

Diálogo y experiencia: El pensamiento pedagógico de César Vallejo

Dialogue and experience: the pedagogical thinking of César Vallejo



Miguel Ángel Carhuaricra Anco

Carhuaricra Anco, Miguel Ángel es Licenciado en Literatura (UNMSM-2015) y en Educación (UNMSM-2008). Sus temas de reflexión abordan la enseñanza de la lengua y la literatura, la lectura y la literatura infantil. Ha sido ponente en distintos eventos literarios tales como “Congreso Internacional Vallejo Siempre” (Minedu-UNMSM, 2014) y el “Congreso Nacional Los Universos Narrativos de Oswaldo Reynoso” (Academia Peruana de la Lengua - UNMSM, 2013). Se desempeña como docente universitario de Lenguaje y Redacción en la Universidad San Ignacio de Loyola. Actualmente, dirige la Revista de Literatura Infantil y Juvenil Fabulador y es integrante del Grupo de Estudios Literarios “Francisco Izquierdo Ríos”.

Resumen

El presente ensayo aborda las ideas esenciales del pensamiento pedagógico de César Vallejo. Esto supone que el poeta santiaguino concebía la educación como una experiencia esencialmente dialógica, idea que posteriormente fue desarrollada brillantemente por Lev Vygotsky y implementada eficazmente por Paulo Freire. El perfil docente del vate Vallejo nos lleva a considerar como un paradigma o modelo de práctica educativa, el diálogo como herramienta fundamental en el proceso educativo integral del individuo como persona humana. En ese sentido, se analiza los poemas "Fosforescencia" y "Transpiración vegetal" y el testimonio alegriano "El César Vallejo que yo conocí", en cuyas esencialidades yacen nítidamente las ideas del modelo pedagógico dialógico o de "cooperación social", practicado por vallejo.

Palabras clave: Pedagogía dialógica, antidiálogo, zona de desarrollo próximo, fosforescencia.

Abstract

This essay addresses the essential ideas of pedagogical thought of César Vallejo. This means that the poet from Santiago conceived education as an essentially dialogic experience, an idea that was later developed brilliantly by Lev Vygotsky and effectively implemented by Paulo Freire. The teacher profile of the poet Vallejo leads us to consider as a paradigm or model of educational practice, the dialogue as a fundamental tool in the overall educational process of the individual as a human person. In that sense the poems "Phosphorescence" and "Plant Transpiration" and the testimony "The César Vallejo I met" are analyzed, whose essences lie neatly ideas of the dialogic educational model or "social partnership" practiced by Vallejo.

Keywords: Dialogic pedagogy, anti-dialogue, ZPD, phosphorescence.

Introducción

César Vallejo se dedicó a la docencia en el nivel primario durante su juventud. Sabido es que uno de sus alumnos por quien tuvo un afecto muy personal y que posteriormente destacaría fue *Ciro Alegría*, testigo principal de su praxis pedagógica durante el año que cursó el primer grado. Paralelo a su labor docente, el joven Vallejo escribía y publicaba poemas en revistas locales de la época, algunos de corte didáctico-pedagógico y que no han tenido mayor atención de la crítica y, en muchos casos, han sido obviados dentro de las ediciones de su poesía completa.

El presente ensayo aborda las ideas esenciales del pensamiento pedagógico de César Vallejo. Supone que el poeta santiaguino concebía la educación, esencialmente, a partir de una experiencia dialógica, idea que posteriormente desarrollaría Lev Vygotsky y pondría en práctica Paulo Freire. Para tal propósito, se realizará una descripción de su perfil docente mediante referencias a "El César Vallejo que yo conocí", artículo-memoria de *Ciro Alegría*, y el análisis pragmático de los poemas "Fosforescencia" y "Transpiración vegetal", ambos publicados en la revista *Cultura Infantil* (1913).

El profesor César Vallejo

Luego de interrumpir sus estudios universitarios en la Universidad de Trujillo (1910) y sus estudios de Medicina en la UNMSM (1911), en ambos casos por la carencia de recursos económicos, César Vallejo labora como preceptor de los hijos del rico hacendado y político *Domingo Sotil* en una hacienda de Ambo (Huánuco) y, en 1912, como ayudante de la hacienda azucarera *Roma*. Posteriormente, entre 1913 y 1914 trabaja como profesor en el Centro Escolar de Varones N° 241 de Trujillo y durante el período 1915-1916 ejerce la docencia en el Colegio Nacional de San Juan, institución donde conoce a quien sería uno de los máximos representantes del indigenismo literario: *Ciro Alegría*. Ya por esos años, Vallejo había publicado algunos poemas en revistas locales de la época, entre ellas la revista escolar *Cultura Infantil*.

