera de una rica fortuna por parte de sus padres y, posteriormente, de su

esposo; adorada por sus hermanos y envuelta en una atmósfera de carisma e inteligencia, que hasta podría estar destinada a que su vida, al igual que las princesas de la fantasía de Disney, tenga el dramático final del: “fueron felices por siempre”.

Pero lamentablemente no: Luisa, al igual que su hermano, y que todos aquellos que fueron objeto de las premisas pedagógicas del señor Gradgring —en la cuales se daba mayor importancia a los conceptos, los números, los datos exactos y todo aquello que fuera medible y valorable bajo la tabla rasa de un positivismo melcochudo y malinterpretado—, tuvieron un destino fuera de los cálculos y del sistema lógico en el que creyeron podían vivir. Por tanto, Luisa y Tomás no son felices. “—Estoy asqueado de mi vida, Lu, la detesto, y odio a todo el mundo, menos a ti —decía a la hora del crepúsculo, en la habitación que parecía una peluquería el extravagante muchacho Tomas Gradgrind” (Dickens, pág. 61).

El saber no los hace felices; saber cálculos y premisas no les sirve para afrontar la vida diaria, no resuelve problemas de la cotidianidad, ni ayuda a establecer vínculos con los otros para ser productivos. Todo cuanto “se produce” en su casa está contaminado con el hollín de la medición y ese olor trae un mal presagio: algo muere en la ciudad. “En Coketown no se veía por ninguna parte cosa que no fuese rigurosamente productiva (...) y tampoco se advertía otra cosa que realismo en todo lo que no era puramente material” (Dickens, pág. 31).

La escuela es un lugar aún más represivo y de coerción que en las dos novelas anteriores. Aquí, definitivamente, no hay lugar para el ensueño de *Pinocho*, ni la posibilidad de reconocimiento de Hans en *Bajo la rueda*. Luisa Gradgrind está allí sentada al borde del conocimiento sin más premisa que sostenerlo, siempre y cuando la esfera social en la que ella se mueve la mantenga en una posición privilegiada que no la obligue a tomar decisiones en su vida. El conocimiento es absurdamente inservible, no hay deseo de saber; por el contrario, el saber pesa y desagrada tanto como les desagrada la pobreza a los obreros (que, a su vez, producían la riqueza de quienes podían tener educación). Es una condición dada que acepta y de la que se conduce, como si fuera una enfermedad hereditaria de la que es imposible escapar y de la que se sabe que, tarde o temprano, se sufrirán las consecuencias. Sí, Luisa es inteligente, sabe que su destino está ineludiblemente marcado por el sufrimiento, porque nunca se dio un norte o un propósito a estos saberes acumulados por años. Hay, simplemente, amontonamiento de saberes.

Las características anteriores están acordes con el contexto histórico y social de la época en que fue escrita la novela: un sentido del deber, sobre todo de la moral y la rectitud en los actos, el incremento de riquezas, de prosperidad y del desarrollo económico a través de la industria y la ciencia y, por sobre todo, la decencia de esta época victoriana. La religiosidad es un punto importante en este momento ya que refuerza las ideas de la moral evangélica que, de alguna manera, le dan identidad a la población inglesa, aunque —como lo dice el mismo Dickens— sobraban las iglesias y, por tanto, las formas de salvarse de este

mundo que se estaba dejando llevar por el asco y la desesperación de la terrible diferencia entre las clases sociales que cada vez era más notoria.

Cuando los miembros de un credo religioso levantaban en la ciudad una capilla (y esto lo habían hecho los miembros de dieciocho credos religiosos distintos) construían una piadosa nave comercial de ladrillo rojo, colocando a veces encima de ella una campana dentro de una jaula de pájaros, y esto únicamente en algunos casos muy decorativos (...) En primer lugar existía en la población una incógnita que producía perplejidad: ¿quién pertenecía a los dieciocho credos religiosos de que hemos hablado? Si alguien pertenecía a ellos, no era, desde luego, ningún miembro de la clase trabajadora (Dickens, pág. 31).

Por otro lado, la sociedad victoriana tiene fuertemente arraigado el compromiso ético con la autoridad, así esté representada por el patrono represor, que en últimas dio como resultado, años más tarde, el inicio de las luchas de clases y los movimientos político sociales que surgen al fin del siglo XIX y al comienzo del XX. Esta subordinación también incumbe al conocimiento o a la educación que subordina sus propósitos a los propósitos de la sociedad industrial que hace irrefutable su carácter de obligación el aprender algo para producir. La nueva máquina de hilar (*Spinnig Jeny*) fue la creadora del hollín. Este mundo gris que se pega en las manos del lector al pasar las hojas y envenena (como el veneno en las puntas de las hojas del monasterio de fray Guillermo de Baskerville). Este mundo industrial, bien lo relata Dickens, aleja a las familias que trabajaron en determinado momento en su casa, de forma artesanal y las envuelve en un sufrimiento de horarios, patronos y sueldos:

Era una ciudad de ladrillo rojo, es decir, de ladrillo que habría sido rojo si el humo y la ceniza se lo hubiesen consentido; como no era así, la ciudad tenía un extraño color rojinegro, parecido al que usan los salvajes para embadurnarse la cara. Era una ciudad de máquinas y de altas chimeneas por las que salían interminables serpientes de humo que no acababan nunca de desenroscarse, a pesar de salir y salir sin interrupción. Pasaban por la ciudad, un negro canal y un río de aguas teñidas de púrpura maloliente; tenía también grandes bloques de edificios llenos de ventanas, y en cuyo interior resonaba todo el día un traqueteo y temblor y en el que émbolo de la máquina de vapor subía y bajaba con monotonía, lo mismo que la cabeza de un elefante enloqueciendo de melancolía (Dickens, págs. 29 - 30).

