

ESTUDIANTES SORDOS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. UNA EXPERIENCIA EN TORNO A LA LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL

DEAF STUDENTS AT UNIVERSITIES. AN EXPERIENCE
WITH CHILDREN AND YOUTH LITERATURE

ESTUDANTES SURDOS NO ENSINO SUPERIOR.
UMA EXPERIÊNCIA COM LITERATURA INFANTIL E JUVENIL



MARÍA GUTIÉRREZ F.*
mariagf@ula.ve
MANUELA BALL V.**
manuelaball@ula.ve
Universidad de los Andes
Mérida, Edo. Mérida
Venezuela

Fecha de recepción: 02 de noviembre de 2009
Fecha de aceptación: 25 de noviembre de 2009

Resumen

La comunidad sorda demanda una práctica comunicativa fundamental de naturaleza interpersonal, tan válida como la requerida por cualquier ser humano que maneje otro sistema de representación del lenguaje. Una comunicación que permita a sus usuarios, los sordos, el reconocimiento de su lengua nativa, la lengua de señas venezolana (LSV), para acceder a un uso efectivo de las herramientas socioculturales que facilitan el abordaje del conocimiento científico. Podríamos preguntarnos qué supone impulsar una relación básica de naturaleza interpersonal humana y justa entre comunidad sorda y comunidad de oyentes, de estudiantes y profesores quienes emplean, entre otros medios, la lectura y escritura, desde el paradigma oral, como herramientas para la construcción sociocognitiva de saberes.

Palabras clave: comunidad sorda, representación del lenguaje, lengua escrita.

Abstract

Deaf students require interpersonal communication in the same way any human being does when using a language system. They need a communication pattern that allows its users to recognize their first language, i.e., the Venezuelan Sign Language (VSL), to manage social and cultural tools for accessing scientific knowledge. In this paper, we asked ourselves how to encourage an equal interpersonal relationship among deaf and non-deaf people (students and teachers). Also, the question of how reading and writing activities are used orally as useful resources for socio-cognitive knowledge construction is posed.

Keywords: deaf community, language representation, written language.

Resumo

A comunidade surda exige uma prática comunicativa fundamental de natureza interpessoal, tão válida como a requerida por qualquer ser humano que maneje outro sistema de representação do linguagem. Uma comunicação que permita seus usuários sordos, o reconhecimento da sua língua nativa, a língua de sinais venezuelana (LSV), para ter acesso a um uso efetivo das ferramentas socioculturais que facilitam a abordagem do conhecimento científico. Poderíamos nos perguntar o que supõe impulsionar uma relação básica de natureza interpessoal humana e justa entre a comunidade surda e a comunidade de ouvintes, de estudantes e professores que empregam, entre outros meios, a leitura e escritura, desde o paradigma oral, como ferramentas para a construção socio-cognitiva de saberes.

Palavras chave: comunidade surda, representação do linguagem, língua escrita



Introducción



En este trabajo nos referiremos a nuestra experiencia con estudiantes sordos quienes muy recientemente y debido a los planteamientos de la Reforma Curricular de la Educación Básica y a los fundamentos curriculares de la Escuela de Educación de la ULA (1995), en el marco de la Constitución venezolana actual, son tomados en cuenta gracias a una política de inclusión de personas con discapacidad para proseguir su formación académica a nivel universitario. La perspectiva teórica que subyace a la carrera de Educación a la que ingresa esta población en la Mención Básica Integral, tiene como trasfondo los postulados de la psicolingüística y sociolingüística, cuyas investigaciones han abordado valiosamente el problema de la inclusión, entre otros aspectos, de las personas sordas en nuestro país (Anzola, León y Rivas, 2006).

Esta población sorda ha tenido la histórica oportunidad de ingresar a nuestra universidad para cursar la carrera de Educación y en este momento se ubica en el sexto semestre aproximadamente. Dado lo novedoso que resulta la incursión de estas personas en nuestra comunidad académica, quisiéramos en este artículo compartir con los lectores, sin pretensiones de exhaustividad en el tema, algunas reflexiones que hemos cosechado a raíz de haber tenido en nuestras manos, recientemente, el desarrollo de una asignatura para sordos: *Introducción a la literatura*. Aun cuando estas consideraciones se exponen con cierta sencillez dada nuestra inexperiencia en el campo de la enseñanza de sordos, las mismas develan algunos retos, desafíos, dudas e inseguridades que se nos presentan como educadoras, pero también dejan ver las satisfacciones compartidas cuando se suscitan experiencias de aprendi-

zaje que reflejan el potencial de estos adultos al participar en ciertas situaciones las cuales demandan el manejo competente de la lengua escrita. Desde esta mirada creemos útil compartir esta vivencia, cuando conscientemente asumimos la responsabilidad de crear ciertas condiciones que les permitan a estas personas adquirir y desarrollar significativamente las competencias requeridas en un cuarto nivel educativo, sin menoscabar, como enseñantes poco expertos en materia de discapacidad, las exigencias a las cuales deben exponerse y responder estos estudiantes a lo largo del proceso de enseñanza- aprendizaje desde las distintas asignaturas.

1. Algunas reflexiones sobre nuestra interrelación con los estudiantes sordos en el aula

Es una realidad sensible el conocimiento que tenemos sobre las dificultades que los sordos experimentan al incursionar en el escenario educativo como usuarios competentes de la lengua escrita. Si bien ésta es una situación por todos conocida, no deja de vislumbrarse un panorama alentador en nuestra Universidad de los Andes al abrir un espacio para que los sordos conquisten una carrera universitaria en la mención de Educación Básica Integral, ofertándoles para ello cierta infraestructura pedagógica necesaria, como nos lo dejan ver Anzola, León y Rivas (2006):

De las reflexiones que podemos hacer ante este escenario, la más importante radica en la dificultad que posee el sordo para utilizar la lengua escrita en todas sus posibilidades con un mínimo de eficiencia. Tal limitación incide negativamente en varios aspectos, entre los cuales es definitivo el hecho de que al no poder consumir de manera eficiente la lectura y la escritura, su conocimiento general se ve necesariamente restringido, convirtiéndose en una persona culturalmente desfavorecida, además de tener pocas posibilidades de comunicación e interacción social. Es por ello que la nueva mención contempla como un eje transversal e ineludible el aprendizaje de la lengua escrita como un reto fundamental y una meta impostergable para el estudiante con deficiencia auditiva. (p. 359)

Al referir la experiencia pedagógica con los sordos de esta Mención y en un intento de síntesis, podemos decir como un aspecto para nosotras esencial el hecho de reconocer el uso de LSV como el recurso natural que les permite a los sordos posicionarse socialmente para gestar un universo comunicativo, tanto con personas discapacitadas como con los hablantes oyentes. Este reconocimiento

exige pensar en una serie de aspectos para dar respuestas al estilo y necesidades evidenciadas por los sordos a fin de ayudarles a desenvolverse y desarrollarse adecuadamente como estudiantes que deben conquistar el perfil de la carrera en la cual han incursionado. Gestar una relación de naturaleza interpersonal con mayor equidad ha hecho posible en nuestra Facultad de Humanidades y Educación, específicamente, la incorporación de la figura del intérprete de LSV para mediar un trato mucho más cercano y eficiente en el aula, en el cual tenga cabida el respeto tanto de las relaciones entre alumno-alumno, alumno-profesor como el respeto que se establece con relación a la naturaleza del contenido disciplinar propuesto para asegurar, en lo posible, la recepción del mismo de forma adecuada.