Si bien su ejercicio docente fue motivado por la necesidad de trabajar para sustentarse, ello no evitó que Vallejo ponga de manifiesto su praxis pedagógica. Al respecto, *Ciro Alegría* relata, en sus memorias, cómo era visto César Vallejo desde una mirada tradicional por muchas personas mayores. Sin haberlo conocido aún, el pequeño *Ciro Alegría* ya había tenido referencias de él por comentarios de un anciano que visitó la casa de su tía y quien afirmó sobre la personalidad de su futuro maestro en los siguientes términos:

"¡Mi señora!, esa ya no es cuestión de colegios sino de buen sentido... ¿Sabe usted quién es el profesor de primer año en San Juan? ¿Lo sabe usted? Pues es ese que se dice poeta, ese César Vallejo, un hombre a quien le faltaba un tornillo..." (*Alegría* 2006: 83).

Y agregó:

-No, no, mi señora... Ese Vallejo, sino es un idiota, es cuando menos un loco (Alegría 2006: 84).

Seguramente, parte de estos comentarios tienen mucho de cierto, considerando que la educación en las provincias era tradicional y conservadora en manos de preceptores, entendiéndose personas dedicadas básicamente a la enseñanza escolarizada y contenidista, y Vallejo, afín a su espíritu vanguardista, pudo haber sido considerado como un profesor fuera de sus cabales por no estar en sintonía con la pedagogía autoritaria y memorística de la época.

Ya en la escuela, el tímido Ciro Alegría observaba detenidamente la apariencia física de su profesor y cuando se produjo el primer acercamiento, su trato amable le inspiró confianza. Además, narra dos escenas que son importantes mencionar para describir el perfil docente de César Vallejo puesto que nos permitirá recordar que el quehacer pedagógico de Vallejo presagiaba dos propuestas desarrolladas años más tarde: el constructivismo de Lev Vygotsky y la pedagogía de la libertad de Paulo Freire.

En un primer momento, recuerda que, al verlo solo, el profesor llamó a uno de sus compañeros y le dijo: "Este es un niño nuevo: llévalo a jugar". Esta afirmación, tal como se verá en sus poemas, describe someramente uno de los rasgos de la práctica pedagógica de Vallejo: la exploración de la zona de desarrollo próximo, concepto propuesto posteriormente por Lev Vygotsky y que consiste en "la distancia del nivel real de desarrollo, determinada por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz" (Vygotsky 1989: 146).

Nótese, sin embargo, que Vallejo toma en consideración esta idea no para fines de instrucción, puesto que Ciro Alegría ya sabía leer y escribir; sino para que interactúe con los demás y se socialice. El aislamiento del alumno nuevo no era visto simplemente como una individualización, sino como una obstrucción del diálogo. Similar a Vygotsky, Vallejo supone que el aprendizaje no solo es de naturaleza cognoscitiva y que ocurre mediante cooperación social con pares más desarrollados, ya que así el niño logra un nivel mayor al de su desarrollo real o actual. Además, asumía que los educandos se insertan con sus compañeros en el mundo, puesto que las personas transforman su presencia en relación con los demás; es decir, no existiría un mejor aprendizaje en la escuela que el conocimiento de uno mismo para y con los otros, y se logre, de ese modo, la construcción de la personalidad.

La escena descrita se ha manifestado fuera del aula en un espacio donde la ausencia del docente no le permite trabajar de guía; sin embargo, Vallejo le da la responsabilidad a los más experimentados. No obstante, su labor en el aula también refleja una práctica pedagógica innovadora. Por ello, es importante el segundo recuerdo de Ciro Alegría en el que refiere uno de los momentos en el aula:

"Llegamos a nuestro salón y me condujo a mi banco. Él pasó a ocupar su

mesa, situada a la misma altura de nuestras carpetas y muy cerca de ellas de modo que hablaba casi junto a nosotros" (Alegría 2006: 86)