Es decir, la sociedad acababa de sucumbir a la peor de las mutaciones y, por tanto, no es extraño que se tradujera en un equivocado sistema educativo que buscara suplir esa necesidad de ser útil para la acción, pero de esta canción se ocuparán los siguientes capítulos. Por ahora, hay que detenerse, obligatoriamente, en las calles de podredumbre, en una clase alta que, como Tomás Gradgrind, intenta salir a flote de su miseria emocional y espiritual, buscando la manera de hundir a los obreros en su miseria económica. La brecha en este momento en Inglaterra es enorme: mientras que el rico se hace más rico a costa del trabajo de niños, jóvenes y adultos, el obrero se hace cada vez más miserable, ya que no tiene oportunidad de recrearse, educarse, amar, vivir en familia, entre otras.

Charles Dickens, de una manera sarcástica, critica esa doble moral de la era victoriana que en sus altas esferas promulga el protocolo, la ética social y la censura sobre la emoción y los sentimientos que no se pueden demostrar; pero

que, en realidad, es mantenida sobre la base de una “revolución industrial” y un mal llamado progreso que se nutre de la piel adolorida del obrero oprimido que, en este momento, ya no tiene control de su destino.

—Sois un individuo tan venenoso, tan áspero, tan descontentadizo, que ni siquiera los hombres mismos de vuestro Sindicato, que son los que os conocen mejor que nadie, quieren tener trato alguno con vos. No creí jamás que esta gente pudiera hacer algo con sano juicio; (...) (Dickens, pág. 176).

Curiosos personajes estos, que necesitan nutrirse de realidades, acusando de poca cosa al trabajador, de quien sin embargo se beneficia para poder mantener una vida costosa e inoficiosa. El lector intuye que son caricaturas de personajes reales que viven en Inglaterra sobre los años 30 del siglo XIX, pero que claramente llevan delante de sí el dedo acusatorio del autor que está exclamando una voz de protesta frente a la renovación del progreso mecánico e industrial que solo está dejando seres en circunstancia de despojo.

## Infancia

Mi corazón no fue siquiera lugar inocente de refugio para las preferencias infantiles que según tengo entendido yo misma, son corrientes entre los niños pequeños.

*Tiempos difíciles. Pág 117*

Si se comparan en estos últimos capítulos a los tres personajes principales de las novelas seleccionadas, se evidencia que la infancia es siempre atropellada, e imposible. Estos tres personajes añoran lo que representa la infancia, aunque no

la conozcan. La niñez se revela por su ausencia y por el hueco que este momento deja en unos personajes que no son capaces de resolver sus propios asuntos o de encontrar resultados y son arrojados al mundo, tal cual como Pinocho: seres inacabados y endebles, con multitud de asuntos por resolver.

Es importante fijarse cómo la figura de la madre (fundamental en los primeros años, para cualquier persona) juega aquí un papel decisivo, sobre todo por su ausencia. La madre es primera educadora: enseña a comer, a vestir, a relacionarse con el entorno, etc., y más aún en momentos como los actuales, en los cuales la figura paterna no tiene tanto protagonismo. La madre es la iniciadora de la adaptación social, instruye sobre normas de interacción con otros sujetos, construye identidad desde el afecto, refuerza características positivas de la personalidad y está atenta a corregir cuando un exceso sale a flote o presenta resistencia en cualquier circunstancia.

No resulta una coincidencia que los personajes de las tres novelas, en especial Luisa Gradgrind, carezcan de un vínculo con su progenitora que haya servido de salvavidas en el momento en el que el tipo de educación existente no permite la construcción de una posibilidad para el sujeto, si no que más bien reporta un perjuicio que, con el tiempo, va a dar lugar a un desarrollo desfavorable del carácter, la poca o nula adaptación social y obviamente la no transferencia de hábitos, habilidades y saberes que necesita jerarquizar y acumular para un desempeño medianamente aceptable en el sistema social.

La señora Gradgrind, que era un montoncito de chales, un montoncito pequeño, enjuto, pálido, de ojos con un cerco rojo y de una extraordinaria debilidad mental y física, que tomaba continuamente medicinas que no le hacían ningún efecto, y que, cuantas veces daba señales de nueva vitalidad, caía inevitablemente apabullada por alguna poderosa masa de hechos que se le venían encima, (...) La señora Gradgrind, sin dar otra muestra de vitalidad que un asomo de sonrisa, parecía entonces y —lo parecía siempre— una menuda figura transparente de mujer ejecutada con desgana y sin luz suficiente detrás (Dickens, pág. 22 y 23).

Las dificultades del modelo pedagógico empleado con los niños Gradgrind se refuerzan gracias a la “transparente” presencia de esta madre. Los rasgos infantiles de estos personajes fueron borrados y la madre no aguardó su ausencia para la madurez, fue siempre ausente. Los niveles de intelección de los personajes son útiles, mecánicos, no interiorizados. Por tanto, no resulta paradójico o sorprendente el desarrollo que el autor plantea sobre la vida de ellos. Si hay una intención de ironizar un sistema social y, sobre todo, educativo que elimina la infancia, las emociones, los sentimientos, el afecto de los progenitores, pues entonces, su consecuencia debe ser unos seres humanos muertos en vida que no están en capacidad de fantasear sobre su devenir, al no permitirse una singularidad y una descarga de tensiones. Se va indicando al lector que, a juicio del narrador, el sistema engendrará, a largo plazo, un deformado humanoide cuya miseria deambulará por las calles inglesas.