No cabe duda de que la presencia del intérprete consolida significativamente las posibilidades de los sordos de ser tenidos en cuenta en un contexto donde ellos son una minoría. Por otra parte, el acompañamiento del intérprete nos colocó en la perspectiva de redimensionar algunos comportamientos habituales de nuestra práctica pedagógica cuando, por ejemplo, lo que comunicábamos debía guardar un tiempo de paciente espera, mientras el contenido del mensaje era comunicado a los alumnos. Además, muchas veces, debíamos insistir más de lo que usualmente acostumbramos hacer con los oyentes para aclarar varios de los términos de la materia que, dada la naturaleza de la LSV, no dispone ésta de algunas señas precisas para representar el sentido y significado más deseado o aproximado dentro del contexto en el cual se trata un tema particular a fin de minimizar, en lo posible, los problemas de comprensión. En ciertas ocasiones, este hecho hizo evidente la habilidad crítica y creativa de algunos estudiantes al sortear la dificultad para proponer cierta seña, consensuada, y así acuñar y manejar en contexto un nuevo referente lingüístico.

Otras veces, la dificultad residía en que dada la poca familiaridad que teníamos en cuanto al conocimiento y uso de la LSV, no era posible determinar si las fallas de comprensión del grupo se debían en parte a las situaciones que referimos anteriormente o a la interpretación que hacía, a su vez, nuestro amable y dispuesto intérprete. En estos casos, recurrimos a diversos alumnos quienes tienen en común la condición de ser hipoacúsicos (sordos parciales), con la intención de “escuchar”, alternativamente, sus interpretaciones respecto a la información dada y, a su vez, apreciar la competencia comunicativa con que podrían contribuir, como mediadores, para explicitar o aclarar la información a un estudiante en particular o al colectivo. En esos momentos se evidenció, en cinco de estos mediadores, la plasticidad e ingenio para asumir la conducción de la tarea al buscar un lenguaje accesible para el grupo e improvisar ejemplos que creían más pertinentes. Estos alumnos reflejan condiciones histriónicas curiosas al representar, sobre todo, la dramatización de las narraciones

propuestas. Sus mismos compañeros mostraban asombro y placer al escucharlos y verlos actuar. Nuestros mediadores voluntarios asoman el desarrollo progresivo de un perfil que les va identificando como potenciales educadores. Sus competencias también se aprecian en el plano de lo escrito, con los rasgos particulares de la escritura de sordos en los que predomina una escritura bizarra, en cuanto a sintaxis y uso de conectores, entre otros aspectos gramaticales. De esto podemos deducir que la idea de favorecer la integración del sordo a la comunidad de la información y conocimiento académico requiere, por parte de quienes les acompañen en su proceso de enseñanza aprendizaje, el hecho de conocer y hablar, dentro de lo posible, con la gramática que caracteriza la LSV, en nuestro caso.

Otro aspecto a destacar es que si bien resulta obvio que la interacción cara a cara es un principio básico en la comunicación humana, este principio se hace más sensible cuando en el proceso de enseñanza aprendizaje nos relacionamos con sordos. Un gesto, movimiento, vocalización, sonido, no nos puede pasar desapercibido tan fácilmente, pues estos rasgos paralingüísticos del lenguaje complementan ricamente el sentido y significado de lo que nos quieren hacer saber, percibir o sentir. Así, por ejemplo, podemos darnos cuenta cuando ellos sienten dudas, vacilaciones, desconcierto, sorpresa, asombro. También sus posturas, al igual que con nuestros estudiantes oyentes, nos hablan de sus estados de fatiga o actitudes de timidez, acuerdo o desacuerdo. En la experiencia con este grupo de alumnos pudimos apreciar con gran frecuencia que en su gran mayoría se muestran muy inquietos al acercarse la hora de culminación de la clase e incluso mucho antes. Se levantan y se retiran sin mostrar especial interés por saber cómo termina la actividad de ese día. Este hecho genera a posteriori problemas, pues al asistir a la nueva clase las tareas sugeridas en la clase anterior no las traen oportunamente o presentan algo totalmente ajeno a lo propuesto pues pierden la información o no contactan un informante que tenga clara la actividad. En este sentido varias actividades se prolongaron más del tiempo requerido lo cual traía retardos para avanzar con nuevos contenidos de aprendizaje debido al desnivel en el rendimiento académico evidenciado entre los alumnos.

Este comportamiento nos llama la atención. Quizá es preciso aprender de ellos otra forma de relacionarnos. Agudizar nuestra receptividad para aprehender otros significados por cuanto vemos que no es suficiente que aprendan sólo los aspectos esenciales de la asignatura que enseñamos, sino, conocer como profesores, las representaciones que los estudiantes desarrollan para relacionarse con ese algo del que le hablamos desde otro código, el oral. Desde este paradigma, los oyentes, como todos sabemos, elaboramos formas de representación particulares que definen nuestras relaciones y, gracias a las cuales, gestamos un estilo, una manera de pensar y actuar, en fin, un



modo particular de relacionarnos con ese algo, una identidad.

Nosotros, los oyentes, asumimos que los sordos tendrían que establecer relaciones con el conocimiento de manera similar a la nuestra. Esta visión sin duda merece una revisión de nuestra parte, que en este momento no pretendemos hacer. Sin embargo, nos preguntamos, con las dudas que sorteamos como poco conocedoras del tema, ¿qué tipo de representaciones cognitivas se formulan los sordos al elaborar concepciones sobre un objeto de conocimiento particular, desde el paradigma visual y sobre la base de su lengua nativa, la LSV? Esta inquietud surge por cuanto al leerles literatura de contenido humorístico implícito, los estudiantes no daban señales que nos permitieran entender que captaban la ironía, irreverencia o sentido del humor en la historia leída, y cuando les pedíamos comentar el texto, solían hacer mención a aspectos y acciones de la historia de manera separada, sin establecer relaciones entre los hechos, sobre todo en aquellos fragmentos claves los cuales presentaban los datos necesarios para hacer la inferencia. Un ejemplo de esto fue durante la lectura de *Teresa* de Armando José Sequera. En este sentido, estamos convencidas de que la competencia del profesor tendría que ir más allá de su manejo conceptual y pedagógico para entender, desde una visión más amplia y adecuada, las representaciones afectivas, lingüísticas, sociales y culturales de la comunidad de sordos así como sus más íntimas preocupaciones, miedos o inseguridades.