Esta actitud de Vallejo revela que, como docente, consideraba muy importante generar una adecuada situación comunicativa puesto que, tradicionalmente, la escuela siempre se ha concebido como un espacio jerárquico en el cual se presenta una comunicación verticalizada entre profesores y alumnos ya sea por el autoritarismo del docente, la sumisión escolar o la disposición del aula. El salón, que refiere Ciro Alegría, supone un espacio en el cual el docente está frente a ellos y como centro de sus miradas. Para efectos de una comunicación pragmática, este distanciamiento con el interlocutor manifiesta una situación antidialógica; por ello, lo que busca Vallejo con su acercamiento es generar el hecho dialógico, práctica realizada por Paulo Freire y que Vallejo lo concibe como eje de su praxis pedagógica. El diálogo, según Freire, "es el camino indispensable para el desarrollo de la conciencia crítica; opuesta al antidialogo, definido como una relación vertical de A sobre B" (Freire 1976: 104).

Vallejo, conciente de su responsabilidad docente y convencido del poder de la palabra hablada, consideraba que la proximidad a sus alumnos era un requisito para propiciar el verdadero diálogo, puesto que si al momento de nuestra acción nuestras palabras están dirigidas al interlocutor como un "él" y no como un "tú", nuestra actitud deja de ser dialógica. Además, entendió que el diálogo dentro del aula no es un método, sino el aprendizaje en acción, ya que durante ese proceso los interlocutores intercambian formas de pensamiento, actitudes y valoraciones.

Asimismo, esta interacción dialógica resulta primordial porque lo tratado es de conocimiento de los interlocutores y el docente se aleja de su función de instructor (preceptor), convirtiéndose en un facilitador y explorador de las capacidades de los alumnos. Por ello, es sintomático que Ciro Alegría refiera que, su profesor, con su actitud "tal vez trataba también de despertar nuestras aptitudes de observación y creación. Lo cierto es que frecuentemente nos decía: vamos a conversar..." (Alegría 2006: 89)

Las apreciaciones descritas reflejan que el nombre de preceptor dado a César Vallejo por muchos de sus biógrafos es descuidado, ya que era un docente consciente de su rol de guía, y sus funciones de preguntar-escuchar-dilucidar. El recuerdo de Ciro Alegría es una muestra de cómo el quehacer pedagógico en Vallejo, más que una teorización, es una praxis. Dentro de sus poemas iniciales, es posible intuir la concepción de su quehacer pedagógico. En las líneas siguientes se realizará una lectura pragmática de los poemas "Fosforescencia" y "Transpiración vegetal", ambos publicados en la revista Cultura Infantil.

Cultura Infantil: los poemas de corte pedagógico de Vallejo

Algunos de los primeros poemas de Vallejo fueron publicados en la revista Cultura Infantil, revista de existencia relativamente breve y cuya edición estuvo a cargo del Centro Escolar de Varones Nº 241 de Trujillo. Fue dirigida por Julio Eduardo

Manucci hasta el número 39, correspondiente a noviembre de 1918. Tras esta edición se publicaron cinco más: del 41 hasta el 45 entre julio y noviembre de 1920. Cultura Infantil fue el primer hogar literario del joven César Vallejo quien, aunque novato, ya demostraba originalidad.

Los poemas publicados fueron “Fosforescencia”, setiembre de 1913, Nº 4; “Transpiración vegetal”, diciembre de 1913, Nº 7; “Fusión”, setiembre de 1914, Nº 12; “Estival”, junio de 1916, Nº 23; “El barco perdido”, diciembre de 1916, Nº 29; “Oscura”, mayo de 1917, Nº 30; “La mula”, julio de 1917, Nº 32; “A mi hermano muerto”, agosto de 1917, Nº 33; “Armada juvenil”, setiembre de 1917, Nº 34 y “Babel”, diciembre de 1917, Nº 37. De modo general, se puede afirmar que estos primeros poemas sintonizan muy bien con la corriente de la época, el Posmodernismo, en tanto predominan la presencia de la musicalidad, el ritmo, la colorida adjetivación y el tono intimista y nostálgico.