La ensoñación que tanto valora Freud (1907), es un bien que Luisa no alcanza, que no posee porque fue eliminada al igual que sus juegos infantiles, a

favor de una supuesta idea de realidad que traería grandes progresos. Luisa no añora nada. A diferencia de Hans, sus ensoñaciones y esperanzas no vuelven a este lugar ideal, ni hay representaciones de la naturaleza que simbolicen un vínculo con sus primeros años. El efecto de esto demostrará que la fantasía es importante para estructurar el pensamiento y la personalidad; así, Freud (1907) argumenta que:

en el estudio de las fantasías, debemos presuponer las circunstancias siguientes: un poderoso suceso actual despierta en el poeta el recuerdo de un suceso anterior, perteneciente casi siempre a su infancia, y de este parte entonces el deseo, que se crea satisfacción.

Por tanto, Luisa y todos aquellos a quienes “la realidad” les arrebató esta parte fundamental de su desarrollo, serán arrastrados, como un alud, a perder su autocreación y libertad. Es bien sabido, que en la época de la gran revolución industrial inglesa, los niños de la clase obrera eran obligados a trabajar en las fábricas, bajo condiciones terribles, igual de degradantes que en los campos de concentración alemanes, lo cual fue creando personajes —que bien podrían salir de obras literarias, como Frankenstein— inacabados, hechos de partes de otros humanos, deformes, cuya energía espiritual y emocional se desenvuelve en situaciones igual de monstruosas. Un verdadero callejón sin salida, en el cual, infortunadamente, la escuela no está aportando mayores soluciones.

Tampoco ahora se vio envuelta, al acercarse a su viejo hogar, en ninguna de las emociones que el hogar en el que hemos vivido nos produce. Sueños de la infancia..., fábulas vivaces, galas, llenas de

gracia, bellas, humanas, imposibles, del mundo del más allá, tan dulces de creer, tan dulces de recordar cuando uno es mayor, porque cualquiera de ellas adquiere entonces en el corazón la magnitud de una gran madre de piedad, a la que pueden acogerse los niños pequeños para cultivar entre los pedregales este mundo un jardín en el que todos los hijos de Adán harían bien en asolearse más a menudo, acudiendo con corazones sencillos y creyentes y no con la sabiduría mundana... (Dickens, pág. 226).

El retorno al huevo, a la madera, diría Pinocho, al agua para Hans... a nada, para Luisa Gradgrind, es una palanca que moviliza al hombre a renovar fuerzas para modificar, transformar, aprender en función de madurar y ser mejor humano. Pero como los personajes de Dickens no tenían esta posibilidad, quedaron convertidos en seres inacabados, deformaciones de sí mismos y de sus padres, obligados a aprender en función de la acción, es decir, bajo un compromiso con una producción económica y con un supuesto progreso y no bajo la premisa de aprender en función del cultivo de su propia personalidad y de los valores expresivos de su colectivo y de su deseo de saber.

Son productos manufacturados, en masa, educados para ser uno igual al otro, (los que tenían la oportunidad de asistir a las escuelas); canecas para llenar de conocimientos enciclopédicos o de verdades. Por lo tanto, fuera de esta dinámica no hay futuro, ni conocimiento auténtico. En la historia de la pedagogía que ya ha sido citada anteriormente, los autores llaman a esta corriente pedagógica “Filosofía de la acción” y sobre ella dicen: “La vida familiar y social, la cultura y los valores espirituales, representan formas de satisfacción parciales y provisionales,

porque la voluntad tiende al infinito y no se satisface de sus realizaciones finitas por elevadas que sean” (2012, pág. 67)... tal como se dice en *Tiempos difíciles*:

El señor Gradgrind salió de la escuela, camino de su casa, en un estado de extraordinaria satisfacción interior. Aquella escuela le pertenecía y estaba resuelto a que cada uno de los niños que asistían a ella fuese un modelo, igual que lo eran los pequeños Gradgrinds (Dickens, pág. 15).

Fábricas de escolares y de maestros, aquí no hay presencia de una escuela transformadora sino repetidora de una verdad establecida a la que no le caben la duda, los cuestionamientos, ni mucho menos la “innovación pedagógica”. Otra vez, en diferentes países y con algunos años de diferencia de una novela a otra, el panorama no cambia. Se cuadriculan niños, se evita la fantasía, la poesía, el juego e impera la copia de modelos establecidos en búsqueda de progreso social. Y los mayores perjudicados los niños. “Mi finalidad en tu educación fue siempre la de que, aun en tu primera juventud, fueses de cualquier otra edad” (Dickens, pág. 118).

## Conocimiento

¿Qué me decís? —Exclamó el señor Gradgrind con acento resentido, como si con ello quedase defraudado en su buena opinión —. Ignoraba que los muchachos pasaran por un aprendizaje para ser... (...) —¡para ser unos vagos! ¡Ni yo tampoco lo sabía, vive Dios!

*Bajo la rueda. Pág. 215*

El contexto histórico en el que se desarrolla la novela *Tiempos difíciles* instiga al conocimiento a renovarse. El conocimiento auténtico: “revela la totalidad de la naturaleza humana y expresa no solo lo que el hombre es, sino lo que debe ser y lo que debe alcanzar para compensar su deficiencia de ser finito” (Abbagnano & Visalberghi , pág. 607). Conocimiento que, a la larga, convirtió a Inglaterra en la potencia que es ahora, lamentablemente bajo un costo humano.

