

ESTRUCTURAS IDEOLÓGICAS Y ESTÉTICAS EN “LOS ZAPATICOS DE ROSA” DE JOSÉ MARTÍ

Luisa Isabel Rodríguez Bello*
luisarodriguezbello@gmail.com
(UPEL-IPC)

Recibido: 12/02/2013

Aprobado: 06/03//2013

RESUMEN

Se realiza un análisis retórico de la arquitectura estética e ideológica de “Los zapaticos de rosa” de José Martí, con base en un marco teórico y metodológico interdisciplinario que incluye presupuestos de la retórica de Aristóteles, la visión dialógica de la comunicación literaria de Mihail Bajtin, propuestas intertextuales y el análisis crítico del discurso. La intertextualidad biográfica aporta trasladabilidad al mundo de contrastes sociales inscrito en la interioridad de la vivencia personal que convoca a la identificación. El poema responde a un esquema mítico-narrativo de viaje enmarcado en un cronotopo de tiempo cíclico apto para el aprendizaje de la otredad y penetrar un mundo de relegados sociales y para el desarrollo de morales. La línea discursiva revela su armazón ético-estético.

Palabras clave: José Martí; La Edad de Oro; Los zapaticos de rosa; Análisis crítico del discurso; Intertextualidad.

* **Luisa Isabel Rodríguez Bello.** Doctorado en Cultura y Arte para América Latina y el Caribe (UPEL), Magister en Literatura Latinoamericana (UPEL, IPC), Magister of Ars in Classics (University of Virginia). Está adscrita al Programa de Estimulo a la Investigación (Nivel C) del Observatorio Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (ONCTI). Autora de artículos en revistas nacionales e internacionales y de libros universitarios. Se ha desempeñado como profesora de Lenguas Clásicas y de Cultura y Literatura Latinoamericana. Investigadora en el campo del análisis del discurso.

IDEOLOGICAL AND ESTHETIC STRUCTURES OF “LOS ZAPATICOS DE ROSA,” WRITTEN BY JOSÉ MARTÍ

ABSTRACT

The aim of this paper is to make a rhetorical analysis of the ideological and esthetic structures of “*Los zapaticos de Rosa*,” written by José Martí. Such analysis was made within a theoretical, methodological, and interdisciplinary framework that includes the principles of Aristotle’s ideas, the dialogic vision of the literary communication of Mikhail Bakhtin, intertextual proposals, and a deep discourse analysis. The intertextuality gives the opportunity to compare several social realities with personal experiences that resemble specific identification. The poem, “*Los zapaticos de Rosa*,” has a mythical narrative outline of a trip within a cyclic timeline, which allows the otherness learning, deepen the study of relegated social strata, and the study of moral development. The discourse reveals an ethic and esthetic configuration.

Key words: José Martí; *La Edad de Oro*; *Los zapaticos de rosa*; Deep discourse analysis; Intertextuality.

STRUCTURES IDÉOLOGIQUES ET ESTHÉTIQUES DANS LOS ZAPATICOS DE ROSA DE JOSÉ MARTÍ

RÉSUMÉ

L’article présente une analyse rhétorique de l’architecture esthétique et idéologique de *Los zapaticos de Rosa* de José Martí, fondée sur un modèle théorique et méthodologique interdisciplinaire comprenant des principes de la rhétorique d’Aristote, la vision dialogique de la communication littéraire de Mikhaïl Bakhtine, des propositions intertextuelles et l’analyse critique du discours. L’intertextualité biographique nous entraîne dans le monde de contrastes sociaux inséré dans l’intériorité de l’expérience personnelle qui appelle à l’identification. Le poème répond à un schéma mythique-narratif de voyage marqué par un chronotope au temps cyclique favorisant l’apprentissage de l’altérité et l’incursion dans un monde de relégués sociaux, ainsi que le développement de valeurs. La séquence discursive montre la structure éthique-esthétique.

Mots clés : José Martí ; Âge d’or ; *Los zapaticos de Rosa* ; analyse critique du discours ; intertextualité.

ESTRUTURAS IDEOLÓGICAS E ESTÉTICAS EM «LOS ZAPATICOS DE ROSA» DE JOSÉ MARTÍ

RESUMO

Foi realizada uma análise retórica da arquitetura estética e ideológica de “Los zapaticos de rosa” de José Martí, com base em um marco teórico e metodológico interdisciplinar que inclui pressupostos da retórica de Aristóteles, a visão dialógica da comunicação literária de Mihail Bajtin, propostas intertextuais e a análise crítica do discurso. A intertextualidade biográfica cria uma passagem ao mundo de contrastes sociais existente no interior da vivência pessoal que convoca à identificação. O poema responde a um esquema mítico-narrativo de viagem enquadrado num cronotopo de tempo cíclico apto para a aprendizagem da alteridade, para penetrar num mundo de relegados sociais e para desenvolver morais. A linha discursiva revela sua estrutura ético-estética.

Palavras chave: José Martí; A Idade de Ouro; Los zapaticos de rosa; Análise crítica do discurso; Intertextualidade.

Introducción

“Los zapaticos de rosa” es uno de los poemas más emblemáticos de *La Edad de Oro* de José Martí que desnuda los contrastes entre la pobreza extrema y el lujo: la generosidad y la bondad de una niña movida por sentimientos elevados de compasión y piedad la impelen a despojarse de objetos valiosos.

La Edad de Oro es una revista para niños que sale a la luz en el año 1889, caracterizada por una variedad de textos: poemas, cuentos, fábulas, ensayos, textos editoriales, etc. Fue editada por A. Da Costa Gómez y escrita íntegramente por José Martí (1853-1895). De ella, sólo cuatro números llegan a publicarse por discrepancias ideológicas entre el editor y el autor. Sin embargo, muerto Martí, en ocasión de celebrarse diez años de su caída en combate el año 1905, se publican sus obras completas. El tomo V correspondió a los cuatro números de *La Edad de Oro*, que desde este momento se erigió en obra ejemplar de nuestra literatura infantil (p. 121). Auténtico es el poema, objeto de nuestra indagación, “Los zapaticos de rosa”, que ha despertado el interés de la crítica desde el mismo momento en que se publica en la revista hasta la actualidad, posiblemente porque las enseñanzas morales que despliega son todavía necesarias y porque su disposición estética, plena de sonoridades, sigue deleitando a la audiencia a la cual fue destinada.

“Los zapaticos de rosa” desde la crítica

Para Florit (1980) “Los zapaticos de rosa” es la joya de los poemas martianos en *La Edad de Oro*, pues para él ensalza la redondilla neta, clara y sencilla, “el detalle de color, o de gesto, o de movimiento” (p. 158), “la expresión de la máxima bondad y humanidad del alma del maestro” (*ibid.*), los recursos compositivos y la presentación de la caída de la tarde: el momento melancólico cuando “un sombrerito callado/por las playas venía”, versos en los que está presente la metáfora.

Para Shultz de Mantovani (1980), la ternura es un tema constante en “Los zapaticos de rosa”, poesía liviana como la espuma, a la que sólo podrían equipararse algunas rondas de *L'art d'être Grand Père*, y únicamente en la destreza con que maneja los materiales ingenuos. El poema participa de una “inquieta transferencia de intenciones, distintiva del alma del niño y, a la vez, de la construcción del cuento de maravillas” (pp. 105-106). Ofrece “una imagen lábil de la infancia sorprendida desde una ventana de la realidad”. Se trata de uno de los poemas más difundidos de Martí, en el que hasta la dedicatoria tiene filiación concreta. Precisa el juego de la redondilla octosilábica y que aunque incluya una historieta real, “nada más alejado de la ilación lógica del cuento, nada más cabalmente poético que esta composición cuya rima parece cazar al vuelo las interferencias” (p. 105). Ve la proyección paterna del sentimiento encarnado en las cosas y en los seres, en la humanidad y en el paisaje. Aprecia la pintura de los personajes “como en una vieja postal de playa, conversando bajo sombrillas; y el mar entristecido con tanta sociedad elegante” (p. 105). Indica que cuando Pilar viene ya sin los zapatos, surgen preguntas y respuestas en donde todo es plástico: “dibujo, color y relieve; y hasta la conversación recortada, como en un recuadro sobre los personajes” (*ibid.*). En relación con el lenguaje anota que Martí “voluntariamente emplea las palabras más familiares, acaso las más intrascendentes” (*ibid.*).

Almendros (1980) apunta que los versos “los escribió Martí sin el moroso cuidado, a veces de fatigosa gesta, que suele exigir el perfil del verso” (p. 148). Pero luego alaba el logrado tono poético de la narración “con las más sencillas y claras palabras, con la mayor parquedad justa de elementos”. Admira las elegancias de la

sobriedad “de esas pinceladas con las que está compuesto el cuadro que al punto os recuerda algún Renoir” (p. 149).

García Marruz (1980) dentro de los poemas de *La Edad de Oro* realza el valor de “Los zapaticos de rosa” por ser auténticamente martiano. Opina que no suele apreciársele bastante porque ven “sólo un cuento rimado, con moraleja y todo, que los detiene, desde el diminutivo del título infantil hasta la supuesta calidad “floja” del rosa”. Para ella, Martí se demora en el paisaje, en la ingenua playa ochocentista que califica de impresionista por los detalles que definen los personajes, como es el caso de “el aya de la francesa”, de quien sólo se muestran sus espejuelos aunque pareciera que se muestra completa. En su sencillez lo ve “lleno de rápidos aciertos” (p. 202). Uno de ellos es pintar a la niña con un solo rasgo, “un sombrerito callado/por las arenas venía”, pues no es ella la que viene sino el sombrerito y que el adjetivo “callado” presagia la tristeza que trae consigo. Otro es la descripción que se hace de los personajes y los objetos que los acompañan: los espejuelos de la aya; el aro de fuego de la niña inocente que entra a jugar a la playa; el sombrerito callado de la niña a quien la pena la devuelve a la casa. Otro logro es referir tres veces a la espuma del mar con distintos significados. Otro es el hecho de describir el águila “en su impresión de puro tiempo volando por lo eterno, el de esta águila por el mar” (p. 204). Alaba el arte de Martí y sus posibilidades para enseñar conmoviendo: da al niño más que ideas, las imágenes y los elementos necesarios para que se las forme por sí mismo:

Martí no le trasmite al niño conclusiones sino sólo a modo de comentarios en torno a un cuento o lecciones que se desprenden naturalmente de él: estas deducciones las podría haber hecho su lector y el lenguaje en que él se las comunica está también robado a su razonamiento infantil.

Sabourin (1980) exalta esta obra como una auténtica joya de la literatura infantil “cuya significación ideológica en nada cede a sus méritos poéticos” (p. 161). Para él la fábula del poema constituye un drama en dos o tres actos. En el primero, la niña y la madre van a playa en donde resaltan lo fino y luminoso. “La descripción nos envuelve en la típica atmósfera de un cuadro impresionista,

atmósfera de una clase ociosa tranquilizada, asegurada en sus posiciones. *La belle époque* ha comenzado” (p. 162). Dice que luego el poeta introduce una nota discordante cuando habla del mar de los pobres “en la barranca de todos”, el lugar a donde Pilar quiere ir. Aquí termina el primer acto y comienza, para Sebourin, el segundo que abre el verso “Y pasó el tiempo y pasó”. La escena cambia del frívolo escenario burgués a la miseria infernal en el que Pilar entrega sus zapatos a la niña tísica, acción referida por la madre de la niña enferma en un relato que conmueve a los asistentes. El acto culmina con la entrega del clavel y el beso. Al final, madre e hija regresan calladas y ocurre algo extraño y filoso:

[...] el poeta nos revela, a través de sus personajes, súbita y extrañamente callados, que su acción ha sido ineficaz: que las cosas seguirán siendo como antes; que allá, en el cuarto oscuro, seguirá llorando la niña tísica y gimiendo la madre desesperada, y que ellos mismos serían impotentes para evitarlo. A los ojos de la justicia poética, el gesto humano ha tenido valor: “Y dice una mariposa/Que vio desde su rosal/ Guardados en un cristal/Los zapaticos de rosa”. Pero a los ojos de la estricta justicia, sólo queda este coche que marcha en medio de la noche llevando en un rincón callado, a un pequeño ser ya por siempre entristecido. (pp. 162-163)

Elizagaray (1980) intuye que los versos octosílabos de “Los zapaticos de rosa” debían de haber sido escritos de un tirón “a juzgar por la soltura, eslabonamiento y espontaneidad” (p. 304). Aprecia, al igual que García Marruz, la síntesis de elementos, la elegancia “que en pintura equivaldría a los más airosos cuadros del impresionista Renoir”, las pinceladas con las que se construye el paisaje, la descripción de la playa, la forma como se sugieren los personajes por medio de algún objeto característico, la imagen del tiempo a través del águila y la espuma del mar, el desenlace que no se explicita sino que se sugiere. Para Elizagaray la estructura del poema se corresponde con la de cualquier “cuento tradicional con su tradicional exposición, nudo y desenlace”. Subraya sus diálogos verosímiles.

Herrera Moreno (1995) manifiesta que en *La Edad de Oro* la atención ha recaído invariablemente en “Los dos príncipes” y “Los

zapaticos de rosa”, siendo éste el más extenso, ocupa dos páginas de la Revista, está acompañado de tres láminas y algunos autores lo califican como un cuento en verso, cuya estructura y contenido trascienden el marco de una revista para niños con el fin de proyectarse como muestra de lo más acabado de la poesía martiana, además del valor que aporta la profundidad de su mensaje social.

Sobre la alta recepción del poema, apunta Atencio (1999) que muchos de sus versos se han convertido en verdaderos giros coloquiales, llenos de gracia y sello intertextual. Cita a tres de ellos: (a) “¡Oh, toma, toma los míos: /Yo tengo más en mi casa!”; (b) “Todo lo quiere saber / De la enferma la señora”; (c) “Va [... de] aro, balde y paleta”. Encomia las imágenes gráficas y plásticas, en particular, la tan oscura y misteriosa de los zapaticos guardados en un cristal que muestra lo mucho que logra un escritor “a través del elemental e insustituible recurso de la sugerencia”. Las metáforas se eluden para dar paso a elementos caracterizadores que crean un contraste, tales como: “La madre cogió un clavel/y Pilar cogió un jazmín”, “La madre se echa reír,/y un viejo se echa a llorar”. El contraste, estima Atencio, alude “sutilmente a la posición acomodada de la familia de Pilar”: “¡Di, mamá!/¿Tú sabes que cosa es reina?” (p. 102).

Para Tedesco (1998) es un cuento formado por redondillas que plantea la misma situación de “Bebé y el Señor don Pomposo”: un niño regala a otro más necesitado sus pertenencias y la “naturaleza participa de la dualidad conformadora de las diferencias sociales” (p. 226). El emisor expresa “su empatía por la humildad, a la que toma como objeto de la generosidad de la niña oferente” (*ibid.*), cuando Pilar y luego su madre se conducen del cuadro de la niña enferma:

Frente a los pies desnudos de la niña, Pilar recuerda los muchos zapatos que posee y le regala los suyos, los de rosa, en una lección de sensibilidad social con el niño en situación protagónica en los roles de sujeto y objeto, en un contexto marcado por la afectividad. Al igual que en los cuentos de Azul el frío acosa a los más desposeídos de bienes materiales. (p. 226)

En relación con la técnica artística, Tedesco reconoce la nota simbolista y modernista. Realza la existencia de soluciones narrativas postuladoras de la ética infantil, de estampas cercanas al impresionismo en la descripción de la escena-telón, del cromatismo y la depuración expresiva “nacida del intento de mostrar imágenes simples, equivalentes a los trazos fugaces de la paleta impresionista” (p. 226). Por otro lado, encuentra estructuras simétricas como las empleadas por Julián del Casal y Darío, octosílabos de idéntica estructura sintáctica (“donde se sientan los pobres/donde se sientan los ricos), simetría en las divisiones del verso pese a la brevedad del octosílabo (“le dio el clavel/le dio un beso).

Hay consenso en la crítica sobre este poema. Este análisis intentará seguir su trayectoria discursiva con el fin de desmontar la armazón ético-estética; precisar las estrategias persuasivas que, con tanta eficacia, utiliza el autor; discutir la intertextualidad biográfica; determinar el poder de la catarsis en la configuración de la otredad. Los aportes de la crítica orientarán la lectura y el análisis.

Marco teórico

Las teorías que soportan nuestra indagación de las estructuras estéticas y éticas de “Los zapatos de rosa” parten de la visión de la *Retórica* de Aristóteles, obra en la que se distingue entre la argumentación silogística y la entimemática. La primera se funda en el silogismo, la segunda en el entimema. “La demostración retórica es un entimema [...] y el entimema es una especie de silogismo” (Aristóteles, *Retórica*, I, 1). Entimema es un silogismo abreviado basado en premisas probables, no universales, una de las cuales se omite: “...Y es evidente que las premisas de que se forman los entimemas, unas serán necesarias, la mayoría, con todo, serán de lo que acostumbra suceder de ordinario, pues los entimemas se fundan sobre verosimilitudes e indicios” (Aristóteles, *Retórica*, I, 2). Perelman (1977), quien cimienta su teoría de la argumentación en *Retórica y Tópicos* de Aristóteles, llama “argumentos basados sobre la estructura de lo real” a aquellos que fundan el proceso de la argumentación en un nexo reconocido para así pasar de lo que se admite a lo que se quiere hacer admitir (p. 113). Lo que se admite es lo que llama Aristóteles verosimilitudes, es decir, lo que sucede frecuentemente.

Para el análisis se considera, en el marco de la *Poética* de Aristóteles, lo referido a las figuras del lenguaje, en particular la metáfora, bien a la manera como él la concibe, ya a la manera como reelabora su pensamiento Ricoeur (1980) al señalar el poder heurístico de la metáfora de redescubrir la realidad:

Un segundo punto de reflexión nos la ofrece la idea de transgresión categorial, entendida como desviación en relación con un orden lógico ya constituido, como desorden en la clasificación. [...] ¿no habrá que decir que la metáfora deshace un orden sólo para crear otro?, ¿Qué el error categorial es únicamente el reverso de una lógica del descubrimiento?. (p. 37)

De la *Poética* de Aristóteles se asumen conceptos sobre la tragedia.

Dada la riqueza icónica del poema, se asumen nociones de la semiótica de Peirce y de Eco. Para Peirce (1986), el ícono es un signo que mantiene con su objeto (referente) una relación de semejanza (analogía). El signo icónico mantiene una de las propiedades del objeto. Eco (1989) afirma que los signos icónicos no llegan a poseer las características del objeto representado sino que sólo reproducen algunas condiciones de la percepción que es común; se basan en “códigos perceptivos normales” al seleccionar estímulos que construyen una estructura perceptiva que –fundada en códigos de experiencia adquirida- tenga el mismo “significado” que el de la experiencia real que denota el signo icónico. En la metonimia, un término sustituye a otro al estar ambos en relación de contigüidad. “La traslación viene guiada no por la semejanza (como en la metáfora), sino por la proximidad existente entre ellos en el campo de la experiencia” (Pozuelo Yvancos, 1989, p. 189). García (2003) afirma que el símbolo es capaz de añadir a la imagen los códigos expresivos y las convenciones sociales.

El símbolo cumple así una doble función poética: por el uso de los códigos expresivos es capaz de generar nuevos significados y, por supuesto, indagar en nuevas formas de

representación, pero también de asir pragmáticamente los contenidos y significados de la imagen a las convenciones sociales.

Para la interpretación de los símbolos nos basamos en Chevalier y Gheerbrant (1995); Bachelard (1972; 1969) y García-Marruz (1980; 1988).

Dentro de la visión dialógica de la comunicación literaria de Bajtin (1986), interesa el concepto de cronotopo entendido como “intervinculación esencial de las relaciones temporales y espaciales asimiladas artísticamente en la literatura” (p. 269). Entiende el concepto como una categoría formal y de contenido de la literatura. En el campo literario artístico ocurre una fusión de los indicios espaciales y temporales en un todo consciente y concreto. Mientras que el tiempo se condensa, se concentra y se hace artísticamente visible, el espacio se intensifica, se asocia al movimiento del tiempo, del argumento, de la historia. “Los indicios del tiempo se revelan en el espacio, y éste es asimilado y medido por el tiempo. Por este cruzamiento de las series y por esta fusión de los indicios se caracteriza el cronotopo artístico” (Ibid.), que determina la unidad artística de la obra en su actitud ante la realidad objetiva. “Por eso ... en la obra siempre incluye el momento valorativo, el cual puede ser separado del conjunto del cronotopo artístico únicamente en su análisis abstracto” (p. 452). La determinación espaciotemporal en el arte está matizada emotiva y valorativamente. Lo valorativo ético de “Los zapaticos de rosa” se basa en la postura de Bajtin (1986), Eco (1999) y Tedesco (1998).

Marco metodológico

Precisar las estructuras ideológicas y estéticas en “Los zapaticos de Rosa” de José Martí, objetivo general de esta indagación, implica descubrir estrategias poético-discursivas para representar determinados contenidos.

Se emplea un enfoque metodológico pluralista, basado en diversas propuestas retóricas y del Análisis Crítico del Discurso, que estudia la relación entre los procesos sociales y los discursos

con base en los conceptos de poder, ideología e historia. El poema se asienta en una estructura narrativa particular, que interesa ir develando para precisar los diferentes planos estéticos literarios portadores de contenidos ideológicos, sociales y de poder.

Entre las diferentes metodologías de análisis, se sigue la de Jäger (2003), pero reformulándola en función de la naturaleza del objeto a investigar y de los objetivos que se persiguen. En tal sentido, se proponen los siguientes pasos: a) caracterizar y describir los textos; b) digitalizar el *corpus* para proceder a su archivación; c) precisar las relaciones intertextuales en cada uno de los textos; d) describir las estrategias de argumentación; e) explicar el funcionamiento del mecanismo de los recursos o figuras de lenguaje para comunicar los contenidos ideológicos; f) explicar las estrategias del lenguaje utilizadas que se utilizan para representar las estructuras del poder; g) determinar las estructuras de poder que se valoran positiva o negativamente; h) determinar los mecanismos artísticos que integran los contenidos éticos en el acontecer estético.

Intertextualidad biográfica en “Los zapaticos de rosa”

“Loszapaticosde rosa” ha sido analizado, aludido y citado desde diferentes ópticas, y con distintos fines. Es un poema emblemático de la infancia de los cubanos y de muchos hispanoamericanos, al que se le ha buscado referencia autobiográfica e intertextual. Se ha identificado el personaje central y el paisaje con uno de alguna playa norteamericana o cubana.

García Marruz (1980) cree que la playa puede ser la de Coney Island, de la que dejó Martí una crónica en la que se aprecia el mismo contraste “de damas ricas y niños pobres a la orilla del mar, o acaso la de Bath Beach” (p. 203). Luzón Pi (1999) examina la huella que la descripción de la puesta del sol, vista desde la playa en Cojímar, municipio La Habana del este, pudo dejar en “Los zapaticos de rosa”. Ferradás Peñarroche (2000) menciona que éstos son los primeros versos que recuerda de los labios de su madre y que los críticos se han detenido en la imagen del mar que se esboza; mas considera que Martí quiso dejar, a los niños que no han visto el mar y a aquellos que no conocen las grandes águilas que anidan en

las cumbres, “la imagen del tiempo que se escapa” a través de estos elementos.

Aragón (2000) al estudiar el paisaje que se forja en la lírica cubana del destierro pone como un ejemplo “Los zapaticos de rosa”, poema con el que miles de niños de la isla han aprendido sus primeras lecciones de civismo, decoro y justicia social sin saber que las playas no eran las de Cuba, sino las de Long Island:

Y, sin embargo, me atrevería a asegurar que muy pocos de esos pequeños, aunque conocieran la biografía del autor, comprendían al leer sus versos que las playas de sol bueno y arena fina de Pilar, con su sombrero de plumas, su balde, aro y paleta, y sus zapaticos de rosa que regala a la niña pobre y enferma, no eran las de Cuba, sino las de Long Island, que a menudo visitaba Martí.

Al igual que lo que sucede con el ambiente, sucede con los personajes. Se identifica a Pilar con la niña María Mantilla o con la hermana de Martí. Almendros (1980) señala que “Los zapaticos de rosa” es un cuento en verso sobre un vivido suceso real: “Claro; como que Pilar, la niña del cuento, era la misma María Mantilla, y lo que se cuenta en verso es lo que le ocurrió a María una tarde en las arenas de ¿Bath Beach?” (p. 146). Dice Shultz de Mantovani (1980 [1953]) que se entrelaza una historieta, imantada en una niña real, Pilar (o acaso, María), que fue a la playa con su sombrero nuevo y sus zapatos de rosa, y los regaló a la pobrecilla” (p. 104). Como indicación paratextual del poema está la dedicatoria a “Mademoiselle Marie” que interpreta Elizagaray (1980) como una pista de su carácter anecdótico vivencial: “Es probable que algo semejante al cuento de Pilar y su mamá, lo hubiesen vivido el autor y su niña querida en alguna playa neoyorkina, como Coney Island, por ejemplo” (p. 305). Por el contrario, García Marruz (1988) expresa:

Y esta Pilar, a la que ahora, manda, también “de su cariño”, el recado, era una hermanita de Martí que murió muy pequeña, dicen que a causa de haberle hecho el maestro estar de penitencia muchas horas de pie en el patio, y que el día se puso

de agua, y el maestro se olvidó de la niña, de lo que ella sacó una pulmonía que se la llevó para siempre. Y quizás fue en recuerdo de ella que llamó Pilar a la niña de “Los zapaticos de rosa”, y la vistió como nunca pudo verla a ella vestida, con un sombrero primoroso, y un vestido de organdí con lazo grande a la espalda, y unos botines finos, aunque en realidad la suya se parecía más a la otra, a la anegadita, a la que su madre lleva a la playa “a ver el sol, y a que duerma”. ¡Si él hubiera estado ahí nada le hubiera pasado a Pilar! .(p. 271)

Resulta irrelevante para los objetivos de este trabajo identificar la niña con la hija o la hermana de Martí. No obstante, su capacidad de generar estas verosimilitudes es indicador de su alta calidad persuasiva para convocar una identidad bien sea a través del personaje o a través del paisaje.

Destaca el papel del cronotopo que, “como categoría formal y de contenido, determina (en gran medida) la imagen del hombre en la literatura” (Bajtín, 1986, p. 270). Mediante el cronotopo, Martí proyecta en su narrativa el espacio y el tiempo que le son contemporáneos, pero en la forma de principios estéticamente creativos, e ideológicamente significativos disueltos en la totalidad de la obra. La presencia de ricos y pobres en la playa del poema se correlaciona con la misma presencia en determinados espacios y tiempos. La escena o escenas tienen trasladabilidad. El mar martiano de los zapaticos pervive todavía en cualquier playa latinoamericana, tercermundista, posmoderna y refractaria, en la que, en un extremo se sientan los más poderosos, aquellos que pueden pagar el confort de un asiento y una sombrilla con un aya, enfermera, sirvienta, nana o como quiera que se le llame a quien cuide el niño de otro a cambio de una paga, sin para nada asumir el paisaje carácter de “postal”. En el otro extremo, a veces separados por cercas, están los que se sientan en el suelo, mejor, en la arena, los más libres porque no tienen nada que cuidar disfrutando “de lo alegre” aunque sea momentáneamente. Es la playa con jolgorio, con basura y con todo. Es un cronotopo que podría llamarse de confluencia de contrastes sociales.

“Los zapaticos de rosa” es poema narrativo creado para la educación del niño o joven latinoamericano. El localismo o regionalismo se evita. Interesa el avance humanitario de un pueblo

(“Nuestra América”) con historia, raíz, lengua y problemas comunes para que la lección sea asimilada simultáneamente por cualquiera en el lugar o posición en que se encuentre ubicado. Es más, se trasciende lo local para ir en pos de lo universal.

La pequeña aventura de Pilar posee trasladabilidad, como se dice antes: puede haber ocurrido en cualquier parte del mundo en donde los contrastes sociales se marquen en lugares públicos, en donde asistan niños de distintas escalas sociales. No se especifica ningún lugar ni tiempo en particular, excepto el marcado por las salidas y puestas de sol, excepto por lo epocal que revelan los usos del “tricornio” y del “bastón” de Alberto, el militar, y la moda de tener ayas francesas, excepto por aquel inscrito en la interioridad de la vivencia personal que convoca a la identificación.

Armazón narrativo-argumentativa de “Los zapaticos de rosa”

Pilar va con sus zapaticos de rosas a tomar sol bueno

Como poema-relato “Los zapaticos de rosa” se inicia con la categoría de la orientación que muestra al personaje principal inmerso en unas circunstancias temporo-espaciales, en la cotidianeidad de un cronotopo de tiempo cíclico en el que sólo se repiten sucesos frecuentes:

*Hay sol bueno y mar de espumas,
Y arena fina, y Pilar
Quiere salir a estrenar
Su sombrerito de pluma¹.*

El tiempo carece aquí de decursar histórico progresivo, se mueve por círculos estrechos: el círculo del día, de la semana, del mes, de toda la vida” (Bajtín, 1986, p. 457). Se dibuja una marina con “sol bueno” y “mar de espumas” y “arena fina”, que se convierte en pretexto para que una niña vaya a la playa y estrene su sombrerito de pluma.

1 En lo sucesivo, todas las referencias a “*Los zapaticos de rosa*” remiten a la edición facsimilar editada por el Centro de Estudios Martianos y la Editorial Letras Cubanas de 1889.

El icono funciona como uno de los recursos constructivos. Varios elementos naturales convergen en la imagen inicial: sol, mar, espuma, arena y, en el centro, Pilar con su sombrerito. Cada elemento del paisaje es modificado por frases adjetivas, dos redundantes (“fina” en “arena” y “de espumas” en “mar”) y uno subjetivo que puede tomarse en sentido valorativo (“bueno” en “sol”).

El elemento artificial es el “sombrerito de pluma” usado no sólo para caracterizar al personaje sino para su armazón icónica mediante un objeto representativo de un status social, un icono convencional de la moda. Hay economía de recursos para la creación del personaje: el nombre propio, un objeto de la vestimenta y un rasgo del carácter: la “coquetería infantil” que se manifiesta a través de un deseo. Se exhibe una escena verosímil, por cotidiana, de una niña con la posibilidad de estrenar un atuendo que se muestra afectivamente por medio del diminutivo “sombrerito de pluma”.

El “sol bueno”, como símbolo inicial del poema, es significativo para su posterior desarrollo argumentativo basado en el ejemplo y en el entimema, cuyas premisas, en algunos casos, serán necesarias, “la mayoría con todo serán de lo que acostumbra suceder de ordinario, pues los entimemas se fundan sobre verosimilitudes e indicios” (Aristóteles, *Retórica*, I, 2).

El ejemplo cimienta la inferencia ética del texto que se analiza en conjunto. Las escenas y los sucesos de “Los zapaticos de rosa” se van articulando por medio de entimemas, el primero de los cuales consta de una premisa y una conclusión: a) premisa general omitida: cuando hace buen sol, la gente sale a la playa; b) premisa: hay sol bueno; c) conclusión: Pilar quiere ir a la playa a estrenar su sombrerito de pluma.

La segunda estrofa describe la entrada en el escenario del padre: “¡Vaya la niña divina!”/ *Dice el padre, y le da un beso./* “Vaya mi pájaro preso/A buscarme arena fina!” A él identifican tanto el acto de besar a la hija, como su acto verbal exhortativo de aprobación del deseo infantil expresado por medio de la figura de la *exclamatio* (la exclamación como recurso literario), que incluye dos vocativos de tratamiento informal. El primer “tú” implícito se sustituye por un nombre modificado por un adjetivo (“niña divina”)

que particulariza y aporta indicios sobre su edad. El segundo “tú” implícito se sustituye por una metáfora afectiva espacial que traduce las restricciones sociales a la que es sometida (“mi pájaro preso”). La inclusión de vocativos afectivos informales integra lo cotidiano al texto como una manera de convocar al receptor al texto y hacer de éste un espacio para el encuentro y el reconocimiento a través de situaciones comunes y cotidianas. La estrofa está estéticamente balanceada: hay presencia de riguroso paralelismo sintáctico en los versos impares:

Vaya	la	niña	divina
vaya	mi	pájaro	preso

Además de la rima, que es característica de la redondilla (estrofa de cuatro versos octosílabos con esquema de rima consonante abba), se observa estructuralmente que el verso final completa el sentido de los versos primero y tercero con lo que se crea un efecto de completitud en toda la estrofa, por demás afectiva, hecha a la medida del deseo del padre de complacer a la hija.

Entra ahora la madre en escena: “Yo voy con mi niña hermosa”,/ Le dijo la madre buena/ “¡No te manches en la arena/Los zapaticos de rosa”. Va presta también a satisfacer el deseo de la niña. Con ella, lo verosímil cotidiano vuelve a ingresar en el poema y se convierte en medio retórico de persuasión. Ella asume el típico rol maternal definido por actos de habla de advertencia a través del imperativo en la exclamatio (“No te manches...”), imperativo anunciado por el narrador omnisciente (“le dijo la madre buena”) quien conduce los hilos del acontecer del texto que se torna teatral, dialógico, pues se intensifican las voces en escena. Llama la atención el cambio del tiempo verbal en la oración principal con *verba dicendi*: del presente en la estrofa anterior (“dice el padre”) se cambia a un pretérito indefinido (“dijo la madre”), aparentemente en la misma situación, lo que demuestra la mezcla de géneros, el collage textual. El presente ubica en el tiempo del teatro; el pretérito, en el de la narrativa.

Con la entrada de la madre se concluye la presentación de la imagen del hogar propio de la clase alta. Se insiste en el empleo de la adjetivación como estrategia para configurar espacios modelos

con base en objetos del ambiente natural o familiar. La excelencia de la familia la marca el adjetivo epíteto “buena”, que antes se le ha atribuido a “sol” (“sol bueno”), con el objetivo de ir plasmando un campo semántico de la “bondad”. A la niña se le califica de “hermosa”, a través de un adjetivo evaluativo de la imagen externa.

Pilar atraviesa el jardín con la madre

En la cuarta estrofa del poema, “*Fueron las dos al jardín/ Por la calle del laurel:/La madre cogió un clavel/Y Pilar cogió un jazmín*”, se observa la presencia de imágenes en movimiento, marcadas por el verbo “ir” (“fueron”). Madre e hija atraviesan un jardín del cual toman flores. Se compone un cuadro vegetal con el conjunto formado por “jardín”, “laurel”, “clavel” y “jazmín”. Hay sólo concreción de espacios narrativos simbólicos.

No deja de llamar la atención el simbolismo del “jardín” como centro cósmico de estados espirituales. El jardín siempre es una invitación a restaurar una naturaleza original del ser. Con árboles y flores alude a los dones infundidos a la inteligencia y al alma. Es fecundidad renaciente. Los elegidos para una misión penetran al jardín. La elegida en el poema es una niña inocente, Pilar. La madre fungiría de ayudante. Madre e hija ignoran la senda a transitar. Se está a punto de pasar a otra esfera. “Jardín” y “calles” son signos cronotópicos que se corresponden con el mágico umbral, cronotopo de una elevada intensidad emocional-valorativa que puede combinarse también con el motivo del encuentro; “pero su relleno más sustancial es el cronotopo de la crisis y los virajes de la vida” (Bajtin, 1986, p. 58). Para este autor, el umbral es metafórico y simbólico. Es umbral de transformaciones.

Pilar y la madre despiertan admiración pública

En la estrofa quinta, el narrador se vuelve a recrear con las descripciones, en este caso, de Pilar: “*Ella va de todo juego,/Con aro, y balde y paleta:/El balde es color violeta,/El aro es color de fuego*”. Los versos muestran los objetos propios con los que juegan los niños en el mar: “aro, y balde y paleta”. Hay polisídeton. Se juega con adjetivaciones, como “violeta” y “de juego”, usado éste último para conservar la media perfecta de los versos.

De nuevo lo verosímil aristotélico. No hay relación sobre la apariencia física de la niña, sí de los juguetes que habrán podido disfrutar muchos niños. De allí la frase “Va de todo juego” en la cual el verbo “ir” no contiene idea de movimiento y el núcleo al que modifica el sintagma nominal prepositivo pareciera estar elíptico, en este caso, sería “vestida” o “equipada”. La descripción es cromática (“violeta”, “de fuego”) en concordancia con una poética modernista al servicio de la creación de un complejo imaginístico en el que domina la simetría marcada por el paralelismo en los dos últimos versos de la estrofa. El narrador demora, dilata el transcurrir de los eventos y se enmascara sosteniéndose en la misma dimensión descriptiva al retomar los tiempos del mundo comentado. Se mantiene la perspectiva del comentario en la estrofa sexta:

*Vienen a verlas pasar,
Nadie quiere verlas ir,
La madre se echa a reír,
Y un viejo se echa a llorar.*

El llanto no tiene un valor negativo. El llanto es lúdico. El presente discursivo aparece complejizado por los cambios drásticos de la tercera persona del plural a la tercera persona del singular: “vienen” en oposición a “quiere” en los versos primero y segundo. En el segundo enunciado el sujeto es el cuantificador no universal “nadie”, dentro del cual se incluye el narrador, quien es el otro que contempla la escena y es, posiblemente, quien quiere detener el transcurrir de los acontecimientos. Los dos siguientes versos muestran una especie de ausencia de hilaridad argumental a través de la presentación de imágenes orientadas a la *delectatio* con la forma, con el juego a la morosidad, con el *non sense* (el juego al sin sentido). Se proyectan dos imágenes, la de una madre riéndose y la de un viejo llorando articuladas en riguroso paralelismo. A pesar de la oposición entre los verbos “reír” y “llorar”, no hay expresión de contrastes. Se resiente el nivel de verosimilitud y se incrementa el de la fantasía tan cara a la audiencia a la cual se dirige el poema:

la madre se echa a reír
un viejo se echa a llorar

El aire fresco despeina a la inocente Pilar

*El aire fresco despeina
A Pilar; que viene y va
Muy oronda: “¡Dí, mamá!
¿Tú sabes qué cosa es reina?”.*

En la estrofa séptima se vuelve a presentar una imagen típica de hogar. Se insiste en la creación de pequeños cuadros animados. Es cinética la imagen de una niña que va y viene “oronda” siendo despeinada por “el aire fresco”, en una actitud positiva. Ella es sólo una inocente coqueta que luce sus atuendos y sus juguetes y a quien la suerte le sonrío. La pregunta de la niña a la madre (“¿Tú sabes qué cosa es reina?”) es muestra de ese estadio paradisiaco de felicidad en que se concibe al niño, cuando es objeto de todos los mimos, cuando comparte con los padres y a quien se le permite jugar bajo una égida protectora. García Marruz (1980) dice que en el cuento sólo aparece el poeta y el pintor, no el revolucionario, pues descubre Martí lo que es el arte, su eficacia, sus posibilidades de “moralizar conmoviendo”, más que apostrofando, con lo que llamó “la fuerza de lo indirecto”.

El “y” pragmático, que retoma la participación del padre, introduce un nuevo suceso. La estrofa octava reitera el cuadro de la familia ideal con una madre que acompaña a su niña, un padre que protege y cuida de ambas poniendo a su alcance los medios que la sociedad ofrece para la seguridad y el confort, un modelo a seguir:

*Y por si vuelven de noche
De la orilla de la mar;
Para la madre y Pilar
Manda luego el padre el coche.*

La clase social a la cual se adscribe la niña es retratada sin críticas, sin rechazos: más bien se muestra como un privilegio del que cualquier niño debería disfrutar. Fonológica y sintácticamente llama la atención el encadenamiento de los versos primero y segundo por medio de la repetición de sintagmas nominales prepositivos unidos por la preposición: “de noche /de la orilla de la mar” que

imprimen una gradación tonal e incrementan la sonoridad de la estrofa. El mismo efecto se logra mediante el encadenamiento del segundo verso con el tercero y el cuarto por medio de la repetición de la sílaba /ma-/: “de la mar/ para la madre.../manda”.

La clase alta en la playa

Las cuatro siguientes estrofas (desde la nueve hasta la doce) dibujan el ambiente con el cual se encuentran Pilar y su madre al llegar a la “playa”, descrita mediante el superlativo “muy linda” y poblada de personas que comparten un mismo estrato sociocultural: el aya que vigila y educa a los niños, un militar “con tricornio y con bastón/ Echando un bote a la mar”, señoras conversando con señores debajo de la sombrilla, la niña Magdalena enterrando su muñeca en la arena.

La crítica ha recalado cómo con trazos fugaces y con “parquedad” de recursos se describen estos personajes. Por el contrario, se cree que hay abundancia de recursos y figuras del lenguaje. Obviando la rima y el ritmo se aprecian: a) Anadiplosis o repetición tipo paréntesis (**Está la playa** muy linda/ Todo el mundo está **en la playa**); b) Aliteraciones (de -f, -l y -r: “de la francesa Florinda”; de la sílaba “con”: “con tricornio y con bastón”; de “m” y “l”: “mala Magdalena”; de “-on”, “-an”, “-in”: con tantas cintas); c) poliptoton y anadiplosis (con los señores,/ las señoras); d) comparación (las señoras, como flores); e) hipérbole (“muy linda”, “todo el mundo”, “con tantas cintas”); f) hipérbaton (“lleva espejuelos el aya de la francesa Florinda”); g) metonimia (“y un sombrerito callado/por las arenas veía). La variedad de recursos que crea un conjunto metafórico es índice de los escollos compositivos para mostrar el *quid* de la historia a un público infantil. Lo simple que ha percibido la crítica está en la integración de lo cotidiano, en las escenas verosímiles que facilitan la comunión del público. Los argumentos se basan en ‘la estructura de lo real’.

El mar triste de las niñas solas

Se opera un cambio en relación con lo expresado en la estrofa décimo segunda. El espacio-tiempo deja de ser cronotopo de tiempo cíclico y se torna existencial. Es aquel en donde se encuentra un yo reflejado en contextos a ser fijados en textos. Es ahora absolutamente

real el espacio-tiempo: un nuevo entorno sociocultural se ha integrado para ser desarrollado en sonoridades discursivas.

Se percibe el cronotopo de la narración subjetiva en la que el narrador transfiere al mar su actitud triste ante el espectáculo triste: “*Pero está con estos modos/ Tan serios, muy triste el mar:/ ¡Lo alegre es allá, al doblar,/ En la barranca de todos!*”. “Pero” ratifica el cambio que había sido antes anunciado. A la misma playa que ha sido calificada como “muy linda” ahora se le califica de “muy triste”, adjetivo con el cual el emisor apela a los sentimientos del receptor invocando un contraste. Se recurre con este nuevo adjetivo a otra poética que, como se verá posteriormente, se corresponde con la esencia de lo trágico. Es propio de algunas técnicas compositivas de Martí, primero, mostrar una cara de la realidad; luego, la otra. De allí que la estrategia básica del poema es la comparación por contraste, un contraste está entre lo “muy lindo” y lo “muy triste” aplicado a una misma realidad en la cual coexiste lo doble.

Juega el autor con la ironía, la ironía de los contrastes: el mar de los ricos, calificado positivamente, de pronto, asume “estos modos tan serios” y se pone “muy triste”, en particular, cuando se le mira la faz negativa. Las frases intensificadoras e hiperbólicas obedecen al deseo del narrador de marcar el contexto para que la contraposición fluya. En correspondencia, presenta “lo alegre” en la “barranca de todos”, allí, en donde Pilar se topará con el dolor y con la muerte, pero también donde “todo es de todos”. En la estrofa catorce se muestra el descontento del narrador con este contexto en gris:

*Dicen que suenan las olas
Mejor allá en la barranca,
Y que la arena es muy blanca
Donde están las niñas solas.*

El uso de “dicen” imprime distancia, implica indeterminación del agente, y pareciera integrar al texto otra voz distinta a la del otro narrador, o más bien otro juicio que afirma que allá suenan mejor las olas y que “*la arena es más blanca/donde están las niñas solas*”. De igual modo, el adverbio deíctico “allá” marca distancia con los

antes proferido por el narrador ubicado en un “aquí” junto a Pilar y la madre, que es el mismo narrador que ha celebrado un modelo de familia que no permite que la niña, “pájaro preso” ande sola. Por ello se ha asociado el ‘mar triste’ con las niñas solas.

Se podría ver un contrapunto, una dialogicidad, en el que “dicen” afirma lo que el narrador niega. García Marruz (1980) interpreta este pasaje “como si lo rodeara mayor pureza” (p. 203), posiblemente por la presencia del color blanco. Pero podría verse, más bien, la presencia del blanco como que si el color hubiera sido robado al paisaje, pues el blanco es ausencia de color. También el blanco es el color de la muerte, y del cambio. Es el color de lo iniciático. Es como que si, poco a poco, las palabras se van transformando en símbolos. Es ostentivo que antes afirmara el narrador que “lo alegre” estaba allá, “al doblar”, que se revela ahora como el lugar en donde las niñas juegan “solas”. Hay, entonces, una vacilación en la valoración de lo “alegre” que existe “allá”. Lo alegre puede significar la fiesta que no falta al pobre, como también lo ligero, lo bullicioso. Hay encubrimiento, solapamiento. No hay transparencia. Hay un abanico posible de significaciones: la opacidad obliga a que el mensaje sea descrito, develado: un mensaje con estímulos a distintos receptores.

Pilar atiende el llamado

En la estrofa séptima se vuelve a presentar una imagen típica de hogar y la playa en donde las niñas juegan “solas” tiente a Pilar, tal como se sugiere en la estrofa quince: “*Pilar corre a su mamá:/ ¡Mamá, yo voy a ser buena;/Déjame ir sola a la arena;/Allá, tú me ves, allá!*”. Un niño (“Las niñas solas”) siempre convoca a otro niño al juego. Se revela la omnisciencia del narrador, por una parte, y la dramatización del texto. El deíctico “allá” para indicar la otra orilla de la playa es significativo. Concuerda con el mismo “allá” usado antes por el narrador para referir al mismo contexto, repetido en uno y otro extremo del verso. Se crea simetría en la expresión. En el Capítulo IX de *La poética del espacio* (1969) Bachelard elogia el poder de determinación ontológica de los adverbios de lugar que han sido muy mal vigilados por la filosofía. Expresa que el más acá y el más allá repiten la dialéctica de lo de dentro y de lo de fuera. Con ellos se quiere fijar el ser, porque se quieren trascender todas las

situaciones. En su uso hay un enfrentamiento entre el ser del hombre y el ser del mundo.

En la estrofa que consideramos se observa que la dialogicidad tensa al texto. Reproduce los actos ilocutivos de la niña: uno, de solicitud de permiso; otro, promisorio, en el que el adjetivo calificativo de estado, bueno, evalúa y es indicio de su idea de emprender una acción por sí misma, “solá”. El adjetivo “bueno” se ha usado tres veces en el texto: como símbolo cronotópico de tiempo cíclico (“hay sol bueno”), como signo de la actuación de la madre en su rol hogareño, y como indicio de la calidad de acción que promete realizar la niña: “voy a ser buena”.

La madre como ayudante

La dialogicidad se extiende hasta la estrofa dieciséis: “*¡Esta niña caprichosa!/No hay tarde que no me enojés:/Anda, pero no te mojes/Los zapaticos de rosa*”. Las palabras de la madre aportan un rasgo del carácter de la niña (“caprichosa”). Ella no se opone a su deseo de ir a la “arena” sólo profiere un significativo y cotidiano acto verbal de advertencia: la de no mojarse los “zapaticos de rosa”, que expresa, en este caso, el imperativo del adulto ante el mundo del niño. La advertencia es eco de la proferida en la tercera estrofa y actúa como un estribillo que anuncia la trascendencia, tanto de “Los zapaticos de rosa” como tema y motivo de la acción, como del color rosado como emblema de la infancia femenina. La expresión “Los zapaticos de rosa” se va llenando de otros sentidos como se mostrará más adelante.

Pilar se separa de su mundo. Pasa a la otra “orilla” de un mar al que sólo se identifica contiguamente como “espuma”, en la estrofa diecisiete: “*Le llega a los pies la espuma,/Gritan alegres las dos;/Y se va, diciendo adiós,/ La del sombrero de pluma*”. Ahora ella es “la del sombrero de pluma”, frase en la que el núcleo al que modifica el sintagma nominal prepositivo se ha elidido y el valor icónico del texto se muestra en toda su plenitud, lo cual es significativo en el momento preciso en que Pilar alegre, inocente, penetra otra dimensión.

“La del sombrero de pluma” pasa a una dimensión en la que conviven los “viejos”, los “pobres”, “las niñas solas”. Son estos los

sujetos más emblemáticos de la pobreza. Es ‘allá’ el lugar en donde las aguas son más salobres, como se narra en la estrofa dieciocho: “*Se va allá, donde ¡muy lejos!/ Las aguas son más salobres,/ Donde se sientan los pobres,/ Donde se sientan los viejos!*”. Pilar marcha a ese “allá” de los excluidos sociales. La repetición del adverbio “donde” marca la figuración del texto. Su repetición al comienzo de los versos tercero y cuatro forma una anáfora. En estos mismos versos hay paralelismo riguroso. Llama la atención la frase que alude a lo “salobre de las aguas”. ¿A qué aguas alude Martí? ¿A las del mar? El texto se vuelve de nuevo enigmático. El significado de la “sal” entra también al texto.

Dicen Chevalier y Gheerbrant (1995) que “el grano de sal mezclado con el agua y fundido con ella es un símbolo tántrico de la reabsorción del yo en el sí universal” (p. 907). La sal conserva y destruye. Su simbolismo se aplica a la ley de las transmutaciones físicas como a la ley de las transmutaciones morales y espirituales. La sal de la sabiduría es el símbolo del alimento espiritual. Entrar en otra dimensión, entonces, implica atender un llamado, lo cual es un indicador de transmutación, de cambios, de aprendizaje. Pilar ha dicho a su madre “Mamá, yo voy a ser buena”, para lo cual debe integrarse a un mundo con posibilidad de trascender. Es el mundo del “allá”, de los relegados sociales, a quienes los convencionalismos de grupos sociales dominantes ubican en un lugar aparte.

Pilar en el tiempo de la vivencia y el aprendizaje

En el poema se habla de lo que la niña va a hacer (jugar), sin afirmar qué hace en realidad: “*Se fue la niña a jugar,/ La espuma blanca bajó,/ Y pasó el tiempo, y pasó /Un águila por el mar*”. A Pilar se le menciona con el sustantivo común “niña”, posiblemente, para marcar el cambio de ese estadio de vida. La estrofa se detiene en el cronotopo del paso del tiempo, efímero por la presencia del sustantivo “espuma” y por la repetición del verbo “pasó” al comienzo y al final del tercer verso. Y asoma el símbolo. Como dice García Marruz (1980) “¿Y qué perfecto hallazgo, en su impresión de puro tiempo volando por lo eterno, el de esta águila por el mar! El símbolo rozando nada más, apenas símbolo” (pp. 202-203). No dice la poetisa qué simboliza el águila en este contexto. Este animal,

capaz de volar por encima de las nubes, es símbolo celeste y solar. Representa los estados espirituales superiores. Es fuente de luz. Es símbolo de la percepción directa de la luz del intelecto. El símbolo presagia la transformación del personaje por medio de un viaje de maduración y aprendizaje social hacia las alturas internas en donde “el impulso vital es impulso hominizante; es decir, en su tarea de sublimación discursiva los caminos de la grandeza se constituyen en nosotros” (Bachelard, 1972, p. 21).

Pilar es un sombrero llamado

Pilar regresa. Un cambio resuena en el cronotopo de ocaso que pone fin a un período de vida. Su transmutación la anuncia su silencio:

*Y cuando el sol se ponía
Detrás de un monte dorado,
Un sombrero llamado
Por las arenas venía.*

La forma de designar al personaje también ha variado. Se refleja la admirable transformación que en un ser tan pequeño se opera. Primero, ella es un nombre propio, Pilar; luego un sustantivo común, “niña divina”; luego se hace ícono, “la del sombrero de pluma”; finalmente, una metáfora metonímica, “un sombrero llamado”.

Se trata de una estrofa admirable que demuestra la transformación de los signos en el devenir discursivo. El “sombrero” —un objeto que forma parte del atuendo de la niña y trasluce la mirada afectiva del narrador hacia ella a través del diminutivo— se torna ahora un sujeto animado gracias al adjetivo “llamado”, el instrumento de la personificación del objeto como paso previo a la metaforización. El recurso permite que un nombre con sentido propio adquiera un sentido figurado: es la metáfora como instancia del discurso. Hay metáfora porque hay transgresión categorial.

En su dinamismo, la metáfora estimula el paso de lo unívoco a lo plurívoco. Este contexto conlleva a interpretar el sentido de “llamado” como un síntoma de la transformación que se ha gestado

en Pilar quien es sólo “un sombrerito callado” que anda, por el declive de su niñez, caminando por la arena, “un pequeño ser ya por siempre entristecido”, como dice Sabourín (1980, p. 163).

Hay un evidente contraste entre la niña que sale a lucir sus atuendos, la misma que le pregunta a la madre si sabe lo que es reina y que quiere ser buena, y ésta que sale a jugar y regresa con una luz distinta. Es luz crepuscular de madurez, de conocimiento, de persona sin vanidad, que camina en silencio sobrecogida en su pequeñez. Pilar es imagen, un icono de todas las niñas que aprenden con dolor el lado triste y trágico de la vida. Sin embargo, el acontecer discursivo del poema no ha dicho de qué es ella icono, emblema. El narrador pareciera no saber lo ocurrido y se pregunta en la estrofa veinte:

*Trabaja mucho, trabaja,
Para andar: ¿qué es lo que tiene
Pilar que anda así, que viene
Con la cabecita baja?.*

Se repite el mismo recurso de iniciar y culminar el verso con el mismo verbo “trabaja...trabaja”. El efecto del encabalgamiento que concluye la frase en el verso siguiente (“trabaja/para andar”) pareciera retratar la duda del narrador quien se formula una pregunta con función indicial, en la que aporta más datos sobre el estado de ánimo de la niña, que habría posiblemente asumido los “modos tristes” del mar al sumársele dos predicaciones: “callada” y “con la cabeza baja”. No obstante, el poema apuesta a la polisemia y deja sembradas en el lector varias explicaciones: una relacionada con el tema de los zapatos por tener dificultad al caminar y otra interior por venir cabizbaja.

Pilar regresa de la aventura

Pilar camina con dificultad porque viene descalza. Viene sin sus zapatos de rosa. Su madre lo sabe y el narrador lo refiere en la estrofa veintiuno:

*Bien sabe la madre hermosa
Por qué le cuesta el andar:
-¿Y los zapatos, Pilar,
Los zapaticos de rosa?*

El narrador, que se ha movido libremente en su tiempo, postergando para contar al final lo ocurrido a Pilar en la playa de los pobres, recobra por un momento la técnica inicial de jugar con las verosimilitudes e indicios, es decir, con aquello que ocurre con frecuencia. Y la madre buena y “hermosa” cumple con su papel habitual de interrogar a la niña con insistencia sobre los zapaticos y, como es característico en esas situaciones, sin recibir respuesta alguna. Ella no ve lo que los lectores sí, quienes comparten con el narrador cierta superioridad de conocimiento. El adverbio de modo “así” encierra el sentido de lo ocurrido a la niña.

Otros pies para ser calzados

En su libertad para el manejo de tiempo, el narrador retrocede para contar lo ocurrido. Ante la insistencia de la madre en preguntar a Pilar sobre los zapaticos: *¡Ah, loca! ¿en dónde estarán? ¡Dí dónde Pilar!*”. Y otra voz contará: –*“Señora”,/Dice una mujer que llora:!” ¡Están conmigo, aquí están!*”. El nuevo personaje responde por los zapatos. Están con ella y los muestra. Vale la pena comentar el uso del adverbio “aquí”. Éste incorpora lo que ha estado lejos “allá” al “aquí” del narrador, y asumirá su lugar en la enunciación. Adquiere realce que la mujer que tiene en sus manos los zapaticos es una mujer que llora, con lo cual se confirma lo antes dicho: hubo ruptura de los ejes temporales: una gran parte de la historia había sido omitida. Se había narrado la ida alegre y el regreso callado de Pilar, pero lo que había ocurrido en su permanencia en la playa se había callado. La técnica narrativa seleccionada por el narrador deja para el final el mero centro, el meollo del acontecer.

Hay un cambio de narrador. Ahora la señora es quien cuenta lo acontecido a la niña en las estrofas veintitrés, veinticuatro, veinticinco y veintiséis, y explica la razón por la cual Pilar no lleva puestos sus zapaticos de rosa. También aclara la causa de su llanto.

Lo verdaderamente lúgubre y patético, ya anunciado indicialmente, irrumpe. Cuenta la mujer que su niña enferma llora en un cuarto oscuro y que ella la saca para que le dé el sol y se duerma. Es el astro dador de vida, el “sol bueno” para todos, tanto para una niña sana, como para una enferma. En la escena predominan los adjetivos que marcan el contraste con los sucesos anteriores: el contraste entre el contexto de la niña enferma marcado por los adjetivos “enferma”, “oscuro”, “desnudos”, “fríos” y el anterior contexto de luz y colores de Pilar.

Cuando la señora cuenta los sueños premonitorios que tiene su niña enferma con un cielo cristiano y con el canto agorero de muerte hay intención de encubrir el mensaje y, en consecuencia, los tonos sonoros del poema se elevan. Con la rima coexisten varias figuras, tales como: a) anadiplosis (“anoche soñó, soñó”), b) aliteración de los sonidos (-ñ, -k, -m, -d), c) polisíndeton (“y la traje y se durmió”), d) paralelismo (me dio miedo, me dio espanto), e) sinonimia: (“miedo”, “espanto”). Asimismo, la repetición de tres gerundios (“abrazando”, “mirando”, “mirando”) en una misma estrofa crea un efecto de simultaneidad presencial y de dramatismo reforzado por el diminutivo “piececitos”.

Ocurre una intersección: en el momento en que la madre de la niña enferma le ve los pies desnudos, ve a Pilar frente a la niña. En el momento en que la madre de Pilar la ve venir caminando con dificultad con los pies desnudos, en ese momento se entera de la existencia de la otra niña. Los pies desnudos de ambas niñas son objeto de atención de las respectivas madres, pues son el lugar del cuerpo seleccionado por el autor para configurar los espacios metafóricos del poema denunciando de pobreza: “...el pie simboliza también un cierto sentido de las realidades: tocar de pies a tierra” (Chevalier y Gheerbrant, 1995, p. 826). Este sentido aclararía el de “Los zapaticos de rosa”.

El aprendizaje de la otredad

La madre de la niña enferma prosigue la narración y refiere cómo reacciona Pilar cuando ve a la niña y las preguntas que formula: “*¡Se parece a los retratos/ Tu niña*”—dijo: —“*¿Es de cera?/ ¿Quiere jugar? ¡si quisiera!.../ ¿Y por qué está sin*

zapatos?”. La inocencia de Pilar se revela. También su aislamiento. Un “pájaro preso” encerrado en su mundo de lujo no conoce la desnudez de la pobreza. Confunde a la niña con un retrato (el ícono por excelencia), cree que es cera la palidez. Tampoco ella sabía lo que era no tener zapatos.

La *interrogatio* es el recurso que mejor expresa su actitud indagativa ante lo desconocido. Pero se da la anagnórisis o reconocimiento (revelación de una verdad que cambia el giro de los acontecimientos) y cae en cuenta de lo que sucede cuando palpa el calor de la enferma y el frío de sus pies:

*Mira, ¡la mano le abrasa,
Y tiene los pies tan fríos!
¡Oh, toma, toma los míos,
Yo tengo más en mi casa!*

Ella “pone los pies sobre” la tierra, se hace consciente de la realidad dura de la vida y de los odiosos contrastes, cuando le toca los pies a la otra niña. Ve la pobreza y la enfermedad. Experimenta empatía y siente la necesidad imperiosa de dar. Tiene la oportunidad de poner en práctica su deseo de ser buena y aprovecha el momento para la adquisición de un nuevo conocimiento. La *exclamatio* y las figuras de la repetición comunican su estado emocional de euforia cuando se despoja de lo que tiene. Enseña, sin hablar, ni predicar, lo que es la caridad verdadera que surge cuando se mira al otro, cuando se le toma el pulso al calor y al frío de la pobreza que no asquean, sino que obligan a la acción inmediata e imponen un silencio. Se muestra el momento ético estelar del poema que concluye cuando la madre pobre dice que su niña enferma carga en sus pies los zapaticos de rosa. Se da lo que Tedesco llama “una lección de sensibilidad social con el niño en situación protagónica”. Pilar aprende que existen otros niños que no tienen lo que ella tiene y enseña lo que es compartir compartiendo. Se arraiga en la realidad. Sigue el camino del ser, de lo ontológico. Ambas niñas visten los mismos zapatos en momentos terminales, una de su corta existencia, otra de la infancia cortada abruptamente por el dolor.

Pathos público

Y el *pathos* se traslada a la otra parte de la playa en donde se sientan los ricos: “*Se vio sacar los pañuelos/ A una rusa y a una inglesa;/ El aya de la francesa/ Se quitó los espejuelos*”. Los personajes mudos que tomaban sol en la playa son conmovidos. Lloran con pañuelos las señoras rusas e inglesas y el aya francesa. La madre conmovida, hecha para la alianza, abraza a Pilar, sin reproches. La niña le ha enseñado a ver lo que sucede a su alrededor, a mirar la pobreza sin miedos, y en qué consiste la caridad. La madre a su vez incita a la hija a dar más, a dar lo que lleva consigo.

Pilar aprendió que ella no es el centro del mundo. El otro existe. Adquiere conciencia social. La caridad es sentimiento y acción compartido. Labor conjunta. Ya Pilar no es la única “callada”. Ahora hay dos “calladas” que atravesarán un jardín por la noche. Regresan al mismo punto, pero ya no son las mismas, ni la una, ni la otra. La madre acepta la lección de la hija. La niña aprende la realidad de la vida, una vez que vive la experiencia cumbre y pasa a la otra orilla en donde “la experiencia de lo sobrenatural es experiencia de lo Otro” (Octavio Paz, 1986, p.129).

Los zapaticos de rosas en una caja de cristal

El poeta lleva la historia a su final integrando nuevos símbolos, v.g. “mariposa” y “cristal”: “*Y dice una mariposa/ Que vio desde su rosal/ Guardados en un cristal/ Los zapaticos de rosa*”. El “y” introductor es pragmático y tiene carácter conclusivo. La historia de la niña enferma se ha completado y el final lo cuenta “una mariposa”, emblema de la mujer por su gracia y ligereza, pero también de la potencialidad del ser que se funda en su “metamorfosis”. La Pilar que va a la playa es una mariposa en su gracia y colorido. Es capullo de mariposa por su deseo de “ser buena”: “la crisálida es el huevo que contiene la potencialidad del ser; la mariposa que sale es un símbolo de resurrección” (Chevalier y Gheerbrant, 1995, p. 691). Pero la que regresa metamorfoseada ha, simbólicamente, experimentado la muerte y ha renacido para convertirse en ejemplo de solidaridad, alianza y caridad: un ser que mira la totalidad, el aquí y el allá en su complejidad. Un ser que se mira a sí misma para despojarse de lo superfluo y atender la esencia de las cosas. Ella es una persona por excelencia.

La mariposa es también uno de los animales que retratan el mundo de la infancia. Es frecuente en su literatura y juegos. Es voz apropiada para ser integrada en la narración para que cuente a los niños y cambie la atmósfera patética del poema a otra más fantástica, que mitigue la seriedad del sentido *profundo* del mensaje. Es ella quien afirma ver “*guardados en un cristal/ los zapaticos de rosa*”. Se observa cómo conscientemente se evade la utilización de un nombre fúnebre (“caja”, “urna”, sarcófago”, “ataúd”) y se deja la frase prepositiva, “de cristal”. Ocurre un tipo de sustitución metonímica (“urna de cristal” por “cristal”) en la que la idea de “recipiente” sigue presente a través del verbo “guardar”. El texto mira al símbolo integrando otros nuevos que permiten aclarar el sentido de sueños premonitorios antes emitidos, como los de la niña enferma que, ahora, parecen cumplirse. El regalo *in extremo mortis* que ella recibe será su sustituto, estará en lugar de ella, del mismo modo que el sombrerito lo será de Pilar. Los objetos han tomado el lugar de las personas. La metáfora cumple su función. Martí opta por una solución simbólica y fantástica. En urnas de cristal se entierran las princesas en los cuentos de hadas siempre prestas a que un príncipe las despierte para que la historia se vuelva a contar. El cristal es el material de la fantasía y de la pureza que, no obstante, el autor quiere preservar a pesar de que el dolor corta las alas de la infancia y las vuelve trizas.

La mención de “Los zapaticos de rosa” ocurre en el comienzo, en el medio y al final del poema. Cada vez que la expresión es repetida adquiere un nuevo sentido. Al inicio del poema es un signo material y de coquetería, siendo el color rosado un estereotipo cultural de la infancia femenina. En la estrofa dieciséis, se relaciona con la atención y protección de los adultos de cierta posición social hacia sus pequeños hijos. En la estrofa veintidós, expresan el mensaje social del poema y se convierten en símbolo de solidaridad y de trascendencia de lo material. Al final del poema, cuando ya la trascendencia ética del personaje se ha consumado, quedan como emblema del propio poema, único en su especie, “Los zapaticos de rosa”, “entre los más bellos” que José Martí escribió al decir de Rubén Darío² (1943, p. 219). Ellos cuentan una historia que quiere

2 Destaca Rubén Darío en esta obra citada cómo la palabra que Martí más ha usado es «rosa».

volverse a contar en donde una niña a través del cristal de la poesía mira la realidad visible y la invisible, invitando a contemplar un aquí y un allá, para que cuando mire dentro de sí se encuentre “como la tierra por la mañana, bañada de luz (...) limpia y ligera, como la luz”,³ dejando atrás “el mundo frívolo”.

Llama la atención, para finalizar, que Pilar y la enferma son llevadas por sus madres a recibir el “sol bueno”. Ambas son inocentes del futuro que les aguarda. Ambas niñas sienten malestares en los pies a causa de experimentar la ausencia de zapatos: Pilar camina con dificultad una vez que entregó los suyos y la niña enferma tiene los pies fríos por no tenerlos. La enferma calza los mismos zapatos que usó Pilar que son los mismos que están guardados en el cristal, que, a su vez, están en lugar de la niña enferma. Por lo tanto, la niña enferma y Pilar son una misma persona, o mejor, instancias de un mismo ser, eterno y frágil, la niñez, “estadio previo a la obtención del conocimiento” (Chevalier y Gheerbrant, 1995, p. 753).

El poder de la catarsis en la configuración de la otredad: conclusión

En el horizonte subjetivo de la narratividad, el acontecer vital del personaje en acción conlleva a la catarsis aristotélica, una vez que se han experimentado el temor, la compasión y el horror. Es lo que encontró Aristóteles en las representaciones trágicas de los griegos. Antes como ahora, los objetos estéticos simbolizados aquí por los “zapaticos de rosa” cumplen una misión educativa. Vivir el dolor ajeno como propio es una experiencia trascendental para la madurez; le permite al niño, poniéndose en los zapatos del otro, regresar a los meros espacios del valor.

La fragilidad infantil tocada por el dolor pareciera más apropiada para el afecto, el sentimiento y la solidaridad, mientras no se corten las alas para el vuelo y se conserve el poder de metamorfosis del crisol. La experiencia narrativa del niño, con episodios que involucran peripecias o giros de los acontecimientos en contrarios -como el periplo narrativo de Pilar-, comporta anagnórisis o reconocimientos que tienen el poder de configurar parte esencial

3 Así concluye su carta a María Mantilla fechada el 9 de abril de 1895 y publicada en el tomo XX, p. 220 de la edición digital de las *Obras Completas*.

de la propia interioridad y de la otredad, lo que contribuye a una efectiva educación sentimental y en valores.

El lenguaje se usa estratégicamente. Hay una marcada intencionalidad de persuadir al lector infantil para lo cual se seleccionan contenidos y estructuras. En “los zapaticos de rosa” el personaje principal es una niña y el beneficiario de sus acciones es otra niña. Hay relaciones de poder que se denuncian. Se acusa la enfermedad, la pobreza, el abandono a la infancia y a los ancianos, mientras que el rico disfruta de privilegios materiales en exceso, tales como vestimenta, tricornos, choferes.

El protagonista de la historia que se narra actúa individualmente. Este hecho acerca los textos más a la pragmática de la comunicación lírica que busca crear un *estado*, una presencia o intensidad. Además, desde el punto de vista pragmático, en la lírica de *La Edad de Oro* está presente la fuerza elocutiva que invita al lector niño o adolescente “a asumir el mensaje como propio” (Lázaro Carreter, 1984, p. 47). La ilocución ofrece posibilidades de comunicación estética y lúdica a través de la identificación con los modelos de conducta que se proponen, los cuales inducen a vivenciar situaciones y roles. Con Pilar se vive el momento estelar de comunión con el más necesitado.

Referencias

- Almendros, H. (1980). A propósito de *La Edad de Oro*: los cuentos. En *Acerca de La Edad de Oro* (pp. 111-156). La Habana: Centro de Estudios Martianos. (Trabajo original publicado en 1956).
- Aragón, U. de. (2000). *El paisaje en la lírica cubana del destierro*. Latin American Studies Association. [Documento en Línea] Disponible:<http://lasa.international.pitt.edu/Lasa2000/> [Consulta: 2009, Marzo 20]
- Aristóteles. (1967). *Obras*. Madrid: Aguilar.
- Aristóteles. (1990). *Retórica* (Introducción, traducción y notas Q. Racionero). Madrid: Gredos.
- Atencio, C. (1999). Sobre los versos de *La Edad de Oro*. *Anuario del Centro de Estudios Martianos*, 18, 95-119.

- Bachelard, G. (1972). *El aire y los sueños*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bachelard, G. (1969). *La poética del espacio*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bajtín, M. (1986). *Problemas literarios y estéticos*. La Habana: Arte y Literatura.
- Chevalier, J. y Gheerbrant, A. (1995). *Diccionario de los símbolos*. Barcelona, España: Herder.
- Darío, R. (1943). *Los raros*. Buenos Aires: Talleres Gráficos Accinelli Hnos.
- De Oraa, F. (1983). De la fuente con dos ramas: contribución a una lectura «poética» de Versos Sencillos. *Anuario del Centro de Estudios Martianos*, 6, 168-176.
- Eco, U. (1981). *Lector in fabula*. Barcelona, España: Lumen.
- Eco, U. (1989). *La estructura ausente*. Barcelona, España: Lumen.
- Eco, U. (1999). *Cinco escritos morales*. Barcelona, España: Lumen.
- Elizagaray, A.M. (1980). La Edad de Oro: el gran clásico infantil de nuestra época. En *Acerca de La Edad de Oro*. La Habana: Centro de Estudios Martianos.
- Fernández- Retamar, R. (1995). Introducción a La Edad de Oro. En *Nuestra América cien años y otros acercamientos a Martí* (pp. 109-127). La Habana: Si-Mar.
- Ferradás Peñarroche, L. (2000). Martí en Orígenes. *Anuario del Centro de Estudios Martianos*, 23, 116-139.
- Florit, E. (1980). Los versos de *La Edad de Oro*. En *Acerca de La Edad de Oro* (pp. 157-160). La Habana: Centro de Estudios Martianos. (Trabajo original publicado en 1952).
- García García, F. (2003) Homo iconicus. *Icono*, 14(1), 7-15. Disponible: <http://www.icono14.net/revista>. [Consulta: Febrero 2, 2013]
- García Marrutz, F. (1988). Un domingo de mucha luz. *Anuario del Centro de Estudios Martianos*, 11, 251-282.
- García Marruz, F. (1980). La Edad de Oro. En *Acerca de La Edad de Oro* (pp. 192-209). La Habana: Centro de Estudios Martianos. (Trabajo original publicado en 1969).
- Herrera Moreno, A. (1995) «Dos milagros» y «Cada uno a su oficio»: los poemas de la naturaleza en *La Edad de Oro*. *Anuario del Centro de Estudios Martianos*, 18, 89-104.

- Jáger, S. (2001). Discurso y conocimiento: aspectos teóricos y metodológicos del la crítica del discurso y del análisis de dispositivos. En *Métodos de Análisis crítico del discurso*. Barcelona, España: Gedisa.
- Lázaro Carreter, F. (1984). El poema lírico como signo. En *Teoría semiótica: Lenguajes y textos hispánicos* (pp. 42-55). Madrid: CSIC.
- Luzón Pi, P.M. (1999). Presencia de una playa cubana en el poema “Los zapaticos de rosa”. *Anuario el Centro de Estudios martianos*, 22, 141-145.
- Martí, J. (1946). *Obras completas*. La Habana: Lex.
- Martí, J. (1989). *La Edad de Oro*. La Habana: Letras Cubanas/ Centro de Estudios Martianos.
- Paz, O. (1986). *El arco y la lira*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Peirce, Ch. S. (1986). *La Ciencia de la Semiótica*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Perelman, C. (1997). *El imperio retórico. Retórica y argumentación*. Barcelona, España: Norma.
- Perelman, C. y Olbrechts-Tyteca, L. (1989). *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Madrid: Gredos.
- Pozuelo Yvancos, J.M. (1989). *Teoría del lenguaje literario*. Madrid: Cátedra.
- Ricoeur, P. (1980). *La metáfora viva*. Madrid: Ediciones Cristiandad S.L.
- Sabourin, J. (1980). Filosofía social en «Los zapaticos de rosa». En *Acerca de La Edad de Oro* (pp. 161-163). La Habana: Centro de Estudios Martianos. (Trabajo original publicado en 1974).
- Schultz de Mantovani, F. (1980). *La Edad de Oro* de José Martí. En *Acerca de La Edad de Oro* (pp. 89-110). La Habana: Centro de Estudios Martianos. (Trabajo original publicado en 1957).
- Tedesco, I. (1998). *Modernismo, americanismo y literatura infantil*. Caracas: UCAB.

Los zapaticos de rosa

A mademoiselle Marie

¹ Hay sol bueno y mar de espumas,
Y arena fina, y Pilar
Quiere salir a estrenar
Su sombrero de pluma.

² — “¡Vaya la niña divina!”
Dice el padre, y le da un beso,
“Vaya mi pájaro preso
A buscarme arena fina!”.

³ “Yo voy con mi niña hermosa”,
Le dijo la madre buena:
“¡No te manches en la arena
Los zapaticos de rosa!”

⁴ Fueron las dos al jardín
Por la calle del laurel:
La madre cogió un clavel
Y Pilar cogió un jazmín.

⁵ Ella va de todo juego,
Con aro, y balde y paleta:
El balde es color violeta,
El aro es color de fuego.

⁶ Vienen a verlas pasar,
Nadie quiere verlas ir,
La madre se echa a reír,
Y un viejo se echa a llorar.

⁷ El aire fresco despeina
A Pilar, que viene y va
Muy oronda: — “¡Dí, mamá!
¿Tú sabes qué cosa es reina?”

⁸ Y por si vuelven de noche
De la orilla de la mar,
Para la madre y Pilar
Manda luego el padre el coche.

⁹ Está la playa muy linda:
Todo el mundo está en la playa;
Lleva espejuelos el aya
De la francesa Florinda.

¹⁰ Está Alberto, el militar
Que salió en la procesión
Con tricomio y con bastón,
Echando un bote a la mar.

¹¹ ¡Y qué mala, Magdalena
Con tantas cintas y lazos,
A la muñeca sin brazos,
Enterrándola en la arena!

¹² Conversan allá en las sillas,
Sentadas con los señores,
Las señoras, como flores,
Debajo de las sombrillas.

¹³ Pero está con estos modos
Tan serios, muy triste el mar:
¡Lo alegre es allá, al doblar,
En la barranca de todos!

¹⁴ Dicen que suenan las olas
Mejor allá en la barranca,
Y que la arena es muy blanca
Donde están las niñas solas.

¹⁵ Pilar corre a su mamá:
— “¡Mamá, yo voy a ser buena;
Déjame ir sola a la arena;
Allá, tú me ves, allá!”

¹⁶ — “¡Esta niña caprichosa!
No hay tarde que no me enojés:
Anda, pero no te mojes
Los zapaticos de rosa.”

¹⁷ Le llega a los pies la espuma,
Gritan alegres las dos;
Y se va, diciendo adiós,
La del sombrero de pluma.

¹⁸ Se va allá, donde ¡muy lejos!
Las aguas son más salobres,
Donde se sientan los pobres,
Donde se sientan los viejos!

¹⁹ Se fue la niña a jugar,
La espuma blanca bajó,
Y pasó el tiempo, y pasó
Un águila por el mar.

²⁰ Y cuando el sol se ponía
Detrás de un monte dorado,
Un sombrero callado
Por las arenas venía.

²¹ Trabaja mucho, trabaja,
Para andar: ¿qué es lo que tiene
Pilar que anda así, que viene
Con la cabecita baja?

²² Bien sabe la madre hermosa
Por qué le cuesta el andar:
— “¿Y los zapatos, Pilar,
Los zapaticos de rosa?”

²³ “¡Ah, loca! ¿en dónde estarán?
¡Dí dónde Pilar!” — “Señora”,
Dice una mujer que llora:
“¡Están conmigo, aquí están!”

²⁴ “Yo tengo una niña enferma
Que llora en el cuarto obscuro,
Y la traigo al aire puro,
A ver el sol, y a que duerma.

²⁵ “Anoche soñó, soñó
Con el cielo, y oyó un canto,
Me dio miedo, me dio espanto,
Y la traje y se durmió.

²⁶ “Con sus dos brazos menudos
Estaba como abrazando;
Y yo mirando, mirando
Sus piecitos desnudos.

²⁷ “Me llegó al cuerpo la espuma.
Alcé los ojos, y ví
Esta niña frente a mí
Con su sombrero de pluma.

²⁸ “Se parece a los retratos
Tu niña” dijo: “¿Es de cera?
¿Quiere jugar? ¡si quisiera!...
¿Y por qué está sin zapatos?”

²⁹ “Mira, ¡la mano le abraza,
Y tiene los pies tan fríos!
¡Oh, toma, toma los míos,
Yo tengo más en mi casa!”

³⁰ “¡No sé bien, señora hermosa,
Lo que sucedió después:
¡Le ví a mi hijita en los pies
Los zapaticos de rosa!”

³¹ Se vio sacar los pañuelos
A una rusa y a una inglesa;
El aya de la francesa
Se quitó los espejuelos.

³² Abrió la madre los brazos,
Se echó Pilar en su pecho,
Y sacó el traje deshecho,
Sin adornos y sin lazos.

³³ Todo lo quiere saber
De la enferma la señora:
¡No quiere saber que llora
De pobreza una mujer!

³⁴ “¡Sí, Pilar, dáselo! ¡y eso
También! ¡tu manta! ¡tu anillo!”
Y ella le dio su bolsillo,
Le dio el clavel, le dio un beso.

³⁵ Vuelven calladas de noche
A su casa del jardín;
Y Pilar va en el cojín
De la derecha del coche.

³⁶ Y dice una mariposa
Que vio desde su rosal
Guardados en un cristal
Los zapaticos de rosa (pp. 94-96).

LA AUTONOMÍA Y LA CONCEPCIÓN DE PROFESOR DESDE CREENCIAS Y SABERES DE LOS DOCENTES DE LA ESCUELA BOLIVARIANA

Gabriela Angulo Calzadilla*
gabrielancal@hotmail.com
(UPEL-IPC)

Aprobado: 17/01/2013

Recibido: 28/03/2013

RESUMEN

El objetivo de esta investigación es develar los significados que tienen los docentes sobre la concepción de profesor y de autonomía a partir de las creencias y saberes construidos en su práctica, en el contexto de la Escuela Bolivariana. El paradigma que sustentó este trabajo fue el construccionismo social; el diseño fue cualitativo-emergente, el método el narrativo-biográfico y los actores sociales fueron docentes de la Escuela Bolivariana; para la recolección de datos se utilizaron la entrevista cualitativa y el grupo de discusión; guiaron la interpretación de la información la interpretación-comprensión y la triangulación hermenéutica. Algunos hallazgos fueron: a) la concepción de profesor y de autonomía del docente de la Escuela Bolivariana son una construcción colectiva; b) hay síntomas de subjetividad hacia un educador con calidad humana, con desempeño técnico-docente, identificado con la docencia y creativo-innovador y, c) la toma de decisiones y la necesidad de existencia de normas son atribuidos a la noción de autonomía.

Palabras clave: escuela bolivariana; concepciones de profesor; autonomía del docente; creencias y saberes del docente; construccionismo social.

* **Gabriela Angulo Calzadilla.** Doctora en Educación, profesora de pregrado y postgrado de Metodología de la Investigación en la UPEL-IPC. Tutora de tesis, desempeña su actividad investigativa guiada por los paradigmas alternativos de investigación, investigadora activa del PEII.

THE AUTONOMY AND THE CONCEPTION OF TEACHERS FROM THE BELIEVES AND KNOWLEDGE OF BOLIVARIAN SCHOOL TEACHERS

ABSTRACT

The purpose of this investigation is to clarify what teachers know about the conception of themselves and the autonomy, from believes and knowledge perspective, they have acquire from their practices, within the context of the Bolivarian School. The paradigm in which this study was based on was the social constructionism. The investigation was designed on a rising qualitative model. During the study, it was used the narrative biographic method. The study population was the teachers from the Bolivarian School. For the data collection process, the qualitative interview and group discussion were used; they helped on the interpretation of the collected data and the interpretation of the hermeneutical triangulation. Some of the findings of this investigation were: a) the teacher's conception and the teacher's autonomy are a collective construction; b) There are symptoms of subjectivity towards the formation of an educator of human qualities, with a technical-teaching performance, identified with what teaching entails and creative-innovator and; c) the decision making process and the need of regulations are related to the conception of autonomy.

Key words: Bolivarian school; teacher conceptions; teacher's autonomy; believes and knowledge of teachers; social constructionism.

L'AUTONOMIE ET LA CONCEPTION DE PROFESSEUR À PARTIR DES IDÉES ET DES SAVOIRS DES PROFESSEURS DE L'ÉCOLE BOLIVARIENNE

RÉSUMÉ

L'objectif de cette recherche a été celui de dévoiler ce que les professeurs pensent de la conception de professeur et de l'autonomie sur la base des idées et des savoirs développés à partir de leur expérience dans l'École Bolivarienne. Le paradigme soutenant le travail est le constructionnisme social ; la conception a été qualitative-émergente ; la méthode, narrative-biographique et les acteurs sociaux ont été des professeurs de l'École Bolivarienne. L'interview qualitative et les groupes de discussion ont été

employés pour collecter des données. L'information a été analysée à l'aide de l'interprétation-compréhension et la triangulation herméneutique. Parmi les conclusions, il faut remarquer : a) que la conception de professeur et d'autonomie du professeur de l'École Bolivarienne sont une construction collective ; b) qu'il y a des indices de subjectivité liés à un professeur avec de la qualité humaine, des habilités techniques et d'enseignement, identifié avec l'enseignement et créatif-innovateur ; et c) que la prise de décisions et le besoin de normes sont attribués à la notion d'autonomie.

Mots clés : école bolivarienne ; conception de professeur ; autonomie du professeur ; idées et savoirs du professeur ; constructionnisme social.

A AUTONOMIA E A OPINIÃO DO PROFESSOR EM RELAÇÃO A CRENÇAS E SABERES DOS DOCENTES DA ESCOLA BOLIVARIANA

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é mostrar os significados que dão os docentes, partindo da opinião do professor e de sua autonomia, às crenças e os saberes construídos em sua prática, no contexto da Escola Bolivariana. O paradigma no qual se baseou este trabalho foi o construcionismo social; a perspectiva de análise foi qualitativo-emergente, o método foi o narrativo-biográfico e os atores sociais foram docentes da Escola Bolivariana; para a coleta de dados se utilizou a entrevista qualitativa e o grupo de discussão; o guia para a interpretação da informação foi a interpretação-compreensão e a triangulação hermenêutica. Algumas das conclusões foram as seguintes: a) a ideia do professor e de sua autonomia de docente da Escola Bolivariana são uma construção coletiva; b) há sintomas de subjetividade em relação a um educador com qualidade humana, com desempenho técnico-docente, comprometido com a docência e criativo-inovador e, c) a tomada de decisões e a necessidade de existência de normas são atribuídos à noção de autonomia.

Palavras chave: escola bolivariana; ideias do professor; autonomia do docente; crenças e saberes do docente; construcionismo social.

Aproximación a la realidad social

Hoy día en diversos escenarios internacionales se ha reconocido el papel fundamental que cumple la educación y el rol preponderante dentro de ésta que tiene el docente. Así, en 1990, en la Conferencia Mundial sobre Educación para todos, se

hacen recomendaciones en cuanto al tipo de educador que habría que formarse. En la IX Conferencia Iberoamericana de Educación de 1999, se le otorga una dedicación especial al docente y se le asigna la enorme responsabilidad de ser el actor que hará posible la ejecución de los compromisos asumidos por los gobernantes en distintos escenarios (Organización de Estados Iberoamericanos, IX Conferencia Iberoamericana de Educación, 1999). De igual forma, en febrero del año 2000, se considera que el docente es insustituible en los procesos educativos de calidad (Educación para todos en las Américas: Marco de Acción Regional, 2000)

No obstante, en el contexto de la economía de mercado se reforman los sistemas educativos para ajustarlos a las necesidades de la economía y la producción (Torres, 2001). Es el propio mercado que le da orientación al sistema educativo y en la escuela, a decir de Apple (1997), se traslada la división y simplificación de las tareas de gran complejidad que se da en la industria y se garantiza el readiestramiento del personal, entre ellos a los educadores, para que las ejecute. Asimismo, la simplificación de las tareas ha conducido a separar la concepción del hecho educativo de la ejecución del mismo. Se trata de la trivialización del trabajo docente, como afirma Hargreaves (1999). Al educador, entonces, se le ha dejado un papel meramente de ejecutor, es lo que Pérez Gómez (2000) y Contreras (2001) han calificado de docente técnico.

En lo que respecta a la educación en Venezuela, en el año 1997 se da un cambio importante en el nivel de educación básica con la implantación del Currículo Básico Nacional (CBN), que atendió a la primera y segunda etapas de la Educación Básica, hoy nivel primario a la luz de la Ley Orgánica de Educación (2009). Asimismo, en el año 1999, en el contexto de la Constituyente Educativa impulsada por el entonces denominado Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, nace la primera visión de lo que se denominó Escuela Bolivariana que se inicia en el país en el año escolar 1999-2000 como Programa Bandera (Ministerio de Educación y Deportes, 2004a).

Posteriormente, en el año escolar 2004-2005 la Escuela Bolivariana pasa a ser uno de los niveles que atiende la formación integral del niño entre siete y doce años, en jornadas completas de

ocho horas. En ella, no sólo se desarrollan acciones en las áreas científica, artística y deportiva, sino que además se consideran las necesidades básicas de alimentación y salud de los alumnos. Desde su inicio atendió a una de las dos grandes líneas estratégicas del Proyecto Educativo Nacional (PEN), como fue entender la escuela como centro del quehacer comunitario, para ello ha utilizado como estrategia de trabajo el Proyecto Integral Comunitario, conocido hoy como Proyecto Educativo Integral Comunitario (Ministerio de Educación y Deportes, 2004b).

De lo expuesto puede inferirse que el docente de la Escuela Bolivariana tiene hoy una gran responsabilidad, en lo profesional, en las decisiones que debe tomar, de allí que se les plantea un gran reto. Al respecto cabe preguntarse: ¿se cuenta ya en las escuelas con ese docente que se requiere? ¿cuál es la concepción de profesor que tiene el docente que trabaja en la Escuela Bolivariana? ¿cuáles son las creencias y saberes del docente de la Escuela Bolivariana respecto a la concepción o modelos de profesor? ¿qué significados le atribuyen los docentes de la Escuela Bolivariana a la autonomía?

Según Gallego Arrufat (1991), en las tendencias actuales referidas a los estudios sobre los pensamientos de los profesores se ha encontrado que tienen en común el asumir que “la acción del profesor está directamente influida por la concepción que posee de su propio mundo profesional” (p. 288). Por otra parte, se considera valioso lo expresado por Tardif (2004), quien se ha dedicado a estudiar los saberes del docente desde la perspectiva de éstos y afirma que engloban “los conocimientos, las competencias, las habilidades (o aptitudes) y las actitudes de los docentes, o sea, lo que se ha llamado muchas veces saber, saber hacer y saber ser” (p. 46). Estos aportes que sostienen los autores citados constituyen argumentos a considerar para reflexionar sobre las interrogantes planteadas mediante un proceso de investigación, toda vez que se acepta el papel preponderante que cumple el docente en el hecho educativo y, en particular, en los procesos de cambio.

Objetivos de la investigación

Develar los significados sobre la concepción de profesor y de autonomía, a partir de las creencias y saberes construidos por los docentes acerca de su práctica, en el contexto de la Escuela Bolivariana.

Posición epistemológica

El paradigma que orientó este trabajo es el construccionista. Para Sandín (2003), este paradigma:

dirige su atención hacia el mundo de la intersubjetividad compartida, y la construcción social del significado y el conocimiento, hacia la generación colectiva del significado tal y como se perfila por las convenciones del lenguaje y otros procesos sociales. (p. 49)

Asimismo, en correspondencia con lo anterior, siguiendo a Guba (1991) se asume el relativismo en la dimensión ontológica, al subjetivismo en la dimensión epistemológica y en la metodológica, a la hermenéutica/dialéctica.

Contexto personal y el histórico-social

Dada la orientación epistemológica de esta investigación fue necesario abordar:

1. El contexto personal: para dejar al descubierto la referencia desde las que se han ido perfilando las interpretaciones de la investigadora a lo largo de su vida. Se abordó aquí lo referente a la vinculación de la autora con la docencia desde la infancia, la experiencia vivida en la formación durante el pregrado; el inicio del ejercicio con la docencia, los educadores que trascendieron en su formación y el inicio y desarrollo como docente investigadora.
2. El contexto histórico-social: porque los actores sociales de esta investigación vivimos en sociedad y nuestros significados están ubicados en ese marco. Se parte entonces

de estudiar la situación mundial desde las últimas décadas del siglo XX en el contexto del capitalismo y la repercusión de dos acontecimientos: uno, lo que se declaró como la “muerte” del socialismo, y dos, el derrumbe de los estados Nacionales y la pérdida de credibilidad de la hegemonía norteamericana (Porto Carrero, Hernández, Cavalcante y Neto, 2004).

A partir de allí, se “transita” por los acontecimientos suscitados en el país en las dos últimas décadas del siglo XX y en lo que va del XXI. Asimismo, se hace especial mención en el papel que juegan a nivel mundial los medios de comunicación y en lo que algunos autores latinoamericanos han denominado la guerra mediática.

Contexto conceptual

En el contexto conceptual, se abordaron cuatro aspectos fundamentales que sirvieron para la reflexión y para el posterior encuentro de las reflexividades (Guber, 2001) que se dio durante el proceso de interpretación de la información. Ellos fueron: (a) la educación bolivariana; (b) las concepciones sobre el docente (c) la autonomía del docente; y (d) la vida cotidiana.

La Escuela Bolivariana

En febrero de 1999, una vez que asumió la presidencia de Venezuela Hugo Chávez, el entonces denominado Ministerio de Educación, como ente rector de la política educativa, emprendió en ese mismo año la discusión acerca de la formación de una nueva estructura de los procesos educativos, para atender la crítica situación que confrontaba la educación. Se inicia entonces la Constituyente Educativa que, a partir de la elaboración colectiva de propuestas político-pedagógicas, generó el Proyecto Educativo Nacional (PEN) (Ministerio de Educación, 1999).

Ponce (1999), quien fue el primer Coordinador General de las Escuelas Bolivarianas, opina que el trabajo de la Constituyente Educativa sirvió de insumo para que en el año escolar 1999-2000 comenzara la Escuela Bolivariana. De acuerdo con las estadísticas

del Ministerio de Educación y Deportes (2004c), se inicia como Programa Bandera en 1999, con carácter experimental, con quinientas cincuenta y nueve (559) escuelas.

La Educación Bolivariana la presenta el entonces Ministerio de Educación y Deportes (MED) atendiendo al mandato expreso en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela en lo que se refiere al derecho a la educación integral establecido en el Art. 103, a la visión de Estado Docente expresada en el Art. 3 y a los valores que propugna el país expresados en el Art. 2, asimismo, considera lo formulado en las Líneas Generales del Plan de Desarrollo Económico y Social (PDES) 2001-2007 (Ministerio de Educación y Deportes, 2004a). En ese mismo documento el Ministerio de Educación y Deportes (2004d) expresa que el Proyecto Bandera Escuela Bolivariana tiene que:

traducirse en las aulas, en una práctica pedagógica abierta, reflexiva y constructiva. Igualmente, en una relación amplia con la comunidad, signada por la participación auténtica y en un cambio efectivo del sistema escolar, sus concepciones, procedimientos y estilos, acordes con el propósito de construir una nueva república. (p. 11)

La Escuela Bolivariana se propuso la formación integral de los niños y niñas entre siete y doce años, en jornadas completas de ocho horas. En ella no sólo tienen acceso a la recreación, al deporte y a las actividades artísticas, sino que además se atienden sus necesidades básicas de alimentación y salud (Ministerio de Educación y Deportes, 2004d).

De igual forma, desde su inicio, la Escuela Bolivariana atendió a una de las grandes líneas estratégicas del Proyecto Educativo Nacional, que surgió de la consulta realizada en el año 1999 desde el Ministerio de Educación: entender la escuela como centro del quehacer comunitario, para ello se estableció como estrategia de trabajo el Proyecto Educativo Integral Comunitario (Ministerio de Educación y Deportes, 2004c).

Concepciones sobre el docente

En este aparte se estudió el pensamiento de Freire (2008a) quien afirma que hay saberes que resultan indispensables en la práctica docente de educadoras y educadores críticos progresistas y, sin embargo, son necesarios para educadores conservadores o cualquiera que sea su opción política. Subraya el autor, la responsabilidad ética en el ejercicio de la tarea docente, que se extiende hacia aquellos que se están formando.

Asimismo, Freire (*op. cit.*) es insistente en que un saber fundamental para la práctica educativa es que “enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción” (p. 47). La esperanza es otro saber presente a lo largo de la obra de Freire (2008a), quien la concibe como “un condimento indispensable de la experiencia histórica” (p. 70).

Freire (2008a) refiere veintidós saberes más que los considera imprescindibles para la práctica educativa, todos ellos surgidos de su experiencia, de su metodología utilizada tanto en campañas de alfabetización en Brasil, como en otros escenarios donde trabajó como educador o en la formación de otros educadores.

Por otra parte, hay autores como Contreras (2001) quien antes de exponer lo que él denomina modelos, tendencias o concepciones de profesorado, aclara que las mismas fueron elaboradas “desde una aproximación teórica y que normalmente se han justificado desde una fundamentación de base tanto epistemológica como puramente pedagógica” (pp. 63-64). Este autor considera tres concepciones de profesor: el experto técnico, el reflexivo y el intelectual crítico que serán abordados a continuación:

1. En la concepción de **experto técnico**, la labor del docente está limitada a la solución instrumental de problemas mediante la aplicación del conocimiento teórico y técnico que han sido generados por la investigación científica. Desde esta concepción los fines de la práctica educativa del docente son fijos y bien definidos y su actuación está orientada por determinados resultados o productos deseados, por lo tanto, el docente requiere dominar los métodos que le permitirán alcanzarlos. El docente no participa en la elaboración de

- teorías y técnicas, ni en las decisiones que tienen que ver con el establecimiento de los objetivos de la enseñanza. Tampoco le corresponde el cuestionamiento de estos últimos.
2. El **profesional reflexivo**. De acuerdo con Contreras (2001), en esta concepción se reconoce que la enseñanza es una actividad en la que se actúa en situaciones inciertas, inestables, únicas y en las que se desarrollan conflictos de valor. Asume el autor los planteamientos del profesional reflexivo expuestos por Donald A. Schön, en los que este último establece diferencia entre el conocimiento en la acción y la reflexión en la acción.
 3. La concepción de **intelectual crítico** expuesta por Contreras (2001), cuestiona del profesional reflexivo la imprecisión en cuanto al tipo de reflexiones que se quiere promover y qué exactamente es lo que se somete al análisis reflexivo. Así también, considera como una debilidad que sólo se centre en las prácticas individuales, en el ámbito del aula y no se plantee un proceso de cambio institucional y social. El intelectual crítico considera que la crítica es un presupuesto de partida y no una consecuencia de la reflexión. La crítica debe trascender los límites en los que se encuentra inmerso el trabajo del docente, lo que hará posible que analice y cuestione las estructuras institucionales en las que trabaja, así “la reflexión amplía su alcance incluyendo los efectos que estas estructuras ejercen sobre la forma en que los enseñantes analizan y piensan la propia práctica, así como el sentido social y político al que obedecen” (Contreras, 2001, p.121).

A partir de lo anterior se contrastan tales concepciones o modelos con los planteamientos que al respecto sostienen Giroux (1997), Carr y Kemmis (1988), y Pérez Gómez (1995). Esta revisión y análisis fue de un gran valor en el posterior proceso de interpretación y triangulación de la información en el que se dio el encuentro de reflexividades entre los que escriben, los actores sociales de este estudio y la investigadora.

Autonomía del Docente

Para Gimeno Sacristán (2000), la autonomía es un concepto que:

lleva asociados los significados de libertad en general, potencialidad de desarrollo, realización personal, independencia de criterio intelectual y moral, ausencia de opresión y de interferencias externas, desenvoltura, capacidad de adentrarse en terrenos elegidos por uno mismo. (p. 11)

De allí que la autonomía dependa tanto de la libertad como de la capacidad que tenga la persona para ejercerla, capacidad que tiene que ver no sólo con lo intelectual sino con lo moral.

Pese a lo anterior, el autor señala que cuando se trata de la docencia, los significados de autonomía no deben transferirse de manera mecánica por cuanto hay que considerar lo siguiente:

1. La responsabilidad y el compromiso que tiene el docente producto de la función que le es delegada por la sociedad, es a nuestro entender lo que conlleva a la rendición de cuentas ante la comunidad social, referida por Kogan (1998). Para Gimeno Sacristán (2000), tal responsabilidad y compromiso están por encima de la autonomía, de allí que se muestre partidario de reivindicarla a lo interno de la docencia; es decir, “como una exigencia responsable con la propia práctica” (p. 13).
2. La educación es un bien público, configurado por los docentes conjuntamente con otros actores. En esto coincide con Davini (2005), quien la define como “*cosa pública*”, agrega además que se desarrolla en instituciones creadas para ello, que constituyen una conquista de las sociedades democráticas. En el caso venezolano, se mantiene el concepto de Estado docente, impulsado inicialmente por educadores de la talla de Luis Beltrán Prieto Figueroa, orientación que se conserva en el texto Constitucional de 1999 y en la Ley Orgánica de Educación aprobada en el año 2009.

Por otra parte, Gimeno Sacristán (2000) aborda dos interrogantes que a continuación se presentan:

1. El porqué de la autonomía. Está vinculada a cuando el docente frente a la dependencia de los expertos se vale de su acción reflexiva y hace posible inventar sus prácticas -se refiere a ese docente *eficiente*, ejecutor de recetas preestablecidas por otros-.
2. El para qué de la autonomía. Toda vez que la educación le concierne no sólo a los docentes, sino a quienes va dirigida y a la sociedad en general, para Gimeno Sacristán (2000), “la autonomía resulta liberadora y dignificadora de las personas que la ejercen, si tiene algún cometido relacionado con algún proyecto que sea valioso para los intereses generales, respecto del cual se debe ser responsable” (p.19). De allí que, para el autor, la autonomía hay que exigirla de la mano de un para qué.

La Vida Cotidiana

Pese a lo que muchos pudiesen creer, la vida cotidiana no constituye un ámbito en el que existan coincidencias en cuanto a considerarla en los estudios sociales. Para algunos debe seguir siendo clandestina, entre otras cosas, porque una misma situación admite diferentes puntos de vista. O también como señala Lefevre (1972), porque desde la ciencias parcelarias se “desdeñan los hechos cotidianos como indignos del conocimiento” (p. 39).

Así mismo, tampoco existen coincidencias en cuanto a cómo estudiarla. Desde la propia sociología se destacan importantes diferencias, que a la vez reflejan distintas intenciones en cuanto a lo que interesa de la cotidianidad. Lo anterior tiene que ver con la sociología positivista y la comprensiva. Mientras que la segunda describe lo vivido por lo que es y se preocupa por conocer los propósitos de las personas involucradas, para la primera cada aspecto en la vida cotidiana no es más que un indicio de otro en dicha cotidianidad (Maffesoli, 1993).

La coexistencia de éstas y otras concepciones son importantes, porque en definitiva fortalecen la existencia de la sociología del

conocimiento, que a decir de Piña Osorio (1998) constituye uno de tres enfoques teóricos para estudiar la vida cotidiana. No obstante, Berger y Luckmann (2001) señalan que ha existido acuerdo en cuanto a considerar que se ocupa “de la relación entre pensamiento humano y el contexto social en el que se origina” (p. 17). Para estos autores “*se ocupa del análisis de la construcción social de la realidad* [subrayado de los autores]” (p. 15).

Para avanzar en el estudio de la vida cotidiana, se considera importante revisar los aportes de Lefevre (1972). Este autor francés aprecia que es imposible aprehender lo cotidiano viviéndolo pasivamente, sin tomar “distancia crítica”. Afirma que “el análisis crítico de lo cotidiano revelará unas ideologías, y el conocimiento de lo cotidiano incluirá una crítica ideológica y, por supuesto, una autocrítica perpetua” (p. 40).

Asimismo, para Lefevre la cotidianidad es más que un concepto, constituye el hilo conductor para conocer la sociedad. A decir del autor, es “el camino más racional para aprehender nuestra sociedad y definirla penetrándola” (p. 41). De allí pues, la importancia de asumir esa “distancia crítica” que refiere.

Por su parte, para Berger y Luckmann (2001) la vida cotidiana comprende una realidad interpretada por las personas, para las que tiene un significado. Al respecto se considera que siendo esto así, siempre estará presente la ideología, la asumida o la impuesta por la sociedad misma, de allí la importancia de la acotación de Lefevre (*op. cit.*).

Heller (1972), a su vez, afirma que el hombre participa en la vida cotidiana con toda su individualidad. Es decir, con sus “capacidades individuales, sus habilidades manipulativas, sus sentimientos, pasiones, ideas, ideologías” (p. 39).

Ahora bien, Berger y Luckmann (2001) refieren que la vida cotidiana se origina en los pensamientos y acciones, que son compartidos con otros. Estos últimos autores coinciden con Mèlich (1996), al señalar que la vida cotidiana se presenta como un mundo intersubjetivo, pues ésta “no sólo está habitada por objetos, por ‘cosas’ sino por semejantes con quienes establezco acciones y relaciones” (Mèlich, 1996, p. 38).

Lo afirmado por estos autores, converge con la expresión de Heller (1972), quien señala: “el representante de lo humano-específico no es nunca un hombre solo, sino siempre la integración” (p. 44), porque para la autora el hombre es “producto y expresión de sus relaciones sociales y situaciones sociales” (p. 44). De aquí que cobra sentido lo que afirman Berger y Luckmann (2001), en relación con que la realidad de la vida cotidiana es compartida con otros y se establece en interacción social.

Ahora bien, estos últimos autores afirman que dicha interacción social se da “cara a cara”. Mediante ella es posible acceder a la subjetividad del otro a través de diferentes síntomas (gestos, actitudes, entre otros) que pueden ser interpretados erróneamente o no. Sin embargo, se reconoce que es en la situación “cara a cara” en donde se da la mayor cantidad de síntomas de subjetividad, además de constituir una situación completamente real (p. 47). En fin, para los autores, es en tal situación donde se tiene evidencia directa de los semejantes, “de sus actos, de sus atributos, etc.” (p. 50).

En tanto, otro aspecto relevante y polémico cuando se trata de estudiar la vida cotidiana es lo que Heller (1972) mantiene en cuanto a que no está fuera de la historia; al contrario, ella está en el centro del acaecer histórico. Al respecto, Piña Osorio (1998) señala que para Heller, en su condición de marxista, “la historia es fundamental porque permite explicar el presente” (p. 48).

Asimismo, Heller (*op. cit.*) considera que la característica dominante de la vida cotidiana es la espontaneidad. A pesar de ello, la autora asegura que la misma no se da en igual nivel en toda actividad cotidiana. Además, agrega que “el ritmo fijo, la repetición, la rigurosa regularidad de la cotidianidad... no están... en contradicción con esa espontaneidad” (p. 55). En ese orden de ideas, Lefevre (1972) afirma que lo cotidiano se compone de repeticiones tales como gestos, movimientos, horas, días, semanas, etc.

En relación con lo anterior, Lindón (2000) afirma que el tiempo y el espacio han sido considerados coordenadas de la acción social para las sociologías de la vida cotidiana, asunto en el que coincide con Berger y Luckmann para quienes “el mundo de la vida cotidiana se estructura tanto en el espacio como en el tiempo” (p. 42).

Por otra parte, mención especial hacen Berger y Luckmann (2001), al lenguaje, que constituye “el sistema de signos más importante de la sociedad humana” (p. 55). Con el lenguaje que compartimos con otros y a través de él, tiene *vida*, la vida cotidiana. Es decir, constituye la forma primaria de objetivarse, de manifestarse, la vida cotidiana; por lo tanto, para comprenderla hay que comprender antes el lenguaje. Así mismo, señalan que aún cuando el lenguaje se origina en la situación “cara a cara” puede separarse de ella y convertirse en depósito de acumulaciones de significado y experiencia, con lo que puede preservarse a través del tiempo y transmitirse luego a las generaciones futuras.

Para Berger y Luckmann (2001), otro aspecto significativo que refieren del lenguaje es su capacidad de integrar o tender puentes entre diversas zonas de la realidad cotidiana, es decir, a través del lenguaje es posible trascender social, temporal y/o espacialmente la vida cotidiana.

Los autores señalan, además, que en cuanto a las relaciones sociales, el lenguaje tiene la capacidad de “hacer presentes” no sólo a los que físicamente en el momento no lo estén, sino a los del pasado, que bien puede ser recordados o reconstruidos y también los proyectados hacia el futuro. De igual forma, a través del lenguaje es posible trascender por completo la realidad de la vida cotidiana; es el caso de los sueños, que cobran un significado en el contexto de la realidad de la vida cotidiana.

Lo aportado por los distintos autores estudiados constituye un soporte esencial para el estudio del acontecer de las instituciones escolares, porque como afirma Piña Osorio (2002), “en la institución escolar se construye una VD [vida cotidiana]” (p.68). Por su parte Cullen (2008), habla de la cotidianidad escolar. Este autor la concibe como “el espacio social donde se construye subjetividad más o menos disciplinada, desde la transmisión del saber controlado socialmente, mediante instituciones que intentan incorporar las singularidades a la sociedad” (p. 168).

Diseño de la investigación

El diseño de esta investigación fue emergente o cualitativo. Este diseño, a diferencia del diseño previo y rígido propio de una

investigación guiada por el paradigma positivista, se estructura a partir de los sucesivos hallazgos que se van alcanzando durante el transcurso de la investigación (Sandoval, 1996). Siguiendo a Ruiz Olabuénega (2003) fue provisional y durante el proceso sometido a cambios.

Igualmente, en correspondencia con el paradigma construccionista asumido, la hermenéutica gadameriana (Gadamer, 1992) soportó metodológicamente a esta investigación y el método de investigación utilizado fue el narrativo-biográfico (Sandín, 2003). Ugas Fermín (2005), que se refiere a la narrativa como enfoque de investigación, sostiene que ésta “prioriza un yo dialógico de naturaleza relacional y comunitaria, donde la subjetividad es una construcción social, intersubjetivamente conformada por el discurso comunicativo” (p. 101).