Respecto al aspecto temático presentan motivos variados. “Estival” describe la conversión de la pobreza en riqueza reflejada en la presencia de un anciano indigente; “El barco perdido” representa la nostalgia del locutor por la infancia vivida; “Oscura” es un poema distinto, ya que su temática aborda el asunto obrero; “La mula” es un llamado de atención a los hombres representados en la figura del campesino para no abusar de la docilidad de los animales; “A mi hermano muerto” es un poema de tono elegíaco inspirado en la muerte de su hermano Miguel ocurrido el 22 de agosto de 1915; “Armada juvenil” es un poema circunstancial motivado por una carroza estudiantil que representaba al imperio incaico y “Babel” reflexiona sobre el hogar familiar. Los poemas “Fosforescencia”, “Transpiración vegetal” y “Fusión” son poemas en los cuales Vallejo plantea su pensamiento educativo. “Fusión” nos revela el descubrimiento empírico de los estados de la materia, mientras que los otros dos poemas muestran una particular vocación pedagógica que serán explicados a continuación.

Fosforescencia: el diálogo como aprendizaje en acción

El poema que será objeto de análisis es el siguiente:

FOSFORESCENCIA

Una noche miré muy asustado	(1)
señor, en el collado	(2)
del viejo cementerio, algunas luces	(3)
chispeando entre los altos mostazales,	(4)
de cuyos matorrales	(5)
salían al contorno de las cruces.	(6)
Yo a solas regresaba del molino	(7)
por el largo camino,	(8)
y la noche, señor, qué oscura estaba;	(9)

iy más miedo me daba cuando oía	(10)
la algazara que hacía	(11)
el perro de una choza, que aullaba!	(12)
¡Qué miedo, uf! ¡Casi lloro! ¡Muchos cuentan	(13)
señor, que se presentan	(14)
ahí en la noche y a avanzadas horas	(15)
los muertos alumbrándose con ceras!	(16)
señor, ¿será de veras?	(17)
-Mienten, hijo. Son cosas que tú ignoras.	(18)
Esas luces que viste y te sombraron,	(19)
son gases que exhalaban	(20)
los huesos del cadáver ya podrido,	(21)
como el hedor que sale de un pantano;	(22)
y ese vapor insano	(23)
está en nuestro esqueleto contenido.	(24)
Ese gas es el fósforo, que cuando	(25)
se va el cuerpo dañando,	(26)
sale y arde en el aire más sombrío.	(27)
¿Escuchaste? Desde hoy no temas nada	(28)
cuando esa llamarada	(29)
en el panteón la veas, hijo mío.	(30)

(Vallejo 1998: 40)

Segmentación textual

Primer segmento (1-16): Narración de la experiencia del alumno. El alumno se acerca a su profesor y le revela lo experimentado una noche cerca del cementerio. Dicho relato va acompañado de la sensación de temor producido por el hecho. Se deduce que lo narrado por el alumno es recepcionado atentamente por el profesor (señor), partícipe indirecto de la experiencia.

Segundo segmento (17-18): Interacción de voces. El alumno (hijo), luego de manifestar su experiencia y, por ende, sus temores, recurre a la pregunta no con el interés de buscar una respuesta; sino con la motivación de aclarar sus dudas y, en consecuencia, despejar sus miedos. La pregunta interactúa con la respuesta familiar y matizada de afectividad por parte del profesor.

Tercer segmento (19-30): Respuesta del profesor. La respuesta del profesor aclara la experiencia del alumno dentro de su misma experiencia y con una analogía. Además, se preocupa por la claridad y busca la disipación del temor en el alumno.

Interpretación

En principio, el título del poema se presenta significativo. La fosforescencia es la capacidad de algunas sustancias que consiste en emisión prolongada de emisiones luminosas. En tal sentido, Vallejo concibe el ejercicio pedagógico como un hecho comunicativo instalado en un tiempo en el cual se producirá iluminaciones, entiéndase saberes, gracias a la interacción. Es decir, su ideal de alumno no está asociado a la de sujeto pasivo, así como su noción de maestro no es el de agente de conocimiento. Es la interacción profesor-alumno aquella que puede integrar subjetividades, además de permitir el reconocimiento del conocimiento.

El poema nos presenta un diálogo entre el profesor y su alumno que se dirige a él con el trato jerárquico de señor; sin embargo, el profesor se dirige hacia su interlocutor con la denominación de hijo mío. La presencia de una situación comunicativa que enfatiza la pregunta y la respuesta nos instala dentro de un espacio, la escuela, en el cual el soporte es la interlocución. En ese sentido, se cumple el verdadero sentido pragmático de la acción comunicativa, puesto que el uso del lenguaje se realiza en función del otro: existe el respeto por los tiempos, la claridad en la pregunta y en la respuesta, y el requerido acercamiento entre los interlocutores. En el fondo, la consideración del otro (receptor) no pasa únicamente por otorgarle presencia para confirmar mi punto de vista como docente e imponerle una acción como alumno.