El señor Tomas Gradgrind, fiel abanderado de este sentido de “realidad” que el sistema exigía, tuvo la visión histórica de aplicar en sus hijos los preceptos de un sentido de conocimiento, de forma tal, que estos jóvenes fueran los abanderados del progreso y del nuevo hombre. Positivismo utilitarista: “El utilitarismo de la primera mitad del siglo XIX puede considerarse como la primera manifestación del positivismo en Inglaterra. Se trata de un positivismo social que consideraba las tesis teóricas de filosofía y moral como instrumentos de renovación y reforma social” (Abbagnano & Visalberghi , pág. 539). Así, en la novela, Tomas Gradgrind le dice a su hija:

(...) anoche te preparé con objeto de que me prestases tu atención más seria en la conversación que ahora vamos a tener juntos. Has recibido una educación tan esmerada y has respondido con tal perfección a la educación que has recibido..., de lo que me felicito..., que tengo una completa confianza en tu buen juicio. No eres impulsiva, no eres romántica, estás habituada a mirarlo todo desde el terreno sólido y desapasionado de la razón y del cálculo. Sé que mirarás y examinarás lo que voy a comunicarte desde ese terreno (Dickens, 1982).

A los ojos de su padre, era excepcional el conocimiento que poseía Luisa; un conocimiento al que solo le concierne la realidad con un objetivo principal: que la geografía, la estadística, la matemática, la ciencia, sirvan de tapete para actuar conforme a la moral de la época y justifiquen una conciencia que, paulatinamente, forme asociaciones entre el valor de lo humano en torno a la fábrica, con desventaja, obviamente del hombre sobre la máquina.

El niño inglés de la era victoriana, sufrió en carne propia el progreso. Desde esta época, mediados del siglo XIX, se obliga a las familias a enviar a los niños para que reciban educación gratuita. Y como eran utilizados en las grandes fábricas, su conocimiento radicaba en qué tanto sabían en función de la fábrica y, en la clase alta, cuánto reportaban a los bienes familiares. Esto sin siquiera tocar la función de la iglesia en este momento, que muy seguramente arrojaría buenos números y estadísticas para seguir sumándoles a las desgracias de las familias obreras.

Dickens no fue ajeno a estas características y develó qué debía conocer el obrero, específicamente el niño en función de la gran máquina de progreso, con ayuda, por supuesto, de la iglesia, desde la cual, sin problema alguno, se fortaleció este concepto de conocimiento. La población abandonó las casas de campo, para servir como operarios en las hilanderías; como sombras se movían en las calles de las ciudades, debatiéndose entre la moralidad dominante, la falta de espiritualidad y su consciente papel utilitarista. Veamos la ironía que hace Dickens de esta situación:

Ahora bien: junto a muchísimos niños que empezaban a andar, existía en Coketown un número considerable de niños que llevaban ya caminados hacia el mundo de lo infinito veinte, treinta, cuarenta, cincuenta años y aún más. Como estos extraordinarios niños resultaban unos seres alarmantes para dejarlos que se paseasen por ninguna sociedad humana, las dieciocho denominaciones religiosas se arañaban mutuamente la cara y se tiraban unas a otras de los pelos, como medio de ponerse de acuerdo acerca de las medidas que convenía tomar para su mejoramiento (...) La secta número uno afirmaba que debían aceptarlo todo como artículo de fe.

La secta número dos aseguraba que debían fiarlo todo a la economía política. La secta número tres escribía para ellos unos libritos como el plomo, demostrando que los niños bien educados llevaban infaliblemente su dinero a las Cajas de Ahorro, y que los niños que habían sido educados torcidamente acababan siendo deportados a las colonias penitenciarias. La secta número cuatro, con lamentables pretensiones de graciosa —aunque resultaba lamentablemente triste—, simulaba, en los que quería zambullir, por el engaño o por el cebo, a los pobres niños. Pero todas esas sectas convenían en que los interesados no debían asombrarse jamás (Dickens, pág. 60).

Dedicado de tiempo completo, Tomás Gradgrind, educa a sus dos hijos y quiere que aquello que él contempla como conocimiento, sea repartido de forma idéntica a otros niños o mejor a hombres pequeños, incompletos. Ahora bien, esta mutación de la que son víctimas, gracias a la escuela, los convierte en marionetas. La ecuación se aplica de modo contrario a Pinocho: él, a través de la experiencia, adquiere conocimiento y finalmente cumple su cometido (aparentemente); pero en este caso, la adquisición de conocimiento, los hace vacíos, nunca logran ser niños

reales y en su edad adulta, pesa esta metamorfosis y promueve el grave choque de subjetividades que no están en capacidad —hasta el momento final de la epifanía— de comunicar que sufren y cómo sufren.

—¿Cómo pudiste vos darme la vida y despojarme de todos los dones inapreciables que la distinguen de un estado de muerte consciente? ¿Dónde han quedado los adornos de mi alma? ¿Dónde los sentimientos de mi corazón? ¿Qué habéis hecho, padre mío, qué habéis hecho del jardín que debió florecer en mí en medio de la gran soledad de este mundo? —Luisa golpeó con ambas manos el pecho—. Si hubiese estado aquí dentro ese jardín, tan solo sus cenizas me habrían bastado para salvarme del vacío en que se hunde toda mi vida. No quise nunca decíroslo; pero (...) (Dickens, pág. 247).

Luisa es completada con datos, estadísticas, fórmulas, nombres... pero es despojada de emociones, caridad, valores, sentimientos. Nada lejano, como se dijo anteriormente, del *Frankenstein* de Mary Shelly, quien es armado con diferentes partes, representado ese ser artificial que tanto necesita en ese momento el mundo materialista. Luisa es artificial: las facultades humanas le fueron amputadas, dándole prioridad a que quedasen en ella las disciplinas con sus verdades independientes, que nada llenan ese vacío emocional. No hay una matemática exacta que transfiera a un ser humano, en un ámbito educativo definiciones exactas a cambio de emociones. Ser incompleto con conocimiento amontonado en función de la máquina de hilar.

¡Maldita sea la hora en que nací para un destino semejante! (Dickens, pág. 247).