En cuanto a las técnicas se hizo uso de la entrevista cualitativa, ésta se asumió en los términos que la entiende Guber (2001), es decir, como “una relación social a través de la cual se obtienen enunciados y verbalizaciones en una instancia de observación directa y de participación” (p. 76). De igual forma, se utilizó el grupo de discusión que se caracteriza por ser creado por el investigador con un propósito determinado, en este sentido “está diseñado de manera intencional y consciente para hacer una tarea” (Galeano, 2004, p. 190). Se realizaron nueve entrevistas cualitativas y ocho grupos de discusión. En total fueron sesenta y tres docentes de catorce Escuelas Bolivarianas ubicadas en Caracas, Los Teques y La Guaira. A continuación se presentan las Escuelas Bolivarianas donde se realizó el estudio y su ubicación:

Escuela Bolivariana	Ubicación	Entidad
Fuerte Tiuna	Coche	Distrito Capital
Caricuao	Caricuao	
Gran Colombia	Santa Rosalía	
Artes y Oficio	San Juan	
Pedro Pablo Barnola	San Juan	
República del Ecuador	San Juan	
Niño Simón	Montalbán	
Armando Zuloaga	San José	
Manuel Bombona Pachano	San Agustín	
República del Paraguay	Los Teques	
Carrizalito	Los Teques	Miranda
El Vigía	Los Teques	
Catía La Mar	Catía La Mar	Vargas

Interpretación de la información

La información recolectada mediante el uso del grabador se transcribió y se procedió a la lectura repetida de ella. Se fue generando un proceso que fue emergiendo como *interpretación del discurso oral*.

La revisión repetida de las transcripciones con actitud reflexiva, sugerida por Martínez (2004), sirvió para entender y comprender significados, vivencias, creencias, saberes, acciones, etc., de los actores sociales. La interpretación se inició subrayando palabras, frases, oraciones y párrafos en los registros ya transcritos. A través de un proceso lento, irregular y complejo, de forma paulatina se fue identificando inicialmente *expresiones de sentido*. Éstas, la mayor parte de los casos, fueron sustituidas por otras que se consideraron más adecuadas, lo que hizo que se convirtiera el proceso en un constante rediseño, en un camino zigzagueante que condujo a interpretar el sentido de los discursos.

En el constante rediseño se fueron agrupando mentalmente testimonios, los comentarios de quien escribe en forma de notas y el énfasis que hicieron mediante el lenguaje los actores sociales. Esto no se tradujo en una simple agrupación, sino que fue acompañando todo el proceso interpretativo lo que hizo posible el surgimiento de nuevas *expresiones de sentido*, algunas de ellas más complejas y cargadas de gran subjetividad. En este proceso fue fundamental considerar el círculo hermenéutico o círculo de la comprensión expuesto por Gadamer (1992), que se entendió de manera flexible y dinámica, lo que llevó al permanente “movimiento de sentido del comprender e interpretar” (Gadamer, 1993, p. 333).

Continuando con el proceso interpretativo, en las *expresiones de sentido* identificadas, se fueron hallando elementos comunes; con el apoyo del proceso hermenéutico, a su vez, se fueron identificando lo que se denominó *áreas temáticas*. Éstas, igual que las *expresiones de sentido*, fueron producto del rediseño permanente y se constituyeron en punto de partida para proseguir un *proceso hermenéutico de triangulación*.

Asimismo, es preciso declarar que la *interpretación del discurso oral* estuvo estrechamente relacionada con el contexto,

de allí la importancia de haber estudiado teóricamente la vida cotidiana. En el proceso se dio el fascinante encuentro de las distintas reflexividades que refiere Guber (2001), en este caso la de los actores sociales de este estudio, la de los autores y la de la investigadora. En la medida en que se fue concretando el encuentro de las reflexividades provenientes de cada una de esas tres fuentes, se fue abriendo paso el *proceso hermenéutico de triangulación*.

En correspondencia con lo expuesto y con lo sustentado por Guber (2001), se encontró entonces que el sentido y el significado que se le atribuyó a lo expresado por los actores, fue surgiendo del encuentro de las reflexividades. En este orden de ideas, la hermenéutica-dialéctica, dimensión metodológica que se asumió en esta investigación, hizo posible el proceso, toda vez que permitió proceder de diferentes formas, contrastar construcciones, sin dejar ninguna fuera, ni siquiera la de la investigadora.

El *proceso hermenéutico de triangulación* constituye un procedimiento de interpretación. St. Louis (1994) lo denomina triangulación y sostiene que “se logra sometiendo los datos al análisis de expertos en diferentes disciplinas o a la consideración de la diferentes fuentes de las cuales procede” (p. 124). Es lo que Elliott (1993) refiere como puntos de vista distintos o situación epistemológica singular.

Por su parte, Márquez (2007) señala que con la triangulación se aumenta el conocimiento e información del fenómeno social estudiado y afirma que “sirve para abrir epistemológicamente el objeto de estudio, ya que éste no tiene un solo nivel de información” (p. s/n). Todo el proceso interpretativo realizado hizo posible que fuese aumentando el conocimiento de los saberes y creencias del docente de la Escuela Bolivariana respecto a su concepción de profesor y su autonomía.

Surgimiento de la teoría

En este trabajo se asumió el planteamiento de Márquez (s.f.), quien mantiene que cuando se trata de estudiar lo esencialmente humano “la producción de teorías no es un acto que puede ser

reducido a relaciones lógicas, proposiciones previas y a deducciones hipotéticas-deductivas... [ya que] la realidad social es constitutiva de la subjetividad humana” (p. 3).

Este autor tiene importantes coincidencias con Pérez Serrano (1998), para quien “la teoría constituye una reflexión en y desde la práctica” (p. 27). La autora ubicada en una perspectiva cualitativa, señala que la realidad no sólo está conformada por hechos observables y externos, sino además por significados, símbolos e interpretaciones que construye el sujeto en interacción con los demás y en el contexto donde sucede dicha práctica de interacción. A consecuencia de ello, considera que la comprensión constituye una de las dimensiones y objetivos fundamentales de la teoría en la investigación cualitativa. Señala además que, en el caso de los problemas educativos, el énfasis está en la “comprensión desde las propias creencias, valores y reflexiones” (p.28).

Para Habermas (2002), situado en postura de la sociología comprensiva, la comprensión de un significado es una experiencia comunicativa, en atención a ello el autor expresa:

la *comprensión* de una manifestación simbólica exige esencialmente la participación en un proceso de *entendimiento*. Los significados, ya se encarnen en acciones, en instituciones, en productos de trabajo, en contexto de cooperación o en documentos, sólo pueden ser alumbrados *desde dentro*...El mundo de la vida sólo se abre a un sujeto que haga uso de su competencia lingüística y de su competencias de acción. El sujeto sólo puede tener acceso a él participando al menos virtualmente, en las comunicaciones de sus miembros y por tanto convirtiéndose a sí mismo en un miembro por lo menos potencial. (pp. 159-160)

De allí que en esta investigación, el proceso de elaboración de la teoría se realizó con base en la comprensión y se diferenció de procesos analíticos que minimizan la reflexividad y creatividad del investigador, porque le otorgan primacía al seguimiento de fases y pasos lógicos-inductivos.

La construcción de la teoría comprensiva se generó a partir del proceso hermenéutico de triangulación intersubjetiva donde participaron: los actores sociales docentes de la Escuela Bolivariana, la investigadora y los autores estudiados. La teoría comprensiva se expresó a partir de dos construcciones teóricas denominadas: (a) “El docente da una mirada a la concepción de profesor” y (b) “Los docentes y su noción de autonomía”.

A continuación se presentan las dos construcciones teóricas y la vinculación con el contenido de las áreas temáticas surgidas del proceso interpretativo:

Teoría Comprensiva	Áreas Temáticas
El docente da una mirada a la concepción de profesor	Misión en el ejercicio de la docencia El desempeño técnico-docente versus el desempeño humanista Quehacer progresista docente Actuación del docente emprendedor Identificación del docente con la docencia y con la escuela o la ética de la docencia Dos concepciones de docentes presentes siempre
Los docentes y su noción de autonomía	Acerca de la autonomía y de la docencia Toma de decisiones del docente: una expresión de autonomía El entorno social y la existencia de normas. Dos condiciones a considerar en la autonomía del docente La autonomía está en el docente: en el saber y querer hacer La autonomía del docente implica respeto La autonomía tiene límites

Los hallazgos

Los hallazgos se organizaron siguiendo las dos construcciones teóricas que emergieron. De manera que tienen dos orientaciones. Una, hacia la mirada que los docentes dan a la concepción de profesor; y la otra, referida a la noción que tienen de la autonomía.

En cuanto a la mirada que los docentes dan a la concepción de profesor

Los hallazgos encontrados desde esta perspectiva fueron:

Formar al alumno: una misión de envergadura donde se vislumbran diferentes aristas

En cuanto a esta dimensión, de las narraciones referidas al hacer del docente, se interpretan distintas perspectivas y significados acerca de lo que implica formar para estos actores sociales estudiados:

Formando para la vida. El docente de este estudio le otorga significado a lo que implica llevar al niño a reflexionar sobre lo que hace y por qué lo hace. Hay coincidencia en sus testimonios al señalar que los educadores se ocupan de aspectos como que el niño aprenda lo que debe o no hacer, de que entienda el mundo. Sin embargo, los docentes que atribuyen tal sentido, no expresan su posición respecto desde cuál orientación realiza su acción formadora.

Formando ciudadanos. El sentido otorgado al propósito de formar ciudadanos está presente en los testimonios de los docentes de este estudio. Sin embargo, al respecto se encontraron diversos significados; mientras algunos de ellos le atribuyen sentido a formar al ciudadano, aún cuando no se refieren a cuál tipo de ciudadano, otros educadores conciben formar al ciudadano involucrado con su comunidad y que se disponga a participar en la solución de sus problemas. Esto último se corresponde con la noción de ciudadano en la democracia participativa, tal como lo expresa la CRBV.

Formando para la democracia. Formar para la vida democrática haciendo desde el aula constituye una creencia del docente de esta investigación. No se trata de la repetición del concepto de democracia, que para los actores sociales estudiados se mueve entre las visiones de democracia representativa y la participativa.

En relación con lo antes señalado, es preciso acotar que la práctica democrática desde el aula se corresponde con los principios de la Escuela Bolivariana (Ministerio de Educación y Deportes, 2004b). Asimismo, la práctica democrática orientada por los docentes está en correspondencia con lo que sustentan Beane y Apple (2000),

siguiendo a Dewey: las personas deben tener oportunidades para aprender y practicar lo que implica la vida democrática.

Desempeño técnico-docente versus desempeño humanista. una dicotomía con puntos de encuentro

A partir de las narraciones aportadas por los docentes fueron emergiendo significados producto del encuentro de las distintas reflexividades, que dieron origen a hallazgos vinculados al desempeño técnico del docente y a su desempeño humanista.

El desempeño técnico-docente. Donde lo humano también cuenta.

El desempeño técnico-docente se pone de manifiesto en los actores de este estudio mediante algunas acciones, vivencias y expresiones, que se organizaron de la siguiente manera:

1. El docente que formó parte de esta investigación le da sentido en su práctica a dos “roles” específicos: el de facilitador y el de orientador. El primero, porque de acuerdo con sus significados, a través de él crea las condiciones para que el alumno aprenda, atendiendo siempre a sus necesidades. En cuanto al segundo, el docente lo concibe desde la posibilidad de orientar al alumno, en lo concerniente a los contenidos del plan de estudio, a la parte afectiva y a la posibilidad de guiar la vida del estudiante.
2. Una noción importante para el desempeño de un educador es la de enseñar. En el docente de la Escuela Bolivariana participante en este estudio se encontraron diversos significados al respecto. Uno está referido a la coincidencia que existe al concebir enseñar como transmitir conocimiento. Lo anterior, está en correspondencia con lo que Freire (2008b) calificó como educación bancaria, en la que a partir de la narración del docente, a los alumnos les corresponde memorizar el contenido narrado. Para el autor, la acción del estudiante se limita a recibir “los depósitos, guardarlos y archivarlos (p. 72).

Otro significado está vinculado al encuentro que se da entre los educadores al percibir, desde su perspectiva de lo que es enseñar, que el alumno es quien construye el conocimiento. No obstante, le atribuyen distintos desempeños al docente, que va desde que éste ayuda al alumno para que manifieste el conocimiento, hasta que

decodifica los contenidos y los transmite para que luego el alumno lo construya.

3. El uso de estrategias constituye otro elemento técnico al que el docente de esta investigación le da sentido en su práctica educativa. Al respecto, hay tres hallazgos fundamentales: uno, referido a la insistencia de los docentes en cuanto a que conciben el uso de estrategias, su selección, vinculada a las necesidades del niño. El segundo tiene que ver con los significados compartidos por los docentes de algunas Escuelas Bolivarianas, quienes diariamente trabajan cerca de ocho (8) horas con el estudiante, pues todas no cuentan con los especialistas de las distintas áreas. Tal circunstancia lleva al educador a darle significado a que debe innovar, buscar siempre nuevas estrategias, para que el alumno se sienta bien.

Lo anterior tiene doble lectura. Una, vinculada a que la dinámica lleva al docente a darle sentido a buscar estrategias. Y la otra, que no en todas las instituciones, el quehacer de la Escuela Bolivariana se está ajustando a lo que se estableció en la conceptualización de éstas.

El tercer aspecto que emerge de los testimonios es que el educador percibe la búsqueda de estrategias, como hurgar entre lo que hay. No hacen mención los docentes a que las generan a través de un proceso de reflexión-investigación. Tampoco ocurre tal proceso en los dos casos mencionados inicialmente: cuando atienden a las necesidades del niño y cuando la dinámica de la práctica diaria los conduce a innovar, a buscar estrategias.

En el anterior contexto, los significados de los docentes están vinculados con lo que Contreras (2001) denomina como docente técnico, es decir, cuando su labor se limita a la solución de problemas mediante la aplicación de conocimiento teórico y técnico que han sido generados por la investigación científica. En ese orden de ideas, Giroux (1997) sostiene que cuando se da primacía a las consideraciones prácticas y se separa la concepción de la ejecución, se trata del enfoque tecnocrático, en éste se devalúa el trabajo crítico e intelectual del docente.

El desempeño humanista del docente. El desempeño humanista del docente de este estudio emergió a lo largo de todo el proceso de interpretación-comprensión. A continuación se presenta a través de qué y de qué manera se manifestó:

1. Para el docente actor social de esta investigación, la condición humana tiene especial significación en su práctica educativa. Esto se sustenta en construcciones sociales de significados compartidos, como son:
 - a. La calidad humana. El docente tiene la creencia de que la sensibilidad es una condición necesaria en su desempeño. Para algunos de los actores sociales constituye la principal característica del docente.
 - b. Quiere a los niños. Los actores sociales que participaron en esta investigación perciben que uno de los afectos del educador comprende querer a los niños. Lo anterior está referido a la dulzura, al cariño, al abrazo al niño, que deben acompañar la acción del docente.
 - c. Amigo de los niños. Los docentes conciben al maestro como amigo de los niños. Ellos les dan sentido a que el alumno perciba que en el maestro tienen un amigo. Se considera que este hallazgo está relacionado con los mencionados en los dos literales anteriores; así se piensa que es posible que el maestro se haga amigo del niño, porque en su desempeño el docente de la Escuela Bolivariana le asigna significado a tener calidad humana y a querer a los niños.
 - d. Se sienten que son otros padres de los niños: así se perciben los docentes de este estudio. Entre las diversas facetas que manifiestan que desempeñan, está ser mamá y/o papá de sus alumnos, porque los atienden no sólo en lo que tiene que ver con lo cognoscitivo.
2. Otro aspecto vinculado al desempeño humanista, es la creencia que tienen los educadores que participaron en este estudio, en cuanto a que deben involucrarse con su comunidad y sus problemas.

No obstante, es necesario acotar que si bien es cierto que los docentes tienen la creencia de que *deben* involucrarse con la comunidad, sólo la profesora Angela describe lo que ha hecho para lograrlo. Hay que establecer diferencia entre el *deber ser*, que constituye en este caso un significado compartido por los educadores, y el *es*.

3. Que el docente de la Escuela Bolivariana tenga la creencia de que es preciso incorporar a los padres al trabajo diario en el aula es, a nuestro entender, no sólo un hallazgo, sino que además constituye una visión innovadora de los docentes. Lo encontrado guarda estrecha correspondencia con lo planteado por el Ministerio de Educación y Deportes (2004c), para lograr la construcción de una nueva escuela, que requiere de “la fuerza de maestras y maestros, de familias, alumnos y comunidades, en un proceso de responsabilidad compartida” (p. 74).

No obstante, no hay que desestimar que los educadores que participaron en este estudio tienen la percepción de que hay que motivar a los padres.

Quehacer progresista docente. Poco a poco avanzamos

En relación con lo que se ha denominado quehacer progresista docente, emergieron significados compartidos en cuanto al docente: reflexivo, investigador y quien se muestra partidario del intercambio con otros docentes.

Una luz vislumbra la actuación del docente reflexivo-investigador. De la interpretación-comprensión realizada a partir de los testimonios de los docentes de la Escuela Bolivariana que participaron de este estudio, emergieron las siguientes construcciones sociales de significados:

1. En relación con la reflexión que los educadores manifiestan que ejercitan en su desempeño, hay coincidencia al concebirla como la que los lleva a reorganizar su práctica docente.

Se considera importante dejar expreso que los docentes no se refirieron a que participan de la reflexión colectiva. A partir de sus narraciones, se piensa que sus reflexiones las realizan en solitario.

2. Son diversos los sentidos que dan los docentes a la investigación que realizan en la escuela. Unos tienen la creencia de que está circunscrita a lo que le permite conocer la situación del niño, sus cambios de temperamento, su disposición para realizar las actividades, el contexto social y familiar donde vive. Otro grupo de educadores concibe que a través de la investigación es posible estar actualizado. Unos le otorgan sentido a la actualización vinculada con la tecnología, los conocimientos y acontecimientos que se desarrollan en la sociedad; otros le atribuyen significado a los aspectos relacionados con su actuación docente, asunto éste que le permite desempeñarse adecuadamente en el aula. Es necesario acotar que, desde ambas opciones, la noción de investigación sigue asociada a su práctica en el aula.

Asimismo, en las narraciones hay sentidos compartidos en los profesores de la Escuela Bolivariana en cuanto a que la investigación del docente constituye la vía para abordar los proyectos de aprendizaje en el aula. Esto, desde el sentir de los educadores, implica poder afrontar las temáticas o problemas que se presentan en el desarrollo del año escolar o las que los alumnos proponen. Este significado que tiene el actor social acerca de la investigación del docente se ubica en lo que Contreras (2001) denomina investigación sobre la práctica.

Intercambio con otros docentes. Una aspiración anunciada, aún no hecha realidad. Son dos las visiones que surgieron de los significados y sentidos que los docentes les dan al intercambio con otros colegas.

Algunos educadores la conciben como la posibilidad de intercambiar la planificación, estrategias, libros y experiencias. La otra visión, que puede interpretarse que mantienen otros docentes de esta investigación, la constituye la creencia de que en la escuela se establezca el espacio para el intercambio, el estudio y la discusión del quehacer docente. Se refieren los educadores al tiempo dentro del horario escolar para hacerlo. Al respecto el docente Edgar, participante del grupo de discusión 7 (GD7), lamenta que la experiencia de los círculos de formación que se desarrollaban en su escuela se haya visto coartada.

Docente emprendedor. Algunos indicios

A partir de los testimonios de los actores sociales que participaron en esta investigación surgieron un conjunto de construcciones sociales de significados, que llevaron a la asignación del subtítulo antes señalado que cobija algunos hallazgos. A continuación se presentan:

1. Los educadores tienen la creencia de que el docente en su práctica debe ser creativo e innovador. En cuanto a esto último, es importante destacar que algunos profesores coinciden en la percepción de que la dinámica de trabajar ocho horas diarias con los alumnos los lleva a ser creativos e innovadores para hacer que la estadía de los niños en la escuela sea agradable. Lo anterior también tiene que ver con la dinámica de la Escuela Bolivariana, que no en todas las instituciones la práctica se corresponde con lo establecido para éstas.

Asimismo, en la diversidad de las interpretaciones, hay coincidencia entre los docentes, al darle significado a que su creatividad se ponga al servicio de vincular el conocimiento con la realidad.

2. A partir de las narraciones de los educadores se pudo ubicar que coexisten dos visiones vinculadas a la apertura al cambio que tiene el docente. Una se expresa a través del significado que otorgan estar abiertos al cambio, lo que a su entender los hace ser más dinámicos, a tener la disposición para aprender y a estar preparados para enfrentar situaciones desconocidas. Asimismo, hay encuentro en el sentido atribuido a la necesidad de cambiar la concepción de docente que adquirieron en la universidad, pues la realidad de la escuela demanda otro tipo de educador.

De igual manera, en las construcciones sociales de significados compartidos por los docentes, la apertura al cambio también se explicita cuando perciben que es en la escuela, en el día a día de la práctica educativa, donde se hacen verdaderamente maestros. Los docentes ponen al descubierto su creencia de que aprenden de los

niños, de los representantes y de los colegas. Asunto que a nuestro entender resalta la humildad del maestro.

Por otra parte, de forma contrapuesta, la otra visión que los actores sociales expresan en sus narraciones está apegada a la creencia de que los educadores se resisten al cambio, a que se aferran a lo que ya conocen, a lo que por años hicieron en la escuela.

3. De igual modo, en las narraciones de los docentes, hubo encuentro en cuanto al significado otorgado al hecho de que los educadores deben estar preparados y actualizados, que deben estudiar mucho, no sólo con su área de competencia, sino en lo referente al currículo. No obstante, hay diversos sentidos referidos a la orientación de la actualización, unos cobijados por la creencia de que ésta debe estar direccionada por entes de la administración educativa y otros que le otorgan sentido a que el colectivo de docentes decida los aspectos a abordar en los círculos de formación.

Identificación con la docencia y con la escuela. ¿Una lleva a la otra?

A partir de las narraciones surgieron sentidos con puntos de encuentro; unos vinculados a la vocación y otros a que los actores sociales les gusta la docencia, lo que hacen. De allí que fueron agrupados con la expresión de sentido identificación con la docencia. Asimismo, surgieron creencias vinculadas a la identificación del maestro con la institución escolar.

Un significado que comparten los educadores de esta investigación es que la vocación constituye una condición primaria para ser docente. De dicha condición siempre se ha hablado, sin embargo, ya en 1954 la UNESCO realizó, en algunos países, una investigación y determinó que no es la vocación la causa que mayormente lleva a los docentes a seleccionar la carrera (Prieto Figueroa, 2007).

Por otra parte, en la familia, en la escuela, en la universidad se habla de la vocación del educador, de allí que se considera que la importancia que le otorga el docente en sus significados a la

vocación -la creencia de que constituye una *condición primaria*-es, en parte, producto de una pauta adquirida por vía de la repetición; la reproducen, se da entonces sin esfuerzo alguno.

Otro hallazgo que se encuentra en estrecha relación con la vocación tiene que ver con el sentido que los docentes le atribuyen a que les gusta la docencia. Los actores sociales comparten significados respecto a la complacencia referida a lo que hacen.

Asimismo, a partir de las narraciones se interpreta que los educadores comparten la creencia de que el maestro debe tener sentido de pertenencia hacia la institución en la que se desempeña, que tenga apego por la escuela. El mismo que, de acuerdo con el sentir de los docentes, se extiende hacia quienes la conforman.

Los valores en el docente. Un componente ético presente en la concepción de profesor

De las narraciones de los docentes se interpreta que comparten significados referidos a tres valores fundamentales que debe practicar el educador, a saber: compromiso, responsabilidad y ser auténtico.

Los actores sociales de esta investigación tienen la creencia de que los docentes en su desempeño tienen que estar comprometidos con su trabajo. Sin embargo, no hacen mención a qué implicaciones tiene tal compromiso. Otro sentido que el actor social de esta investigación le atribuye al desempeño del educador es que éste debe ser responsable. El ser responsable lo conciben referido al cumplimiento de metas, al trabajo con sus alumnos y al ejemplo que proyectan hacia éstos. De lo anterior se interpreta que el docente tiene la creencia de que su responsabilidad en la práctica educativa, está circunscrita a la escuela.

Asimismo, un significado que surge de la narración del profesor Edgar es la creencia de que el docente debe ser auténtico, es decir, tiene la percepción de que debe comportarse como tal, indistintamente del lugar en donde se encuentre.

Maestro líder y modelo: dos concepciones presentes

Del encuentro de los significados de quienes hablan y de la reflexividad de la investigadora, irrumpió el concepto de docente líder. De las narraciones de los educadores se interpreta que existe encuentro entre las creencias en cuanto a que el docente debe ejercer liderazgo. Asimismo, hay diversos significados sobre su radio de acción. Mientras que para unos, el docente líder debe actuar en el ámbito del aula, para otros debe ser en la escuela; mientras que otros educadores consideran que su radio de acción debe ser la comunidad.

No obstante, surge como relevante que las experiencias narradas por el docente en su desempeño como docente líder se circunscriben al aula de clase. Mientras que de la concepción de docente líder en la escuela y en la comunidad se interpreta que el educador concibe que *es* lo que demanda la realidad y la conceptualización de la Escuela Bolivariana.

Otro hallazgo está vinculado a los encuentros en los sentidos otorgados por los actores sociales al docente como modelo de sus alumnos. Al respecto, hay diversas creencias compartidas referidas a: (a) que el alumno copia a su maestro y está pendiente de todo lo que éste hace; (b) que debe tener principios y valores que va a proyectarle a sus alumnos y (c) que debe ser coherente en relación a lo que pretende proyectar a sus alumnos.

Freire (2008a) sostiene que el docente debe ser ejemplo para sus alumnos, lo que para el autor implica que mantenga una reflexión crítica sobre su práctica, que le va a permitir evaluar su desempeño con sus estudiantes. Asimismo, Freire (ob. cit) mantiene que el educador no puede hablar de lo que no practica, de allí, que debe disminuir la brecha entre el discurso y la práctica.

De igual forma, en relación con el significado otorgado al docente como líder se ha hablado con insistencia de ello, en las distintas instituciones antes señaladas. A ello hay que agregarle que en los documentos generados por el antes denominado Ministerio de Educación y Deportes también se reitera tal concepción.

Asimismo, no puede obviarse la huella que el pensamiento de Luis Beltrán Prieto Figueroa dejó en el magisterio venezolano. De allí que en este caso se pudiera estar en presencia de la objetivación que hace el docente de la Escuela Bolivariana del docente líder.

En cuanto a los docentes y su noción de autonomía

Continuando con el proceso de triangulación hermenéutica del encuentro de las reflexividades de los que hablan, de los que escriben y la de la investigadora fueron emergiendo los hallazgos vinculados con la noción de autonomía de los docentes de la Escuela Bolivariana que participaron en esta investigación. A continuación se presentan:

La autonomía y su significado para el docente

Los términos libertad e independencia son los que utilizan los actores sociales en sus testimonios para darle significado a lo que ellos perciben que constituye la autonomía del docente. Asimismo, hay coincidencia en distanciar la libertad del docente del libertinaje.

Gimeno Sacristán (2000) coincide con lo ya expuesto por Kant (1977) en el siglo XVIII, en cuanto a que asocia el concepto de autonomía con el significado de libertad. Asimismo, sigue al filósofo en lo que tiene que ver con que al definir la autonomía, también recurre a la independencia de criterio intelectual y moral.

La toma de decisiones del docente. Una expresión de autonomía

Los docentes de este estudio le atribuyen significado a la toma de decisiones en la construcción que hacen de su noción de autonomía. Son diversos los vínculos que se encontraron al interpretar tal significado:

1. Que el maestro tome decisiones en el aula de clase constituye un sentido en el que coinciden los educadores en las narraciones cuando se refieren a la autonomía. Los docentes la perciben como la potestad que tienen de decidir en el aula la forma de trabajar, qué van a hacer los niños.

Con respecto a sobre lo que *dicen* los actores sociales en la toma de decisiones en el aula se encuentra consistencia cuando expresan lo que *hacen* en ella. Considerar las necesidades de los niños, la distribución del tiempo, lo que le conviene a los niños, la utilización de recursos, la incorporación de otros actores a su salón de clase son algunos de los asuntos que ejercen en su hacer y los perciben como expresión de la autonomía del educador.

2. Hay decisiones específicas que toma el docente a las que le otorga sentido en su noción de autonomía. Ellas son: (a) las vinculadas a la planificación que elaboran y ejecutan; y (b) las que tienen que ver con la selección y utilización de estrategias.

El entorno social y la existencia de normas. dos condiciones que contempla el docente al conformar su noción de autonomía

Son dos las condiciones a las que el docente de esta investigación les da sentido en la toma de decisiones concebida como expresión de su autonomía. Éstas son:

1. Hay coincidencia entre los docentes al atribuirle significado al entorno de donde provienen los niños, a su realidad y a lo que ésta demanda en la toma de decisiones. Los maestros perciben que su autonomía se desarrolla atendiendo a tal contexto.
2. Existe encuentro en la percepción que los docentes tienen de la autonomía al vincularla a la necesaria existencia de normas en la institución escolar. Son diversos los significados en los que sustentan tal percepción.

Unos perciben que tienen que existir las normas para evitar que la libertad del docente se convierta en libertinaje; otros para que a nombre de la autonomía del educador no se vulneren los derechos de los alumnos; mientras que otros educadores señalan que es lo que garantiza que funcione la institución escolar.

Saber y querer hacer. Dos condiciones para el ejercicio de la autonomía que están en el docente

Son dos las condiciones que están en el docente y que éstos las conciben para hacer efectivo su ejercicio autónomo:

1. Cuando los actores sociales de esta investigación abordan en sus narraciones el desempeño autónomo del docente, se inclinan a darle sentido al saber hacer del docente. Al respecto se ubican dos orientaciones. Una que le otorga significado a que el maestro sepa lo que quiere, tanto para sí como para sus alumnos; la otra está ubicada en el sentido atribuido a que el docente sepa qué hacer, qué puede hacer, cuándo y cómo lo debe hacer. Se trata de tener las bases para hacer lo que cree que tiene que hacer. De lo anterior se interpreta que la noción de docente autónomo va asociada al saber hacer.
2. Lo que en este trabajo ha emergido como el querer hacer del docente es el otro significado que los docentes vinculan a su desempeño autónomo. Perciben que muchas veces las cosas son porque el docente quiere. De allí que cobra relevancia lo afirmado por la docente Roraima cuando afirma “*tú puedes ser autónomo cuando tú quieras. Yo considero que siempre está en mí*” (E5).

Resulta interesante que haya coincidencia entre los docentes en darle sentido al querer hacer, en su noción de autonomía. No obstante, hay que prestarle importancia a lo que Gimeno Sacristán (2000) revela: la postura cómoda de algunos educadores que prefieren el sometimiento, a la responsabilidad que implica generar proyectos, en los que encuentre “espacios donde crear, ser libres y dar sentido constructivo a la libertad profesional” (p.20).

El respeto. Un valor presente en la noción de autonomía

El respeto es un valor presente en las narraciones de los docentes, que se interpreta como un significado vinculado con su noción de autonomía. Sin embargo, hay diversos sentidos otorgados.

Uno de ellos tiene que ver con que el docente percibe que el respeto practicado hacia las niñas, niños, colegas y otros compañeros de trabajo, es componente de la autonomía.

Un sentido distinto otorgado por los actores sociales lo constituye el respeto que practica el otro hacia el maestro. Lo anterior lo perciben vinculado con su noción de autonomía. Para ser autónomo, el educador le da sentido a que exista respeto hacia su desempeño, hacia su forma de ser maestro.

La autonomía tiene límite

Son dos los significados que los actores le otorgan como límite de la autonomía. El primero está referido al encuentro que se da entre los educadores, en relación con el sentido que le dan al necesario límite en la autonomía del docente, para que éste no se exceda en su acción autónoma.

El otro sentido asignado al límite de la autonomía es producto de la lentitud de los procesos administrativos que se desarrollan en niveles jerárquicos fuera de la escuela. Los educadores perciben que ello constituye un límite para su desempeño autónomo. La burocracia en los procesos administrativos en instancias superiores a la escuela coarta la autonomía del docente.

Estos actores sociales coinciden con Gimeno Sacristán (2000) quien reconoce en la reglamentación que establece la administración burocrática, una limitante en la autonomía del docente.

Conclusiones

Entre las conclusiones más relevantes de esta investigación están:

1. La concepción de profesor que tiene el docente de las Escuelas Bolivarianas estudiadas está impregnada de vivencias, afectos, matices, motivaciones, acciones, objetivaciones, en fin, significados que llevaron a acotar que no hay entre los actores sociales una concepción única; más bien, se trata de una construcción colectiva. No obstante, se encontraron

subjetividades que convergen hacia algunas potencialidades, que llevan a la conceptualización de un educador: (a) con calidad humana, (b) identificado con la docencia, (c) creativo-innovador, (d) con predominancia de un desempeño técnico-docente, (e) dispuesto a aprender a partir de su práctica y a superar la concepción de docente que adquirió en su formación universitaria, y (f) que sea modelo para sus alumnos.

2. Hay predominancia en el desempeño técnico-docente en cuanto al significado otorgado a la selección y uso de estrategias, a la elaboración de la planificación, a la investigación con el fin de estar actualizado y al saber hacer del docente. No obstante -y aún cuando se mantiene dentro de esa misma tendencia-, surge como relevante un docente activo que toma decisiones, que establece distancia de aquel a quien en otro tiempo se le entregaba el programa de estudio con parte de la planificación, los recursos, las estrategias y el modo de evaluación sugeridos, tal como estaba estipulado en la escuela tradicional, antes de 1987 cuando se implementa el Currículo Básico Nacional.
3. La noción de autonomía de los docentes de este estudio está entrelazada por la conjunción de diversas percepciones y significados construidos por los actores, con base en distintas vivencias e intercambios sociales. De allí que no pudo surgir una única noción. No obstante, emergió como relevante la convergencia en la noción de autonomía construida circunscrita al contexto del aula.

En ese contexto, hay encuentros en cuanto al sentido otorgado a la autonomía asociada a la libertad, a la independencia y distanciada del libertinaje. Asimismo, emergió en la conformación de la noción de autonomía los significados atribuidos a: (a) la toma de decisiones del docente en el aula de clase, en especial con lo que tiene que ver con la planificación y la selección de las estrategias a utilizar; (b) el saber y el querer hacer del docentes como requisitos de un desempeño autónomo; (c) la necesaria existencia de normas, que evita los excesos y garantiza el desenvolvimiento de las instituciones; y (d) el respeto concebido como el que practica el docente hacia sus

alumnos y hacia sus colegas, como el que espera el docente para con la labor que desempeña.

4. La conceptualización y la dinámica que se desarrolla a diario en la Escuela Bolivariana y la complejidad en la que se desenvuelve la práctica docente está llevando a que la concepción de educador y la noción de autonomía del maestro que allí labora, esté en tránsito y en proceso de redefinición de significados y acciones que los conduzcan hacia un desempeño más reflexivo y menos dependiente del conocimiento pedagógico establecido.
5. Estamos en presencia de un docente que comienza a darle sentido a la necesidad de espacios en la escuela para el intercambio, estudio y discusión del quehacer educativo. Se trata de una concepción de docente mucho más comprometida y lo predispone para que se involucre en proyectos de envergadura que transforme su quehacer en el aula y en la escuela.
6. La construcción colectiva, que hacen los actores sociales acerca de la concepción de profesor y de autonomía, emerge con características propias que la hace diferente de las concepciones, tendencias o modelos de profesor y de autonomía que sustentan los teóricos. Sin embargo, mediante aristas se tocan en aspectos entre los que existen algunas afinidades.
7. Cada Escuela Bolivariana en la que laboran los actores sociales de este estudio emergió como una escuela única. Se pudo identificar que cada institución tiene una historia que antecede al individuo, que está fuera de éste, pero que ejerce sobre él un poder de coacción. En esta investigación se detectaron escuelas que se presentaban como únicas al converger y ser reiterativos los actores sociales en cuanto a la primacía que le dan a alguno de los siguientes significados: (a) prácticas democráticas en el aula y en la escuela; (b) sentido de pertenencia hacia la institución; (c) sentido otorgado al deber ser de la actuación del maestro como líder; (d) identificación con la docencia; (e) “rol” de docente