Para Vallejo, esta concepción tradicional de la práctica docente no asume el hecho pedagógico como una exploración humanizadora. Por el contrario, él concibe que el aprendizaje del alumno se producirá en la medida en que también lo busque y no simplemente lo reciba. No se trata de hacerle ver, sino de hacerle descubrir. El poema incorpora a ambos "personajes" dentro del discurso, ya que tanto el docente como el alumno son sujetos de lenguaje. La práctica docente vallejana enfatiza la presencia de un docente dialógico capaz de reconocer que el verdadero lenguaje en acción origina el deber de hablar, de participar y que, en consecuencia, el hombre se humanice.

La narración del alumno reconoce, al interlocutor docente, que se siente en la obligación de escuchar para decir. El alumno cuenta su experiencia porque, aunque parezca redundante, es el único que puede contar su experiencia y, de ese modo, reconocer su unicidad. Se dirige a un maestro denominándolo "señor" y así reconocerle respeto, mas no temor ni dependencia. El maestro escucha y va construyendo su respuesta y, a la vez, como interlocutor se va construyendo. La declaración de su alumno le transmite afectividad (Una noche miré muy asustado/iy más miedo me daba cuando oía ...!/ ¡Qué miedo, uf! ¡Casi lloro!). El alumno también reconoce su papel de interlocutor, reconoce que su narración ha sido exacta, sincera, clara y relevante, por ello, pregunta sobre lo que dicen sobre la presencia de los muertos:

Señor, ¿será de veras?

La pregunta no exige una respuesta conclusiva. El maestro debe ser consciente que la explicación se responde con explicación. Por ello, con la intención de mantener la ilación del hecho comunicativo y como antesala a la respuesta, aclara:

Mienten, hijo. Son cosas que tú ignoras.

La respuesta, aunque parezca concluyente, en realidad familiariza al interlocutor. Referirse al alumno con un hijo o un tú genera confianza en él. Parece decirnos Vallejo que la labor docente no debe enfatizar la respuesta, sino cómo se da la respuesta. El conocimiento (los contenidos) que deben ser transmitidos a los alumnos no pueden ser aquellos que yo, como docente, me he propuesto o me han sugerido transmitir. El conocimiento para los alumnos debe implicarles duda, curiosidad, inconformidad, en fin, preguntas. Ser docente dialógico implica ello: escucho y respeto las intenciones de los educandos para luego hablar.

Recordemos que los alumnos aún confían en las palabras del docente. En el poema, si bien "muchos cuentan...", el alumno desea saber la respuesta de su profesor. La conflictiva experiencia relatada por su alumno exige una respuesta también desde la experiencia. La pregunta se instala en el contexto de enunciación, por ello, la idónea respuesta:

*Esas luces que viste y te sombraron,
son gases que exhalan
los huesos del cadáver ya podrido*

La praxis pedagógica de Vallejo sugiere que a preguntas claras, respuestas claras y, en consecuencia, ideas claras que permitan el entendimiento entre los interlocutores. En todo caso, si no es así, se debe perseguir la aclaración ya que, como se recuerda, el aula es el espacio de la iluminación del alumnado; por ello, el profesor refuerza su respuesta con una analogía:

*Esas luces que viste y te sombraron,
son gases que exhalan
los huesos del cadáver ya podrido,
como el hedor que sale de un pantano;
y ese vapor insano
está en nuestro esqueleto contenido.*

Por ahora, de algún modo, la experiencia ha sido sustentada y aclarada en la experiencia. Sin embargo, Vallejo no niega la existencia e importancia de lo teórico (los libros, el lenguaje académico, etc.) y lo convierte en una experiencia más. Por

ello, la respuesta que en un inicio es ligeramente más hermética; es, en el fondo, más comprensible:

*Ese gas es el fósforo, que cuando
se va el cuerpo dañando,
sale y arde en el aire más sombrío.*