## Deseo de saber

Me gustaría poder hacer un montón con todos los hechos, con todos los números y con todos los individuos que los han descubierto; y me gustaría poder pegarles fuego y hacer que volasen todos juntos.

*Tiempos difíciles. Pág. 63*

En la novela, el querer saber, simplemente no existe. Luisa y Tomás (hijo) no desean saber. No les importa. En los muñones de su cuerpo completado con conocimiento, las ansias de saber no curan. Para ellos, lo utilitario de su conocimiento no los ha transformado en dirección al saber; los transforma más bien en productos vendibles al señor Bounderby. Él los necesita para justificar en su pretendido ascenso social como figurines para mostrar. El propósito de su educación, es, por tanto, circunstancial:

Acabo de decir, y también vosotros lo habéis dicho, que hoy me he casado con la hija de Tom Gradgrind. Estoy muy contento de haberlo hecho. Lo he deseado durante mucho tiempo. He sido testigo de cómo la han educado y creo que es digna de mi (...) (Dickens, pág. 125).

La escuela está armada para educar. Pero eso requiere que el aprendiz desee ser educado. Ahora bien, esa no es la condición inicial. Se requiere un proceso de interacción para que el maestro (que se supone tiene algo que darle al sujeto) haga que el aprendiz desee ser educado. Cuando se ignora esto, se pasa por encima de lo que el otro necesita, de la manera como lo necesita, de los parámetros como quiere que le sean transferidos estos conocimientos... y se pasa a una imposición autoritaria, justificada supuestamente en la grandeza del saber a

transmitir. Por tanto, el patrón se pierde, el acto comunicativo queda incompleto al igual que el educativo. La relación con el saber, bajo estas condiciones, no plantea procesos cognitivos que hagan del estudiante un sujeto propicio con unas condiciones de posibilidad frente al saber desde cualquier disciplina.

Ahora bien ¿el panorama cambió respecto a la escuela de Gradgrind? A veces parece que no, la escuela se equivocó en el propósito de hacinar conocimientos y poner al maestro en su “tarima especial” que lo alejaban del estudiante. Las nuevas pedagogías y didácticas de las disciplinas han acercado a todos los actores del evento educativo, pero han alejado al estudiante del conocimiento: sigue sin querer saber y, además, ha puesto al docente en un orden burocrático, como llenador de formatos y formularios que tampoco tienen nada que ver con el conocimiento y el saber. Algo, definitivamente, en la ecuación, está mal. El deseo de saber se diluye entre la responsabilidad y el deber saber.

Los personajes de esta novela encuentran que, aquello que se les ofreció para el futuro, resultó ser lo que les arrebató el futuro. Una educación centralizada en el conocimiento y en la figura del docente o adulto como dador de saber, redundaba en una incompatibilidad, porque vuelve al conocimiento estático y vulnerable de ser transformado en algo fuera de su naturaleza. La educación requería una interpretación más profunda que le proporcionara a estos espíritus formados para el progreso una unión entre la razón y las emociones. Roberto Ardigó (citado en la *Historia de la pedagogía* y contemporáneo de la novela), decía al respecto de las emociones y de la “ensoñación” del juego:

“Impedir el juego a los niños equivaldría a matarlos moralmente, razón por la cual el educador debe limitarse a regularlo”. En efecto, “el juego es para el niño una necesidad irresistible; le ofrece la ocasión de ver y tocar los objetos, reconocer sus propiedades, sus elementos, sus diferencias, sus semejanzas, todas las relaciones que serán las condiciones fundamentales del saber”. Por lo tanto, el papel del educador no debe ser prescriptivo (lo que reprocha al método de Fröbel), sino que debe limitarse a impedir las actividades nocivas, peligrosas e inmoderadas respetando por lo demás completamente la libertad infantil (Abbagnano & Visalberghi , pág. 574).

Por tanto, el deseo de saber, está ligado al juego y a la fantasía, porque deja al sujeto en una situación de querer completarse con algo más que ya no le brinda ese momento; es entonces cuando necesita de la matemática, del lenguaje y de la ciencia. Para completar lo que los límites de su imaginación ya no le dan. Para darle certezas sobre las intuiciones que el juego le arroja. El sujeto necesita del juego y de las emociones en este momento para que quiera descubrir y para que esta circunstancia de querer algo sea significativa. No se trata, por tanto, de cubrir una cosa con otra o de reemplazarla: se trata de transformación. El saber está allí en medio de todo; en el juego y en la fantasía es algo que, a través del aprendizaje formal, se transforma en conocimiento. Pero, para que esta transformación se cumpla, se necesita del deseo. Y en Luisa no hay deseo; por tanto, no hay transformación y, de esta manera, no hay conocimiento. Hay nombres, hay datos, hay números, pero no hay conocimiento.

—Algunas personas sostienen que existe una sabiduría del cerebro y una sabiduría del corazón. Yo nunca he pensado así pero ya te he

dicho que desconfío de mí mismo. Siempre di por supuesto que bastaba para todo con el cerebro. Acaso no baste para todo; pero ¿cómo voy a arriesgarme esta mañana a decir que sí? Si yo no he dado la importancia que tiene a ese otro género de sabiduría y si lo que se necesita es el instinto, entonces, Luisa... (Dickens, pág. 258).

Para finalizar este concepto, la meta no es llegar a generalizaciones. El ámbito educativo ha requerido y requiere de lecturas que le permitan llegar a reformas porque, si bien hay una naturaleza del hombre y del conocimiento, ella se llena de una manera renovada cada vez; las maneras sociales e individuales de ponerse en relación con eso no son estáticas, son mudables y requieren ponerse en crisis, aunque tengamos que asumir ciertas condiciones que nos vienen del contexto al que pertenecemos. La literatura ha hecho evidente que, si bien es cierto que la escuela ha mudado, estas transformaciones no han sido en el momento adecuado, sino que su mutación ha llegado tarde y ha movido (sin proponérselo) subjetividades lejos del saber.

## A manera de conclusión: ¿y la escuela?

Debes aburrirte también tú de la escuela, las clases y el maestro, que son nuestros tres grandes enemigos.

*Pinocho* Pág. 131

¿Cómo, y a qué precio, transformar el leño torcido de la humanidad en una población ordenada, los pinochos indisciplinados en niños educados?

Giulio Itzcovich

La escuela parece sufrir los problemas del Dr. Jekyll y su misterioso alter ego, el Sr. Hide: la contradicción. El carácter ambiguo de la institución, tiene que ver con el problema que largamente se ha expuesto: la cuestión de la subjetividad. Ella funciona en pro de la generalización y de contribuir a que el sistema social se vea beneficiado cuando tenga ciudadanos “bien educados”, pero está pensada, organizada y ejecutada por sujetos que no pueden dejar las particularidades de su naturaleza y, entonces, el objeto se ve afectado por los matices que cada uno pone sobre él. Y, por último, recae sobre subjetividades que poco o nada quieren saber de estar allí (al menos, no por las razones que la escuela proclama para sí misma).

La escuela que se describe a través de las tres obras literarias escogidas, está determinada por una serie de rasgos propios del lugar (Italia, Alemania e Inglaterra) y de la época (siglo XIX) en que transcurren las narraciones. Características que se trajeron a América y que fueron reproducidas por defecto. Por tanto, no sería inaudito pensar que las relaciones entre el sujeto educado y el

aparato educador sean muy diferentes a una lectura del sistema educativo en Colombia, ni le quita valor de actualidad a los asuntos específicos de la educación.

La escuela que describen las tres novelas le permitió, al docente universal, evidenciar un carácter ególatra y controlador en su relación con el saber. Esta misma escuela, hasta no hace mucho, vivía en las aulas y estableció especificidades en cuanto al rol de estudiantes, docentes, libros, asignaturas, etc. Y es desde allí, desde donde se proclama que hay que reflexionar sobre su espíritu, sobre sus efectos y, sobre todo, sobre sus propósitos. Las novelas permiten evidenciar que, como sujetos indivisibles, los educadores y los educandos no pueden dejar tras el tablero los problemas de lo particular, de lo emocional y de lo inmediato. ¡Es con eso que trabajan!

Para comenzar, Pinocho quiere ir a la escuela, pero nunca llega. Hans llega a la escuela y lo sacan por ser inadecuada para él y Luisa sí va a la escuela, completa el ciclo allí, pero las consecuencias son catastróficas. La relación de cada uno de ellos con la escuela es difícil.

No se sabe en qué momento las malas lecturas convirtieron a Pinocho en un “modelo” pedagógico que invitaba a los jovencitos a formar parte de la escuela y la educación tradicional. Toda su narración está enfocada en criticar y poner en tela de juicio a la escuela. Para un buen lector, no era necesario el letrero de “sarcasmo” para anteponer su lectura.

La marioneta es un personaje que desea ser un niño, pero son los adultos quienes le dicen que, para lograrlo, debe ir a la escuela; él, como tal, no lo siente, no va acorde con sus necesidades. Desea comer, abrigarse, divertirse, etc., pero nunca dice sinceramente que desea ir a la escuela. Su educación está ligada a la experiencia que, por cierto, todo el tiempo está por fuera del aula de clase: en el teatro de las marionetas, en el bosque, en la hostería, en la prisión, en la casa del campesino, etc. Todo el tiempo gira alrededor del aula de clases, pero nunca aprende nada dentro de ella.

—¿Qué es esa música? Lástima que deba ir a la escuela, pues si no...

Y se quedó ahí confundido. De cualquier modo, era necesario tomar una decisión: o la escuela o a escuchar los pífanos.

—Hoy iré a escuchar los pífanos y mañana iré a la escuela: para ir a la escuela siempre hay tiempo —dijo finalmente este pilluelo, alzando los hombros (Collodi, pág. 51).

Existe un texto de Mariangela Ripolli (citado por Itzcovich), en el cual se pone de manifiesto lo dicho sobre la sátira y lo reaccionario del texto de Collodi sobre la escuela. Ya ella había intuido sobre el objetivo soterrado del autor de rechazar la educación pública ofrecida en ese momento como medio de “instaurar una sociedad italiana”.

En la vida política italiana encontramos algunos rastros de esto en la oposición a la ley Coppino de 1877, que regulaba la obligación escolar. La ley Coppino fue una de las reformas más importantes de la Izquierda

histórica, uno de los más iluminados ejercicios de la función de gobierno. Algunos escritos de Carlo Lorenzini (en arte, Collodi) ofrecen un testimonio incómodo de este rechazo a la escolarización como objetivo de política pública o, más en general, del rechazo a la escuela (Itzcovich, pág. 2).

De la escuela, Pinocho sabe que es un lugar en el cual él se convertirá en un “buen ciudadano” (frase ajena) y podrá, entonces, complacer a su padre y a los adultos que lo rodean, aprendiendo lo que no es, ni quiere ser. Su condición de ser inacabado o incompleto debe acabar en el campo del conocimiento y éste, supuestamente, se aloja en la escuela y en los libros de los cuales, según los adultos, depende su transformación.

Por otro lado, está Hans. De él sí se sabe cómo fue su paso por la escuela. A Hans le produce una sensación de desamparo, producto de la intensidad sobre los procedimientos formales y sobre el conocimiento, más que sobre su personalidad. Su forma de satisfacción se debate entre sobresalir en el pueblo por sus logros académicos y merodear por el río, dándose tiempo de pescar. Este protagonista siente que la escuela le arrebató algo muy importante: su infancia. En términos generales, los personajes de las tres novelas nunca gozan de la niñez. Esta aparece como un sueño o un ideal al que no van a llegar, porque el sentido de formación de los adultos que los rodean está dirigido a pensar que “ser educado” está directamente relacionado con madurar y vivir en función de un contexto social y económico.

Fueron los tiempos en que se sentaba, al anochecer, en el umbral de la casa, pelando patatas y escuchando cuentos, en que regresaba cada domingo con la ropa de vestir mojada y manchada de barro por haber desobedecido las órdenes de su padre, marchándose a pescar cangrejos de río o doradas en los saltos de la presa. (...) Apenas sabía de ellos nada más que los nombres, pero componían aquel oscuro y pequeño mundo de la calle, que había sido lo más vivo y animado, valioso y apasionante, de su existencia anterior (Hesse, pág. 230).

La diferencia radica precisamente en lo ideal y lo práctico. La escuela, según se cree, está para permitir una especie de redención ideal y permitirle al ser humano alcanzar unos niveles de aceptación, superación y nivelación sobre el que no está “educado”. De hecho, la escuela por la que pasó Hans le hizo estas promesas; pero, en verdad, nunca llegaron. Estos dos autores —Collodi y Hesse— muestran cómo el hombre está en capacidad de vivir fuera de la institución, bajo ciertas formas y, aunque no sufren, necesitan de algo, necesitan llenarse de otros conocimientos que les tiene que ofrecer la educación formal, solo que, dentro de ella, no los encontraron. No era el momento, o no era la manera... o ambas cosas.

El adiestramiento suponía un camino largo y penoso que no estaban dispuestos a sufrir. Pinocho lo presentía y demoró su llegada. Hans huyó de este tortuoso camino, porque su cuerpo se lo pidió; Luisa lo soportó, se adaptó y sus propias capacidades la pusieron en conflicto... algo hacía falta: aprender que se educa a humanos diversos y con unas profundas diferencias y distinciones en el modo de sentir. Entre los datos, la cartilla, las evaluaciones, las tareas y el

formato... se traspapeló al hombre o mujer que llega al aula y se sienta como docente o como estudiante.

¿Quién dice que los profesores no tienen corazón y son unos pedantes engolados e inanimados? Ni mucho menos (Hesse, pág. 246).

El señor M'Choakumchild dio comienzo a la tarea con la mejor disposición. Hacía poco él y otros ciento cuarenta maestros habían salido al mismo tiempo de la misma fábrica, manufacturados de acuerdo con las mismas normas, como otras tantas patas de piano (Dickens, pág. 14).

Por otro lado, Collodi fue muy inteligente al sentar un precedente en la historia de la educación y formuló un camino ambiguo para que su personaje lograra un recorrido “dantesco” que lo instruyera en el conocimiento, la moral y la espiritualidad, las cuales serían idealmente una función del dispositivo escolar. La escuela por la que pasan estos tres personajes, por fuera de las aulas de clase, les permitió alcanzar una moral práctica, en la cual lograron discernir lo bueno y lo malo y tener una primera idea —inmadura, tal vez— de la sociedad:

Es una interpretación políticamente orientada, que transfigura a Pinocho en un hombre cualquiera, una interpretación que por momentos desafía el límite del ridículo. Así atándose a la noria en lugar de al asno moribundo Pinocho habría demostrado que renunciaba a escuchar los impulsos irrefrenables de la propia individualidad, para aceptar la disciplina de la vida. Para obtener un vaso de leche de parte del agricultor *Giango*, Pinocho soporta girar, con la conciencia de permanecer detenido y sacar agua del pozo, y acepta así —no tanto la

dura disciplina de un trabajo monótono, de una explotación literalmente bestial— sino más bien acepta la vida, con sus dichas (la leche) y sus dolores (la noria) (Itzcovich, pág. 6).

El ideal del señor Gradgrind y del profesor M' Choackumchild es el siguiente: edúquese y luego sea un operario, un empleado, un obrero en una fábrica o una multinacional, ya que tiene las bases requeridas desde el colegio<sup>1</sup>. Ya lo dice Aníbal Ponce, citando a Guillaume Mirabeau:

Todos los legisladores antiguos se han servido de la educación pública como del medio adecuado para mantener y propagar sus instituciones... (...) lo que significa, ni más ni menos, lo mismo que aseguraba Filangieri: que cada uno de los miembros de la sociedad participe en la educación de acuerdo a su “destino económico y a sus circunstancias sociales...” (Ponce, págs. 197 - 198).

Y el arte, la ciencia, las humanidades, los idiomas, la espiritualidad son aspectos de la educación, relegados para otro momento. Desentenderse de este camino resulta básico para la formación de ciudadanos competentes, no buenos ciudadanos, dejando el camino libre a que se aprenda en el “libro de la vida”. Por tanto, no resulta paradójico que textos escolares, usados en la escuela de la época como el *Giannettino*, la gramática, los cuentos de Thouar, terminaran en el mar o que el Tratado de Aritmética terminara como arma para lastimar a Pinocho. Qué gran carcajada soltaría Collodi al permitir que un muñeco de madera burlara todo un sistema escolar que, aunque naciente, tenía como columna la tradición

---

<sup>1</sup> Si miramos con detenimiento, es lo que ofrece la educación oficial en nuestro país, al permitir que entidades como el SENA vinculen a los estudiantes de los últimos grados (niños entre los 13 a 16 años) a carreras técnicas.

escolástica europea y su estandarte fuera la formación de un nuevo sentimiento nacionalista.

Entonces los niños, molestos por no poder vencer a la marioneta, se les ocurrió recurrir a los proyectiles y, desprendiéndose de los libros de la escuela, comenzaron a lanzarle los silabarios, las gramáticas, los *Giannettino*, los *Minuzzolo*, los cuentos de Thouar, el *Pulcino* de Baccini y otros textos escolares. Pero la marioneta, que tenía buenos reflejos y era ágil, siempre lograba hacer la pirueta a tiempo, de modo que los volúmenes, pasándole por encima de la cabeza, terminaban cayendo en el mar.

¡Imagínense los peces! Los peces, creyendo que esos libros eran para comer, corrían a buscarlos en desbandada, pero, después de haber mordido alguna página o alguna portada, la escupían ahí mismo, haciendo con la boca un gesto que parecía decir: «Esto no es para nosotros; estamos habituados a alimentarnos mucho mejor» (Collodi, págs. 132 - 133).

No muy lejos estaba la familia inglesa de Tomás Gradgrind:

—Señora Gradgrind —dijo el marido con voz imperiosa—: hubiera preferido encontrar a mis hijos leyendo poesía antes que eso (...) ¿No será acaso que Luisa y Tomás han tenido ocasión de leer algo? Quizá, a pesar de todas las precauciones tomadas, se ha deslizado en la casa alguno de esos fútiles libros de cuentos (Dickens, pág. 27).

Estas novelas proponen, finalmente, una interpretación a la naturaleza infinita del hombre, pero con un conocimiento limitado por sus sentidos y por su época, en

la que la institución educativa y la religiosa han ayudado. Reconstruyen la historia del hombre en la búsqueda permanente del conocimiento. Conocimiento que les es impropio y antinatural, pero con el cual desean —puede ser— salir de su naturaleza de madera, volver a ser río, redimir su infancia. Es un conocimiento ideal: los hará, vivaces, curiosos, impertinentes y traviesos. Notar su juicio limitado y la poca fe en la institución que les ofrece es lo que le permite a cada uno (Pinocho, Hans, Luisa) significar su entorno y comenzar por darle una primera oportunidad a la construcción de su ser como sujetos inacabados y ganar sentido para su formación.

Después fue a verse a un espejo y le pareció que era otro. No vio el reflejo de la marioneta de madera de siempre, sino que vio la imagen despierta e inteligente de un muchacho con el pelo castaño, los ojos celestes y un aire alegre y festivo como una pascua (Collodi, pág. 212).

## Referencias

---

Abbagnano, N., & Visalberghi, A. (2012). *Historia de la pedagogía*. México: Fondo de Cultura Económica.

Antelo, E. (2005). *Notas sobre la (incalculable) experiencia de educar*. Obtenido de Cemfundacion.org.ar:  
<https://practicasdelaen2.files.wordpress.com/2015/04/antelo-estanislaonotas-sobre-la-incalculable-experiencia-de-educar.pdf>

Collodi, C. (2012). *Las Aventuras de Pinocho. Historia de una marioneta*. (F. Ordoñez, Trad.) Bogotá: IDARTES, Libro al viento.

Dickens, C. (1982). *Tiempos difíciles*. Bogotá: La Oveja Negra.

Fondazione Nazionale Carlo Collodi. (Febrero de 2014). *Biografía de Carlo Collodi*. Recuperado el 28 de Enero de 2014, de Fondazione Nazionale Carlo Collodi: <http://www.pinocchio.it/?idcnt=836&lang=es>

Freud, S. (1907). *El poeta y los sueños diurnos*. Recuperado el 30 de Enero de 2014, de Psicoanálisis a distancia:  
<http://www.elalmanaque.com/psicologia/freud/35.htm>

Freud, S. (1915). *La represión*. Obtenido de La letra ahora:  
<http://www.letrahora.com/ftp/Freud/La%20represi%C3%B3n.pdf>

Hesse, H. (1966). *Bajo la rueda, Los premios novel de literatura*. Barcelona: Plaza y Janés S. A.

Itzcovich, G. (s.f.). *Pinocho y el derecho*. Obtenido de Academia. edu:  
[http://www.academia.edu/5589005/Pinocho\\_y\\_el\\_derecho](http://www.academia.edu/5589005/Pinocho_y_el_derecho)

Lomas, C. (Enero de 2008). *Érase una vez la escuela. Textos N° 47*. Recuperado el Mayo de 2013, de Publicaciones, libros y revistas de pedagogía.:  
<http://textos.grao.com/revistas/textos/047-el-tratamiento-integrado-de-las-lenguas/erases-una-vez-la-escuela-los-ecos-de-la-escuela-en-las-voces-de-la-literatura>

Martínez, M. (29 de Mayo de 2013). *Juanito de Parravicini*. Obtenido de Manuelblas. Literatura y cine:  
<http://manuelblasuatro.blogspot.com/2013/05/juanito-de-parravicini.html>

Pacheco de Balbastro, G. (12 de Julio de 2000). *Pinocho el leño que habla*. Recuperado el Enero de 2014, de Imaginaria. Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil: <http://www.imaginaria.com.ar/02/9/pinocho.htm>

Ponce, A. (1975). *Educación y lucha de clases*. Medellín: Colombia.

Ringer, F. K. (1990). *Dos culturas académicas: Francia y Alemania en torno a 1900*. Obtenido de Revista de Educación:  
<http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre1990/re199005.pdf?documentId=0901e72b8136908a>

Zuleta, E. (2010). *Elogio de la dificultad*. Recuperado el Marzo de 2013, de [http://www.elabedul.net/Articulos/el\\_elogio\\_de\\_la\\_dificultad.php](http://www.elabedul.net/Articulos/el_elogio_de_la_dificultad.php)