Otro aspecto en el que quisiéramos detenernos es en el de los desafíos y responsabilidad que supone para los profesores la evaluación del rendimiento académico de los sordos. Nos preguntamos bajo qué parámetros evaluar para evitar correr el riesgo de penalizar al estudiante o, en caso contrario, sobreestimar su actuación. Si bien nuestra asignatura, de manera análoga a como lo planteamos con el grupo de oyentes, contempla un proceso evaluativo de carácter continuo de todo el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes, nos encontramos como docentes con serias dificultades al momento de proponer una evaluación cuantitativa basada, desde luego, en criterios cualitativos. Tenemos claro que no los podemos evaluar de la misma forma que los oyentes pues incurriríamos en actuaciones pedagógicas inadecuadas. Entendemos que ellos utilizan otra forma de lenguaje que les permite estructurar y representar los significados desde una perspectiva que los oyentes lamentablemente desconocemos. Este parece ser un punto álgido en el sistema educativo venezolano, tal como lo señala la investigación de Morales (2001) cuando de evaluar textos escritos de sordos se trata:

Otro elemento a considerar en este análisis es la evaluación pedagógica en lo referente a las producciones escritas de los sordos, las cuales se han evaluado tomando como parámetros

las producciones correctas de los oyentes, situación injusta y discriminatoria, puesto que se establecen mecanismos distintos entre unos y otros en la construcción de textos escritos. Las investigaciones en esta área demuestran que los supuestos errores encontrados en la escritura de los sordos corroboran la existencia subyacente de otro código. Pérez (1994) afirma que esto no se debe: “al desconocimiento del mundo ni del contexto sino al desconocimiento de las leyes de la lengua escrita”. (p. 24). La citada autora sostiene, en su estudio acerca de la producción narrativa en sordos, que en todos los textos analizados de la muestra objeto de estudio, prevalece la estructura de la lengua de señas venezolana. Además indica que los alumnos sordos emplean complejos procesos metalingüísticos y metacognoscitivos en la producción escrita. (s/p)

La cita anterior deja ver lo injusto y discriminatorio que resulta evaluar las producciones escritas de los sordos bajo los parámetros de los oyentes. Obviamente estamos seguras de que este requisito de evaluación de las competencias académicas no puede darse así. Quizá la tendencia a hacerlo de esa manera radica en el desconocimiento que tenemos, por ejemplo, de la gramática de la LSV y los procesos metalingüísticos y metacognoscitivos inmersos en la producción escrita de estas personas, lo cual no nos permite aún concebir procedimientos valorativos alternos, congruentes con la manera como ellos ven, sienten, perciben y representan desde su código, la lengua escrita. De esta experiencia se desprende también para nosotras la impostergable necesidad de consensuar entre los profesores y alumnos sordos, más otras personas expertas o no, interesadas en el tema, los criterios bajo los cuales establecer la evaluación pedagógica con un sentido más justo y pertinente. Ésta es una tarea compleja, que requiere tiempo y dedicación pero que no podemos evadir cuando hablamos de inclusión social.

Al retomar el tema de la presencia del intérprete en el aula universitaria, no podemos dejar de preguntarnos de qué forma podríamos como enseñantes favorecer la inclusión de personas adultas sordas a un contexto social donde predominan los hablantes oyentes. Un contexto en el que se privilegia la lengua española en su forma oral y escrita frente a la cual, los sordos evidencian importantes diferencias que les limitan en su proceso comunicativo y en el acceso a la información y elaboración del conocimiento. Ésta es una buena pregunta que si bien en este trabajo no pretendemos ofrecer respuestas certeras, si podemos, en virtud de la experiencia vivida, sugerir algunas ideas que también encontramos en las investigaciones de los expertos del área. Entendemos que la incorporación puede avanzar notablemente al garantizar el sistema edu-

cativo venezolano la formación de un intérprete que reúna un perfil académico por encima de los estudiantes. Este factor humano constituiría una valiosa oportunidad para contar con un recurso comunicativo que brinde tanto al profesor oyente, como a sus alumnos sordos, un mayor espacio de intercambio sobre el cual edificar una educación de mayor calidad, participación y pertinencia social. Si al perfil idóneo del intérprete se une una formación básica del profesor en cuanto al dominio esencial de la LSV, se lograría una relación de inclusión más auténtica cuyas implicaciones éticas, sociales, culturales y educativas trascenderían significativamente en el desempeño y desarrollo integral de la persona sorda, en su calidad de vida y, por supuesto, en la sensibilidad de los otros miembros que cohabitan cotidianamente con la comunidad de sordos.

Y, si a todo lo anterior se une un trato social en el que la afectividad medie como un elemento que amalgame las relaciones interpersonales, mucho sería el camino para andar construyendo un sentido y significado del mundo al lado de unas personas que tienen mucho por decir y compartir desde su extraordinaria lengua de señas. Una relación interpersonal fundada sobre la base de la afectividad, no solo le ayudaría a la persona sorda a adquirir conocimiento, sino además, a desarrollar su propia autoestima, su identidad individual y social.

2. Algunos prejuicios sobre el ingreso del sordo a la cultura escrita

Una inquietud siempre presente al emprender la tarea de acompañar a los estudiantes sordos hacia el disfrute de la literatura infantil y juvenil, con miras a que como futuros maestros conciban entornos de lectura favorables para los niños también sordos, giró en torno a la idea de querer conocer y comprender un poco más sobre el proceso que ellos emplean para construir sus interpretaciones y producciones escritas o, mejor dicho, qué características exhiben como lectores y escritores al abordar la lengua escrita y, junto a ello, cuál debía ser nuestro rol para facilitarles este acercamiento. Cuando compartimos esta inquietud con otros más expertos o no, resulta familiar escuchar en ámbitos tanto cotidianos como académicos que las personas sordas tienen serias dificultades para acceder a niveles adecuados en cuanto al pensamiento formal, vale decir, a elaboraciones abstractas, debido a la ausencia del lenguaje oral. Por tanto, el ingreso a la cultura escrita sería para ellos casi imposible, o por lo menos quienes lo logren mostrarían notables limitaciones en cuanto al conocimiento y manejo de la lectura y escritura para acceder a niveles más complejos del pensamiento.

Creemos que esta idea puede, sin duda, conducir al establecimiento de una serie de concepciones

erradas por parte del oyente quien está viendo al sordo desde su paradigma oral, predominantemente. En la experiencia que compartimos con estos adultos apreciamos ciertamente que en su gran mayoría son poco lectores y, en menor proporción escritores. Una situación muy similar a la que hallamos por cierto en nuestros estudiantes oyentes. Al indagar sobre sus vivencias previas tanto escolares como familiares hallamos que excepcionalmente de estos sordos, cuatro o cinco de ellos, integrantes a su vez de un grupo de treinta y cinco estudiantes, se distinguen como lectores y escritores más asiduos y con escrituras más adecuadas, más cercanas a lo convencional. Ellos refieren que han tenido un hogar donde se lee y escribe con propósitos sociales claros: informar, estudiar, leer por puro placer. Además de leerles les hablaban sobre los libros que les leían. Al respecto Chambers (2007) dice: “Hablar bien sobre los libros es en sí una actividad muy valiosa, pero también es el mejor entrenamiento que existe para hablar bien sobre otras cosas. De modo que, al ayudar a los niños a hablar de sus lecturas, los ayudamos a expresarse acerca de todo lo otro que hay en sus vidas” (p. 12).

Muy probablemente sus padres y algunos lectores adultos cercanos a su familia constituyeron sus referentes al introducirlos en la cultura de lo escrito, haciéndoles ver el mundo de la lectura como un espacio que abre otras posibilidades para la vida. Muy poco hablan de los maestros que han tenido como lectores constantes e interesados por este mundo. Sobre esto podemos decir, citando de nuevo a Chambers (2007), lo siguiente:

El hecho es que aprendemos a hablar bien conversando con gente que ya sabe cómo hacerlo, del mismo modo que la mejor manera de aprender a enseñar es trabajando con una maestra experimentada. Como lectores, como conversadores, como maestros, todos somos aprendices... sólo se aprende con el hacer. No hay atajos y no existe otro camino más que la práctica (p. 13).

Este hecho muestra, como un hallazgo esencial compartido por diversos investigadores como Bethelheim y Zelan (1983), Chambers (2007), Pennac (1995), Petit (1999) y Rosenblatt (2002) entre otros, que la formación de un lector competente para la vida requiere la presencia de los otros. Un lector oyente o uno sordo sólo puede construirse en compañía del otro. Con la ayuda del otro. Con la presencia del otro más experto que él. Por tanto, la formación de lectores exige la participación de otros más avezados que lean con los niños, para los niños, mostrándoles la utilidad y función social de esta herramienta. Personas que les muestren desde una visión estética las bondades de la palabra.



En el curso de sordos que compartimos, apreciamos que aquellos que han alcanzado un mayor y mejor dominio de la lengua escrita han contado con un hogar de lectores. Este hecho resulta curioso por cuanto nos permite inferir que la ausencia de lenguaje oral en los sordos no tendría que ser una limitante en su formación como lectores y escritores. Lo que sí condicionaría ese desarrollo es la carencia de un entorno favorable de lectura en sus hogares y en la escuela, que incluya eventos significativos, con materiales disponibles y lectores interesados en fomentar espacios para compartir este objeto de conocimiento con una función social. Nos atrevemos a afirmar, entonces, que el desarrollo del pensamiento en los sordos también podría alcanzar grados óptimos por cuanto cuentan con su lengua nativa, las señas, si como en el caso de algunos afortunados hablantes oyentes contarán con la compañía de personas que amarán los libros. Que reconocieran en la lectura de textos literarios o no, su valor para la formación integral del ser humano.

3. Relato de una experiencia

Cuando nos invitaron a participar en el programa de la Mención de Básica integral para los estudiantes con discapacidad auditiva, ello generó en nosotras una suerte de incertidumbre y desafío a la vez. En algunos de nuestros cursos de pregrado habíamos tenido dos o tres estudiantes con discapacidad auditiva y/o visual, pero estar al frente de un curso con 35 alumnos, la mayoría, sordos profundos y algunos pocos hipoacúsicos, era un reto que debíamos asumir. Era nuestra primera vez.

Nos reunimos para organizar el programa de la materia *Introducción a la literatura*. En principio, en función de nuestra experiencia en el área de la lectura y literatura infantil, y luego, tomando en cuenta las condiciones de nuestros nuevos estudiantes. Así, pensamos en el tipo de materiales que utilizaríamos, las actividades a proponer, las estrategias para llevar a cabo las distintas sesiones de trabajo con ellos, entre otros aspectos. El curso en cuestión estaba orientado, fundamentalmente, a familiarizar a los estudiantes con diversos aspectos referentes a la lectura de textos literarios desde una perspectiva estética y también al abordaje de algunos contenidos teóricos referidos al proceso de lectura según autores como Frank Smith y Louise Rosenblatt. Aspirábamos a que los alumnos comprendieran que la literatura es un recurso valioso para el desarrollo de habilidades de comunicación no sólo a través de la palabra sino también a través de la imagen, cuyo potencial semántico contribuye enormemente al desarrollo de habilidades visuales para comunicar sentidos sobre el mundo.

A partir de aquí, hicimos especial énfasis en la lectura que ofrece el libro álbum, ese nuevo género de la lite-

ratura infantil en el que las palabras e ilustraciones se acoplan y complementan mutuamente. Esta fusión de altísima calidad gráfica, le permite al lector, a través de un diálogo creativo entre imagen y texto, construir sentido haciendo uso de representaciones, de narraciones ficcionales o no, activando así múltiples posibilidades interpretativas.

3.1 Las teorías acerca de la lectura

Durante las primeras sesiones abordamos, previa lectura por parte de cada uno de los estudiantes, los fundamentos teóricos básicos referidos al proceso de lectura y a la importancia de la literatura en la formación de niños lectores. Para ello, nos basamos en Frank Smith (1990) y su perspectiva interactiva de la lectura, y en Louise Rosenblatt (2002) con su visión transaccional del proceso en cuestión. En principio les propusimos un trabajo grupal a fin de que compartieran entre ellos sus impresiones sobre las lecturas, para luego hacer un debate en el que cada grupo participara dando su opinión sobre el tema abordado. Finalmente, nuestra intervención estuvo orientada a la puntualización de los aspectos más importantes de los autores y a indagar sobre los procesos personales que ellos han desarrollado como lectores.

3.2 Algunas situaciones de lectura

En las siguientes sesiones las actividades estuvieron orientadas más hacia la experiencia de la lectura estética, esa que pone de relieve los aspectos afectivos de la conciencia –sensaciones, imágenes, sentimientos, ideas– y que son el remanente de sucesos psicológicos pasados evocados a través de la palabra y sus referentes (Rosenblatt, 1996). En este sentido, el libro álbum constituyó el eje central para propiciar una postura estética frente a la lectura, recurriendo, en este caso, mucho más al apoyo visual que otorga la imagen. Así, realizamos una serie de actividades dirigidas a favorecer un contacto más cercano con este tipo de literatura –poco explorado por los estudiantes– quienes nos manifestaron conocer fundamentalmente, cuentos clásicos como los de los hermanos Grimm, Perrault, entre otros, de modo que el género del libro álbum resultó totalmente novedoso para ellos. A continuación, describimos brevemente, algunas de las situaciones propuestas durante el curso.

- ***Cosita Linda* de Anthony Browne:** el autor británico –uno de los principales creadores del libro álbum en el mundo– nos muestra en *Cosita Linda* la historia de un gorila en cautiverio que solicita, a través de señas y con cierta vehemencia, la presencia de un amigo. Los cuidadores le consiguen una gata llamada Linda con la cual

emprende una hermosa amistad. El relato está inspirado en la historia de Koko, una gorila entrenada para usar el lenguaje de señas en la Universidad de Stanford en 1974, quien le pide a los científicos un gato. Ellos la complacen y Koko adopta al gato como su hijo. En el relato de Browne, el gorila es macho y se comunica con sus cuidadores a través del lenguaje de señas. También la gata lo aprende, para sorpresa de todos. Es una historia conmovedora que atrapa al lector, no sólo por la historia en sí misma sino también por las excelentes imágenes contenidas en un libro de gran formato.

Queremos resaltar con especial atención esta experiencia, por cuanto despertó en el grupo una sensibilidad muy particular ante la historia y las ilustraciones. El hecho de que el gorila hablara en lengua de señas les impactó de manera especial. Hicieron comentarios, luego de la lectura, de lo que habían sentido, de lo que más les había gustado, de lo que pensaron durante la misma. Reconocieron con mucho interés la historia por los valores que transmitía y, particularmente, por el hecho de que el personaje principal se comunicara en lengua de señas. Muchos estuvieron interesados en la posibilidad de adquirir el texto para poder llevarlo a sus pequeños alumnos sordos.

- **La saga de Sapo, de Max Velthuijs:** el ingenioso Max Velthuijs, ilustrador y escritor holandés de literatura para niños, nos presenta la serie de *Sapo* (personaje más conocido de su obra) en la que explora con elementos de humor y sencillez, temas de difícil abordaje en el mundo infantil como son la búsqueda de la identidad, el amor, la solidaridad, la discriminación, el miedo o la muerte. Junto a sus fieles amigos -Pata, Liebre, Cochinito y Rata- *Sapo* se muestra como un personaje amoroso, ingenuo, con una sensibilidad particular ante los “problemas” cotidianos.

Como parte de las actividades relacionadas con el libro álbum, incluimos esta saga de 8 libros para compartir con nuestros estudiantes por cuanto su alta calidad gráfica y los temas tratados por el autor –pensamos– podían resultar de gran interés para ellos. Propusimos la actividad en grupos de cuatro integrantes a los que entregamos uno de los 8 ejemplares. Les planteamos que, en principio, se centraran en las imágenes, tratando de construir por escrito la secuencia. Luego les indicamos leer el texto escrito y comparar con lo que ellos habían producido. Con base en este ejercicio, les solicitamos que reflexionaran acerca de la función que cumple la ilustración para comprender la lectura, por una parte, y la función que cumple el texto escrito para construir, junto con la imagen, el sentido. Esta estrategia se desarrolló en varias sesiones por cuanto los estudiantes debían preparar la representación de cada relato construido por el grupo. Durante las presentaciones se destacaron de manera significativa dos de los alumnos, uno de los cuales diseñó y elaboró los personajes del cuento que más le impactó (*Sapo es Sapo*) y lo representó con

sus niños y, posteriormente, con nosotros. El otro estudiante asumió la representación de su historia (*Sapo enamorado*) con muchísima emotividad al punto de que logró conmovernos a todos.

4. Algunas situaciones de escritura

Al igual que la lectura, la escritura puede ser vivida desde lo estético también, a partir de lo que ella puede suscitar en quien produce un texto escrito. En este sentido, además de las actividades de escritura referidas a los contenidos teóricos abordados en el curso (resumen, reflexión, por ejemplo), nos planteamos desarrollar con los estudiantes textos escritos que estuvieran más dirigidos a sus vivencias, percepciones, emociones. Esto lo pudimos apreciar en las situaciones anteriormente expuestas que surgieron a partir de la lectura de los cuentos, en un intento por promover el desarrollo de una postura estética ante la escritura. En esta dirección queremos destacar una actividad que surgió sin proponérselo, y que a muchos de los estudiantes les dio la posibilidad de expresar sus sentimientos a partir de la palabra escrita. A continuación la describimos:

Palabras que me gustan: durante las primeras sesiones propusimos una actividad que resultó ser de mucho agrado para el grupo, les preguntamos si había palabras que a ellos les atrajeran más que otras por alguna razón. Les llevamos algunos ejemplos tomados de la página web www.escueladeescritores.com/invitados-especiales-palabra, en donde se aprecian los posibles significados que un término puede evocar en cada uno de nosotros, como: burbuja, caracola, libertad, azahar... Así por ejemplo, la palabra Burbuja: “evoca la transparencia”, “es sonora”, “cuando el alma está adolorida... el mejor lugar para estar es protegido dentro de una burbuja”. De esta actividad surgió la idea de hacer un *Glosario de palabras que me gustan*, con una escritura libre, escogiendo, entre ellas, las que por su sonoridad o significado, evocaran en los alumnos un sentimiento particular, una sensación, una imagen, un recuerdo.

A partir de allí, recogimos escrituras como las que presentamos a continuación que, como se podrá apreciar, algunas guardan más relación con la gramática de la LSV y otras, se acercan más a la escritura convencional.

a) Bernardo:

fue el único que ilustró el glosario con imágenes bajadas de la web pero sumamente pertinentes a cada una de las palabras seleccionadas para el glosario. Ésta, fue una decisión personal. Seleccionó 3 palabras para cada letra del abecedario. Muchas de ellas están relacionadas con elementos mágicos presentes en los



cuentos de hadas: bruja, dragón, espejo, gárgola, hada, héroe, magia, ogro, princesa, sirena, tesoro, unicornio. Otras, están referidas al ambiente y al universo: aurora boreal, asteroide, estrella, ecología, flor, granizo, infinito, jardín, koala, luna, médanos, nido, nieve, océano, quebrada, rayo, sol, volcán, zoológico. Como veremos en sus producciones, Bernardo relaciona o vincula muchas de las palabras con los cuentos de hadas y películas, lo que pudiera hacernos pensar en su amplio conocimiento literario y en una experiencia significativa con el arte en general. Al indagar en su formación como lector, él cuenta con un entorno familiar que, desde muy pequeño, favoreció los encuentros con los libros y la literatura. Veamos entonces algunas de sus definiciones las cuales se transcriben respetando su forma original:

Asteroide: Más allá del universo, como una piedra, se parece a un planeta pequeño, como lo describe el cuento del Principito, llamado asteroide B612.

Beso: muestra de amor, amistad y cariño, el beso simboliza todo lo bueno. En el cuento de la bella durmiente, esta se queda dormida, hasta que un príncipe azul, la despierta con un beso de amor.

Espejo: Donde se reflejan los objetos que tengan delante, como se reflejan las cosas en el agua, como en el cuento de Sapo es Sapo, el sapo se podía mirar en el agua del lago.

Gárgola: Estatua de piedra misteriosa, como en la catedral de Notre Dame, a veces nos asusta, pero en la película El jorobado de Notre Dame eran los amigos del jorobado.

En otras escrituras se percibe un conocimiento más elaborado, con predominio de una postura eferente, más dirigida a lo que podemos retener luego de la lectura (Rosenblatt, 1996). Veamos:

Aurora boreal: Reflejo de luz de muchos colores brillantes, que aparecen de noche en el cielo en la zona polar.

Jeroglífico: Código de escritura, para ser descifrada, así como los antiguos egipcios dejaron mensajes grabados en las paredes de sus monumentos.

Asimismo, vemos construcciones genuinas, muy poéticas, basadas puramente en lo que la palabra le evoca y le hace sentir, aspectos estos vinculados también al disfrute estético:

Nana: Canción de cuna que mi mamá me cantaba, “duérmete niño, duérmete ya, que el mañana pronto vendrá, duérmete niño duérmete ya...”

Papagayo: Cuando el viento sopla, vuelan los papagayos de papel, parecen cohetes tirados de cordeles, que bailan con las nubes también.

Granizo: Parece pedazos de hielo, como si el cielo se estuviere rompiendo, y todo lo cubre de blanco como diamantes, además al caer pegan muy duro.

Observamos en el caso de Bernardo –un estudiante hipoacúsico– una desarrollada habilidad para la escritura, con una sintaxis adecuada y muy cercana a lo convencional, además de una capacidad de expresión que pudimos valorar durante el desarrollo del curso. Siempre se mostró dispuesto a mediar en la construcción de nuevos significados ante una palabra de poco dominio del grupo. Igualmente, durante la presentación de las actividades de *Sapo*, hizo una dramatización del cuento que dejó perplejos a la mayoría de sus compañeros, y a nosotras también.

b) Alonso: creó un glosario de pequeño formato para el que seleccionó una palabra para cada letra del abecedario, e incluyó tres acepciones para cada palabra. Muchas de ellas son abstractas, sustantivos como amor, belleza, confianza, juventud, pensamiento, quietud. Otras están referidas a la naturaleza: flores, girasol, hojas, lluvia, mar, otoño, relámpago. Este joven es sordo profundo y en sus producciones podemos ver, con relación a otros de sus trabajos escritos en prosa, un sentido estético de las palabras, las cuales le hacen evocar sensaciones y sentimientos que se reflejan en sus particulares acepciones. Veamos:

Amor:

- Sentimiento universal e intangible
- Plenitud del alma
- Es alegría

Confianza:

- Creer en nosotros mismos
- Creer en la buena fe del prójimo
- Caminar sin temer a los obstáculos

Lluvia:

- Agua que cae del cielo.
- Nostalgia
- Vida para las plantas

Mar:

- Piscina de agua salada que nos da paz
- Cuando está en tormenta nos atemoriza
- Fuente de alimentos marinos

Relámpago:

- Luz en el cielo
- Anuncio de lluvia
- Después del relámpago, el trueno

c) **Amanda:** esta joven hipoacúsica elaboró un glosario curioso. Casi todas las palabras seleccionadas por ella son verbos: acariciar, alumbrar, besar, descuidar, derrotar, encontrar, imaginar, ilusionar, humillar... Otras, son sustantivos como calor, cielo, dulzura, fuerza, error, huellas. Igualmente, casi todos los términos están referidos al sentimiento, al amor, a Dios.

Amor:

Yo te di todo mi amor y más, tú no conoces ni lo que es amar.

Besar:

Quiero que vuelvas, porque guardé una lluvia de besos para ti.

Cielo:

Hoy que te vas por ese cielo azul que es nuestro cielo, tu partida ha cambiado el cielo de azul a gris.

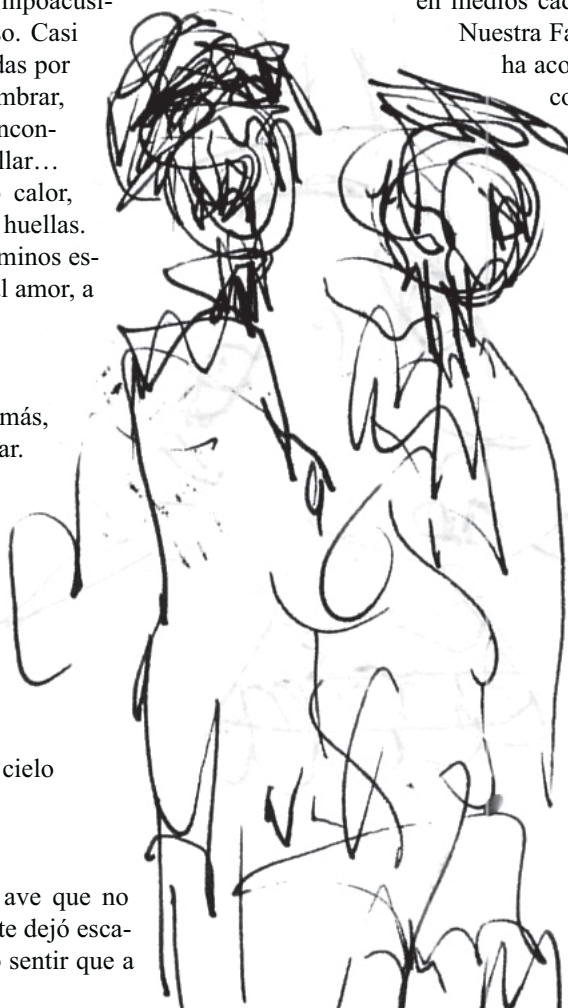
Derrotar:

Vuelves a mí como el ave que no pudo escapar, la tormenta no te dejó escapar, vuelves derrotado, puedo sentir que a ti todo te ha salido al revés.

En términos generales la realización del glosario implicó para muchos estudiantes un gran esfuerzo, un compromiso y un disfrute, por cuanto a medida que se les ocurría una nueva palabra tomaban nota para luego plasmar el sentido que ellos querían darle. Al final del curso lo mostraron con mucho orgullo y seleccionaron una muestra de términos para compartir con sus compañeros. En algunos casos observamos poca vinculación con el trabajo pues los términos que presentaron algunos estudiantes fueron extraídos literalmente del diccionario, sin ningún tipo de elaboración personal.

5. Algunas reflexiones para compartir y construir en compañía

La interrogante acerca de cómo abordar un proceso de inclusión propicio y eficiente queda latente en nuestras reflexiones. Lo meritorio es saber que se ha iniciado el camino, éste es un buen paso para involucrarnos cada vez más con las instancias educativas que, como nuestra universidad, impulsan la inclusión de los discapacitados



en medios cada vez más amplios y diversificados. Nuestra Facultad de Humanidades y Educación ha acogido a este primer grupo de personas con grandes expectativas. Sin duda creemos que es ineludible gestar una experiencia comunicativa esencial de naturaleza interpersonal, como señalamos al inicio de este ensayo, que contemple la interacción sociocultural entre la comunidad de sordos y la de oyentes, en la que tenga lugar el respeto y la aceptación recíproca, esto implica, entre otros aspectos, reconocer el uso de lenguas diferentes, credos y miradas sobre la vida particulares, que dan cabida a los encuentros. Si queremos promover una integración auténtica tenemos que ofrecerles un lugar y un tiempo para que los sordos penetren los espacios frecuentados por sus pares y profesores, en particular, bien sea en la realización de actividades culturales, sociales, eventos académicos u otros en los cuales ellos puedan exponer su identidad como sordos. Darles la posibilidad de participar de forma crítica, productiva y activa, valorando, eso sí, el reconocimiento de su lengua de señas como su primera lengua. Esta lengua les confiere su identidad personal y colectiva. En la experiencia compartida con este grupo de personas sordas reivindicamos el hecho de que la relación interpersonal en lo académico, debe darse sin evasiones de ningún tipo, vale decir, las exigencias para crear condiciones a través de las cuales puedan desarrollar cada vez más su potencial cognitivo y lingüístico, pueden trazarse en función de los intereses y necesidades manifestadas por ellos, así como sobre las competencias que se aspira a desarrollar a través de las diversas asignaturas que deben cursar para coronar exitosamente su perfil como educadores en la carrera elegida.

En la asignatura *Introducción a la literatura*, nos propusimos, fundamentalmente, acercarlos al disfrute estético de la palabra, a la posibilidad de que evocaran, a través de la imagen también, la diversidad de interpretaciones posibles a partir de sus experiencias particulares de vida. Estamos convencidas de que la literatura es un ingrediente fundamental en la vida de cada ser humano. Pensamos que, “al leer literatura, el espíritu se sublima; se produce una especie de distanciamiento de la realidad; las palabras, antes inmóviles sobre la página, se sublevan



en una danza mágica que evoca imágenes en la mente del lector” (Gutiérrez y Ball, 2007, p. 102).

Experiencias de esta naturaleza deben ser propiciadas desde muy temprana edad, tanto en los niños oyentes como en los pequeños sordos. Al favorecer estos encuentros otorgamos la posibilidad de que la literatura llegue a formar parte de su mundo, un mundo en el que pueda comprender mejor la forma de ser de los otros, sus comportamientos, las difíciles relaciones entre los seres humanos. La literatura se convierte, desde esta mirada, en una escuela natural de construcción de la personalidad, tal como lo afirma Thérien (1997), de la personalidad individual, social y cívica de cada individuo. En estos términos, hablar de inclusión y equidad, es posible entonces. La equidad de la integración en el sistema educativo en cualquiera de sus niveles, estaría para nosotras, en brindarles una educación de calidad, aun cuando nos asalten grandes y válidas dudas acerca del cómo hacerlo. Por lo pronto sabemos que esta es una tarea que nos requiere a todos los que hacemos vida en este contexto universitario.

Quizá una de las contribuciones de este texto sea dar a conocer un aspecto puntual de la vida de este grupo de personas sordas que transitan por nuestras aulas universitarias cargados de deseos, expectativas, necesidades, miedos y apremios lo cual podría generar un espacio de

discusión para impulsar iniciativas que permitan conocer un poco más sobre la cultura sorda y, en esa medida, crear verdaderos espacios que reivindicquen el derecho de estas personas a ser diferentes. Las condiciones deben seguir creándose para no caer en la ilusión de pensar que estamos favoreciendo procesos de inclusión social cuando en realidad estamos abonando otro terreno frágil conducente a la deserción de estos adultos sordos que recién empiezan un recorrido novedoso por nuestra universidad. Las dificultades y limitaciones están presentes de manera similar a como ocurre con nuestros estudiantes oyentes pero, en ambos casos pueden ir progresivamente abordándose si se establecen cada vez parámetros más claros respecto a las dimensiones sociales, culturales y educativas implicadas en este complejo proceso social. Insistimos en la idea de concretar la posibilidad de incorporar la presencia formal y sistemática del intérprete, suficientemente preparado, no itinerante o improvisado. Creemos que las políticas educativas nacionales, regionales y locales deben, en un esfuerzo común gestado en el diálogo fértil y respetuoso, garantizar una mayor y mejor infraestructura –formación de profesores, intérpretes idóneos, tecnologías a disposición– en nuestras universidades para establecer condiciones auténticas que ofrezcan al estudiante sordo su inclusión social en el complejo proceso educativo para conquistar su acceso a la información, comunicación y cultura. Confiamos en esta posibilidad. ©

* **María Gutiérrez Fernández**

Licenciada en Educación Preescolar (ULA), con una especialidad en Educación, Mención Lectura (ULA). Actualmente cursa estudios de doctorado en Educación, en el Doctorado de Educación de la Facultad de Humanidades y Educación (ULA) Profesora Agregado adscrita al Departamento de Pedagogía y Didáctica de la Facultad de Humanidades y Educación (ULA). Investigadora del grupo Taller de Investigación Educativa (TIE).

****Manuela Ball**

Licenciada en Educación Preescolar y Magíster en Educación Mención Lectura de la Universidad de Los Andes. Actualmente cursa estudios doctorales en el Doctorado en Educación de la

Facultad de Humanidades y Educación de la ULA. Profesora Titular del Departamento de Pedagogía y Didáctica de la misma Universidad. Docente e investigadora adscrita al Grupo Taller de Investigación Educativa (TIE) en las líneas de Desarrollo del pensamiento infantil, Eventos tempranos de acercamiento a la lectura y Recepción de la literatura en los más pequeños. Miembro del Sistema de Promoción al Investigador PPI del Ministerio de Ciencia y Tecnología Nivel I. Premio Estímulo al Investigador PEI y Premio CONABA. Autora de artículos y capítulos de libros publicados en Venezuela, Chile y Francia referidos al Estudio de la aproximación temprana a la lectura, Formación de docentes en el área de la lectura y la escritura, La educación de niños con talento en Venezuela y la Educación preescolar en nuestro país.

Bibliografía

- Anzola, M., León, A. y Rivas, P. (2006). Educación superior de los sordos. *Educere*, 10(33), 357-360.
- Bethelheim, B. y Zelan, K. (1983). *Aprender a leer*. Barcelona, España: Grijalbo.
- Bialet, G. (2003). Guerra y paz. Reseña de libros. *Imaginaría. Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil*. Recuperado el 15 de octubre de 2009 en <http://www.imaginaría.com.ar/10/9/guerraypaz.htm>
- Chambers, A. (2007). *Dime*. Barcelona, España: Fondo de Cultura Económica.
- Gutiérrez, M. y Ball, M. (2007). Lectura y literatura como experiencias. *Voz y Escritura*, 15, 95-108.
- Morales, A. (2001). El bilingüismo de los sordos: Análisis del caso venezolano. *Candidus*, 2 (13). Recuperado el 15 de octubre de 2009 en [E:\El Bilingüismo de los sordos.htm](http://www.elbilinguismo.com.ar/10/9/guerraypaz.htm)
- Pennac, D. (1995). *Como una novela*. Santafé de Bogotá: Norma.
- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.

Bibliografía

- Rodari, G. (1996). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Barcelona, España: Del Bronce.
- Rosenblatt, L. (1996). *El modelo transaccional: La teoría transaccional de la lectura y la escritura*. En M. Rodríguez (Ed.). *Textos en contexto*. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.
- Rosenblatt, L. (2002). *La literatura como exploración*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Sánchez, C. (1995). Educación Básica para los Sordos: Cuándo, Cómo y Dónde. Recuperado el 15 de Octubre de 2009 en *Documentos*, 2, 37-49. Mérida: Instituto de Estudios Interdisciplinarios sobre la Sordera y el Lenguaje. Venezuela.
- Sánchez, C. (2009). *¿Qué leen los sordos?* Recuperado el 10 de octubre de 2009 en sorda.eu/.../Carlos_Sanchez_que_+leen_+los_+sordos_2009.pdf
- Sequera, A. (2000). *Teresa*. Caracas: Alfaguara Infantil.
- Smith, F. (1990). *Para darle sentido a la lectura*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Thérien, M. (1997). Placeres literarios o de las finalidades de la lectura literaria. *Hojas de lectura*, 48, 12-15.
- Velthuijs, M. (2006). *Sapo es Sapo*. Caracas: Ekaré.

UN VOTO MILAGROSO

Luis Fuenmayor Toro

Las críticas a la pobreza académica actual de las universidades ha sido el único elemento señalado por quienes defienden el voto paritario de estudiantes y trabajadores en las elecciones universitarias. Las acusaciones se hacen a las universidades autónomas, sin mencionar a las experimentales, ya que muchas de las mismas están en manos de rectores "bolivarianos" y se encuentran en peor condición que las autónomas. Bastaría con señalar a la Ezequiel Zamora, Simón Rodríguez y Rafael María Baralt, para respaldar contundentemente la afirmación.

Como la universidad venezolana anda mal se decide que los trabajadores y los estudiantes voten paritariamente con los profesores en la elección de autoridades, como si la ausencia de esta providencia fuera la causa determinante de ese deterioro. No sé cómo se explicará el deterioro mayor de las universidades experimentales, donde nadie vota y es el Ministro quien designa las autoridades. A partir de ahora, ya no habrá preocupaciones al respecto, pues el voto paritario de todos, resolverá los problemas.

La ferocidad antiuniversitaria de algunos justificaría que se quemaran las universidades con sus docentes, pues son ellos los supuestos responsables del deterioro. Hubo quien dijo que ahora se acabará la venta de cupos, sin percatarse que los responsables de ésta, por lo menos en la UCV, han sido empleados administrativos. Algunas universidades participaron en las "guarimbas" y en el paro, razón para odiarlas y buscar cómo controlarlas, pero es que la Fuerza Armada Nacional fue protagonista de un golpe de Estado con secuestro del Presidente, algo mucho más grave y sin embargo no se las odia ni se las toca con propuesta alguna.

Sostuvieron la cuarta república, mientras la universidad la cuestionaba. Si quienes hoy renuncian a su condición universitaria fueran consecuentes con sus argumentos propondrían el voto paritario de oficiales, soldados y trabajadores de la institución castrense, como fórmula de escogencia de los cuadros directivos de la Fuerza Armada Nacional.

Otro tanto deberían hacer con PDVSA y demás empresas grandes estatales, para así garantizar la cogestión obrera que sí es substancial con el socialismo que se dice querer instaurar.

Tomado de *Diario Últimas Noticias*,
Opinión. 31-10-2007, Caracas.
p 72.



LA MUJER DEL CÉSAR

Crisanto Gregorio León.
Abogado.
crisantoleon@hotmail.com

Aconteció que Cayo Julio César poderoso gobernante romano en tiempos de la última república, tenía una hermosa y virtuosa mujer llamada Pompeya de quien Publio Claudio Pulcro se enamoró perdidamente y ante la imposibilidad de aproximársele y confesarle su amor, el osado enamorado se disfrazó de mujer y entró al palacio de César para poder acercarse a Pompeya, entonces fue descubierto por las mismas mujeres y denunciado a los guardias que cuidaban el palacio, pero pudo escapar.

Sin embargo, Julio César, quien era un hombre de principios y costumbres muy estrictas, a pesar de que estaba claro de que su esposa no tenía culpa del hecho fraguado y protagonizado por Claudio, sin embargo la repudió públicamente y fue entonces que expresó la frase que el historiador Plutarco haría famosa y proverbial al recogerla en su obra: "A la mujer del César no le basta con ser honesta, sino que, además, tiene que parecerlo". O sea que las apariencias son tan importantes como las realidades, igual que las formas deben corresponder siempre a los contenidos.

Mal puede pretender alguien convencer a los demás mediante actitudes histriónicas de que su comportamiento es honesto, recto, honrado, moral o ético, o conforme a las leyes, si su conducta demuestra todo lo contrario. Hay quienes mediante extravagantes simulaciones gritan, lloran incluso para expresar en los demás el sentimiento de lástima, en tanto se les deje pasar por alto lo que está a la vista, que no es otra cosa que la prueba elocuente de que no es honesta u honesto como lo pregona.

Estos actores y actrices los encontramos en cualquier esfera, en el mundo privado o en la función pública. Una simple sumatoria, una operación de descarte o un argumento en sentido contrario, no deja lugar a dudas la verdadera personalidad de quienes así se comportan. Al descubrir que una persona que habías colocado como un ejemplo de virtud y sensatez por sus dichos, en razón de lo que preconiza, pero que en un momento inesperado desnuda su personalidad mostrándose cual es, entonces evalúas que la rectitud en ella es una línea zigzagueante o tortuosa a conveniencia, que la honradez es sólo un envoltorio diseñado para encubrir una perversa médula, que no hay respeto por las normas porque las aplica selectiva y alcahuetamente, porque ni siquiera aparenta moderación y cuando lo hace es sólo una mampara para encubrir su carácter escandaloso, que nunca ha

sido íntegra porque se devanea entre el oportunismo y las apariencias, porque es connivente con lo inmoral y lo espiritual no es más que una blasfemia.

Como un castillo de naipes derribado por una sorpresiva brisa, así quedan sobre el piso las falsas virtudes que emperifollaron en algún momento a quien blandiendo estandartes de decencia y rectitud, ahora descubres que es puro cuento. Sólo los necios pueden dar crédito a los dichos de una persona así y no se engaña a quien se sabe engañado.

Tomado de Panorama,
28/04/2006,
pp. 1-4