El aprendizaje, producto de una práctica dialógica, ha tenido sus frutos. El pedagogo dialógico se irá perfilando en la medida en que reconozca al otro, al interlocutor; esa es la idea que nos sugiere Vallejo; por ello, ahora él pregunta:

*¿Escuchaste? Desde hoy no temas nada
cuando esa llamarada
en el panteón la veas, hijo mío.*

Vallejo intuye que el aprendizaje reforzado, por la experiencia, es más reconfortante y, a la vez, más afectivo. Posiblemente, la ignorancia suponga temor, pero he ahí parte de la función pedagógica: convertir el aula en un espacio de diálogo y encuentro de subjetividades de manera que los temores se vayan disipando. En efecto, resulta importante considerar la escuela como un espacio de comunicación pragmática en el cual el lenguaje siempre está en acción y supone intenciones.

Transpiración vegetal: la experiencia como aprendizaje revelador

El poema que será motivo de análisis es el siguiente:

TRANSPIRACIÓN VEGETAL

Era una tarde de verano cuando	(1)
iban los escolares	(2)
de excursión a una huerta travesando	(3)
por unos alfalfares	(4)
Unos y otros celosos por ganarse	(5)
para llegar primero	(6)
corrían y corrían sin quedarse	(7)
ninguno postrimero	(8)
Bajo el límpido azul del firmamento	(9)
la costa florecía:	(10)
todo era como un claro pensamiento	(11)

de alegre poesía	(12)
-¡Te gano! -¡Yo te gano!, prorrumpía	(13)
la ingenua caravana,	(14)
y su camino rápido seguía,	(15)
¡A mí nadie me gana!	(16)
Cuando llegaron a la huerta ansiada	(17)
rendidos se tendieron	(18)
en el césped, dó en siesta regalada	(19)
los chicos se durmieron.	(20)
Bajo la sombra fresca y anchurosa	(21)
de un platanar dormían,	(22)
mientras del sol la lumbre bochornosa	(23)
las hojas resistían.	(24)
.....	
Había atardecido. De repente	(25)
algunos despertaron	(26)
con el semblante pálido y doliente	(27)
-¡Volvamos!, exclamaron.	(28)
Cuando todos volvían lentamente,	(29)
titilaban de frío,	(30)
aunque el sol aún distaba de occidente	(31)
y era tarde de estío.	(32)
-Estoy helado –dijo un chico- ¡Helado!	(33)
un segundo exclamaba:	(34)
¡Parece que hubieran arrojado	(35)
agua! – otro se quejaba.	(36)
Pero otro instruido más sin duda,	(37)
les contestó sonriente:	(38)
-¿No saben que también la planta suda?	(39)
Pues hoy precisamente,	(40)
del platanar las hojas han vertido	(41)
vapor de agua, el que ha puesto	(42)
tan friolento el cuerpo y aterido.	(43)
¿ya ven, pues, por qué es esto?	(44)
-¡Ah! – dijeron en coro- ya acabamos;	(45)
y no hay más que correr.	(46)
-Sí, correr, para ver si así llegamos	(47)
Antes de anochecer!	(48)

(Vallejo 1998: 41-42)

Segmentación textual

Primer segmento (1-16): Descripción del trayecto hacia la huerta. El locutor no representado (la voz poética) expone el modo cómo los niños se desplazan hasta la huerta. Común a su comportamiento, ellos van realizando sus travesuras y compiten por llegar primeros.

Segundo segmento (17-32): Experiencia del espacio. Luego de llegar a la huerta, duermen un momento y, al despertarse, experimentan una sensación de frío que les genera un conflicto cognitivo. La experiencia produce dudas y las dudas, hipótesis.

Tercer segmento (33-48): Dilucidación de la duda: la zona de desarrollo próximo. La secuencia problema-hipótesis requiere la presencia de una “respuesta” de manera que las ciencias sean explicadas con el método científico. Esta dilucidación se produce debido a que existe un “sujeto más instruido” y puede explicar la situación. Luego de esta explicación los niños responden con un “¡Ah!” que sugiere un descubrimiento y a la vez un entendimiento.

Interpretación

El poema describe la experiencia del aprendizaje de las ciencias naturales en la naturaleza misma. Sabido es que muchos pedagogos proponen que una ambientación del espacio es idóneo para el logro de los aprendizajes; sin embargo, esta ambientación en muchos casos ha sido más una simulación. Por ello, Vallejo sitúa su poema en un espacio adecuado para el aprendizaje: una huerta.

La descripción de la carrera de los niños en su afán por llegar a la huerta es natural: todos quieren estar ahí, ya que un cambio de espacio sugiere un cambio de actitud:

*-¡Te gano! -¡Yo te gano!, prorrumpía
la ingenua caravana,
y su camino rápido seguía,
¡A mí nadie me gana!*

El cansancio producido por el trayecto recorrido motiva “la toma de una siesta”. Si aula implica sentarse, huerta implica echarse y, en consecuencia, dormir. Entiéndase que en el poema el momento de dormirse es el momento del contacto con la naturaleza aunque ellos no se hayan dado cuenta; sino hasta despertarse, momento en el cual el grupo manifiesta su estado:

*-Estoy helado –dijo un chico- ¡Helado!
un segundo exclamaba:
¡Parece que hubieran arrojado
agua! – otro se quejaba.*

El aula-huerta se convierte en un espacio de interacción de experiencias. Todos pueden manifestar lo que han sentido sin ser amonestados: si todos hablan, todos escuchan. Sin embargo, ninguno de ellos logra descifrar el misterio de estar helados. Su estado de desconocimiento solo puede ser revelado en la medida en que esté cerca de alguien que conozca más que él o ellos. Por el contexto comunicativo, las exclamaciones de los alumnos se convierten en preguntas. Sus sorpresas implican la pregunta: ¿Qué ha ocurrido? Es un momento de duda, idóneo en un espacio pedagógico, donde la ausencia del docente requiere de alguien que cumple la misma función: revelar el misterio del fenómeno. Ese alguien es otro más instruido, no en términos de sabiduría, sino en términos de experiencia; por ello, su participación:

*Pero otro instruido más sin duda,
les contestó sonriente:
-¿No saben que también la planta suda?*

Esta respuesta no es un cierre a las preguntas de los compañeros, sino otra pregunta para luego explicar el proceso de transpiración de los vegetales. Parece sugerirnos Vallejo que el verdadero aprendizaje de las ciencias se logra con el acercamiento y la experiencia de los fenómenos naturales; pero, como todo método científico, requiere de un estado de problematización. En este caso, los niños se preguntan: ¿Por qué sentimos frío en un espacio soleado? En la medida en que se produzcan más preguntas, se puede suponer que puedan plantearse más hipótesis. Todo aprendizaje se produce en la medida en que se soluciona una duda y la respuesta solo es una revelación de su estado. Por ello, justamente, el alumno que más sabe afirma:

*-¿No saben que también la planta suda?
Pues hoy precisamente,
del platanar las hojas han vertido
vapor de agua, el que ha puesto
tan friolento el cuerpo y aterido.
¿ya ven, pues, por qué es esto?*

La explicación del fenómeno toma en cuenta a quién se dirige el discurso. Si bien se sabe que el lenguaje de la ciencia es complicado, la escuela no tiene por qué complejizarlo más. Enmascarar las palabras es una muestra de que no se quiere comunicar. En la comunicación pragmática, el ocultamiento y la falta de claridad son dos formas de “no diálogo”.

Breve conclusión

El artículo – memoria y los poemas analizados permiten afirmar que Vallejo era un poeta de firme vocación educativa. Su praxis pedagógica supera los métodos, técnicas y estrategias didácticas existentes, puesto que su enfoque no prioriza la enseñanza; sino el acto ético y, por ende, el hecho dialógico y el sentido humanista. Hoy, en circunstancias en que la labor docente ha perdido la espiritualidad del caso y que la educación se ha desviado de su fin humanista, recurrir a los poemas vallejianos, seguramente, es una alternativa de lecturas de pedagogía.

Miguel Angel Carhuaricra Anco
Universidad César Vallejo

Recibido: 12 de noviembre de 2014
Aceptado: 18 de marzo de 2015

Referencias

ALEGRÍA, Ciro. 2006 “El César Vallejo que yo conocí”. Nueva Época 50 (2006): 81-95
FREIRE, Paulo.

1989 La educación como práctica de la libertad. México: Siglo Veintiuno Editores.

VALLEJO, César. 1998 César Vallejo. Poemas completos. Introducción, edición y notas de Ricardo González Vigil. Lima: Ediciones Copé.

VYGOTSKY, Lev. 1989 El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica.