





LOS IDEALES EDUCATIVOS DE AMERICA LATINA



CHOZA, J., RODRÍGUEZ PUERTO, K., SIERRA, E., EDS.

LOS IDEALES EDUCATIVOS DE AMERICA LATINA



THÉMATATA

SEVILLA • 2019

Título: *Los ideales educativos de América Latina*
Primera edición: 2019.

© Choza, J., Rodríguez Puerto, K., Sierra, E., eds.
© Editorial Thémata 2019.

EDITORIAL THÉMATA
C/ Antonio Susillo, 6. Valencina de la Concepción
41907 Sevilla, ESPAÑA
Tlf: (34) 955 720 289
E-mail: editorial@themata.net
Web: www.themata.net
Imagen de cubierta:
Diseño de cubierta:
Maquetación y Corrección: ICS y JCh.

ISBN: 978-84-948153-7-9

DL: SE-886-2019

Imprime:
Impreso en España • Printed in Spain

Reservados todos los derechos exclusivos de edición para Editorial Thémata. El contenido de esta obra está protegido por la Ley, que establece penas de prisión y/o multas, además de las correspondientes indemnizaciones por daños y perjuicios a cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación, total o parcial, de esta obra sin contar con la autorización escrita de los titulares del Copyright.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	13
1. ALTERNATIVAS DE ARIEL	
Roberto Fernández Retamar (Universidad de la Habana/casa de las Américas).....	17
2. MODELOS DESDE UNA PERSPECTIVA HISTÓRICA: HERDER Y SU IDEAL EDUCATIVO.	
Adriana Rodríguez Barraza (Universidad de Veracruz, México)	35
1. De la gracia en la escuela.....	36
2. Diario de mi viaje.....	37
3. Conclusión	40
Bibliografía	41
3. LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ, UNA APUESTA EN COLOMBIA.	
Aldemar Giraldo Hoyos (Universidad de Málaga, España)	43
Introducción.....	43
1. A propósito de la paz	44
2. ¿A qué paz nos referimos?.....	47
3. La Educación para la Paz.....	50
4. ¿A qué se refiere esa Educación para la Paz?.....	51
5. Orígenes de la Educación para la Paz.....	52
6. ¿Cuándo se inició la Educación para la Paz?	53
7. La Educación para la Paz en Colombia	54
8. Tareas urgentes en Colombia desde el contexto educativo y político	56
Bibliografía	58

4. LA ENSAYÍSTICA MARTIANA DE ROBERTO FERNÁNDEZ RETAMAR: UNA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA.

María Elena Capó Ortega (Universidad de la Habana)	61
1. Una necesaria introducción	61
2. Del programa docente impartido: Origen, estructura, propósitos.....	62
3. Alcance de la experiencia pedagógica desplegada: Validación y resultados.....	65
4. Recomendaciones.....	67
5. Final	67
Bibliografía.....	68

5. SÁBATO Y ZULETA: ALGUNAS PROPUESTAS PARA LA EDUCACIÓN ACTUAL.

Yobany Serna Castro (Universidad de Caldas)	71
Bibliografía.....	80

6. MANUEL BELGRANO CONTRA LA OPRESIÓN: IDEALES EDUCATIVOS REVOLUCIONARIOS DE LA ILUSTRACIÓN RIOPLATENSE (1794-1820).

Jaime Peire (Universidad Nacional de Tres de Febrero/Conicet, Argentina)	81
Introducción.....	81
Primera parte: antes de la revolución	84
1. Ilustración y revolución en el río de La Plata	84
Segunda parte: Belgrano como funcionario real	88
2. Ideología general en torno a la educación.....	88
3. Propuesta educativa popular	94
Tercera parte: educación en la guerra revolucionaria	98
4. Belgrano el General revolucionario docente	98
Conclusión	105

7. PERIODISMO Y DIDÁCTICA SOCIAL EN NICOLÁS GUILLÉN	
Emilio Jorge Rodríguez (Cátedra de Estudios del Caribe, Universidad de la Habana).....	113
8. TALLER ALACRÁN: ARTE, COMUNIDAD Y EDUCACIÓN. PARADIGMAS PARA EL ARTE DEL CARIBE	
Kirenía Rodríguez Puerto (Universidad de la Habana).....	125
9. ÉTICA, VALORES Y EDUCACIÓN.	
Ananí Gutiérrez Aguilar (Universidad Católica de Santa María y Universidad Nacional de San Agustín).....	133
1. Educación en valores en El Perú.....	134
2. La educación en valores.....	135
2.1. Promover los valores desde la escuela.....	136
2.2. Valores en la tarea educativa.....	137
2.3. Los riesgos de una educación en valores.....	138
2.4. Modelos para la educación en valores.....	140
3. Educación y ética.....	143
4. La educación centrada en la persona.....	144
Conclusión.....	146
Bibliografía.....	147
10. IMPLICACIONES ÉTICAS DEL RELATO EN LA FORMACIÓN DE CAPACIDADES DE PAZ.	
Martha C. Betancur García (Universidad de Caldas, Colombia).....	151
Introducción.....	151
1. El relato en tanto ejercicio de comunicación humana.....	153
1.1. La comunicación a través del lector.....	154
1.2. El papá de Trina y La apuesta: dos ejercicios de comunicación.....	158
2. Universalidad de la trama y horizontes de mundo.....	160
2.1. Autocomprensión y narración.....	166
3. Comunicación, afectividad y comprensión del otro. Calzar el zapato ajeno.....	170

4. Conclusión: educación, valores éticos y humanización	174
Bibliografía	181

11. PENSAMIENTO CRÍTICO, UNA REVISTA DE LOS AÑOS SESENTA PARA JÓVENES DE HOY.

Vilma N. Ponce Suárez (Biblioteca Nacional "José Martí", Cuba).... 183

1. Alumbramiento de una revista	184
2. Pensamiento Crítico, una revista cubana para el ejercicio de pensar	187
3. Contexto y protagonistas de una época.....	189

12. IDEALES EDUCATIVOS Y FRACASO ESCOLAR. SITUACIÓN EN ESPAÑA A COMIENZOS DEL SIGLO XXI.

Jacinto Choza (Universidad de Sevilla, España) 195

1. Organización del sistema educativo en el siglo XXI.....	195
2. El fracaso escolar. Localización en el sistema educativo y social..	196
3. Proceso de desarrollo industrial y de desarrollo de los sistemas educativos	198
4. Obstáculos contemporáneos en el sistema educativo.....	204
5. Requisitos de las nuevas propuestas educativas.....	205
6. Propuestas de programación de la enseñanza secundaria	207

13. CREAARTE EN CONTINUA. LA EXPERIENCIA EDUCATIVA DE REBIRTH/TERCER PARAÍSO CUBA DESDE UNA GEOGRAFÍA DE LA TRANSFORMACIÓN.

Erick González León (Fundación Michelangelo Pistoletto, Cuba) ... 213

1. El "entre" supuesto entre el arte y la vida.....	214
2. La experiencia constructiva	216
3. Transferencia y autoridad.....	217
4. Arte, vida y transformación social. Conclusión intempestiva.....	218

14. LEOPOLDO MARECHAL Y JOSÉ LEZAMA LIMA. CONFLUENCIAS CRÍTICAS PARA UN ESTUDIO.

Ernesto Sierra (Universidad de Castilla-La Mancha)	221
1. Confluencias.....	222
1.1. La crítica cronopial de Julio Cortázar	226
1.2. Marechal: la restitución tardía.....	230
1.3. Cortázar-Lezama-Marechal. Otra restitución esquiva	233
2. Marechal-Lezama: las visiones sosegadas	238
2.1. De la mano de Joyce	242
Conclusión	250
Bibliografía	250

15. LOS CUATRO PASOS FUNDAMENTALES DE UN ENCUENTRO FUERON TRES... UNA BREVE HISTORIA DEL TERCER PARAÍSO EN CUBA.

Laura Salas Redondo (Fundación Michelangelo Pistoletto, Cuba) ..	255
--	-----



INTRODUCCIÓN

El X Congreso del Seminario de Identidad Cultural Latinoamericana (SICLA) realizado en La Habana durante los lluviosos días de septiembre del año 2017, se propuso ser un espacio de reflexión en torno a “Los ideales educativos en Latinoamérica”, vistos a través de los paradigmas y modelos de la educación en la región desde el pensamiento emancipatorio, el papel de la educación, los diferentes modelos y experiencias de enseñanza y sobre todo, los grandes retos aún pendientes y por venir. Educación y cultura, entrelazados inextricablemente, se comprendieron como campos extendidos en los que la literatura, las artes, los vínculos con las comunidades y la albopr de las insituciones, han propiciado la emergencia de un pensamiento transformador y de legitimación de nuevas prácticas como expresión de saberes ancestrales o experiencias propias fraguadas al calor de sus tiempos históricos. El encuentro entre investigadores de diferentes latitudes favoreció la convergencia de miradas plurales con enfoques historiográficos, teórico-conceptuales o de experiencias prácticas avaladas por trabajos investigativos de amplia envergadura.

El encuentro tuvo por sede la Universidad de La Habana, la casi tricentenario Alma Mater, enclave generador de un pensamiento humanista bajo cuyo prisma se han formado múltiples generaciones de mujeres y hombres de ciencia y humanidades. En la Facultad de Artes y Letras se reunieron, los días 19 y 20 de septiembre, investigadores de Argentina, Colombia, España, Perú, México y Cuba, convocados por la relevancia de la temática y el prestigio que precede a SICLA y las instituciones que lo conforman; motivación que fue puesta a prueba durante los complejos días de recuperación ciudadana y urbana que se vivieron en la capital cubana tras el paso del huracán Irma.

Los principales ejes temáticos se organizaron alrededor de la figura intelectual de José Martí y la vigencia de su ideario; los caminos de la literatura y el pensamiento en América Latina y el Caribe; la cultura como escenario facilitador de nuevos modelos de pensamiento en la región; la relación entre pensamiento y los ideales educativos en la era de las TIC; los modelos educativos vistos desde perspectivas tradicionales y actualizadas a través de la Educación Popular; modelos, aportes y retos en el escenario cubano, así como algunas experiencias educativas aplicadas en América Latina como alternativas de formación social y cultural. El lector podrá acercarse a un universo complejo y vasto a través de las ponencias compendiadas, las cuales suscitan, como valor mayor, la necesidad de continuar ampliando e impulsando las redes y los grupos de investigación en las diversas áreas del saber en ellas contenidas.

Recomendamos, de manera especial, la lectura del ensayo "Alternativas de Ariel," de Roberto Fernández Retamar, protagonista indiscutible de los procesos literarios y culturales del siglo xx americano. Allí, la revisión de los paradigmas epistemológicos de las culturas subalternas o periféricas a la luz del sistema filosófico hegemónico entretejido en *La Tempestad*, de Shakespeare, y sus personajes simbólicos: Caliban, Ariel y Próspero, ha permitido comprender un universo y reinvertir el canon pre-establecido de la hegemonía del poder en nuestra América. El valor del "ser" como sujeto cultural en los espacios periféricos se redimensiona desde la decolonización emanada del pensamiento transgresor y renovador como expresión adelantada y auténtica de la decolonización del "pensar." En este contexto, el reconocido escritor cubano reevalúa el papel de Ariel, "asumido como la imagen del intelectual americano que se resiste a ser colonizado," para reflexionar en torno a la figura del intelectual, los espacios de formación del pensamiento y, especialmente, el papel de las universidades en América Latina hoy. El texto fue presentado como la conferencia inaugural del congreso y tanto desde la amplitud de la información con la cual trabaja, como de la reflexión totalizadora que nos acerca, funciona como pórtico ideal a las intervenciones que le suceden.

El presente volumen es resultado de años de consagración a la investigación y a la transformación social desde la educación, de numerosos y entusiastas miembros de SICLA, como quedó demostrado en este X congreso. La revisión de los ideales educativos, referentes epistemológicos y experiencias contemporáneas nos permiten aquilatar los aportes culturales desde las trayectorias de las diferentes disciplinas como la literatura, las artes, la sociología, la pedagogía, entre otras, en un contexto donde la educación deviene un componente transversal e imprescindible para la formación de los sujetos.

Es comprensible que un libro no pueda contener la riqueza de los debates y las reflexiones suscitadas a partir de los comentarios a las ponencias presentadas al congreso, tampoco ha sido posible recoger la totalidad de las presentaciones, dado el carácter oral o de apoyo en imágenes de varias de ellas que, sin embargo, fueron de mucho interés. Nos sentiremos satisfechos si con el presente volumen logramos acercar a los lectores al espíritu expositivo y de reflexión generado en los dos intensos días de congreso, en el cual confluyeron un tema de vital significado en los tiempos que corren y la llegada a la X reunión de SICLA, organización que continuará brindando su vocación de servicio al debate y la difusión de las ideas en torno a la identidad cultural latinoamericana.

MsC. Kirenia Rodríguez Puerto

Decana

Facultad de Artes y Letras de la Universidad de la Habana

MsC. Ernesto Sierra

Secretario SICLA



1 ALTERNATIVAS DE ARIEL

Roberto Fernández Retamar
(Universidad de la Habana/ casa de las Américas)

A la memoria del compañero Fidel
Castro, quien inolvidablemente
proclamó que se hizo revolucionario
cuando estudiaba en la Universidad de La Habana.

Estimadas y estimados colegas:

Con fecha 20 de julio de este año recibí carta de mi Decana, la compañera Kirenia Rodríguez, en la que, honrándome, me invitaba a ofrecer esta conferencia inaugural del X Congreso Internacional del Seminario de Identidad Cultural Latinoamericana (Sicla) de la Universidad de Sevilla, organizado de manera conjunta con la Facultad de Artes y Letras de la Universidad de La Habana. Me añadió el título y el programa del Congreso, y que el tema quedaba a mi libre elección.

He considerado oportuna esta solicitud para realizar un *aggiornamento* que hace tiempo quería hacer de un texto que, invitado por la Unesco, leí hace años en su edificio central parisino, y al aparecer en español (la Unesco lo publicó en inglés) llamé «Alternativas de Ariel». Este título remite a mi ensayo «Caliban», que pronto cumplirá medio siglo de vida. En la glosa que es ese ensayo de la obra *La tempestad*, de William Shakespeare, Ariel es asumido como la imagen del intelectual americano que se resiste a ser colonizado, y en ese sentido, añadiendo que soy evidente deudor de Antonio Gramsci, me he valido y me valgo del nombre.

En su trabajo «Beyond Ethnocentrism: Gender, Power, and the Third World *Intelligentsia*», escribió Jean Franco:

«Intelectuales británicos: revolucionarios latinoamericanos» era la redacción de un anuncio que vi una vez en el *New Statesman* en Inglaterra. Sintetizaba de manera muy adecuada la separación entre la labor intelectual y la manual a lo largo del eje de metrópolis y periferia, así como sugería la corriente de acción revolucionaria en áreas donde la gente no sabe hacer otra cosa mejor que luchar. La conclusión es que en el Tercer Mundo no hay mucho lugar para la teoría, y si finalmente es forzada a la teoría, ella debe considerarse excepcional o regional.»

Más adelante añadió:

«Puesto que me refiero principalmente a la América Latina, es necesario enfatizar la actividad crucial y constitutiva de la *intelligentsia* literaria cuyo poder emana de la escritura. Porque estaba bloqueada en cuanto a hacer contribuciones al desarrollo del pensamiento científico, la *intelligentsia* fue forzada a la única área que no requería entrenamiento profesional ni la institucionalización del conocimiento –es decir, a la literatura–. Es aquí, en consecuencia, donde tiene lugar la confrontación entre el discurso metropolitano y el proyecto utópico de una sociedad autónoma.¹»

Esta última observación no puede menos que recordar palabras leídas en Estocolmo por Gabriel García Márquez cuando recibió el Premio Nobel de Literatura correspondiente a 1982: fecha que es indispensable tener presente, pues entonces se vivía aún la llamada Guerra Fría entre los Estados Unidos, más agresivos que nunca en la actualidad del nacional-trumpismo, y la hoy disuelta Unión Soviética. Por otra parte, como manifestación del reconocimiento que a partir de la década de 1960, cuando la revolución echaba chispas en nuestra América y atraía la atención mundial sobre ella, comenzó a recibir la literatura de la región, baste recordar que de entonces a hoy tal Premio Nobel de Literatura, además de García Márquez, lo han recibido Miguel Ángel Asturias, Pablo Neruda, Octavio Paz, Derek Walcott y Mario Vargas Llosa –y al parecer razones extraliterarias, políticas, de signo contrario pero igualmente inaceptables, hicieron que se le negara a Jorge Luis Borges y Alejo Carpentier–.

Las palabras de García Márquez a que me refiero son estas:

«¿Por qué la originalidad que se nos admite sin reservas en la literatura se nos niega con toda clase de suspicacias en nuestras tentativas tan difíciles de cambio social? ¿Por qué pensar que la justicia social que los europeos de avanzada tratan de impo-

1 En *Marxism and the Interpretation of Culture*, editado y con una introducción por Cary Nelson y Lawrence Grossberg, Urbana y Chicago, 1988, pp. 503-504.

ner en sus países no puede ser también un objetivo latinoamericano con métodos dis historia son el resultado de injusticias populares y amarguras sin cuento, y no una confabulación urdida a tres mil leguas de nuestra casa. Pero muchos dirigentes y pensadores europeos lo han creído, con el infantilismo de los abuelos que olvidaron las locuras fructíferas de su juventud, como si no fuera posible otro destino que vivir a merced de los dos grandes dueños del mundo.²

Lo que García Márquez llama «nuestras tentativas tan difíciles de cambio social» remite a lo que para Jean Franco es «el proyecto utópico de una sociedad autónoma», que según ella entra en confrontación, visible en la literatura, con el «discurso metropolitano». Pero nuestra América (expresión martiana de lo que desde hace tiempo se conoce como la América Latina y el Caribe) no solo ha producido y produce literatura y música y danza y cine y artes visuales y teatro y otras realizaciones similares, sino también proyectos de cambios sociales, utópicos o no, y variadas formas de conocimiento y teorías que mencionaré más tarde. A la persistente mentalidad metropolitana le es muy difícil aceptar esto; y, desde el otro costado, la mentalidad colonizada acata el mimetismo que se le ofrece o incluso busca. Asumir el deber y el derecho de crear «con métodos distintos, en condiciones diferentes», me llevaron a titular estas páginas «Alternativas de Ariel», asumiendo tal personaje creado por Shakespeare, según recordé, como la imagen del intelectual americano que se resiste a ser colonizado.

Con la voluntad de continuar clarificando los términos de que me valgo (hemos vivido, y no hemos dejado de hacerlo, una época de atroz mistificación semántica), señalo, sin pretender descubrir el Mediterráneo, que entiendo por «Occidente» u «Oeste» el mundo capitalista desarrollado: o subdesarrollante, como desde 1967 llevo proponiendo que se lo nombre, pues ha subdesarrollado al resto del planeta. Ese mundo se implantó hace siglos en algunas regiones del oeste de Europa y, gracias a Inglaterra, país capitalista por excelencia durante siglos, prendió luego en algunas excolonias suyas, ya no «occidentales» en cuanto a la topografía europea, como los Estados Unidos y Canadá, Australia y Nueva Zelanda: según la terminología del brasileño Darcy

2 Gabriel García Márquez: «La soledad de América Latina», *La soledad de América Latina. Escritos sobre arte y literatura 1948-1954*, selección y prólogo de Víctor Rodríguez Núñez, La Habana, 1990, pp. 509-510.

Ribeiro, se trata de pueblos «trasplantados», en que los habitantes originarios fueron exterminados o casi. Un ejemplo relativamente cercano, pues comenzó a existir en 1948, es el de Israel, cuya conducta con el pueblo palestino dueño de su tierra ha hecho pensar a algunos en la de los nazis en relación con los judíos. Se sabe bien que una de aquellas excolonias, los Estados Unidos, son desde 1945 la cabeza mayor de Occidente, y aspiran a la total hegemonía. El caso original (y tampoco geográficamente «occidental» en términos de Europa) de Japón, único país capitalista no poblado por europeos o descendientes suyos, difiere solo en algunas cuestiones culturales de los demás de su tipo. El núcleo central de tales naciones, los *Big Brothers* del momento, lo constituye el G 7. Muchos de los restantes países no pueden ser llamados occidentales, sino en todo caso occidentalizados, y proveen a los dueños de la Tierra de proletariado externo, para usar la fórmula que acuñó Arnold Toynbee.

Por parecerme aclarador, y por haberse publicado en una revista estadounidense insospechable de radicalismo, *Time*, he citado en otras ocasiones, y volveré a hacerlo, el artículo de John Elson «The Millenium of Discovery. How Europe Emerged from the Dark Ages and Developed a Civilization that Came to Dominate the Entire World». Allí se lee: «El triunfo del Oeste fue de muchas maneras una vergüenza sangrienta –una historia de atrocidad y rapiña, de arrogancia, avaricia y despojo ecológico, de desprecio híbrístico de otras culturas e intolerancia hacia creencias no cristianas.»³ Solo un punto requiere modificarse en esta veraz y brusca sentencia: el uso del tiempo pasado. Tal historia no es solo lo que «el triunfo del Oeste» fue: es lo que sigue siendo para el resto del planeta. Hay ejemplos demasiado conocidos, que incluyen la destrucción de países, como para que sea necesario nombrarlos. De un tiempo a esta parte se tiende a usar, en lugar de Oeste, el vocablo Norte, que hace de los demás países, por tentación binaria, el Sur. Sigo pensando que es preferible atenerse a la dualidad subdesarrollantes/subdesarrollados, que conserva los rasgos colonizantes de la diferencia. Pero no quiero afiliarme a una dicotomía entre demonios y ángeles.

³ Publicado en la entrega especial de la revista *Time* titulada *Beyond the Year 2000. What to Expect in the New Millennium*, otoño de 1992, pp. 16-18.

Los colonizadores han solido contar en los pueblos colonizados con intermediarios para los cuales la división ha resultado y resulta muy beneficiosa. A fin de decirlo con los términos de alguien tan inconfundiblemente defensor de nuestros valores como Darcy Ribeiro, quien los emitió en su libro *La universidad nueva: un proyecto*, sobre el que he de volver,

«el atraso de América Latina no es necesario, sino que existe y persiste porque hemos sido conniventes con sus factores causales.[...] [N]o hay cómo descartar la conclusión de que las causas están en nosotros mismos, no en carencias naturales, innatas o históricas, sino en connivencias que son culpas nuestras.// En efecto, nadie duda hoy día de que el proyecto de explotación colonial y neocolonial de América Latina –desastroso para nuestros pueblos que pagaron su costo en opresión, penuria y dolor– fue altamente exitoso para aquellos que lo dictaminaron y sirvieron como clases dominantes. [...]// Fue nuestro proyecto clasista de prosperidad [el] que nos indujo, al salir de la dominación colonial, a buscar nuevas sujeciones porque esta era la forma de mantener y ensanchar viejos privilegios. [...] Todo eso para generar excedentes, para alimentar las regalías de una capa social superprivilegiada en la cual la intelectualidad universitaria logró siempre incluirse.»

Y más adelante:

«Este es [...] el proyecto de las clases dominantes-subordinadas de América Latina que ven en la modernización refleja la única perspectiva de progreso y prosperidad conciliable con la perpetuación de su poder y sus privilegios. Frente a estas amenazas todos tenemos que optar entre el papel de modernizadores o el de aceleradores. Es decir, el de coactores reaccionarios de las fuerzas innovadoras, afincados en preservar el sistema socioeconómico y político vigente, a través de una transformación meramente modernizadora. O el papel opuesto, de activadores de la revolución necesaria para rehacer la ordenación social y, de esa forma, permitir que las promesas de la nueva civilización se realicen en beneficio de la totalidad de la población. [...]// La revolución social, de un lado, y la modernización refleja con todos sus efectos regresivos, del otro, se presentan así, respectivamente, como opciones opuestas de los pueblos y de las clases dominantes de América Latina.»⁴

No tengo que decir cuál de esas opciones me parece la única válida a fin de que logre consolidarse nuestra civilización, la latinoamericana. La alusión a esta última hace recordar que tal civilización, olvidada o negada por tantos autores que se han ocupado de la cuestión civiliza-

4 Darcy Ribeiro: *La Universidad nueva: un proyecto*, Buenos Aires, 1973, pp. [11]-12, 16-17.

toria, como Spengler y Toynbee, es en cambio reconocida por un autor mediocre que ha saqueado y aguado a los anteriores: el estadounidense Samuel Huntington, para quien la nuestra es una de las nueve civilizaciones que existen hoy en el planeta.⁵ Según él, «[a]unque es un vástago de la civilización europea, la América Latina ha seguido una vía de desarrollo bastante diferente de Europa y Norteamérica. Ha tenido una cultura corporativista y autoritaria que Europa tuvo en mucha menor medida y Norteamérica no tuvo en absoluto.»

Ello llevó a Walter Mignolo a escribir: «Aparentemente Huntington no percibe el fascismo y el nazismo como autoritarios. Ni tampoco percibe el hecho de que el autoritarismo de Estados Unidos, a partir de 1945, se proyecta en el control de las relaciones internacionales en una nueva forma de colonialismo, un colonialismo sin territorialidad.»⁶

No era menester esperar al proyecto superficial de Huntington para oír hablar de nuestra civilización. Ya en 1877 había escrito José Martí:

«Interrumpida por la conquista la obra natural y majestuosa de la civilización americana, se creó con el advenimiento de los europeos un pueblo extraño, no español, porque la savia nueva rechaza el cuerpo viejo; no indígena, porque se ha sufrido la injerencia de una civilización devastadora, dos palabras que, siendo un antagonismo, constituyen un proceso; se creó un pueblo mestizo en la forma, que con la reconquista de su libertad, desenvuelve y restaura su alma propia. [...]// Toda obra nuestra, de nuestra América robusta, tendrá, pues, inevitablemente, el sello de la civilización conquistadora; pero la mejorará, adelantará y asombrará con la energía y creador empuje de un pueblo en esencia distinto, superior en nobles ambiciones, y si herido, no muerto. ¡Ya revive!⁷»

Martí volverá en muchas ocasiones sobre el tema y sobre algunos emparentados, especialmente la autoctonía, y les dará forma definitiva en su texto capital «Nuestra América» (1891), donde, entre otros planteos audaces y luminosos, afirma:

5 Samuel Huntington: *The Clash of Civilizations and the Making of World Order*, Nueva York, 1996.

6 Walter Mignolo: «La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad». Edgardo Lander (compilador): *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, Buenos Aires, 2000, p. 78.

7 José Martí. «Los Códigos nuevos» (1877), *Obras completas. Edición crítica*, tomo 5, La Habana, 2001, p. 89.

«El libro importado ha sido vencido en América por el hombre natural. Los hombres naturales han vencido a los letrados artificiales. El mestizo autóctono ha vencido al criollo exótico. No hay batalla entre la civilización y la barbarie, sino entre la falsa erudición y la naturaleza. [...]// La Universidad europea ha de ceder a la Universidad americana. La historia de América, de los incas a acá, ha de enseñarse al dedillo, aunque no se enseñe la de los arcontes de Grecia. Nuestra Grecia es preferible a la Grecia que no es nuestra. Nos es más necesaria. [...] Injértese en nuestras repúblicas el mundo; pero el tronco ha de ser el de nuestras repúblicas. Y calle el pedante vencido; que no hay patria en que pueda tener el hombre más orgullo que en nuestras dolorosas repúblicas americanas.⁸»

Como se observa en estos textos, al igual que en otros suyos, Martí suele valerse de las expresiones «América» y «americanos» para referirse a «nuestra América» y a las criaturas que pertenecemos a ella, lo que por sí solo es una declaración de principios, si se tiene en cuenta lo corriente que es (y ya lo era en tiempos del autor) darles otras acepciones a tales términos. Bien podría decirse que Martí le devuelve América a nuestra América, mientras que para él los Estados Unidos son «la América europea», lo que se corresponde con la condición occidental de aquellos.

Cuando yo era muchacho, e incluso algo más tarde, si me hubieran dicho que clavándome una aguja en la oreja iba a dejar de tener dolor en otra parte del cuerpo, lo hubiera tomado por una broma de dudoso gusto. La medicina en cuyo seno me crié, como occidentalizado que he sido, no había dado entrada aún a la acupuntura: ignoraba olímpicamente que hay más de un mapa en el cuerpo humano, como Occidente sigue ignorando muchos saberes procedentes de regiones del mundo que consideraba más o menos bárbaras. El conocimiento general era tenido por Occidente como patrimonio exclusivo suyo. El resto era, si no silencio, pintoresca algarabía. Incluso una zona tan prestigiosa y a la que tanto debe la humanidad como el mundo árabe era (y es) tratada desdeñosamente. Es hartó sabido que el palestino-estadunidense Edward W. Said refutaría ese desdén en su libro clásico *Orientalism* (1978), que renueva su validez en momentos en que ese mundo, que ya conoció las Cruzadas y muchas agresiones colonialistas, está nuevamente puesto en la mira de Occidente. No es extraño que en la estela de aquel

8 José Martí: «Nuestra América (1891), *Obras completas*, tomo VI, La Habana, 2ª ed., 1975, pp. [15]-23.

libro Said publicara en 1993 otra obra capital, *Culture and Imperialism*, aparecida en momentos en que no era de buen tono usar el término «imperialismo» y mucho menos la consideración de la cultura a la luz de las depredaciones de aquel.

Quiero recordar otro hecho singular: cuando europeos llegaron por segunda vez al continente que iba a ser llamado América, llevando las semillas del capitalismo (la primera vez, la de los vikingos hace algo más de un milenio, no tuvo consecuencias), los mayas habían descubierto ya el cero, que los europeos no descubrieron nunca por sí mismos: los árabes se lo trasladaron de la India, como les trasladaron tantas cosas.

Ante ejemplos así, ¿no es lógico pensar que en otras culturas, en otros pueblos (incluso de los que daban en llamar primitivos y ahora se prefiere con justicia denominar originarios, o en los marginados) hay conocimientos de que puede beneficiarse la humanidad toda? Al gran humanista mexicano Alfonso Reyes le complacía citar una expresión que le escuchó a un labriego español: «Todo lo sabemos entre todos.» Y a propósito de Reyes, en sus «Notas sobre la inteligencia americana» (1936) recuerda que cuando en la reunión donde el texto fue leído él afirmó, al igual que el filósofo argentino Francisco Romero, que la nuestra era una cultura de síntesis,

«ni él ni yo fuimos bien interpretados por nuestros colegas de Europa, quienes creyeron que nos referíamos al resumen o compendio elemental de las conquistas europeas. Según esta interpretación ligera, la síntesis sería un punto terminal. Y no: la síntesis es aquí un nuevo punto de partida, una estructura –es trascendente y contiene en sí novedades–. H₂O no es solo una junta de hidrógeno y oxígeno, sino que –además– es agua. La cantidad 3 no solo es una suma de 1 + 2, sino además lo que no son ni 1 ni 2. Esa capacidad de asomarse a la vez al incoherente panorama del mundo y establecer estructuras objetivas, que significan un paso más, encuentra, en la mente americana, un terreno fértil y abonado. Ante el americano medio, el europeo medio aparece siempre encerrado dentro de una muralla china e, irremediamente, como un provinciano del espíritu. Mientras no se percaten de ello, y mientras no lo acepten modestamente, los europeos no habrán entendido a los americanos. No se trata de vulgares calificaciones entre lo que puede ser superior o inferior en sí mismo, sino de puntos de vista diferentes sobre la realidad.»⁹

9 Alfonso Reyes: *Obras completas*, tomo XI, México, 1960, p. 88, nota.

En «Posición de América» (1942) Reyes aclara que en aquella ocasión «no nos referíamos solo a la tradición europea, sino a toda la herencia humana.»¹⁰Poco antes, en «Esta hora del mundo» (1939), había dicho que la civilización occidental «para la vasta historia, no pasa de ser un capítulo y en modo alguno es una meta.»¹¹Lo que en «El hombre y su morada» (1943) complementa así: «Ni siquiera sabemos si la fórmula occidental será la que domine mañana. Creer otra cosa es aceptar como definitivo un error egocéntrico de corto alcance; es seguir perpetuando aquellas absurdas concepciones imperiales a cuyos ojos cuanto desborda de nuestro cuadro no es humanidad propiamente dicha, sino una vegetación o una fauna de “nativos” destinados al sacrificio.»¹²

Llamo la atención sobre el hecho de que en esas citas de Reyes, como ocurrió en el caso de Martí, «América» y «americanos» significan «nuestra América» y sus habitantes.

En un libro de 1940 del que con razón nos ufamamos los cubanos, *Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar* [...], de Fernando Ortiz, este forjó un término que iba a conocer amplia fortuna: transculturación, cuyo propósito inicial, que la vida desbordó, era sustituir al vocablo inglés *acculturation*. Ortiz dedica a la explicación de su neologismo, aplicado a Cuba, muchas páginas de su libro. Aquí me limitaré a citar unas pocas líneas:

«En todo abrazo de culturas sucede lo que en la cópula genética de los individuos: la criatura siempre tiene algo de ambos progenitores, pero también siempre es distinta de cada uno de ellos. En conjunto, el proceso es transculturación, y este vocablo comprende toda la fase de su parábola»¹³

Vale la pena conjeturar si cuando Reyes dice de la cultura de nuestra América que es «una cultura de síntesis», no puede pensarse que es producto de lo que Ortiz llama una «transculturación».

10 Ob. cit., p. 265.

11 Ob. cit., p. 237.

12 Ob. cit., p. 282.

13 Fernando Ortiz: «II. Del fenómeno social de la “transculturación” y de su importancia en Cuba», *Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar*. (*Advertencia de sus contrastes agrarios, económicos, históricos y sociales, su etnografía y su transculturación*), La Habana, 1940, pp. 136-143. La cita aparece en esta última página.

No puedo dejar de mencionar algunas cuestiones. Estoy lejos de ser un experto en Universidades (aunque aprendiendo o enseñando he transitado por varias de ellas en más de un país), pero es insoslayable que las mencione, como reales o presuntas forjadoras y trasmisoras de conocimientos. En nuestra América, como se sabe, la primera Universidad fue fundada en Santo Domingo en 1530, y siguieron siéndolo durante la colonia, bajo la égida de órdenes religiosas y encuadramientos sobre todo escolásticos. Tras la Independencia, sufrieron cambios formales, pero apenas funcionales. Darcy Ribeiro ha sintetizado así su historia:

« El desempeño histórico de la Universidad latinoamericana fue paralelo al de nuestras sociedades. Durante el período colonial, ella fue la matriz formadora del clero y de las elites letradas. Luego de la Independencia pasa a cumplir la misma función, formando letrados de mentalidad impregnada de juicios anticlericales y antirrealistas, pero siempre leal a los intereses de las clases dominantes. Es cierto que en esta transición tuvo que modernizarse [...] para garantizar alguna ampliación de las oportunidades de estudio con el objeto de dignificar con títulos académicos a los hijos de capas dirigentes, ahora más numerosas, y graduar cuadros jurídicos, médicos, ingenieros, etc., necesarios para operar el sistema y para servir al bienestar de esas mismas capas. Para eso fue suficiente abandonar los patrones hispánicos de organización de la enseñanza superior y adoptar una réplica subalterna del modelo napoleónico de Universidad profesionalista. [...]// La Universidad logra así, a través de una renovación paralela a la modernización del sistema socioeconómico, no solo reintegrarse en su papel de institución esencialmente solidaria con el régimen vigente, como también dignificar, con respecto a nuevos cuerpos de valores, el ejercicio de su connivencia.»¹⁴

Pero el carácter colonizado o neocolonizado de sus respectivas sociedades ha impedido a esa Universidad acceder a conocimientos adecuados a sus circunstancias. Por eso Martí había deplorado en 1888 «la mente postiza que la cultura rudimentaria y falsa de las Universidades y los dejos de la historia echan en los pueblos de Hispanoamérica sobre la mente natural.»¹⁵

Entre los esfuerzos realizados por sacudir las estructuras de esa Universidad hispanoamericana que proveía de una «cultura rudimen-

14 Darcy Ribeiro: Ob. cit. en nota 4, p. 21.

15 José Martí: «Eloy Escobar» (1888), en *Obras completas*, tomo VIII, La Habana, 2ª ed., 1975, p. 201.

taria y falsa», ninguno fue más resonante y fértil el que brotó hará pronto un siglo, a mediados de 1918, en la Universidad de Córdoba, Argentina, teniendo como figura principal a Deodoro Roca. Su manifiesto «La juventud argentina de Córdoba a los hombres libres de Sudamérica», del 21 de junio de ese año, rechazaba la «inmovilidad senil», la «Universidad burocrática», la «enseñanza mediocre», el «concepto de autoridad», el «espíritu de rutina y sumisión».¹⁶El impacto de ese movimiento fue muy grande no solo en la Argentina, sino en muchos otros países de nuestra América, y no solo en lo tocante a cuestiones universitarias, sino a la relación de estas con candentes problemas de los países respectivos, Cuba entre ellos. Muchas de nuestras Universidades devinieron así centros de considerable inquietud política.

No puedo menos que recordar una conversación que mantuve con un colega de la Universidad de Yale cuando entre 1957 y 1958 fui profesor allí, estando cerrada mi Universidad de La Habana durante el régimen tiránico de Fulgencio Batista. Mi colega no podía entender que sobre todo alumnos, pero también profesores de Universidades latinoamericanas se involucraran en cuestiones políticas en vez de limitarse a las tareas universitarias. Por supuesto, él ignoraba hechos como la Reforma de Córdoba de 1918 con consecuencias en muchos países latinoamericanos, y no podía ni imaginar que medio siglo después de lo de Córdoba iban a tener lugar los sucesos de raíz universitaria de 1968, que tanto darían que hablar en Francia y muchos otros países, y conocerían un capítulo particularmente sangriento en la plaza de Tlatelolco, México. Incluso removieron las hasta entonces pacíficas Universidades de los Estados Unidos, donde se hicieron famosos los *sit ins* de alumnos en protesta contra la terrible agresión que el gobierno de su país hacía padecer al pueblo de Vietnam (y tuve el dramático privilegio de contemplar de cerca), hasta que en 1975 las tropas estadounidenses fueron memorablemente derrotadas por aquel.

Pero, por importante que fuera (y lo fue), la Reforma iniciada en Córdoba estuvo lejos de lograr las nuevas Universidades latinoamericanas que se propuso. No podía hacerlo al margen de las condiciones

16 Cit. por Néstor Kohan en *De Ingenieros al Che. Ensayos sobre el marxismo argentino y latinoamericano*, prólogo de Michael Löwy, Buenos Aires, 2000, pp. 37-38.

de los países respectivos. Y en las últimas décadas, a pesar de esperanzadoras instauraciones de algunos gobiernos progresistas, no pocos de aquellos países nuestros conocerían una arremetida del neoliberalismo, con su exaltación del mercado, su culto a las privatizaciones, su desdén por las actividades no productivas en términos materiales. No es extraño que un libro cuyo título recuerda irónicamente la Reforma cordobesa, se llame *Las Universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero* (Marcella Mollis, compiladora, Buenos Aires, 2003). Del asunto se han ocupado grupos de autores como los que se reúnen en dicho libro o como varios que participaron en coloquios organizados por la Unesco,¹⁷ y desde luego por autores individuales, entre los que me complace destacar a Pablo González Casanova, ex rector de la Universidad Nacional Autónoma de México (Unam), y a su libro *La Universidad necesaria en el siglo XXI* (México, 2001). Los criterios generales que han guiado a tales estudiosos no son solo negativos. Quiero decir que no se han limitado a objetar el devastador neoliberalismo, la teología del mercado o las privatizaciones, sino que les han opuesto la democratización y la solidaridad que son las imprescindibles alternativas de aquellos. Un ejemplo singular de la necesidad de contar con una Universidad distinta, realmente nueva, lo ofreció la Declaración final del Encuentro Internacional *En defensa de la humanidad* que entre el 24 y el 25 de octubre del 2003 reunió en México a un grupo destacado, según sus palabras, de «intelectuales de la academia, de los medios de comunicación, de la cultura y de los movimientos sociales de diversas regiones del mundo [...] con el propósito de reflexionar acerca de la gravísima situación mundial». En dicha Declaración, entre otros puntos relevantes, se incluyó este:

«Proponer la creación de una Universidad internacional que tendrá como meta reunir a los humanistas, científicos y artistas del mundo para consagrar sus conocimientos específicamente a la educación, la investigación y la difusión cultural, destinadas a alcanzar la paz y un mundo más libre y más justo. Esta Universidad reunirá a todos los intelectuales que buscan los objetivos señalados desde perspectivas antimperialistas, democráticas y socialistas. Buscará constituir comunidades de diálogo en que

17 Cf. *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI*, 9 de octubre de 1998, y *Declaración sobre la ciencia y el saber científico*, adoptada por la Conferencia mundial sobre la ciencia el 1 de julio de 1999.

participen los intelectuales de la llamada cultura superior y los intelectuales orgánicamente vinculados a los movimientos sociales de nuestro tiempo. Estará organizada en forma de redes con sedes autónomas cuyos integrantes cooperen entre sí en forma presencial y a distancia en proyectos comunes.»

Una cuestión insoslayable es el efecto nocivo de «la nueva Vulgata planetaria», como la llamaron Pierre Bourdieu y Loïc Wacquant, la cual, procedente de Universidades estadounidenses, derrama sus agendas como budineras sobre el resto del planeta. Dichos autores afirman:

«La difusión de esta nueva Vulgata planetaria [...] es el producto de un imperialismo propiamente simbólico. Sus efectos son tanto más poderosos y perniciosos cuando este imperialismo no solo es asumido por los partidarios de la revolución neoliberal (los cuales, so capa de modernización, entienden rehacer el mundo haciendo tabla rasa de las conquistas sociales y económicas resultantes de cien años de luchas sociales, y descritas ahora como otros tantos arcaísmos y obstáculos al nuevo orden naciente), sino también por productores culturales (investigadores, escritores, artistas) y militantes de izquierda que, en su gran mayoría, siguen pensándose como progresistas [...]// Hoy día numerosos tópicos salidos directamente de confrontaciones intelectuales vinculadas a particularidades y a los particularismos de la sociedad y de las Universidades estadounidenses se han impuesto, bajo disfraces en apariencia deshistorizados, al conjunto del planeta. [...]// Es [...] un discurso estadounidense, aunque se piensa y se da como universal, y expresa las contradicciones específicas de la situación de universitarios que, cortados de todo acceso a la esfera pública y sometidos a una fuerte diferenciación en su medio profesional, no tienen otro terreno donde invertir su libido política que el de las querellas de campus disfrazadas de epepeyas conceptuales.»¹⁸

Si esto pudo ser planteado por un intelectual francés de la envergadura de Bourdieu, se comprenderá que la situación de las Universidades y del ámbito intelectual general de nuestra América es, en lo que toca a esta cuestión, mucho más grave. Dejo de insistir, por obvio, en el caso de la llamada fuga de cerebros, auspiciada entre otras cosas por las dificultades materiales de casi todas nuestras Universidades (como la pobreza de sus sueldos, bibliotecas y laboratorios), y por la riqueza de las estadounidenses. Me concentro en la valoración de nuestras producciones. Así, según Abel Trigo, «hemos aceptado de manera

18 «La nueva Vulgata planetaria», Casa de las Américas, No. 219, abril-junio de 2000, pp. 149-150. Es traducción parcial del texto aparecido originalmente en *Le Monde Diplomatique* en mayo de ese año.

tácita el nunca explícitamente formulado y menos aún debatido lugar común de que los estudios culturales latinoamericanos son un apéndice o un sucedáneo o una traducción de unos supuestos *cultural studies* universales y en inglés.» Olvidando, por ejemplo, «la labor de críticos y pensadores, movimientos culturales y corrientes de pensamiento, instituciones, editoriales y publicaciones que surgieran en América Latina contemporáneamente [...] dieron continuidad y renovaron, en el fervoroso entusiasmo de los años sesenta, una espléndida ensayística cultural.» Este autor menciona luego que por esa época habíamos producido la teoría de la dependencia, la crítica al colonialismo interno, la teología y la filosofía de la liberación, la pedagogía del oprimido, y conocidas (y aun mundialmente reconocidas, sobre todo en el caso de la narrativa) creaciones artísticas.¹⁹

Aunque estoy tentado de referirme ahora al país en que estamos, prefiero darle la palabra al destacado intelectual mexicano Pablo González Casanova, quien al recibir en 2003 el Premio Internacional José Martí otorgado por la Unesco dijo:

«Su conducta [de José Martí] ensambla estilo, pensamiento y política con valores éticos incomparables, hoy compartidos por varios millones de cubanos. Maestro universal, es imposible pensar en otro mundo posible sin las lecciones de Martí.// Quien crea que exagero, vaya a Cuba y vea lo que ese pueblo unido a su gobierno ha logrado hacer por la difusión de la cultura, por la educación elemental, media y superior; por la investigación científica y por las humanidades; por la salud, la justicia, la democracia como poder del pueblo, para el pueblo y con el pueblo, y por una voluntad colectiva universal de paz y fraternidad con todos los demás pueblos del mundo, incluyendo el de los Estados Unidos. [...]// El mundo encontrará su camino para la paz, la educación y la vida, y ese camino, sin duda, pasará por Cuba. Incluirá entre sus clásicos del pensamiento y la conducta a José Martí.»²⁰

No es de buen gusto concluir hablando de lo de uno, y no incurriré en ello. Por el contrario, terminaré hablando de todos. Pues de todos, Occidente y el resto (*the West and the rest*, como se dice en inglés), Norte y Sur, países subdesarrollantes y países subdesarrollados, como quera-

19 Abel Trigo: «La larga Marcha hacia los estudios culturales latinoamericanos». Horacio Machín y Mabel Moraña (editores): *Marcha y América Latina*, Pittsburgh, 2003, pp. 381-382.

20 Pablo González Casanova: «Mensaje de agradecimiento», *La Jiribilla de Papel*, La Habana, No. 10, octubre de 2003, p. [13].

mos llamarlos, son los grandes desafíos que tenemos delante: desafíos políticos, económicos, militares, ecológicos: estos últimos, tan peligrosos, increíblemente negados por la criatura impresentable que está al frente del Imperio. Los conocimientos a que se ha arribado y a los que se arribe deben preservar la humanidad ante tales desafíos. Ahora bien: si la ignorancia es desastrosa, el mero saber puede producir cosas horribles, y las guerras lo prueban sobradamente. Bertold Brecht escribió estos versos (que evocué en Vietnam): «Estrechando contra sí a los niños,/ las madres vigilan el cielo con terror/ a que aparezcan en él los descubrimientos de los sabios.» Tenía yo pocos años cuando ciertos descubrimientos de los sabios asolaron con los cohetes V2 a Londres y con bombas atómicas a Hiroshima y Nagasaki. Curiosamente, décadas después fui testigo sorprendido de cómo se pretendió celebrar algunos de tales descubrimientos como triunfos de la ciencia. Según se ha dicho mucho, la ciencia sin conciencia es sumamente peligrosa. La fidelidad a la ética es imprescindible. Lo que me hace recordar que Gabriela Mistral dijo que se hablará siempre de Martí como de un caso moral, y su caso literario lo pondremos como una consecuencia.

Hay numerosos hechos bien conocidos de acuerdo con los cuales, por ejemplo, mientras la humanidad crece con ímpetu, los pobres y muy pobres se multiplican incesantemente, y países como los del África subsahariana, que fue cuna de la humanidad, amenazan con ser su tumba inicial. De países así, y de otros que como ellos han padecido o padecen renacidas guerras coloniales, proceden millones de migrantes que hoy no tienen otra opción que arriesgar morir con la esperanza de llegar a países metropolitanos.

Tras la caída del indeseado muro de Berlín y el desmembramiento de la Unión Soviética (que llevaba tiempo decayendo), cuando la derecha se refocilaba y parte de la izquierda se derechizaba, leí con sorpresa y gratitud el libro que el francés Jacques Derrida publicó en 1993 con el título *Spectres de Marx*, y en él, entre tantas páginas felices, estas:

«Una «nueva Internacional» se busca a través de esas crisis del Derecho internacional. Ella denuncia ya los límites de un discurso sobre los derechos del hombre que permanecerá inadecuado, acaso hipócrita, en todo caso formal e inconsecuente con él mismo en tanto que la ley del mercado, la «deuda externa», la desigualdad del desarrollo tecnocientífico, militar y económico mantengan una desigualdad efectiva tan

monstruosa como la que prevalece hoy, más que nunca, en la historia de la humanidad. Porque hace falta gritarlo, en el momento en que algunos osan neoevangelizar a nombre del ideal de una democracia liberal convertida al cabo en el ideal de la historia humana: jamás la violencia, la desigualdad, la exclusión, el hambre y por tanto la opresión económica han afectado a tantos seres humanos en la historia de la Tierra y de la humanidad. En vez de cantar el advenimiento del ideal de la democracia liberal y del mercado capitalista en la euforia del fin de la historia, en lugar de celebrar «el fin de las ideologías», y el fin de los grandes discursos emancipadores, no hagamos caso omiso de esta evidencia macroscópica hecha de innumerables sufrimientos individuales: ningún progreso permite ignorar que jamás, en términos absolutos, jamás tantos hombres, mujeres y niños han sido esclavizados, hambreados o exterminados en la Tierra.[...] Quiéranlo o no, sépanlo o no, todos los hombres en la Tierra entera son hoy en cierta medida herederos de Marx y del marxismo.»²¹

Si la humanidad, que afronta tan graves riesgos, sale a flote, como deseamos y esperamos, solo podrá hacerlo gracias a aquella «nueva Internacional» que mencionó Derrida, la cual no será solo una «Internacional de intelectuales», salvo que estos últimos, como en otro texto postuló Bourdieu, además de colocarse por encima del desnivel Norte-Sur abandonen el microcosmos académico y entren «en relaciones con el mundo exterior, ante todo con sindicatos, asociaciones de ciudadanos y grupos políticamente activos»²² ¿Pero acaso no es eso lo que ha venido ocurriendo desde Chiapas y Seattle hasta Hamburgo y en tantos otros sitios del Norte y del Sur donde masivamente han sido impugnadas la globalización neoliberal, las reuniones de los dueños de la Tierra, aventuras neocolonizadoras? Dicha Internacional no tiene todavía figura formal ni rostro definido. Pero aquellas acciones y muchas más permiten confiar en que la humanidad (que es nuestra patria, según sentenció Martí) no permanecerá de brazos cruzados ni se desangrará en tensiones reales o artificiales cuando lo que está en juego es la sobrevivencia misma del «fenómeno humano», como lo llamó Teilhard de Chardin y lo exaltó, en versos que fusionaron la poesía y la ciencia,

21 Jacques Derrida: *Spectres de Marx. L'État de la dette, le travail du deuil et la nouvelle Internationale*, Galilée, París, 1993, pp. 141 y 149.

22 Pierre Bourdieu: «La Internacional de los Intelectuales: La ciencia como profesión, la política como compromiso: por una nueva división del trabajo político», *Criterios. Revista Internacional de Teoría de la Literatura y las Artes, Estética y Culturología*, No. 34, Cuarta época, 2003, traducción de Desiderio Navarro, p. 165.

la religión y la política, el dolor y la esperanza, el gran poeta y sacerdote
Ernesto Cardenal en su *Cántico cósmico*.



2 MODELOS DESDE UNA PERSPECTIVA HISTÓRICA: HERDER Y SU IDEAL EDUCATIVO

Adriana Rodríguez Barraza
(Universidad de Veracruz, México)

El presente texto muestra los ideales educativos de Johann Gottfried Herder principalmente en dos textos: *De la gracia en la escuela* de 1765 y *Diario de mi viaje* de 1769.

Herder dedica gran parte de su vida y obra a la educación. Sus escritos filosóficos o literarios contienen grandes valores educativos. Participa del ambiente espiritual que posteriormente toma cuerpo en las teorías educativas que encontramos también en América hasta nuestros días.

El siglo XVIII, se destaca, entre otras cosas, por el interés de algunos pensadores sobre la educación. Diversos autores centran sus postulados en textos referentes ella tanto en lo que se refiere a la práctica como la teoría. Rousseau al igual que Aristóteles nos dice que la educación es el mejor modo de formar ciudadanos libres, a su vez, Montesquieu en el *Espíritu de las leyes* reflexiona sobre su importante papel en las repúblicas. Monarcas como Federico II de Prusia considera como su antecesor que la educación es una función del Estado y planea estrategias que abarcan tanto a profesores como alumnos además de pretender la autonomía respecto a la iglesia.

1. De la gracia en la escuela

El escrito constituye su discurso de posesión del cargo de colaborador de la Escuela Catedralicia de Riga²³, el 8 de Julio de 1765. Nos presenta la escuela en su forma más ideal como la desearían los alumnos más pequeños lejos de frías disciplinas. El autor al inicio denuncia “las galas artificiosas de nuestros maestros de oratoria que ofrecen un triste esqueleto en vez de un cuerpo vivo y floreciente”. Respecto al contenido de los planes educativos se encuentra el fomentar la enseñanza de la Historia Natural porque considera que contribuye al desarrollo del espíritu y “desenvuelve la observación de diversas realidades, excitando, por otra parte provechosamente la atención de los niños”. Pretende presentar en los programas la Historia de los pueblos de tal manera que deje de ser un “simple y muerto esqueleto”. Plantea varias ideas que posteriormente concretará de manera más específica ya que a lo largo de su vida, trabaja y escribe al respecto. Podemos rastrear hasta 1803, año en el que muere, escritos pedagógicos.

Trata de evitar que la escuela se convierta en el lugar “donde el pobre muchacho se consagra a aprender los textos que luego tendrá que olvidar, disipando en su mente esa niebla erudita que ahogaría, sino, su buen humor y su natural ingenio”. A través del discurso, Herder nos deja ver el estado lamentable en que se encontraban los maestros de su tiempo, mal remunerados, poco valorados por los padres de familia; y tratados con desconsideración por la sociedad. Dichos factores acaban convirtiendo al maestro en un “miserable monarca en su aula y un plebeyo ecónomo en su hogar”. Esta situación va cambiando con el paso del tiempo y, como dice Norbert Elías, el trabajo del maestro de escuela fue cobrando poco a poco mayor valor.

Herder quiere mostrar, ante todo, al maestro de la gracia, al maestro ideal, aunque es consciente de que tal vez esto no se pueda lograr del todo con reformas o planes, lo importante es tener en cuenta a dónde se quiere llegar y no perder de vista este anhelo. Para ser un buen maestro, no debe contar con extraordinarios conocimientos sino con

23 Este cargo y el que le asignaron seis años más tarde en Weimar como pastor primario y superintendente general, se relacionaban estrechamente con la educación.

talento para poder llevar las ciencias al corazón de los alumnos y recomienda: “¿Quieres ser un maestro de la gracia? Sé jovial, como la infancia; puro, como la inocencia; amoroso, como un padre; libre, como la verdad; fiel a tu patria”. La fidelidad a la patria es un ingrediente imprescindible..

A todo esto, quisiéramos saber qué es lo que Herder entiende por *gracia* y, como suele suceder con otros términos, hay que contextualizar y ceñirnos al escrito en cuestión. En el texto, nos dice junto con Shaftesbury, que es “virtuosismo de la sabiduría, de la moral y del buen gusto: esa excelsa diosa de la Belleza quiero mostrarla yo bajo las humanas formas de un maestro y un discípulo”. Más adelante dedica también un apartado a los métodos férreos que él mismo padeció en su infancia y que recuerda con amargura. Nos dice, en este caso, que la disciplina ha servido para castigar pero no para despertar en los alumnos deseos de aprender conocimientos vivos; del mismo modo pretende que las escuelas se transformen en “viveros del espíritu colectivo”.

Para Herder, entre los peligros que puede tener el alumno, menciona que se encuentran en las ciudades, sitios artificiales formados por los hombres lejos de las costumbres sanas y naturales del campo. Distingue dos tipos de virtudes: la verdadera y la virtud meramente política, la de *carátula exterior*.

Con estas ideas mencionadas en el texto, Herder quiere continuar con el correcto desempeño de su cargo como educador en Riga y evitar que otros jóvenes y niños sufran la educación tan rígida del pietismo.

2. Diario de mi viaje

Respecto al *Diario*, podemos distinguir dos partes en este sentido. La primera, dirigida a una enseñanza sistemática más organizada y, la segunda, más relacionada con las necesidades de los jóvenes, flexible y, por así decirlo, empática.

Al leerlo, nos damos cuenta de la gran cantidad de contenidos, uno se refiere a la afirmación pública de todas las cosas que bullen vertiginosamente en su interior, tanto lo que lleva en su mente como en su corazón; lo que le ha sucedido en el pasado como lo que desea realizar posteriormente.

La primera intención al iniciar el desplazamiento era ir a Copenhague y visitar a Klopstock, pasar por Kiel y llegar a Hamburgo, sin embargo, su compañero de viaje, al parecer un comerciante de Riga, le convence de ir a Nantes.²⁴ El *Diario* lo redacta casi por completo allí y permanece cuatro meses en casa de la familia de su acompañante.²⁵

Comienza el *Diario*, con una autoconfesión respecto a ciertos problemas y dificultades de variada índole, pretende dejar atrás sus contratiempos privados y públicos, tratando de comenzar una nueva vida en lo que se refiere, al menos, a su aspecto profesional, pues no encuentra su sitio en la Academia, y tampoco se halla satisfecho como escritor. Estos negativos asuntos, lo colocan en una posición de extrema frustración como ser humano, por no haber podido satisfacer sus deseos, sus esperanzas de felicidad. Creemos que no se trataba de una cuestión puntual, sino, y para decirlo con Lucien Goldmann²⁶, del problema sociopolítico que arrastraba la intelectualidad alemana de su época. Una intelectualidad que no tenía más remedio que vivir, por lo general, de espaldas a la sociedad o, mejor dicho, una sociedad que vivía de espaldas a sus intelectuales.

En este viaje reflexivo, nuestro autor duda acerca del camino tan arduo que ha escogido en lugar de tomar otro más fácil y dejarse llevar por la moda y los ideales franceses de la civilización.²⁷

Herder explica detalladamente cómo ha de ser la organización de su escuela, abarcando varias cuestiones como los horarios, el orden y el respeto que debe haber entre alumnos y profesores, así como la importancia de fomentar un lazo estrecho entre ellos. Se evitará la uniformidad de métodos y el tener siempre a un mismo profesor. Deja indicaciones también sobre las horas asignadas a las clases, el perfil y número de profesores, el organigrama y el tipo de comunicación en los

24 Por su carácter inseguro y atormentado, más adelante se lamenta lastimosamente por el gran deseo que tenía de estar con él y sueña despierto todo lo que hubiera podido contarle en persona. Cfr. Herder: Werke, 9, JR, pp. 99-100. (Ribas: o.c. pp. 105-106).

25 Cfr. Fuentes, Johann Gottfried von Herder y su ideal de humanidad, p. 16.

26 Cfr. Lucien Goldmann, Introducción a la Filosofía de Kant (Buenos Aires: Amorrortu, 1995), p. 7.

27 Cfr. Herder: Werke, 9, JR, pp. 11-12.

distintos departamentos; la forma de evaluar, sancionar y, finalmente, las materias a cursar.²⁸

Consideramos importantes dos esquemas que utiliza, en los que agrupa las asignaturas que se impartirán en cada grado: el primero se refiere a las materias en general²⁹ y el segundo a las lenguas.³⁰

Influenciados por Rousseau, ambos evitarán a toda costa un sistema de castigos o reprimendas, así como la memorización mecánica. En cambio, tratarán de poner a los alumnos en las mejores condiciones para que puedan aprender por ellos mismos. De igual forma, procurarán que la educación corresponda a la edad del alumnado, para no exigir lo que en ese momento no tienen capacidad de aprender; no por falta de habilidades, sino de maduración. Aunque en el esquema no aparezca, Herder incluye en su proyecto actividades físicas como equitación o esgrima, como parte de su educación, pero no son de sus objetivos primordiales³¹, a diferencia de Basedow, que pone especial énfasis en las actividades físicas.

Dedica un apartado para esquematizar los objetivos que Herder pretende, el método que considera más adecuado para su consecución y las facultades que intervienen y se desarrollan.

Herder dedica una gran parte del *Diario* a explicar los cursos, los criterios que tiene para ello y cómo todo forma parte de una trama y urdimbre, donde una clase no se puede dar si no se ha tomado previamente otra, que a su vez da las bases y la complementa. Así, por ejemplo, para los niños el sentido y el sentimiento constituyen sus instrumentos, para los adolescentes la fantasía y la vista del alma, y para los jóvenes el toque del espíritu.

No faltan, sin embargo, contradicciones. Nos dice: “Se superará la uniformidad y la enojosa monotonía de tener siempre un solo maestro y un solo método”³²; mientras que trece páginas delante se expone exactamente lo contrario. La elevada exigencia de sus planes podría

28 Cfr. Herder: Werke, 9, JR, pp. 38-52.

29 Cfr. Herder: Werke, 9, JR, p. 52.

30 Cfr. Herder: Werke, 9, JR, p. 64.

31 Cfr. Herder: Werke, 9, JR, p. 66.

32 Cfr. Herder: Werke, 9, JR, p.37.

convertirse en lo que trata de evitar, una carga pesada y difícil de sobrellevar para los alumnos.

Denota su tendencia hacia lo enciclopédico, a hacer un plan que exponga el conjunto de los conocimientos humanos. Labor casi imposible, tanto para profesores como para los alumnos.

Nuestro autor enfrenta el problema de llevarlo a la práctica, posteriormente, en Weimar. Allí, como en el resto de Alemania, no había una preocupación prioritaria por la cuestión educativa, así que el apoyo gubernamental y el económico con el que podía contar eran casi nulos. Trata de fundar un centro para formar profesores –seminaristas– que aprendan y, a su vez, enseñen. Esto es fundamental, porque la preparación de los maestros era muy deficiente. Incluso se fija como objetivo reformar el gimnasio, éste último lo termina hacia 1788.

Herder está empeñado y tiene toda la buena intención, aparte de enseñar, proporcionar elementos que ayuden al bienestar de los alumnos: “El propósito principal será suministrar al niño conceptos vivos de todo lo que ve, habla, come, para situarlo dentro de su mundo y para inculcarle el disfrute del mismo toda su vida”.³³

3. Conclusión

Consideramos que en la base de su Filosofía de la educación se encuentra una filosofía de la historia que quiere evitar la sedimentación del pensamiento y un modelo de aprendizaje que transforma a los alumnos en animales que repiten mecánicamente lo que aprenden. Por esta razón, la historia que se enseñe tiene que ser una *historia material de la especie humana* que puede lograrse a través de la transformación de la historia abstracta en historia de los pueblos particulares.

Lo que se trata es de acentuar la imaginación productiva del alumno en su etapa más temprana y convertir la historia en un laboratorio viviente del pasado para que esas imágenes sean la semilla con más futuro en el pensamiento-corazón del alumnado.

33 Cfr. Herder: Werke, 9, JR, p. 40.

La crítica al método educativo que hace Herder en estos textos que convierte al alumno en una copia de un sistema abstracto carente de energía y fuerza viva,³⁴ propone, a su vez un modelo educativo en el que exista la posibilidad de pensar por nosotros mismos.

Bibliografía

Herder, Johann Gottfried: *Werke*. Editado por M Bollach. 10 vols. Deutschen Klassiker Verlag, 1997.

De la gracia en la escuela. Editado por Luis de Zulueta. Ciencia y Educación. Folletos. Madrid: Ediciones de la lectura, s.f. 1943.

Fuentes, Rosario: *Johann Gottfried von Herder y su ideal de humanidad*. Madrid 1929.

Goldmann, Lucien: *Introducción a la Filosofía de Kant*. Buenos Aires: Amorrortu, 1995

34 Cfr. Herder: *Werke*, 9, JR, pp. 116-117.



3 LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ, UNA APUESTA EN COLOMBIA

Aldemar Giraldo Hoyos
(Universidad de Málaga, España)

Introducción

La Educación para la Paz (EP) no es un tema de hoy; ha estado ligada a la historia de la humanidad, aunque haya tenido diferentes enfoques y se haya ajustado a distintos conceptos de paz; en muchas ocasiones ha sido impuesta por la necesidad y, en otras, se ha convertido en una respuesta de momento. Hacemos parte de una sociedad que le exige a la escuela más de lo que puede y caemos en un optimismo exagerado en el cual los ciudadanos hacen caso omiso de la responsabilidad social que descansa sobre sus hombros, olvidando que la paz no es constructo de la escuela, sino de todos; hay que recordar la responsabilidad que tiene el Estado, como también, la sociedad y la familia en el desarrollo de una cultura de paz que sea sostenible.

Grave error cometen aquéllos que piensan que su asignaturización es la estrategia pedagógica y la panacea para lograrla, buscando resolver un problema multicausal con recetas caseras y propiciando más la compartimentalización del saber o la dispersión de fuerzas que podrían tener cabida en necesidades sentidas de los estudiantes y el currículo; desafortunadamente, así se ha hecho en muchos períodos de nuestra historia; basta recordar imposiciones, como Cívica, Urbanidad, Democracia, Educación Sexual, Cooperativismo, Seguridad Vial, Constitución Política, Estudios afrocolombianos y otras que pueden asombrar a un lector con fundamentación básica en Educación; la historia se ha encargado de juzgar sus beneficios, pobres, por supuesto, al intentar resolver problemas muy complejos mediante respuestas coyunturales.

En el presente artículo se pretende hacer un acercamiento a distintas concepciones de EP y a los antecedentes de ésta en el contexto colombiano, insistiendo en que la educación, por sí sola, no logra la paz, pero sí es una de las herramientas más poderosas para contribuir a una cultura de la misma. No sobra advertir que el autor se alinea con aquellos que aseguran que el conflicto es connatural al ser humano y puede constituirse en un factor de cambio si utilizamos un enfoque positivo para su regulación, de allí la importancia que se le dará a la solución pacífica de los mismos y a la educación en valores cuando se trata de la búsqueda de la paz en un contexto como el nuestro.

1. A propósito de la paz

Cuando se le pregunta a la gente qué entiende por paz, afloran todo tipo de respuestas y afirmaciones al respecto, lo cual hace pensar en el desconocimiento del significado de esta palabra, su uso polisémico, como también, en la incertidumbre que se vive cuando se la busca o invoca; algunas expresiones ilustran la aseveración anterior: “paz es cuando no pasa nada”, “cuando hay seguridad”, “armonía interna”, “quietud”, “un asombro”, “cuando hay tranquilidad en la casa”, “cuando no tengo deudas”, “cuando estoy aliviado”, “cuando no me falta nada”, “cuando uno duerme bien”, “cuando finalice la guerra”, “cuando haya justicia”, “una patria sin violencia”, “cuando todos tengan tierra”, “cuando dejen de hablar mal de mí”, “cuando no me quitan el contrato”, “cuando finalicen los conflictos armados”; algo tienen en común las anteriores frases y es que apuntan a un futuro, a un sueño, a un deber ser, a una mejora de vida, a algo que no se ha logrado y por lo que se debe luchar, pero aflora, también, la negación o supresión del conflicto, a pesar de ser algo connatural y cultural; esto no es raro en un país en donde se le ha hecho más propaganda a la guerra que a la paz, siendo aquélla el arma expedita para conseguir la segunda; tan acostumbrada está nuestra sociedad a la guerra que la paz se ve como algo antinatural e imposible de lograr o como aquello que no nos merecemos.

Resumiendo con Beccassino (2015), “si la mayoría no sabe en concreto de qué habla cuando habla de paz, acaba ocurriendo que no hay

dos que la imaginen igual” (p.24), y esta confusión fue aprovechada por el Centro Democrático, liderado por el opositor, Alvaro Uribe y sus aliados políticos, para diseñar la campaña que precedió al plebiscito, el mecanismo para asegurar los Acuerdos de Paz que negociaron el Gobierno y las FARC, el 26 de septiembre en La Habana; el NO se impuso en la jornada electoral del 2 de octubre de 2016 con la tasa de abstención más alta en las últimas décadas (63%), quedando el país en un verdadero limbo jurídico, el cual fue resuelto, gracias a la renegociación que tuvo en cuenta las objeciones de la oposición, a la firma de un nuevo acuerdo el 24 de noviembre, el cual fue ratificado por el Senado y la Cámara de Representantes el 29 y 30 de noviembre del mismo año; desde este momento el país se ha polarizado ostensiblemente y ha puesto en peligro la gobernabilidad.

Los electores de ese momento, seguidores del NO, olvidaron que la guerra sólo engendra sufrimientos, sacrificios, muerte y que lo mejor que puede ocurrir es que se acabe; además, que esa paz tan anhelada es multidimensional y dependiente de muchos factores, pero, por otro lado, que es indispensable hacer pedagogía al respecto si queremos que los ingenuos no se conviertan en carne de cañón de aquéllos que han convertido la paz en una mercancía politiquera o en un simple instrumento para impedir avances significativos cuando de construir futuro se trata.

Pero todo no para allí; frente a los próximos comicios, el 27 de mayo de 2018 y, cuya campaña se inició el 13 de julio de 2017, algunos promotores de la negación del Acuerdo ya han abonado terreno para acentuar la polarización y sacar beneficios de ella; Alvaro Uribe Vélez (expresidente y hoy, senador) ha oficializado una coalición entre los sectores que promovieron el No en el plebiscito, secundado por Andrés Pastrana (expresidente conservador) ; su objetivo es ganar, en primera vuelta, las elecciones presidenciales de 2018; según ellos, “El Centro Democrático, las bases conservadoras, independientes, jóvenes, víctimas, laicos y cristianos, líderes comunitarios, académicos, empresarios y otros sectores sociales harán parte de la gran alianza que busca recuperar el rumbo del país en el 2018” (https://twitter.com/AndresPastrana_?lang=en)

De igual manera, el exprocurador Alejandro Ordóñez, otro de los enemigos del Acuerdo e impulsor del NO al plebiscito, oficializó su candidatura presidencial independiente, con David Name Orozco (pastor miembro de la Mesa de Unidad Nacional Cristiana; lidera el Ministerio Profético Dunamis en Barranquilla) como su fórmula vicepresidencial. Para Ordóñez, político y lefebrista radical, hay una deuda pendiente que tiene que ver con los Acuerdos de La Habana; espera el apoyo de pastores cristianos y evangélicos que le dieron la victoria al NO en el plebiscito.

Todo lo anterior se resume en palabras de Saumeth (2012):

«...la conciencia colombiana, parece, no sólo haberse acostumbrado a las consecuencias de su propia intolerancia, sino que ha producido corrientes ideológicas que se muestran reacias a cualquier negociación con las organizaciones insurgentes, asumiendo posiciones radicales dirigidas a cuestionar todo intento estatal encaminado en este sentido. (p.2).»

Así, el conflicto se ha anquilosado en las vísceras de la sociedad colombiana, para la cual, la paz significa, definitivamente, victoria o derrota; muestras de ello son las campañas de adiestramiento enunciadas anteriormente.

Pero, los Acuerdos de La Habana no constituyen el logro de la paz en Colombia; sin embargo, cambian radicalmente el “clima” de vida de los colombianos y disminuyen ostensiblemente la violencia directa en nuestro suelo; son, por así decirlo, la cuota inicial de un futuro distinto; por ejemplo, la ONU ha oficializado la entrega de armas por parte de las FARC, lo que significa su desaparición como guerrilla u organización armada y su transformación en un partido político (Fuerza Alternativa Revolucionaria del Común); esto era un sueño diario de todos los colombianos y llena de optimismo a toda la sociedad.

No obstante, es bueno plantear interrogantes como los siguientes: ¿estamos preparados para apostar por la paz? ¿Podremos darle continuidad a este proceso? ¿Seremos sensatos, volviendo realidad las promesas y los acuerdos? ¿Respetaremos la vida de quienes ayer vestían de camuflado y se defendían con sus armas? ¿Será el perdón una verdadera herramienta de reconciliación? ¿Sabe Colombia cómo aprovechar esta oportunidad no sólo para garantizar la adecuada reinserción de los gue-

rrilleros, sino para crear un contexto donde la insurrección armada no vuelva a presentarse?" (El Espectador, 2017, p.1). El acontecer diario y los colombianos daremos respuestas a estas preguntas.

Afortunadamente, se abren otras puertas para Colombia: el Gobierno y el ELN (Ejército de Liberación Nacional, grupo guerrillero) anunciaron en Quito (Ecuador) un alto el fuego bilateral de 102 días de duración que comenzó el 1 de octubre; sorpresivamente, Dairo Antonio Úsuga, alias Otoniel, capo de la banda criminal Clan del Golfo, expresó el interés de someterse a la justicia, abriéndose así la posibilidad de disminuir ostensiblemente el conflicto armado en nuestra tierra.

Volviendo al nudo central, es urgente que nosotros expresemos lo que entendemos por paz y cómo creemos que podemos lograrla, pues buscarla sin saber su significado o asumiendo definiciones individualistas o excluyentes ocasiona más daño que el vivido hasta hoy. Insistir en que no es un término o expresión, sino una condición que nos permita vivirla mediante procesos de transformación en diferentes campos: social, económico, político, cultural, educativo, etc.

2. ¿A qué paz nos referimos?

Gracias a los esfuerzos académicos de grandes pensadores del siglo XX y lo transcurrido del XXI es posible hoy acercarnos a la definición de la paz desde diferentes puntos de vista, entendida, en un principio, como ausencia de guerra, falta de conflictos armados, de violencia expresa (Paz negativa); luego, como un proceso dirigido a que el ser humano desarrolle toda su potencialidad en sociedad; ausencia de violencia estructural o indirecta, propia de las estructuras sociales que soportan algún tipo de desigualdad social, económica, política o militar (Paz Positiva) y, posteriormente, como ausencia de violencia cultural y/o simbólica, "una implicación activa para reducir la violencia cultural, a través de una nueva redefinición de la política y la economía actual y la corrección de la fragmentación del saber, la realidad y la burocracia (Paz Neutra)" (Jiménez, 2014, p.18.).

Circunscribir la paz a estos tres enunciados o puntos de vista es, a mi entender, encajonarla o simplificarla, desconociendo su complejidad, las variables culturales que intervienen en ella, como también,

propuestas teóricas que han surgido desde distintos campos y puntos de vista, frutos de la diversidad y riqueza cultural de la especie humana. A pesar de estar inmersas, parcial o totalmente, unas en otras, de alguna manera, en las tres anteriores definiciones y sin desconocer otros aportes, igualmente valiosos, merecen mención las siguientes: "...todas aquellas situaciones en las que gestionamos o regulamos de acuerdo con nuestras normas y valores, lo más óptimamente posible, los recursos disponibles en la unidad humana de referencia" (Muñoz y Molina, 2010, p.50). Tiene en cuenta nuestras habilidades adquiridas a través de la historia y el uso de recursos por medio de valores, ideas y conductas que propician la colaboración, la cooperación y sentimientos altruistas y solidarios; además, hace énfasis en que la paz está ligada a los humanos, con la complejidad que ello implica y hace pensar en que su origen guarda íntima relación con los inicios de la humanidad.

Imposible omitir una de las conceptualizaciones formulada por Galtung, quien ha dedicado gran parte de su vida a este objeto de estudio:

«... de manera que cualquier definición de lo que entendemos por paz signifique o implique una ausencia o una disminución de todo tipo de violencia, ya sea directa (física o verbal), estructural o cultural, o vaya dirigida contra el cuerpo, la mente o el espíritu de cualquier ser humano o contra la naturaleza. »

(Galtung, 1996, p.34).

Para este autor, la paz es la suma de la paz directa, la paz indirecta y la paz cultural; deja entrever, además, que la paz es condición y contexto para que los conflictos puedan ser transformados creativamente y de forma no violenta; también, hace pensar en los derechos del medio ambiente, en la seguridad ecológica, en un mundo en donde sólo importa la producción y el consumo a expensas del desarrollo ambiental, presagiando, tal vez, el riesgo de una catástrofe en la biosfera.

Sin embargo, las anteriores definiciones de la paz toman como punto de partida la violencia, son dependientes de ella, " se desea, se busca, se valora más la paz, pero se piensa en claves de violencia, lo que finalmente acarrea - después de un proceso corrupto- la visión de que ésta fuera más clara" (Muñoz , 2002, p.323). Los autores insisten en

la necesidad de reelaborar teorías de paz autónomas, no dependientes directamente de la violencia y reconociéndola como un elemento constitutivo de las realidades sociales; al incorporar nuevos enfoques y perspectivas se facilita el verdadero reconocimiento de la paz; hace una reflexión muy oportuna al referirse a la “esquizofrenia cognitiva” de muchos autores considerados investigadores de la paz, quienes llevan mucho tiempo investigando lo que no es paz, es decir, las diferentes formas de violencia.

Su concepto de Paz Imperfecta:

«...reconoce la paz como realidad y práctica social, presente a lo largo de la historia de la humanidad, le atribuye diversos significados: realidad ligada a la condición humana, signo de bienestar y promotora del mismo, generadora de autonomía en las relaciones humanas, con la naturaleza y el cosmos, antídoto frente al egoísmo y todas las formas de violencia, gestión pacífica de los conflictos y factor que nos hace más humanos. »

(Muñoz y Molina 2005, p.14)

Esa paz imperfecta:

«...parte del reconocimiento de la complejidad y de los seres humanos inmersos en ella, para plantear una paz inacabada, incompleta, construida, incluso, en escenarios donde se expresan las violencias y materializada en todas las regulaciones pacíficas de los conflictos y en su articulación como fuerza transformadora. »

(Delgado, 2009, p.4)

Pero, esa imperfección no tiene connotación negativa, hace relación a una paz por construir o en construcción, abandonando puntos de vista objetivos, cerrados, terminados, determinísticos, para acercarse a visiones intersubjetivas - conflictivas, abiertas, debatibles y urgidas de la comunicación.

“El profesor Martínez Guzmán (2005) pone de manifiesto la premisa de que la paz no puede ser entendida de una única manera, sino que existen tantas paces como diversas son las personas y las culturas” (Cabedo, 2014, p.11). Por lo tanto, el estudio de las relaciones pacíficas en todas sus dimensiones debe, necesariamente, contar con un carácter interdisciplinar e intercultural, de allí que las implicaciones de la con-

vivencia pacífica no puedan ser analizadas desde una única óptica, sino que todas las disciplinas deben tener cabida en el análisis del concepto de paz. También, el diálogo con la diversidad es imprescindible para entender la paz desde un concepto más holístico.

Dentro de este tratado no puede quedarse por fuera el concepto de paz escolar, asociado, generalmente, a tranquilidad, prosperidad y armonía entre alumnos, docentes y empleados de la institución educativa, pero siempre dentro del contexto local o regional en el cual está inmersa aquélla, reconociendo que la escuela es el reflejo de la sociedad a la cual pertenece. Esa paz es un valor que hay que conquistar y conservar, pues da origen a valores importantes, como la tolerancia, la concordia y la solidaridad. Hace relación a la convivencia, a un buen clima escolar, con estrategias de aprendizaje cooperativo, con buenos canales de comunicación; en donde se propician espacios de discusión, de respeto y de afectos; lugar de encuentro, de reconocimiento y respeto de la diversidad; democrática y respetuosa de los derechos humanos. Esa paz escolar se construirá, siempre, en relación íntima de la tríada familia - escuela- comunidad.

3. La Educación para la Paz

Cuando se habla de Educación Integral se hace relación a aquélla que tiene en cuenta muchos aspectos relacionados con la convivencia entre los humanos y que es responsabilidad no sólo de la escuela, sino de la familia y de la sociedad: es esa educación para la vida que hace énfasis en el respeto de los derechos humanos; uno de esos derechos se relaciona con la Educación para la Paz, la cual supera la formación en valores al promover la reflexión sobre la convivencia y los derechos humanos dentro y fuera del aula de clase.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), fue creada como organismo especializado de la ONU en 1945 con objetivos distintos, pero todos orientados a temas educativos, por ejemplo, tener a la paz como una prioridad educativa; desde ese momento, el tema de la paz ha sido planteado como prioritario en la educación, sin embargo, los sistemas educativos de los diferentes países asociados han tomado mucho tiempo para respon-

der a este lineamiento e introducirlo en sus planes de estudio; algunas veces, se teoriza o se incluyen temas relativos a la paz que antes que motivar, reducen todo el interés en estudiantes y docentes.

Pero, es indispensable educar para la Paz, no sólo porque lo exija la Ley Educativa, sino porque se constituye en una responsabilidad social; suficientes razones hay en cada contexto para hacerlo y no podemos seguir impasibles ante el sufrimiento de millones de personas, cuya dignidad humana es pisoteada en aras del progreso de unos pocos. La escuela en donde se siembre esa educación deberá ser democrática, que promueva el pensamiento creativo en los estudiantes, que fomente el aprendizaje cooperativo, con un currículo significativo y preocupada, en todo momento, por elevar la autoestima de sus estudiantes.

Aunque parezca obvio, cualquier institución educativa que sueñe con asumir la tarea de educar para la paz tendrá que vencer algunas barreras que ya hacen parte del paisaje natural educativo, a saber: la presión de las empresas editoriales que confunden el currículo con los textos escolares que promueven con fines mercantilistas; la diferente conceptualización que se ha hecho y se hace del término paz, fruto de distintas posiciones e intereses particulares; la labor “académica” de algunos docentes que desconocen como obligación cualquier tarea diferente a su plan de estudios, limitada a la instrucción o la orientación de su cátedra y la tendencia a asignaturizar todos aquellos proyectos educativos que propendan por la formación integral de los educandos.

4. ¿A qué se refiere esa Educación para la Paz?

Siguiendo a Jares (1999), quien sitúa su concepción de Educación para la Paz en el paradigma sociocrítico, integrando determinados aspectos y propuestas del enfoque interpretativo, la EP es:

«...un proceso educativo, dinámico, continuo y permanente, fundamentado en los conceptos de paz positiva y en la perspectiva creativa del conflicto, como elementos significantes y definidores, y que, a través de la aplicación de enfoques socioafectivos y problematizantes pretende desarrollar un nuevo tipo de cultura, la cultura de la paz, que ayude a las personas a desvelar críticamente la realidad para poder situarse ante ella y actuar en consecuencia. (p.124) »

El autor integra dos paradigmas, uno, centrado en la interdependencia de los fenómenos, de las personas y en la subjetividad y, el otro, que asume una concepción amplia y global de la paz, interrelacionada con los obstáculos sociales, políticos y económicos que la limitan; la EP es asumida como educación permanente, problematizante e íntimamente ligada con la realidad; además, tiene en cuenta la acción de los sujetos, en este caso, los estudiantes.

5. Orígenes de la Educación para la Paz

La humanidad ha visto correr mucha sangre e injusticia social, pero el papel de la educación para contribuir a su erradicación se demoró, sencillamente, porque ésta no era considerada un verdadero factor de desarrollo, sino una posibilidad de perpetuar el statu quo.

«Fue, en gran medida, necesario el progreso de las Ciencias Sociales en los siglos XIX y XX y el fuerte impacto emocional de las grandes guerras para que, de manera teórica y articulada, se empezara a plantear, con toda su profundidad, el problema epistemológico de la paz. Es, precisamente, en esta fase cuando nace la Investigación para la Paz (Peace Research), que ha supuesto la incorporación de tales perspectivas e intereses a los ámbitos y foros científicos y de investigación (Universidades, Institutos, Centros y comunidad científica, en general)»

(Muñoz 2006, p. 398)

La EP., sus contextos, actores e interpretaciones tienen una larga y cambiante historia; como un campo, consta de diversos subcampos multidisciplinares, cada uno con diversas perspectivas y aproximaciones. El concepto de EP ha sido, tanto a través de la historia, como hoy, interpretado como un asunto ético, moral, religioso y filosófico, en conexión con disciplinas guerreras y pacíficas, como la historia, las ciencias sociales y políticas, han discutido caminos hacia una sociedad pacífica, mientras que el desarrollo de la EP, como destrezas y competencias para la transformación de conflictos, tiene raíces en teorías psicológicas y pedagógicas..

Incluso si la EP parece algo pasado de moda hoy, hay muchos ejemplos en los cuales es posible ver el resurgir del interés en este campo; ya que muchas personas se han dedicado a pensar y enseñar la

educación para y sobre la paz de diferentes maneras en el pasado, es importante retroceder en la historia para identificar una variedad de lo que podría llamarse discursos sobre la paz.

6. ¿Cuándo se inició la Educación para la Paz?

Verdiana Grossi y Max Lawson dan dos puntos de vista sobre el histórico punto de partida antes de la Segunda Guerra Mundial. Lawson comienza con Comenio en el siglo XVII y su creencia en un conocimiento basado en la unidad que hizo posible que la gente se reuniera (1989). Grossi asegura sus comienzos a principios del siglo XIX cuando el movimiento sobre la paz dio origen a distintas organizaciones. A los niños se les enseñaba moral, ética y religión en las escuelas dominicales, pero sólo a fines de siglo el movimiento sobre la paz empezó a discutir nacional e internacionalmente el sistema escolar general y la posibilidad de escribir un texto sobre Educación para la Paz. Las narrativas sobre la guerra a través de la historia eran vistas como algo que era indispensable cambiar.

Grossi (2000) expresa: "Entre 1889 y 1939, se realizaron 33 congresos universales sobre la paz, la mayoría de los cuales estaban orientados a la Educación para la Paz" (p.6). En 1912 se fundó la Liga de Paz Escolar Americana y muchos profesores de diferentes países se volvieron miembros, además, se empezó a celebrar el Día de la Paz Escolar en muchas instituciones educativas (Lawson, 1989).

Betty Reardon (1999), al referirse al propósito de la educación para la paz, separa EP de Educación sobre la Paz; asegura que debe haber educación para proteger la tierra y buscar la paz, para la paz y, por lo tanto, ella incluye la educación internacional, multicultural y ambiental en esta categoría. Tiene que ver con la conciencia sobre asuntos globales, las diferencias humanas y la justicia social y económica. La educación sobre la paz, según esta autora, se basa en el conocimiento sobre lo que es la paz, la educación en derechos humanos, la resolución de conflictos y algo que ella llama educación para la paz tradicional, la cual está conectada a procesos de paz más amplios.

¿Qué sucedió después de la II Guerra Mundial? Al crearse la UNESCO, en 1945, se afirmó: "Ya que la guerra empieza en la mente

de los hombres, es en la mente de los hombres que debe construirse la defensa de la paz” (UNESCO, 2018, p.1). El manifiesto de los derechos humanos surgió tres años después en las Naciones Unidas; desde 1950 a 1960 este organismo inició proyectos escolares basados en el entendimiento internacional; los estudiantes de diferentes países se involucraron en proyectos para descubrir más sobre sus propios países. Durante la Guerra Fría éste fue un proyecto discutible y algunas naciones abandonaron la cooperación. Un importante decreto relativo a la educación y a la educación internacional fue elaborado por la UNESCO en 1974; a partir de este momento se realizaron muchas conferencias sobre Derechos Humanos y Desarme; estos eventos tuvieron gran impacto sobre el desarrollo de la EP, especialmente en Suecia; a partir de este momento se crearon organizaciones nacionales e internacionales: Educadores por la Paz, Asociación Internacional de Investigación para la Paz.

7. La Educación para la Paz en Colombia

Los educadores, teóricos e investigadores de la educación, como también, las autoridades educativas tienen una deuda inmensa con el pasado de nuestro país; desconocieron o le dieron poca importancia a los desarrollos alcanzados en la investigación y educación para la paz en el contexto internacional; el eco nos llegó tarde a pesar de la triste realidad que se vivía; da la impresión de que se manejaba un concepto demasiado estrecho sobre la educación o se subvaloraba el papel que ésta puede tener en el desarrollo real de una nación.

La Educación para la Paz en las instituciones educativas y en la sociedad, en general, se fundamentaba en elementos de la espiritualidad cristiana, como la misericordia, la justicia y la reconciliación, como verdaderos caminos hacia la paz, comprometiendo a las personas desde su experiencia de fe; estaba ligada a las creencias religiosas y a la promesa de un después.

Sólo a partir de 1991 , Colombia, por primera vez, empieza a legislar para la paz y la defensa de los derechos humanos en el país. Este Mandato Constitucional está expresado en el artículo 22: “La Paz será un derecho y un deber de obligatorio cumplimiento constitucional” y en el artículo 67: “...La educación formará al colombiano en el respeto

a los derechos humanos, a la paz y a la democracia...” (Constitución Política, 1991, Art. 67)

En 1994, con la Ley General de Educación o Ley 115 de 1994, se define la educación como “un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, sus derechos, sus deberes”; en la misma, uno de los fines es la formación en el respeto a la vida, a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad. A partir de este momento, la Educación para la Paz es una posibilidad y una realidad en el contexto nacional.

Dentro del Plan Decenal de Educación, 1996 - 2005, se plantea claramente, como uno de los objetivos de la educación, “Lograr que sirva para el establecimiento de la democracia, el fomento de la participación ciudadana y la construcción de la convivencia pacífica” Una de las metas de ese Plan fue: propiciar la creación de Manuales de Convivencia de manera democrática, creados colectivamente a partir de la práctica y la reflexión sobre el ejercicio del Gobierno Escolar y la solución de conflictos. Durante la vigencia del Plan todas las instituciones educativas, en mayor o menor grado, diseñaron, participativamente, Manuales de Convivencia que se convirtieron en verdaderas herramientas normativas que han contribuido a la regulación de las relaciones de los estudiantes entre sí y con los demás miembros de la comunidad educativa.

A partir de este momento, muchos organismos y personas vienen trabajando desde la sociedad civil por la consolidación de nuevas relaciones ciudadanas más tolerantes y de una convivencia más civilizada que permita, a través de un proceso educativo y formativo de valores, zanjar las diferencias por medio del diálogo, la conciliación o la concertación y no por medio de la agresión violenta. Posteriormente, en el año 2015, el Gobierno Nacional y el Ministerio de Educación firmaron el Decreto que reglamenta la Ley 1732, relacionado con la implementación de la Cátedra de la Paz en establecimientos educativos de preescolar, básica y media de carácter oficial y privado con el fin de garantizar la creación y fortalecimiento de una cultura de paz en Colombia.

8. Tareas urgentes en Colombia desde el contexto educativo y político

- *La implementación de los acuerdos*: todos sabemos que la implementación de los Acuerdos de La Habana ha vivido momentos de crisis y, en caso de agravarse la situación, la confrontación armada estaría muy cerca; es urgente suministrar respuestas reales a las necesidades de los exguerrilleros; esto significa “darles las condiciones socioeconómicas, jurídicas y de seguridad para que se puedan reincorporar a la vida civil” (El País, 2017, p.1), pues su alistamiento en las filas disidentes o en grupos al margen de la ley sería funesto para el país. Así mismo, los actores armados deben insistir en que la lucha armada no es la estrategia para acceder al poder; ya es momento de darle paso a la confrontación y al debate político.

- *Decisiones políticas*: después del análisis del problema es necesario prefigurar el camino que recorrerá el sistema para resolverlo o contribuir a su solución, por ejemplo, es imprescindible introducir reformas en la atención a regiones que tradicionalmente han sido excluidas; esas decisiones políticas deben tener eco e impacto dentro de la opinión pública o la sociedad civil, pues sin su apoyo es imposible el éxito.

- *La paz como un proceso*: hay que convertir la paz en un proceso de reconciliación, compromiso social, justicia transnacional y voluntad popular y hacer un gran esfuerzo por mantenerla para facilitar la convivencia. Esto implica luchar por desterrar la represión de la disidencia, la limitación de la libertad, la corrupción, el crimen y otras conductas, a veces, vinculadas con los poderes establecidos.

- *Aportes de la Educación para la Paz*: es inaplazable promover una Educación para la Paz que reconozca que el conflicto constituye, a menudo, un trampolín del desarrollo, sin suscitar la eliminación del mismo, sino buscando modos creativos y menos violentos para resolverlos; “que aporte competencias para poder sobrevivir: aprender a vivir con los demás de un modo más humano, adquirir habilidades necesarias para llevar una vida efectiva y aprender a vivir en su mundo físico en tal forma que lo beneficie a él, a la humanidad y a la naturaleza” (Stanford y Roark, p. 1995, 73).

Igualmente, se debe propiciar un paradigma educativo incluyente, multicultural, que nos permita reconocernos en la diversidad, en el respeto por las diferencias; con respeto a la vida, a la dignidad humana, el buen gobierno y la libertad; en dicha escuela se promoverán valores, actitudes y comportamientos que propicien una cultura de paz: solución pacífica de conflictos, diálogo, búsqueda de consensos y la noviolencia; que potencie el desarrollo de procesos de pensamiento complejo (no dicotomizante).

La firma de los Acuerdos de Paz implica un paso importante hacia la convivencia de los colombianos, pero esto no será suficiente; es necesario realizar esfuerzos sustanciales para promover una cultura de paz; la Educación para la Paz es uno de los insumos indispensables para lograrlo.

Urge superar los métodos educativos basados en la sola transmisión de información, en la memorización, en la repetición, en la solución de problemas desde la óptica del maestro o del texto; un lugar donde se desarrollen modelos evaluativos que respeten intereses individuales, ritmos y estilos de aprendizaje.

- *Lucha contra la polarización*: "Al final, la política salvadoreña en la posguerra ha sido una apuesta permanente al fracaso del otro que ha terminado convertida en el fracaso del país. Esta es la lección que debe aprender Colombia del caso salvadoreño" (Villalobos, 2017, p.15). Según el autor, El Salvador es producto de una brutal polarización política que pasó de la violencia armada a la ingobernabilidad permanente. Al igual que en Colombia, las élites que gobiernan el país usan el miedo para conseguir el rechazo al opositor y preservar el poder. Hoy, en nuestro país, todo adversario, incluso, moderado, es considerado "castrochavista"; sabemos cómo comenzó la polarización, pero no sabemos cómo terminarla; se ha activado el miedo para conseguir votos, pero se ve difícil la reunificación del país, polarizado, más por el odio que por las ideas.

En esta época previa a las elecciones de 2018 impera una competencia destructiva, llegando hasta la obstaculización de manifestaciones políticas y el ataque físico; sin embargo, esperamos que prevalezca la racionalidad y la lógica. Los referentes de la competencia electoral

están constituidos por las FARC, el ELN y el paramilitarismo; no aparece la idea de país en la contienda.

Es el momento preciso para que políticos y politiqueros empiecen a competir con ideas nuevas en búsqueda de una Colombia mejor y de que desechen la instrumentación de referentes políticos insignificantes y reiterativos para no llegar a antagonismos totalmente contradictorios.

El Acuerdo de Paz es una victoria del Estado, puede pulirse e implementarse y de esta manera convertirlo en el punto de inicio y encuentro de todos los colombianos.

Bibliografía

Beccassino (2015). *El laberinto de la paz*. Bogotá, Colombia: Ediciones B

Cabedo, A. (2014). *La música y su aprendizaje en la construcción de culturas para hacer las paces*. Recuperado de: <http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/124664/66879%20-%20PDF.pdf?sequence=1>

Congreso de Colombia. (8 de febrero de 1994). Ley General de Educación. [Ley 115 de 1994].

(1 septiembre 2014). Ley general de cátedra de Paz. [Ley 1732 de 2014].

Constitución Política 1991 [Const.] (1991) 2da Ed. Legis

Delgado, E. (2009). *Resistencias para la paz en Colombia. Experiencias indígenas, afrodescendientes y campesinas* Recuperado de: http://www.ugr.es/~revpaz/tesinas/rpc_n2_2009_dea2.pdf

El País. (2017). *Implementación del acuerdo de paz con las Farc parece estancarse, ¿Se hundirá?* Recuperado de: <http://www.elpais.com.co/proceso-de-paz/implementacion-del-acuerdo-de-paz-con-las-farc-parece-estancarse-se-hundira.html>

El Espectador. (2017) .¿Estamos preparados para apostar por la paz? Recuperado de: <https://www.elespectador.com/opinion/editorial/estamos-preparados-para-apostar-por-la-paz-articulo-699901>

Galtung, J. (1996). *La paz por medios pacíficos*. Recuperado de: http://legacy.earlham.edu/~chriss/ConflictRes/pdf%20files/GaltungPeaceByPeacefulMeans_p70_114.pdf

Grossi, V. (2000). *Peace Education: An historical overview (1843-1939)*. Recuperado de: https://archive.org/details/ERIC_ED445990

Jares, X. (1999). *Educación y derechos humanos*. Madrid, España: Editorial Popular

Jiménez, F. (2014). Paz neutra: una ilustración del concepto. En: *Revista de paz y conflictos*, 7,19-52.

Lawson, M. (1989). *Peace education: Past and present. Educational and Psychological Interactions, School of Education Malmoe*. Lund, Sweden: University of Lund.

MEN.(1996). Plan Decenal de Educación 1996- 2005. Recuperado de: <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-85242.html>

Martínez, V.(2005). *Podemos hacer las paces. Reflexiones éticas tras el 11-S y el 11-M*. Bilbao, España: Desclée De Brower

Muñoz, F. (2006). La paz negativa. En. Dietrich, W.(2006). (Ed.). *Textos claves para la investigación para la paz* (pp.-398-461). Österreich, Alemania: LIT Verlag

Muñoz, F. (Ed.).(2002).Reseña de “La paz imperfecta”. En: *Revista convergencia*, 9, (29), 321-336

Muñoz, F. y Molina B. (2010). Una cultura de paz compleja y conflictiva, la búsqueda de equilibrios dinámicos. En: *Revista de paz y conflictos*, 3, 44-61

Pastrana, Arango. [Andrés](22 de junio de 2017). Anuncio conjunto con @AlvaroUribeVel del gran proyecto democrático. [Actualización de twitter]. Recuperado de: https://twitter.com/andrespastrana_/status/877989699339538432?lang=en

Reardon, A. (1999). *Peace Education: A review and projection*. Peace Education Reports. Recuperado de: <https://eric.ed.gov/?id=ED445967>

Saumeth, E. (2012). *Colombia hacia el concepto de paz: reflexiones frente al diálogo*. Recuperado de: <http://www.ecsbdefesa.com.br/defesa/fts/CHCP.pdf>

Stanford, G. y Roark, A. (1995). *Por una educación más humana*. España, Barcelona: Editorial Paidós

UNESCO. (2018). *Constitución de la Unesco*. Recuperado de: http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=15244&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Villalobos, J. (2017). *Del miedo a la ingobernabilidad La salvadoreñización de Colombia*. Recuperado de: http://static.iris.net.co/semana/upload/documents/salvador_colombia_polarizacion_fip_j.villalobos_agst-2017.pdf

4 LA ENSAYÍSTICA MARTIANA DE ROBERTO FERNÁNDEZ RETAMAR: UNA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA

María Elena Capó Ortega
(Universidad de la Habana)

1. Una necesaria introducción

El impacto del triunfo rebelde de 1959 en el universo de la cultura cubana es hoy materia indiscutida. La obra ensayística de Roberto Fernández Retamar (La Habana, 1930) constituye una muestra representativa de los discursos producidos en la etapa iniciada entonces y, al mismo tiempo, se erige como ejemplo de la asunción crítica y creativa de la que constituyó una de las principales líneas de pensamiento, examen y acción promovidas por los nuevos libertadores: el rescate y difusión de la vida y la obra de José Martí.

Estimular la comprensión de la vasta obra política y literaria del Apóstol y resaltar la trascendencia de su pensamiento de manera que pudiera considerarse vivo y actuante en las nuevas condiciones históricas verificadas en Cuba, el Caribe y América Latina, fueron algunas de las tareas que asumió el reconocido intelectual cubano. La conformación de un discurso emancipador y eficiente en la tarea descolonizadora que debía ser emprendida con urgencia por los intelectuales de las áreas geográficas y culturales más cercanas no podía prescindir, a su juicio, del arsenal ofrecido por la vida y la obra del Maestro, a quien consideró — y sigue considerando — un paradigma de intelectual revolucionario.

Más de cincuentaicinco años de ininterrumpido y acucioso trabajo intelectual avalan el desempeño de Roberto Fernández Retamar como figura cimera de la literatura y la cultura cubanas; su producción ensayística es reconocida como una de las muestras más representativas del pensamiento cultural de la emancipación cubana, caribeña

y latinoamericana en la segunda mitad del siglo XX y lo que va del XXI. Su obra forma parte de los programas docentes de la Licenciatura en Letras, sin embargo, una de las vertientes fundamentales de su labor en prosa — la que atiende el examen de la vida y la obra de José Martí — ha sido insuficientemente analizada. Con el propósito de transformar la situación descrita, se emprendió una investigación doctoral relacionada directamente con dicha labor, de la cual se derivó el programa docente presentado en el X SICLA.

Concebido con el objeto de propiciar la valoración de un conjunto de textos del autor de *Caliban*, el programa referido incluye y examina, de manera particular, aquellos que vieron la luz entre 1959 y 2015. Aparecidos en los más diversos soportes y formatos, se ubican en una extensa franja temporal y cobijan no solo valiosas creaciones genésicas, sino también textos posteriores que hallaron despliegue mayor en múltiples obras desde las cuales se realizaron importantes contribuciones a la consolidación y al estudio de la cultura cubana de la Revolución.

2. Del programa docente impartido: Origen, estructura, propósitos

El programa *La ensayística martiana de Roberto Fernández Retamar* formó parte del Plan de Estudios “D”, correspondiente a la carrera de Letras y fue impartido en el noveno semestre de esta. Destinado al Curso Regular Diurno, se insertó en la Disciplina nominada *Literaturas y Culturas de Iberoamérica y del Caribe*. Contó con un total de sesenta y cuatro horas lectivas, durante las cuales se desarrollaron once conferencias, siete seminarios y cuatro actividades extraclase. En el caso de las dos últimas, fueron elaboradas y entregadas oportunamente a los estudiantes orientaciones metodológicas y guías de observación, con el propósito de favorecer la realización de un adecuado estudio independiente.

A continuación, se presenta y detalla la estructura del documento antes referido.

OBJETIVOS GENERALES

Educativos:

1. Identificar los principios ideológicos, éticos y estéticos de Roberto Fernández Retamar a partir de la aplicación de una concepción científica, que contribuya a la formación de una personalidad integral.
2. Comprender su condición de intelectual orgánico de la Revolución cubana.
3. Reconocer el aporte del autor referido a la ensayística martiana de la Revolución, y al discurso emancipador que esta produce.
4. Valorar la potencia y vitalidad de su producción ensayística martiana en las actuales condiciones históricas, políticas, económicas y culturales de Cuba, el Caribe y América Latina.

Instructivos:

1. Caracterizar el corpus ensayístico martiano de Roberto Fernández Retamar.
2. Realizar una lectura sistémica de dicho conjunto, haciendo especial énfasis en las circunstancias históricas, políticas, sociales, económicas y culturales en las cuales se produce.
3. Analizar la evolución del pensamiento y la obra del destacado ensayista, poeta y profesor cubano, tomando en consideración los contextos en los que se insertan, así como las experiencias vividas por este.
4. Valorar, con rigor científico, cualquiera de los trabajos críticos acerca de José Martí, producidos por Roberto Fernández Retamar, entre 1959 y 2015.

SISTEMA DE CONOCIMIENTOS

Periodización de la vida y la obra de Roberto Fernández Retamar. La creación literaria y crítica del poeta, ensayista y profesor cubano. Líneas fundamentales de su discurso político y cultural. Su ensayística martiana (1959-2015). Maneras de inserción en las tradiciones ensayísticas cubana, caribeña y latinoamericana. Análisis de obras representativas. Relaciones que establecen con cada uno de los momentos históricos en los que se producen. Nexos entre el ensayo y la poesía. Enlaces

entre ética, estética, política y sociedad. Evolución, afianzamiento y permanencia de los principios que vertebran el proyecto independentista, antimperialista y de descolonización cultural de la Revolución cubana defendido por el autor, a través de su vida y obra.

SISTEMA DE HABILIDADES

- Identificar el corpus ensayístico martiano de Roberto Fernández Retamar.
- Aplicar adecuadamente el instrumental crítico que poseen los estudiantes al examen de las obras aludidas.
- Realizar investigaciones personales y/o colectivas, sobre el alcance de la obra ensayística del creador aludido.
- Desarrollar trabajos de extensión y promoción cultural acerca de la producción referida.
- Impartir charlas, clases y/o conferencias sobre algún tema de la obra ensayística martiana de Roberto Fernández Retamar.

VALORES QUE CONTRIBUYE A DESARROLLAR

Como la asignatura se centra en el estudio del quehacer de Roberto Fernández Retamar, favorece la consolidación de valores a través del ejemplo que ofrecen su propia vida y obra, a saber: la responsabilidad en el ejercicio de la profesión; el respeto y la honestidad científicas; el espíritu crítico y autocrítico; el compromiso con la defensa de la patria y de las culturas nacional, caribeña y latinoamericana. Cada uno de ellos contribuye, de manera directa, al desarrollo de una formación ética y profesional de sólido fundamento humanista, en consonancia con las convicciones políticas e ideológicas que sostienen nuestro modelo social.

INDICACIONES METODOLÓGICAS Y DE ORGANIZACIÓN

La asignatura tuvo un carácter teórico pero requirió, para el cabal cumplimiento de sus objetivos, de la participación activa de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello, su impartición se organizó básicamente a partir de la combinación equilibrada de conferencias y seminarios. En el caso de las primeras, aun cuando la profesora estuvo responsabilizada con el momento expositivo no

renunció (a), antes bien estimuló, la participación estudiantil. En tal sentido, junto a los métodos expositivo y explicativo- ilustrativo, se destacó la aplicación del de elaboración conjunta. Ambos aportaron la información imprescindible para la mejor aprehensión del pensamiento y la praxis escritural de Roberto Fernández Retamar. Los seminarios se fundamentaron en el estudio de obras y conjuntos de obras. En ellos, el análisis, la enunciación y el debate de ideas fueron las formas básicas en las que se desarrolló el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las exposiciones fueron realizadas de manera personal o en equipos de estudio. Los temas elegidos para cada uno de los análisis se definieron por la docente de conjunto con los estudiantes.

Resultó indispensable la lectura sistemática y profunda de una amplia selección de textos (45), organizados cronológicamente. Ello permitió apreciar la evolución, agudeza y multilateralidad del pensamiento y la acción del autor elegido.

Como actividades extraclase se recomendó la realización de visitas, individual o en grupos de alumnos, a los espacios de la Casa de las Américas, institución en la cual se ha desarrollado (se desarrolla) la mayor parte de la actividad del creador referido. Asimismo, se alentó y sugirió la participación en eventos en los cuales se hiciera presente su figura, y en eventos en los cuales se examinaran su vida y obra.

SISTEMA DE EVALUACIÓN

Se estructuró a partir de la realización de evaluaciones frecuentes, en la modalidad de seminarios, y de uno final, integrador de los contenidos impartidos durante el curso.

3. Alcance de la experiencia pedagógica desplegada: Validación y resultados

El programa docente antes presentado se validó mediante una experiencia pedagógica desarrollada en el primer semestre del curso 2015-16, con quince estudiantes de 5to año de la carrera de Letras, quienes la cursaron en calidad de asignatura optativa. Entre los principales resultados obtenidos se destacan:

- Contribuyó a enriquecer los procesos de análisis, comprensión y valoración del corpus elegido y destacó su importancia para la cultura cubana revolucionaria.

- Propició la revalorización del ideario independentista y descolonizador de Roberto Fernández Retamar evaluado en su triple dimensión cubana, caribeña y latinoamericana a partir de sus nexos con el pensamiento del Apóstol.

- Fue analizada la totalidad de los trabajos incluidos en la *Antología de ensayos martianos de Roberto Fernández Retamar* elaborada por la autora del programa. Esta fungió como texto básico de la asignatura antes aludida.

- Estimuló y desarrolló el trabajo estudiantil - individual y colectivo- en el estudio de las obras seleccionadas.

- Favoreció e intensificó el trabajo multidisciplinario entre asignaturas obligatorias (*Historia de Cuba, Seminario martiano, Literaturas cubana, caribeña y latinoamericana*) y la optativa *Poesía cubana contemporánea*.

- Fue posible verificar la disciplina, disposición, entusiasmo, solidaridad y espíritu de colaboración de los estudiantes matriculados.

- Las positivas opiniones vertidas por estos acerca del desarrollo del curso permitieron constatar la pertinencia y el impacto del programa referido en su formación integral.

- En diciembre de 2015, con el propósito de celebrar los sesenta años de la entrada del profesor Fernández Retamar a la Universidad de La Habana y la Jornada del Educador, se realizó un homenaje a este en la Facultad de Artes y Letras. El evento fue concebido, coordinado y protagonizado por la profesora y los estudiantes que cursaron la asignatura *La ensayística martiana de Roberto Fernández Retamar*. Cinco de los quince alumnos participaron en un panel en el que presentaron sus experiencias de lectura de las obras ensayística y poética del profesor referido. Dicha actividad contó con una significativa participación de estudiantes y profesores, entre los cuales se encontraban antiguos alumnos del maestro agasajado, quienes ofrecieron sinceros y emotivos testimonios. Él mismo, también intervino.

- La memoria que se conserva de este evento fue recogida por uno de los estudiantes matriculados quien utilizó medios tecnológicos pro-

pios. En este momento, se cuenta con un material audiovisual de veinte minutos de duración que recoge las palabras de agradecimiento del poeta, ensayista y profesor cubano.

4. Recomendaciones

- Promover la impartición del programa presentado en otras especialidades afines como *Historia del Arte, Estudios socioculturales, Periodismo, Comunicación social, Historia, Sociología, Filosofía*.

- Propiciar la inserción de este en diferentes modalidades de la enseñanza posgraduada como cursos, diplomados, entrenamientos, o formando parte de los currículos de Maestrías y Doctorados impartidos en las especialidades antes referidas.

5. Final

En 1979, con motivo de la aparición -un año antes- del tomo Introducción a José Martí, de la autoría de Roberto Fernández Retamar, el profesor e investigador cubano Luis Toledo Sande indicaba, tempranamente, la necesidad de una lectura sistémica de los ensayos incluidos en él. Casi diez años después, Abel Prieto sostenía en su texto *Trayectoria de una ensayística, que la relectura de Martí con la óptica inaugurada por la Revolución Cubana – que en su desenvolvimiento natural sería la óptica del marxismo leninismo- conformaba la más fecunda experiencia intelectual de Roberto Fernández Retamar*. Tal reconocimiento destacaba la importancia del área de examen aludida y convidaba –tácitamente- a la realización de estudios que la privilegiaran. En 2001, el sabio y perseverante Pedro Pablo Rodríguez, afirmaba: ...”la obra martiana [de quien fuera (y es) su maestro requería de un] necesario estudio (...) que [habría] de hacerse algún día”¹. Ojalá la investigación en curso y el programa docente presentado hayan contribuido a la materialización y alcance de los propósitos que animaron su concepción y despliegue.

1 Pedro Pablo Rodríguez: Fernández Retamar. La Habana, Revista de la Biblioteca Nacional José Martí, números 1-2, enero-junio, 2000, p. 56.

Bibliografía

Anuarios Martianos. Sala Martí, Biblioteca Nacional José Martí. Tomos 1-7. (1969-1977)

Anuarios del Centro de Estudios Martianos (1978-2016)

Alonso Reyes, Andria: *Bibliografía martiana de Roberto Fernández Retamar*. Anuario del Centro de Estudios Martianos, No. 38, 2015, pp. 368-398.

Capó Ortega, María Elena: *Antología de ensayos martianos de Roberto Fernández Retamar*. (Tomos I y II), 2015. (Versión digital).

Fernández Retamar, Roberto: *Introducción a José Martí*. Editorial Letras Cubanas, La Habana, 2006.

Nuestra América: Cien años y otros acercamientos a José Martí, Editorial SIMAR SA, La Habana, 1995.

Poesía nuevamente reunida, Editorial Letras Cubanas-Ediciones Unión, La Habana, 2009.

García Carranza, Araceli y Josefina García Carranza: *Biobibliografía de Roberto Fernández Retamar*. (Tomos I y II) Ediciones Boloña, Oficina del Historiador de la Ciudad, La Habana, 2013.

Historia de la Literatura cubana. (Tomos I, II y III) Instituto de Literatura y Lingüística José Antonio Portuondo Valdor, Editorial Letras Cubanas, La Habana, 2005, 2003, 2006.

José Martí. Valoración Múltiple. (Tomo I) Edición al cuidado de Luis Toledo Sande, Fondo Editorial Casa de las Américas, La Habana, 2007.

José Martí. Valoración Múltiple. (Tomo II) Edición al cuidado de Ana Cairo Ballester, Fondo Editorial Casa de las Américas, La Habana, 2007.

Letras. Cultura en Cuba (Tomos 1, 2, 8), Prefacio y compilación Ana Cairo Ballester, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1989,1997.

Martí, José: *Obras Completas*. (Edición crítica). 24 Tomos. (2009-2012)



5. SÁBATO Y ZULETA: ALGUNAS PROPUESTAS PARA LA EDUCACIÓN ACTUAL

Yobany Serna Castro
(Universidad de Caldas)

La escuela y hasta la universidad deben atender a las necesidades físicas y espirituales de cada una de las regiones, pues el hombre que se pretende rescatar en esta deshumanización que en nuestro tiempo ha provocado la ciencia generalizadora es el hombre concreto, el de carne y hueso, que no vive en un universo matemático, sino en un rincón del mundo con sus atributos, su cielo, sus vientos, sus canciones, sus costumbres; el rincón en que ha nacido, amado y sufrido, en que se han amasado sus ilusiones y destinos.

Ernesto Sábato

Hablando sobre ciertos males de la educación, Ernesto Sábato nos enseña lo que, a juicio suyo, son algunos de los mayores problemas u obstáculos con que se enfrenta actualmente esta. El enciclopedismo, los mitos del rigor y el fetichismo del programa son algunos de esos problemas con los cuales andamos conviviendo, y a los cuales parecemos no estarle prestando, según el autor, una debida atención.

De acuerdo con Sábato, si bien el enciclopedismo y el rigor se entienden como aspectos importantes de la enseñanza, esto se debe al desconocimiento de lo que, en esencia, podría llegar a ser la educación en un sentido diferente al de formar a hombres y mujeres en la acumulación de una serie de conocimientos o datos muertos que poco pueden llegar a tener relación con la vida espiritual y práctica del hombre. De esta manera, quien no esté en capacidad de ajustarse a estos modelos, de seguirlos cabalmente; o quien no esté dispuesto a hacerlo, sencillamente será reconocido como un estudiante poco competente y sin las habilidades necesarias para comprender de qué se habla en las aulas de clase. Más que dramática, esta actitud es desafortunada para el estu

dian­te por cuanto, si bien es posible la memorización y la acumu­lación exa­gerada de datos, la forma de acercarse e interpretar la rea­lidad en la que habita, no es algo que se logra a través de ejercicios memorísticos.

A este respecto, el escritor argentino opina que:

«No enciclopedia­do muerto, ni catálogo, ni ciencia hecha, sino conocimientos que se van haciendo cada vez en cada espíritu, como inventor y partícipe de esa historia milenaria. No información sino formación [...] Únicamente así puede lograrse ese hombre culto que constituye el ideal de una comunidad, no ese individuo polimático que conoce muchas “modalidades de las cosas”, según la expresión de Max Scheler, ni tampoco el que únicamente es capaz de dominar y predecir; porque aquél es un simple erudito, y éste un puro hombre de ciencia, sino que detenta un conjunto de elásticos sistemas que confieren la intuición, el dominio y la valoración de la realidad.» (2001. p. 81).

Parece que las instituciones educativas están formando a sus es­tudiantes para una especie de competición memorística, en la que se mide la habilidad del estudiante para responder satisfactoriamente a preguntas de diversa índole: matemáticas, historia, literatura, filosofía, etc.; y en donde el maestro se nos revela como un perfecto orientador en el que se puede confiar. No obstante, antes que sentirnos confiados, este hecho debería preocuparnos y, de la misma manera, obligarnos a atender otros aspectos que se han ido olvidando, e intencionalmente también dejado a un lado, lo que no deja de ser curioso dada esa atención por la acumulación, incluso acrí­tica, de datos.

Cuando decimos que hay otros aspectos por atender, nos referimos a aquellos que van desde una formulación clara y diferente a la actual de los programas de estudio, hasta la reconsideración de los propósitos mismos de la enseñanza. Sá­bato sostiene que es más importante formar antes que informar, y esto se asocia claramente con una visión del hombre como un ser cultural, espiritual e intelectual, preocupado por el modo como ha de vivir su vida en relación con los demás y en un mundo de cambios permanentes.

Permitiéndose una orientación de este tipo, lo que se busca de la formación escolar es que esté en la capacidad de, además de la eficacia científica o técnica, hacer del hombre alguien integral, con la capacidad de que pueda enfrentar situaciones de naturaleza diferente, antes que

repetir datos sin que se sepa para qué es lo que sirven o qué función cumplen.

Además del interés por el enciclopedismo, está esa presunción en ver el rigor como una fórmula infalible para formar buenos estudiantes. Entre el rigor y la memorización existe una relación clara que el maestro no está dispuesto a abandonar, dado que la única manera de saber lo que es un número o una teoría, es aprendiendo lo que hay contenido en los libros, en las enciclopedias. En este sentido, el olvido es castigado como si fuera una grave falta.

«Severamente se advierte al chico eso de los 4º de temperatura, ceñudamente se le recuerda lo de los 45º de latitud y duramente se le castiga si llega a olvidarse de la destilación, con el resultado de que la víctima aprende de memoria la correcta definición de un kilo, pero ignora, en cuanto pasen algunos años (o al día siguiente), que en buen romance un kilo es lo que pesa un litro de agua. En la práctica, no sólo llega a ignorar la rigurosa definición sino que termina por no saber nada.» (Sábato. *Ibíd.* p. 84).

En estos términos, y sin querer decir que la educación debe de ser laxa, es necesario permitir que mediante los contenidos el alumno pueda, ante todo, encontrar un motivo de inspiración en eso que estudia; algo que lo lleve a asombrarse, a crear, a innovar; a resolver de manera práctica problemas de distinto orden y grado. Quizá esta sea una buena manera para que el alumno se interese y esté dispuesto a interpretar, a conjeturar y problematizar, antes que a repetir ciegamente algo que, por no importarle, terminará olvidando.

Una de las formas como podrían lograrse cambios sustantivos en la educación sería a través de cosas como el descubrimiento y la invención. Es decir, permitiendo que el alumno pueda ver una clase como aquel espacio para descubrir, problematizar, sugerir, inventar. Puede que se llegue a pensar en un interés meramente técnico, pero ciertamente no hay por qué suponer esto en la medida en que la invención, el descubrimiento y la problematización no están vinculados necesariamente con lo técnico.

Sobre el descubrimiento y la invención, Martha Nussbaum (2014) aporta algo que ayuda a ampliar estas consideraciones. Ella cree que la educación, como proceso formativo, es algo que puede enriquecerse a través de las artes y las humanidades; algo en lo que fue enfático en su momento el Premio Nobel de literatura Rabindranath Tagore. Y son importantes las artes y las humanidades, entre otras cosas, porque ambas ayudan, por un lado, al fortalecimiento de la imaginación, pero también en la comprensión de la condición humana, en la que la ética cumple un importante papel.

Sobre esto, Ernesto Sábato nos motiva a pensar en la importancia de la mayéutica para la educación, entendiendo esta como un método y un camino. La mayéutica brinda la posibilidad de que el hombre tenga libertad “[...] para opinar, para equivocarse, para rectificarse, para ensayar métodos y caminos, para explorar”. (Sábato. *Ibíd.* p. 90). Si esto no fuera posible, lo que se conseguirá del hombre es que llegase a ser un repetidor de documentos, pero no alguien con la capacidad para el diálogo; o con la capacidad para reconocer sus errores y limitaciones.

“En el sentido etimológico, educar significa desarrollar, llevar hacia fuera lo que aún está en germen, realizar lo que sólo existe en potencia. Esta labor de partero del maestro muy raramente se lleva a cabo, y tal vez es el centro de todos los males de cualquier sistema educativo.” (Sábato. *Ibíd.* pp. 90-91). Asombrarse ha representado para filósofos de distinta tradición la fuente del conocimiento, y, así mismo, como uno de los medios a través de los cuales es posible acercarse al mundo, con todos los misterios que este alberga. Empero, es preciso mantener un tipo de actitud que permita hacerle frente a esa intención generalizada en nuestros sistemas de enseñanza de no salirnos de los lugares comunes, que frecuentemente son recalcados por nuestros docentes, y en los que hemos invertido parte importante de nuestro tiempo, además de esfuerzo y paciencia.

El asombro está relacionado con la admiración, y dado que actualmente los niños y jóvenes se hayan habitando espacios y escenarios en los que poco se motiva (o alienta) esta, los docentes —y padres de familia— están llamados a librar una especie de batalla en contra de aquellos elementos (culturales, comerciales, sociales, etc.) que tienden a empobrecer el espíritu y a extraviar más el camino hacia la fascinación,

en el que la necesidad de preguntar, y de ver incluso en lo pequeño algo significativo, se torna indispensable en lo que respecta al cultivo de valores, creencias, formas de vida y de socialización.

Puede que gran parte de los problemas que tenemos en la educación, en la forma de educar a nuestros jóvenes, sea algo que guarda relación con una crisis del hombre que ha ido generalizándose en nuestras culturas a lo largo del tiempo. Crisis que, desde diferentes lenguajes y perspectivas, ha sido enunciada y reconocida en el pensamiento y cultura occidentales. El influjo e impacto que ciertas teorías filosóficas, científicas, políticas, económicas y religiosas han tenido en nuestros ambientes culturales y sociales no debería desconocerse acá.

Sobre esto Sábato sostiene que:

«El mundo está gravemente enfermo de incredulidad y correlativamente de feroces dogmatismos. Y la educación no puede ser ajena a esos padecimientos, pues, en desdichada dialéctica es su raíz y su consecuencia; porque no sólo se manifiesta en las escuelas, en las universidades, sino también en la calle, en las fábricas, en los estadios deportivos y dentro de cada hogar, a través de esas pantallas cuasirradiactivas que en la oscuridad fascinan y trastornan el alma de los niños.» (Ibíd. p. 95).

Esta crisis de que se habla ha tenido serias implicaciones en nuestros sistemas educativos, y ha influido en nuestra idea de formación. Las guerras, ciertas ideas filosóficas y los gobiernos, entre otros factores, han moldeado con el paso del tiempo estilos de vida de los cuales la formación escolar no ha podido desligarse durante ciertos periodos de tiempo. De esta forma, y a la vez que nuestra manera de entender la educación se ve afectada, la imagen que tenemos del hombre comienza a distorsionarse y a hacerse poco clara para nosotros.

Sin embargo, "No es descabellado ni utópico sostener que aun dentro de esta misma civilización en crisis pueden irse forjando instrumentos que permitan reemplazarla por una sociedad mejor." (Sábato. Ibíd. p. 105). Uno de los primeros pasos que está bien dar en esta dirección, es el de mejorar nuestra imagen de escuela, en donde el niño, el estudiante, pueda sentirse miembro de una comunidad y participe de un diálogo, antes que distante y silenciado.

Sentirse partícipe, antes que distante, es algo que se logra cuando se entiende, por ejemplo, y como Nussbaum lo enfatiza, que no está bien entender la educación como algo cuya esencia consiste en el crecimiento económico de una nación, sino en el mejoramiento de aquellas condiciones sin las cuales una vida no podría entenderse como autónoma, libre y responsable; aspectos estos que son, en opinión de esta filósofa, fundamentales para una democracia. Antes que una educación para la renta, como lo dice ella, se necesita de un modelo educativo que asuma como compromiso la idea de desarrollo humano, a través de la cual se labren las posibilidades para entendernos como sujetos con una responsabilidad social, ética y política.

Ser partícipe de una comunidad, y mantener con quienes hacen parte de ella, un diálogo constante, brinda la posibilidad para que sea superado el individualismo que nos ha llevado a vernos como extraños entre sí; pero también a que sea canalizado ese comunismo en el que el hombre empieza a perderse, a difuminarse en la multitud. Con esto, se busca favorecer una escuela en la que “[...] el equilibrio entre la iniciativa individual y el trabajo en equipo” (Sábato. *Ibíd.*) actuaría en favor del desarrollo de la persona, dejándose de lado intereses egoístas para abrirle paso al trabajo solidario y comunitario.

Lográndose esto, es decir un trabajo solidario y comunitario, no solo puede llegar a cambiar nuestra imagen —o idea— del hombre, sino que la formación escolar estaría en condiciones de cumplir mejor su propósito, dado que antes que enciclopedismo o rigor exagerado, e incluso antes que una atención ciega por los programas de estudio, se trabajaría por lo que Sábato, siguiendo a Scheler, llama una síntesis del saber, en la que este pueda equilibrarse para no permitir, gracias a los extremos, angustias y enajenación.

Estas ideas de Ernesto Sábato guardan relación con la manera como el filósofo colombiano Estanislao Zuleta reflexiona sobre el acto educativo en nuestra sociedad. Así, por ejemplo, a la par que el enciclopedismo genera problemas en la formación escolar, la educación como entrenamiento, que es uno de los aspectos sobre los que llama la atención Zuleta, también es algo problemático.

Zuleta es de la opinión según la cual si bien es posible asumir la educación como un proceso de formación que permite el acceso al pen-

samiento y al saber en general, del mismo modo puede asumirse “[...] como un simple procedimiento de transmisión de un saber ya adquirido, cuando no se trata de un sistema de fuerza de trabajo calificada para una demanda existente en el mercado [...]” (Zuleta. 1995. p. 94). Siendo esta última la manera como se ha ido entendiendo y asumiendo la aplicación del saber en nuestras frágiles naciones.

Las políticas educativas y los programas de estudio que estas reflejan, parecen develar que el manejo y uso de la información está desprovisto de elementos críticos. Es decir, si se pretende, siguiendo a Nussbaum, una educación para la renta, el cuestionamiento y la problematización no serán aspectos esenciales de los procesos formativos. El modo como se diseñan muchas pruebas que buscan evaluar los conocimientos de los estudiantes es una muestra de esto, así como lo es el objetivo que se persigue, o se busca alcanzar, a través de estas. Tener idea de datos muertos no es garantía de conocimiento.

A propósito de la educación como proceso de formación y como acceso al pensamiento, decimos que esta tiene como principal interés responder a la pregunta “¿Qué significa enseñar?”. Lo que implica indagar por las condiciones que determinan de manera efectiva el acceso al conocimiento. De acuerdo con Estanislao Zuleta, el primer filósofo en la historia para quien este fue un asunto relevante, fue Platón. En diálogos como *El sofista*, el filósofo griego explica cuál es la función que como partero debe cumplir, y cuál es la intención de esto en términos de acceso o búsqueda del conocimiento. Así, como partero que es y como alguien que admite su ignorancia al reconocer que lo único que sabe es que no sabe, da un paso adelante en la búsqueda del conocimiento, al poner en juicio lo que anteriormente no se había llegado a cuestionar. Asimismo, es importante reconocer, como lo hiciera Platón, de que no hay un acceso directo y automático al conocimiento, sino que, por el contrario, se trata de un proceso lento, con retrocesos y tropiezos.

Acerca de la educación como entrenamiento, Zuleta advierte que este es el tipo de educación propio de nuestras sociedades, dado el interés que hay en la especialización, en el acceso inmediato a la información, y en la acumulación excesiva de información, a través de la cual es posible que el hombre se enfrente a un medio social que exige de él control y dominio.

La educación como entrenamiento es esa educación en la que está especialmente interesada el sistema capitalista, advierte Zuleta. También es una educación en la que el acceso al pensamiento sencillamente queda anulado, porque a lo que se reduce la formación es a la posibilidad de manipular y de encajar perfectamente en los engranajes que determinan el funcionamiento del sistema económico y social al que se pertenece.

«La formación actual – afirma Zuleta – no corresponde propiamente a lo que los liberales llamaban la formación de un ciudadano, es decir, de un hombre que pueda intervenir, de alguna manera, e incidir conscientemente en el destino de la sociedad en que vive. En realidad, el tipo de persona que se forma es una tuerca que debe ajustarse muy bien en alguna parte del engranaje productivo. Eso es lo que se llamaría un “trabajador eficiente”.» (Zuleta. *Ibíd.* p. 101).

En este sentido, la educación como entrenamiento puede entenderse como una educación cuya intención está encaminada a formar trabajadores capacitados, requeridos por una maquinaria social para la cual el hombre, mediante su fuerza de trabajo, está destinado a cumplir un rol particular en relaciones de producción específicas. Capacitarse, especializarse, incluso si esto implica no aprender realmente nada, ni tener conciencia de que se es un ciudadano y un ser ético-político, es lo que importa acá.

Por otro lado, Zuleta admite que muchos de los malestares que son frecuentes en la educación contemporánea tienen su origen en la forma como son transmitidos los contenidos de las diferentes materias y cursos que componen un currículo. La simple transmisión de datos, de fechas, de nombres, de lugares, no representa para el estudiante más que un motivo para desalentarse y no querer continuar. Quizá sea por esto que, como nos los dice el autor, el estudiante encuentra una cierta fascinación por algo como el descanso, en lugar de hacerlo por la clase. Y es que, mientras en el descanso el alumno encuentra la posibilidad para distraerse de las horas de tedio que presuponen las clases, estas se vuelven el aspecto desagradable de la formación.

Estanislao Zuleta es de la opinión de que si la educación fuera filosófica, partes importantes de nuestros sistemas educativos, y de los procesos de formación como tal, mostrarían una mejora considerable, porque, en lugar de transmitir datos vacíos y sin interés alguno, lo que

se buscaría, de manera filosófica, como según lo plantea el autor, sería lograr un tipo de acercamiento entre lo que se enseña y se vive. Mediante esto se busca que el estudiante esté en la capacidad de interpretar, asimilar, jerarquizar y asombrarse, antes que memorizar una serie de datos y palabras que habrán de olvidarse al paso de unos días. Contrario a este olvido que sufren los estudiantes, "Lo que se convierte en instrumento nuestro, lo que nos ayuda a pensar y ver el mundo y a nosotros mismos de manera diferente nunca se olvida, como no se olvida el idioma en que hablamos." (Zuleta. *Ibíd.* p. 106).

Además de ayudar a promover el interés por los contenidos, la educación filosófica tiene importantes implicaciones éticas por cuanto ayuda a la formación de ciudadanos. Sin embargo, y pese a sus alcances, hay que reconocer, además, que aunque se quisieran cambiar cosas de los sistemas de enseñanza, hay otras que no pueden evitarse, y con las cuales hay que aprender a convivir, independientemente de nuestros gustos o apatías. Entre estas cosas están, por ejemplo, el ritmo y el pensum. Pero, pese a esto, Zuleta cree que entre lo que sí es posible de realizar se encuentra el impregnar de inquietudes las materias y transmitirles entusiasmo. Logrando esto, sería posible invertir el orden y hacer que la clase representara ese algo agradable como lo son para el estudiante las horas de descanso. Así mismo, y en relación con lo ético, quizá fuera posible una especie de ampliación de la democracia dentro del sistema educativo; y al igual que esto, una comprensión mayor de lo que es el hombre, de las cosas a las que aspira, y de cuál es su lugar en una sociedad que no espera de él únicamente una funcionalidad mecánica, en los términos de la producción de capital.

Al igual que Ernesto Sábato, Estanislao Zuleta, de la mano de Humberto Quiceno, piensa que confrontar los sistemas educativos y problematizarlos es algo importante y que se justifica realizar, una vez se han descubierto serios problemas al interior de sus estructuras. Tal es el caso de la pedagogía católica y de la escuela activa, dado, por un lado, esa propensión a la intimidación, "[...] en la cual quien no esté de acuerdo o se someta está condenado, es un hereje." (Zuleta. *Ibíd.* p. 113). Y por otro, esa visión domesticadora del hombre en la que se trabaja en pos de las exigencias de un sistema capitalista cada vez mayor e imperante. A propósito de la escuela activa, Zuleta sostiene que "Es

una escuela que no tiene en cuenta el problema fundamental y esencial de la enseñanza: abrir un campo en el cual se pueda pensar y no simplemente o exclusivamente crear un mercado de profesionales donde haya médicos, ingenieros, abogados, etc.” (Ibíd. p. 115).

Como vemos, una de las preocupaciones de fondo que sobre la educación hay en las reflexiones de nuestros autores, es la de permitirle o ayudarle al hombre a luchar por sí mismo, criticarse y, a la vez que hace esto, reflexionar sobre la sociedad en la que vive. Pero también darse cuenta del rumbo que tiene la educación y de los propósitos que se persiguen mediante esta.

Haciendo esto, se espera que la educación, antes que domesticar –a través de la mano dura de la autoridad–, le permita al hombre, mediante la racionalidad, encontrarse a sí mismo y entenderse como un individuo libre, porque, como afirma Zuleta: “El hombre racional no es un ser impositivo.” (Ibíd. p. 117). Además, porque no es posible que haya democracia allí donde el sentido de lo racional y lo razonable está ausente.

Bibliografía

Nussbaum, Martha C. (2014) *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz editores.

Sábato, Ernesto. (2001). *Apologías y rechazos*. Bogotá: Editorial Linotipia Bolívar.

Zuleta, Estanislao. (1995). *Educación y democracia. Un campo de combate*. Bogotá: Corporación Tercer Milenio & Fundación Estanislao Zuleta.

6. MANUEL BELGRANO CONTRA LA OPRESIÓN: IDEALES EDUCATIVOS REVOLUCIONARIOS DE LA ILUSTRACIÓN RIOPLATENSE (1794-1820).

Jaime Peire

(Universidad Nacional de Tres de Febrero/Conicet, Argentina)

Introducción

Cuando se creó el Virreinato del Río de la Plata en 1778 Buenos Aires era una frágil aldea de unos diez mil habitantes pero ya había comenzado a crecer. Este crecimiento –que la desmarcaba del espacio de arrastre altoperuano- fue muy anterior –sin embargo- a lo que los historiadores clásicos incluido Tulio Halperín Donghi señalaron. Ya para la década del 20 o del 30 del siglo XVII la aldea había comenzado a cambiar fruto de los cambios en el espacio atlántico. La creación del Virreinato –sin embargo- produjo un boom de las exportaciones de los frutos de la campaña bonaerense y terminó de legitimar la importancia de Buenos Aires como puerto de gran relevancia del cono sud del Atlántico.¹

Si se echa una mirada al tema de la educación o (a veces) de la “instrucción” –tal como utilizaban esta palabra las fuentes de la época: una versión neo-estoica de la autodisciplina y de la virtud consideradas como virtudes de una humanidad única- puede notarse que los ideales ilustrados habían comenzado a ingresar con fuerza

1 Zacarías Moutoukias, Formación de una elite dirigente en la Argentina criolla, Zacarías Moutoukias, Moutoukias, Zacarías, “Power, Corruption and Commerce: The making of the local administrative structure in seventeenth century Buenos Aires”, en *Hispanic American Historical Review*, Vol. 68, No. 4, Nueva York, Duke University Press, 1988, pp. 771-801.

en las bibliotecas desde la década del sesenta del siglo XVIII.² Las escuelas que deberían formar a los comerciantes y burócratas actividades que muchas veces eran fungibles –sin embargo- eran pocas. Eran raras las que no estuvieran llevadas por frailes o sacerdotes que normalmente complementaban sus ingresos con la educación de los niños.³ Pocos estudiaban en ellas y muy pocos pasaban a cursar los estudios superiores y escasos los que podían afrontar el gasto que involucraban.

La creación del Virreinato supuso –en el marco del pensamiento- un obligado ensanchamiento de la base social para la vida intelectual y una superior circulación de las ideas como ha dicho Halperín Donghi, terminando por convertir a Buenos Aires, cuando las invasiones inglesas se produjeron y poco más tarde con la Revolución de Mayo, en una caja de resonancia en donde –si bien muchos no sabían leer- las noticias circulaban y se había formado una incipiente opinión pública fruto de una estructura comunicacional que se encaminaba hacia la modernidad.⁴

Al producirse la Revolución los hombres (y mujeres) de mayo se encontraron –sin embargo- con desafíos que no habían previsto para los cuáles era necesario ampliar rápidamente la educación en todos los niveles: la formación de ciudadanos que tomaran decisiones y apuntalaran un autogobierno que –si bien no disputaba la soberanía del Rey si cuestionaba su origen- había llegado para quedarse; construir un sistema de representación que estructurara la construcción de un ente político que sostuviera unas cortes propias o un parlamento propio donde todas las provincias del Virreinato estuvieran representadas plasmando el origen de una soberanía popular que tenía en depósito la

2 Jaime Peire, “Leer la Revolución de mayo. Bibliotecas tardocoloniales en el Río de la Plata”, en *Edaem Ultraque Europa*, 2008, 6, 107-153. Anthony Pagden, *La ilustración y sus enemigos*, dos ensayos sobre los orígenes de la modernidad. Barcelona, Península, 2002.

3 Diego Fracchia, *Poder político y reformas educativas en la Buenos Aires revolucionaria. Debates y representaciones en la prensa. (1810-1820)*. Tesis de Licenciatura, inédita, Universidad Nacional de Tres de Febrero, 2012

4 Tulio Halperín Donghi, *Revolución y guerra. Formación de una elite dirigente en la Argentina criolla*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2005. César Díaz, *Comunicación y Revolución, 1759-1810. Esfera y espacio público rioplatense*, Editorial de la Universidad Nacional de La Plata, La Plata, 2016.

autoridad del Rey.⁵ Estos desafíos se hicieron más acuciantes cuando España acuñó la Constitución de 1812 y planteó una disyuntiva: o se aceptaba la Soberanía de la (nueva) Nación española o se hacía una propia y se separaba de ella. Cuando Fernando VII regresó y abolió esta Constitución y regresó al Antiguo Régimen y la represión comenzó ya no hubo vuelta atrás.

Sin embargo, la idea de que había que sacar a toda la gente de la ignorancia y de la barbarie difundiendo la civilidad y sociabilidad había comenzado mucho antes: la penetración de la Ilustración y su renovada mirada sobre las posesiones españolas –especialmente las colonias– permitieron diagnosticar que el punto de partida para hacerlo, después de tres siglos de fracasos, posibilitaron que la Revolución de Mayo no partiera de cero en este punto aunque dijera lo contrario.⁶

La visión acerca de que los tres primeros siglos de dominación española habían sido de atraso –que actualmente heredamos con el nombre mítico de la “siesta colonial”– ya había comenzado a desplegar sus primeros frutos sobre todo en los periódicos que se habían ido publicando: *El Telégrafo mercantil*, de interés general, *El Semanario de agricultura industria y comercio*, preocupado por la educación, por la difusión del conocimiento y las letras y sobre todo para brindar a los campesinos la enseñanza didáctica de los nuevos métodos de agricultura al calor del desarrollo de las ideas fisiocráticas. *El Correo de Comercio*, para difundir las letras y la información comercial relevante y finalmente y sobre el filo de la Revolución la *Gaceta de Buenos-Ayres* llamado a convertirse en el órgano oficial de difusión de la ilustración general después de la Revolución.

En todos ellos, pero especialmente en el *Telégrafo* y el *Correo de Comercio* (que fue una creación de él mismo) estuvo atrás la mano de un hombre que fue una figura emblemática de la Revolución de Mayo pero que ya negociaba con la Monarquía desde su puesto de Secretario perpetuo del Consulado de Comercio del Río de la Plata desde su

5 Marcela Ternavasio, *Gobernar la Revolución. Poderes en disputa en el Río de la Plata, 1810-1816*, Buenos Aires, Siglo XX, 2007.

6 Acaso pueda dudarse de las intenciones de la Metrópoli: pero no de los ilustrados que estaban en sus colonias y ella tenía que aceptar por su creciente debilidad como potencia colonial.

creación en 1794: Manuel Belgrano. Esta ponencia tiene como objeto estudiar a Belgrano como figura paradigmática del ilustrado revolucionario rioplatense preocupado por la educación como medio de construir “la patria” ilustrada en contraposición a la antigua patria donde la falta de educación era deliberadamente fomentada desde la cabeza del cuerpo de la Monarquía y ese hecho era reconocido sin ambages incluso antes de la Revolución.

Primera parte: antes de la revolución.

1. Ilustración y revolución en el río de La Plata

El historiador José Carlos Chiaramonte ponía tempranamente en duda si había una relación directa entre ilustración e independencia en América como la escuela histórica tradicional había sostenido: una Revolución de la mano de unos precursores y unos guerreros pertenecientes a una élite esclarecida, héroes míticos que le dieron la “libertad” a la Nación (ya previamente formada) fruto de un esfuerzo casi milagroso.⁷ Hoy el punto de vista ha variado profundamente y nos preguntamos, tal como lo hace Roger Chartier para la Revolución francesa si no es más verdadero decir que la Revolución francesa “inventó” la ilustración, a posteriori, como legitimación de su propio carácter revolucionario.⁸

Sin embargo, la argumentación de uno de los megarrelatos sobre la independencia Latinoamericana, especialmente sostenido por los académicos anglosajones descansa sobre ese supuesto: la mirada ilustrada sobre la realidad y sobre todo la mirada ilustrada latinoamericana fue fundamental en la explosión independentista: hubo una conexión directa entre ellos. Los ilustrados vieron los problemas económicos, sociales y políticos y más tarde o más temprano advirtieron la responsabilidad de la Monarquía Hispánica y lucharon contra esa opresión que no les dejaba desplegar su inmenso potencial. Esta visión de la indepen-

7 José Carlos Chiaramonte, *La crítica ilustrada de la realidad. Economía y sociedad en el pensamiento crítico argentino e iberoamericano del s XVIII*, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires, 1982, p. 150-151.

8 Roger Chartier, *Espacio público, crítica y desacralización en el siglo XVIII. Los orígenes culturales de la Revolución francesa*, Barcelona, Gedisa, 1996, pp. 15-17

dencia -cuyos héroes paradigmáticos podrían ser un John Lynch o un David Brading- predominó sobre todo en la década del setenta y parte del ochenta en las universidades sudamericanas.

Sin embargo, otro megarrelato surgió en la década del 80 con mucha fuerza contra la anterior: responsabilizaba a Napoleón como la parte fundamental donde reposaba la explicación de la independencia latinoamericana. Este relato tuvo un predominio de unos veinte años aunque no logró el monopolio total de las explicaciones a causa de la potencia narrativa de su relato rival. Posteriormente ambos relatos se fusionaron e hibridaron y fueron matizándose hasta que se comenzó a construir un megarrelato más híbrido que no oponía de manera radical a factores endógenos contra factores exógenos sino que los integraba y mixturaba.⁹

Fruto de ese avance y mestización de las tramas independentistas hoy todos parecen convenir en que hubo una etapa, más o menos dilatada según las circunstancias en que hubo una autonomía ampliada antes del ciclo revolucionario. Es decir: las distintas jurisdicciones hispanoamericanas tenían una autonomía que nacía del reconocimiento del mismo derecho colonial de que al constituirse una comunidad y ser esto algo perteneciente al derecho natural se constituía en una república: de hecho los manuales de política española del siglo XVI traducían polis del griego por “república”. Esa república era legítima por natural -esa palabra fundamental en el siglo XVIII y principios del XIX- y el Rey no tenía una jurisdicción absoluta sobre ella.

Pero la vacancia del trono español después de 1808 exigió o puso en la mira -no ya de los cabildos y sus campañas que constituían esas repúblicas- sino de los virreinos, las audiencias, las gobernaciones, las capitanías generales, etc.- una autonomía real: el Rey no estaba y era tan importante que era insustituible. Por eso proliferaron con mayor

9 Cfr. Jaime Peire, “La política y lo político rioplatense desde la democracia hasta nuestros días: Revolución e independencia”, en Jaime Peire, Arrigo Amadori, Telma Chaile, *Itinerarios / perspectivas recientes de la historia político cultural rioplatense colonial. Problemas, tendencias, enfoques*. Universidad Nacional de Tres de Febrero, Universidad Nacional de Salta, Thémata, Sevilla 2017, en prensa.

o menor suerte, antes o después Juntas autonomistas que recogían la autoridad y la soberanía que el Rey había dejado vacante.

Sin embargo puede decirse que –dada la impotencia española frente al predominio marítimo de Inglaterra- a causa de la guerra continua que la Revolución francesa iba a instalar en el Viejo continente de hecho durante las últimas dos décadas –entre 1790 y 1810- se produjo una autonomía (más grande que la anterior) de hecho. Se les permitió a las colonias en determinados momentos comerciar con los buques neutrales –lo que acentuó también el contrabando y la autonomía- que las reformas borbónicas se habían esforzado en quebrar.¹⁰ Hubo –en consonancia con lo que sucedía en España- una emergencia de una sociedad civil alimentada por el surgimiento de un espacio público. Autores como Gabrielle Paquette lo señalan para el caso de La Habana y Buenos Aires.¹¹

En el Río de la Plata esta autonomía de hecho (que resultó ser un entrenamiento para lo que vendría después) fue gestionado por una figura emblemática que después sería un prócer mítico de la (posterior) República Argentina pues pasaría a la historia como el creador de la bandera argentina. Al igual que su colega en Francisco Arango lo hiciera en La Habana Manuel Belgrano trataba de administrar y gestionar esa autonomía maniobrando con dificultad entre los intereses de los comerciantes peninsulares y los criollos y los de los ligados a un régimen más antiguo y los más modernos, cuidando al mismo tiempo los intereses de la Península, en parte como él mismo dice en su autobiografía con mucha inocencia sobre lo que la Península estaba dispuesto a negociar.¹²

Hay que decir –sin embargo- que lo que España no negociaba lo hacían los contrabandistas directamente: España no estaba en condicio-

10 Manuel Chust, 1808, *La eclosión juntera en el mundo hispano*, México, Fondo de Cultura Económica, 2007.

11 Gabriel Paquette, “State-Civil Society Cooperation and Conflict in the Spanish Empire: The Intellectual and Political Activities of the Ultramarine Consulados and Economic Societies, 1780-1810”, *Journal of Latin American Studies*, 39, 2, 2007, pp. 263-298.

12 En realidad en el Río de la Plata la puja era entre grupos de comerciantes ligados por vínculos de Antiguo Régimen más que una oposición entre peninsulares y criollos. Algo que sostenía el paradigma viejo historiográfico que oponía a “monopolistas” con “criollos”.

nes de negociar mucho y -por ejemplo- poco antes de la Revolución de Buenos Aires el Virrey Baltasar Hidalgo de Cisneros tuvo que aceptar que una nave inglesa pudiera descargar su mercadería y trocarla por frutos de la tierra dada la incapacidad española para comerciar con sus colonias y la presión de los intereses de algunos comerciantes: Cisneros ya había tenido que negociar para entrar en Buenos Aires como virrey. Poco podía hacer con una presión combinada de comerciantes e intelectuales.

Desde que había sido nombrado Secretario perpetuo del Consulado de Comercio de Buenos Aires Belgrano se puso inmediatamente a la acción proponiendo una visita a todas las provincias del Virreinato. Sorprende el Plan de acción y su actualidad pues este plan se proponía básicamente el conocimiento de las fuentes de riqueza de cada una de ellas, su fomento y las posibilidades de manufactura de esas riquezas. Aun cuando al principio del Plan se reconocía la prioridad de la Península en manufacturar las materias primas del Virreinato, en el contenido se deja ver que la idea era proteger y ampliar la capacidad manufacturera de cada provincia: la Visita fue denegada.¹³

En su primera memoria como secretario del Consulado decía hablando de la educación: “a la verdad podemos decir que nos hallamos a los principios de la sociedad, y que tenemos el arbitrio para planificar cuantos métodos nos sean posibles a su felicidad sin costarnos mucho trabajo separar a las gentes que habitan con nosotros, de antiguos caminos, en las artes, y la industria, pues apenas hay quien los conozca por el nombre”.¹⁴ Esto es lo que Belgrano decía en el comienzo de la trayectoria. Después de la caída del Rey en España Belgrano fue el Secretario de la Junta de Gobierno de Buenos Aires y después de la Constitución de Cádiz Belgrano se transformó en un revolucionario insurgente, el

13 Archivo General de Indias, Buenos Aires, 585.

14 Memoria económica presentada al Real Consulado en 1796, en Museo Mitre, *Documentos del Archivo Belgrano*, Tomo 1. En adelante cuando citemos una de estas memorias presentadas al Consulado pondremos MC y el año correspondiente citándolas de la edición del Museo Mitre. Y cuando citemos los Documentos editados por este museo, citaremos MB y a continuación el tomo y la página.

Ejército que la Junta de Buenos Aires había enviado, por segunda vez, al Alto Perú.¹⁵

Ya hacia el final de su vida Belgrano –que había sido un protagonista del paso de una ilustración hispánica leal a la Península a la Revolución armada, es decir del vínculo entre Ilustración y Revolución en el Río de la Plata- confesaba amargamente que así como había fiado el curso de las cosas de su Patria a la educación –como vimos en el párrafo anterior “se hace increíble nuestro estado actual. Mas si se recuerda el deplorable estado de nuestra educación, veo que todo es una consecuencia precisa de ella”.¹⁶ Las páginas que siguen tratan de reconstruir la traza o el Programa que Belgrano tenía en torno a la educación teniendo en cuenta en primer lugar que dados los tiempos, las tendencias en la misma España eran muy similares en todos los ilustrados latinoamericanos y en segundo que Belgrano fue una de las pocas figuras que había sido relevante durante la autonomía de hecho pre-revolucionaria desempeñándose con ingenua lealtad –según decía él mismo- pero que también lo fue durante y después de la misma de la Revolución hasta su temprana muerte en 1820 a los 50 años.

Segunda parte: Belgrano como funcionario real:

2. Ideología general en torno a la educación¹⁷

15 Belgrano también formó parte del grupo carlotista, es decir de los partidarios de que la hermana de Fernando VII, que era esposa del Rey de Portugal. Este estaba en Río de Janeiro porque había huido de Napoleón. Una de las salidas posibles ante la alternativa de la legitimidad de cualquier gobierno fue –entre 1808 y 1811 –aproximadamente- para este grupo instalar a Carlota Joaquina en Buenos Aires como regente. El plan no funcionó sobre todo porque no contaba con la venia de Inglaterra. Cfr. Marcela Ternavasio, *Candidata a la Corona, La infanta Carlota Joaquina en el laberinto de las revoluciones hispanoamericanas*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2015.

16 Manuel Belgrano, “Autobiografía”, en Gustavo Paz (Coord.) *Desde este día adelante Revolución, voces del 25 de mayo de 1810*, Buenos Aires, Eudeba, 2010, p. 155.

17 Entendemos por “ideología” las representaciones colectivas por medio de las cuales las personas y los grupos se perciben a sí mismos (o explican el mundo que los circunda) de forma mediata, es decir a través de la mirada de otros, construyendo de tal modo una autoconciencia colectiva o individual. Para comprender el uso que damos a esta expresión véase la temprana polémica entre Emmanuel Terray y Marc Augé, en Emmanuel Terray, “L’Ideologie et la contradiction. A propos des travaux de Marc Augé”, y Marc Augé “Vers un refus de l’alternative sens fonction”, en *L’Homme* XVIII 3-4 (juil-déc

Como Secretario perpetuo del Consulado Manuel Belgrano debía presentar cada tanto un informe o Memoria. En realidad el resto de los comerciantes no le prestaban mucha atención. Pero no contaban con que Belgrano era hijo de uno de los comerciantes más ricos del Virreinato, Domingo Belgrano Peri, muerto en 1795, que tenía muchos contactos a lo largo y ancho del virreinato con importantes contactos internacionales y doce hermanos bien posicionados: el clan Belgrano era uno de los más relevantes y conectados del Río de la Plata y por más que no le prestaran atención a su magisterio (pues dentro del Consulado tenía voz pero no voto) no estaba solo y era muy influyente.

En estas Memorias que Belgrano presentó entre 1796 y 1809 y en su propio periódico el *Correo de Comercio* está el Programa completo de Belgrano no sólo en lo tocante a la educación sino en la creación -prác-

1978), págs. 123-154, y Maurice Godelier, "La part idéelle du réel", *ibidem*, págs 155-188. Se pueden sintetizar apretadamente tres variables fundamentales, según esta polémica, en la ideología: sentido, función y praxis (esta última agregada por nosotros sobre la base de Godelier). Sobre este diseño, la polémica más moderna acerca del significado y la representación del sí mismo y las representaciones colectivas en la ideología por ejemplo en Paul Ricoeur, *Ideología y utopía*, Barcelona, Gedisa, 1994, donde el autor pivotea sobre la estructura de la acción simbólica, las representaciones colectivas y la cohesión social. Si ya Ricoeur había introducido una reflexión interdisciplinaria, la tendencia se acentúa en Teun A. Van Dijk, *Ideología, una aproximación multidisciplinaria*, Barcelona, Gedisa, 2000. Más recientemente, Slavoj Zizek (Comp.), *Ideología, un mapa de la cuestión*, Buenos Aires, 2003; véase especialmente la introducción, donde hace su aparición un remake psicoanalítico del término. Nos parece pertinente incluir asimílicamente a Frederick Jameson y Slavoj Zizek, *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*, Buenos Aires, 2001. La reflexión sobre lo real, lo imaginario, la realidad y el sujeto y la constitución agónica de los grupos colectivos contextualiza bien el tema de la mirada del otro en la propia percepción del sí mismo, individual y colectivo. Pueden ser útiles para ello Bronislaw Baczko, *Los imaginarios sociales, memorias y esperanzas colectivas*, Buenos Aires, 1991 y Cornelius Castoriadis, quien se resiste a aceptar una concepción funcionalista de los imaginarios en *La institución imaginaria de la sociedad*, Buenos Aires, 1990, o más recientemente del mismo autor *Figuras de lo pensable*, Madrid, Cátedra, 1999. Se trata de dos formas distintas de pensar los imaginarios sociales (antes o después de las configuraciones sociales) que hacen a la formación de las ideologías. Entendemos que a lo largo del proceso histórico en las épocas antiguas y medievales habría habido "cosmovisiones", después imaginarios -en el despertar de la modernidad- y actualmente ideologías. Es una reflexión personal: hay un cambio de sistemas de representación desde lo más flexible y abarcativo a menos plástico y más condensado con una señalización de por dónde, en qué sentido o en qué dirección se debe circular que en definitiva reclama -como en las otras dos- el abandono de la creencia pero desde un lugar concreto.

ticamente desde la nada- de un país sin entrar en colisión con la nación, es decir con la Monarquía agregativa española.

Puede parecer extemporáneo pero desde el principio el plan de Belgrano tenía como una idea de fondo la lucha contra una opresión de tres siglos. Ya en la mirada de tres siglos como un todo de opresión estaba incoado el Programa de educación que involucraba liberar las fuerzas de los países comenzando por conocerlos. Pero esa opresión era reconocida más o menos explícitamente y la lucha contra ella fomentada desde arriba. Belgrano lo había aprendido en España: no era un producto original del Río de la Plata.

En 1801 el *Telégrafo mercantil* cuya mano oculta era precisamente Belgrano dice en su "Objetos principales de esta Obra: "Sabemos que aquella antigua idea de conservar pobre, grosero, e ignorante al Pueblo, en orden a su seguridad, es una mera químera; es un absurdo detestable, y expresa contravención a la ley natural, que confirió derecho a todo hombre para ser instruido tanto en las obligaciones morales y económicas como en aquellas Ciencias y Artes con que él concibe que puede ser feliz, y útil a sus semejantes" para construir de ese modo una "patria-sociedad".¹⁸

En el *Correo de Comercio* repetía la idea pero con más claridad: "Hubo un tiempo de desgracia para la humanidad en que se creía que debía mantenerse al Pueblo en la ignorancia, y por consiguiente en la pobreza, para conservarlo en el mayor grado de sujeción; pero esta máxima injuriosa al género humano se proscribió como una producción de la barbarie más cruel". Aunque protestaba que la Monarquía hispánica jamás había planeado tal cosa acto seguido condena sin ambages al valido Godoy caído en desgracia a continuación.¹⁹

La opresión era algo más profundo que una simple tiranía política de origen o de ejercicio: se trataba también y fundamentalmente de una opresión económica. Ya el *Telégrafo mercantil* había dejado asentado que "este país" debía ser "por su naturaleza" "agricultor y comerciante".²⁰ El diario que le sucedió, *El Semanario de agricultura, industria y comercio*

18 *Telégrafo mercantil*, "Objetos principales de esta Obra. *Telégrafo Mercantil*". En adelante TM.

19 *Correo de Comercio*, 17 de mayo de 1810.

20 TM, *ibidem*.

-editado por su amigo Hipólito Vieytes- lo decía en su "Prospecto"²¹: "Desde que el espíritu de conquista dejó de ser la principal pasión con que se alimentaba el corazón del hombre y desde que dejó la espada de ocupar el brazo que hoy se ejercita en el arado, ya no vemos con horror aquellos campos que en lugar de espigas parecía brotaban hombres destructores destinados sólo a aniquilar su propia especie: a la sangre del guerrero ha sucedido el sudor del labrador, y al espantoso sonido de la trompeta militar la flauta pastoril. (...) Ya por fin se ha conocido que la agricultura es la primera, la más noble, y la más indispensable ocupación del hombre, que es la base de las sociedades, la que alimenta el Estado y la que hace a los hombres sencillos, fieles, honrados: a ella sola le son deudores los pueblos de su riqueza y opulencia, y sin ella yacerían para siempre sepultados en la opresión y la miseria."²²

Esto es -se podría decir- el corazón y la fuente de donde fluían las ideas de Belgrano sobre la educación: las ideas económicas ilustradas -especialmente la fisiocracia- que Belgrano había tomado de España y la difundía en el Río de la Plata adaptándolas a las necesidades locales. Y las necesidades locales eran fundamentalmente poner al inmenso potencial del virreinato a producir riqueza. Esta es la presentación de los problemas que había que solucionar.

Pero...¿solucionar cómo? La respuesta nos la da Belgrano en una de sus memorias al Consulado. "La extensión de conocimientos, la ilustración general, el que las luces se difundan por todos que todos se instruyan, que adquieran ideas, que ni el labrador ni el comerciante ni el artista ignore lo que les corresponde, que unos y otros procuren no apearse tan íntimamente a los pensamientos de sus antepasados, los

21 Así se denominaba a la explicación de los objetivos del periódico que se publicaba en el primer número y que había pasado la censura.

22 *Semanario de agricultura, industria y comercio*, "Prospecto". El abandono del espíritu de conquista y la adopción de las ideas de una República mercantil -que florecían en Europa y en España- era el primer paso para cambiar de raíz el mal manejo de las colonias que -según los propios españoles- llevaba tres siglos. Esta nueva mirada que ve tres siglos de atraso de un golpe y se conecta con el panorama que hay por delante es un leitmotiv de la ilustración latinoamericana. Cfr. *Semanario de agricultura industria y comercio* se conecta directamente con nuevo el patriotismo ilustrado y su idea de construir una patria agrícola y comercial. *Ibidem*. Para el tema del patriotismo cfr. Cañizares Esguerra, J, 2007, *Cómo escribir la historia del Nuevo mundo. Historiografías, epistemologías e identidades en el mundo del Atlántico del siglo XVIII*, México: FCE, 2007.

cuales sólo deben adoptarse cuando convienen, y cuando no, desecharlos y abandonarlos”.²³

¿De qué manera? Pues de donde ella viene primordialmente según la visión fisiocrática: de la tierra. Cultivar la tierra inculca era el primer paso: la inmensa pampa era vista por esta generación revolucionaria entre 1810 y 1820 no como un desierto poblado de indígenas que había que matar –como se la veía a partir de la década del 20- sino como una gran oportunidad, como “la” gran oportunidad de poner a Buenos Aires y “sus” provincias en el mundo, enriqueciéndose ella primeramente. De allí la visión bucólico-pastoril que se tiene de la campaña bonaerense en ese momento y que se puede ver en la emergencia de la literatura gauchesca.²⁴

El segundo paso era la industria manufacturera: aunque Belgrano reconocía a la Metrópoli como la encargada de aportar el valor agregado a las materias primas mediante su manufactura insistía en que no se descuidara ese aspecto en el virreinato sino más bien que se lo potenciara. Era toda una apuesta política que en general fracasó: pero fracasó no sólo en la época colonial: también lo hizo en la republicana que la siguió, aunque lógicamente ese fracaso no fue total. La idea era formar una unidad familiar rural que produjera en el ámbito textil,

sobre todo, tal como lo había hecho Inglaterra.²⁵

El tercer – no menos importante- paso era el comercio: había que tener la suficiente libertad para liberar lo que tuviera que ser liberado para alimentar la propia población que crecería y también para vender su excedente al exterior: el comercio era muy importante. Conocer los secretos del comercio –que no era comprar por una suma y vender por una suma mayor, como insistía Belgrano que hacían muchos comer-

23 MC, 1798, p. 111.

24 Cfr Jaime Peire, “Políticamente incorrectos: sentimientos identitarios en la literatura rural gauchesca. 1770-1828” en *Anuario del Instituto de Historia Argentina*, 16(2), 2016, e029, Recuperado de

<http://www.anuarioiha.fahce.unlp.edu.ar/article/view/IHAE029>.

25 Pedro Rodríguez de Campomanes, *Discurso sobre el fomento de la Industria popular*, (1774) Madrid, Editorial Complutense, 2009. Por ejemplo, dice Campomanes “Porque el interés del Estado consiste en mantener dispersa la industria en caserías y lugares chicos”. P. lxxiii

ciantes- sino que era una ciencia, era la tercera pata de este trípode que estaba tomado de Pedro Rodríguez de Campomanes.²⁶

De manera que la educación popular –sí, popular- debía estar dirigida a sostener este trípode que conformaba a un Estado opulento: esa era la palabra que se empleaba. Se condenaba el lujo pero al mismo tiempo se promovía la opulencia individual y del Estado: la inclinación a vivir una vida material mejor y más cómoda habría de ser el resorte para evitar que la gente se mantuviera ociosa: el ocio y la vida miserable y viciosa eran sinónimos. Había que evitarlo a toda costa: nada mejor para ello que vivir en el campo y ser agricultor.

La abolición del ocio era la condición necesaria para que esta ideología de la educación pudiera hacerse realidad: “Para hacer felices a los hombres es forzoso ponerlos en la precisión del trabajo con el cual se precave la holgazanería y ociosidad que es el origen de la disolución de costumbres. A muy poco costo podía esta junta tomar medidas para llevar a efecto estas ideas. Después que ya los niños salieran de aprender los rudimentos de las primeras letras, podían ser admitidos por aquellos maestros menestrales que mejor sobresaliesen en su arte quienes tenían la obligación de mandarlos a la escuela de dibujo velando su conducta, consignándoles una cierta cantidad, por su cuidado en la enseñanza y además señalando cierto premio al que en determinado tiempo diese a sus discípulos en esto, aquello, etc.”²⁷ El premio era una condición sine qua non para establecer el círculo virtuoso que pusiera en pie la ideología belgraniana: “¿Cómo, pues, la pondremos en este estado? Con unos buenos principios y el premio, pues aunque es cierto que el honor anima a las artes, no obstante debe ser precisamente alguna cosa de real, porque las ideas morales en el hombre cuando no tienen algo de físico llegan a hacerse cantidades negativas”.²⁸

Entonces la ideología educativa tenía una base que sería así: durante tres siglos la mayoría de la gente (del “pueblo” si se quiere pero no estamos hablando todavía en la totalidad social romántica que “pueblo” involucraba sino en una semántica anterior) ha sido presa de la

26 Cfr. Anthony Pagden, *Señores de todo el mundo. Ideologías del imperio en España, Inglaterra y Francia, Barcelona, Península, 1997*, pp. 137-164.

27 MC, 1796, p. 76.

28 *Ibidem*, p. 73.

opresión por un doble registro: primero porque deliberadamente se la dejaba sin instrucción para poder mantenerlos sujetos o en subordinación. Segundo porque eso involucraba también dejarlos a la intemperie del ocio que conducía directamente a mantener una vida miserable y terminaba en un Estado sin recursos, también miserable.

3. Propuesta educativa popular

“Fomentar la agricultura, animar la industria y proteger el comercio, son los tres importantes objetos que deben ocupar la atención y cuidado de VV. SS”²⁹: así comenzaba su primer Memoria en 1796. Belgrano fue desplegando su propuesta educativa a lo largo de las Memorias económicas que presentaba al Consulado y más tarde en el *Correo de Comercio*. Así, en la Memoria de 1796 expresaba: “¿Y de qué modo manifestar estos misterios y corregir la ignorancia? Estableciendo una Escuela de agricultura, donde a los jóvenes labradores se les hiciese conocer los principios generales de la vegetación y desenvoltura de las siembras” Belgrano remataba diciendo: “Recórrase toda la Europa culta, y encontraráse todos los políticos enajenados en el estudio más útil a sus estados, formando proyectos adecuados a las experiencias que continuamente se están haciendo, escribiendo memorias útiles sobre los asuntos que anualmente se proponen por las sociedades económicas. Encontraráse a los labradores ocupados en sus trabajos por conseguir un pequeño premio que en algún modo les resarza aquellas fatigas y les dé ánimo para emprender otras mayores.”³⁰ La primera pata del trípode debía tener una escuela práctica donde se enseñase: nada se adelantaría si no se establecía esa primera base que permitiría un crecimiento de las exportaciones que sólo estaban fiadas al cuero porque ello no

29 Manuel Belgrano, Memoria económica, 1796, “Medio generales de fomentar la agricultura, animar la industria, proteger el comercio en un país agricultor” Museo Mitre, *Documentos del Archivo de Belgrano*, Buenos Aires, Imprenta de Coni hermanos, 1913, p. 37. En adelante M 1796, etc.

30 *Ibidem* p. 62-63. Belgrano enfatiza que se trata de una escuela práctica para cuyo fin se ofrecía a traducir del alemán una cartilla. También subrayaba el tema de los premios, *Ibidem*, p. 65.

bastaba para erigir una “patria” que era lo que las sociedades económicas de amigos del país que proliferaban en España estaban haciendo.³¹

La segunda escuela que propone es una Escuela de dibujo indispensable para todas las artes para el carpintero, cantero, bordador, sastre, herrero, zapatero para saber cortar con precisión un zapato debe saber dibujo. Pero también el filósofo: sin dibujo no “entenderían los planisferios de las esferas celeste y terrestre y por consiguiente los diseños de las máquinas eléctricas y neumáticas” hasta al teólogo le hace falta para saber algo de geografía, al abogado para entender los planos de las casas y terrenos sobre los que litigia; los médicos entenderán mejor el cuerpo humano: es un conocimiento que “aún” las mujeres deberían tenerlo. También se debería tener una Escuela de arquitectura en todas las ciudades principales del virreinato –algo que es útil– también premiándose a los alumnos meritorios.³²

Pero sin embargo lo más notable es que estas escuelas populares debían ser gratuitas: “unos de los principales medios que se deben aceptar á este fin son las escuelas gratuitas adonde pudiesen los infelices mandar a sus hijos sin tener que pagar cosa alguna por su instrucción, allí se les podía dictar buenas máximas é inspirarles amor al trabajo, pues en un pueblo dondeLas escuelas que deberían formar a no reine éste, decae el comercio y toma su lugar la miseria, las artes que producen la abundancia que las multiplica después en recompensa, perecer, y todo en una palabra desaparece cuando se abandona la industria porque se cree que no es de utilidad alguna.³³ Además esta gratuidad debía extenderse a las escuelas de las niñas: todo un programa que en el caso del Virreinato.³⁴

Belgrano no se detenía allí: no sólo Buenos Aires debía contar con estas escuelas gratuitas: “Estas escuelas debían ponerse con distinción de barrios y debían promoverse en todas las ciudades, villas y lugares

31 Cfr. Lafit, F. “Ilustración española y economía política en la prensa rioplatense tardocolonial”, en *Anuario del Instituto de Historia Argentina*, 17(1), 2017, e039. <https://doi.org/10.24215/2314257Xe039>.

32 Belgrano no hace aquí sino recoger la experiencia de Pedro Rodríguez de Camomanes en su *Discurso sobre la educación popular de los artesanos y su fomento*, Madrid, Imprenta de Antonio Sancha, 1775, adaptándola a las condiciones rioplatenses.

33 M 1796, p. 75-75.

34 M 1796, p. 76.

que están sujetas a nuestra jurisdicción, comisionando para ello a los diputados y pidiendo auxilio al excelentísimo señor virrey a fin de que comunicase sus órdenes para que todos los gobernadores y demás jefes cooperasen a estos establecimientos tan útiles." De manera que aun cuando la Revolución no fuera ni el final de un proceso de construcción de la nación argentina ni –institucionalmente- el origen de ella ya tempranamente Belgrano tenía en su mente una totalidad de existencia política que abarcaba toda el área del Virreinato del Río de la Plata.

Pero así como la escuela de agricultura era fundamental –como la de dibujo y la de matemáticas lo eran para la industria- debía tenerse en cuenta que agricultura, industria y comercio estaban íntimamente relacionados. Por ello proponía también la creación de una "Escuela de comercio" donde los jóvenes fueran "a instruirse en la aritmética, en el modo de llevar la cuenta y razón, y tener los libros ; en el cálculo y regla de cambio; en las reglas de la navegación mercantil, de los seguros; en el modo de establecer la correspondencia mercantil y mantenerla, en las leyes y costumbres usadas entre negociantes, etc., donde al menos se les enseñen los principios generales de la geografía y las producciones de que abundan o escasean los países, a fin de que con estos principios puedan hacer sus especulaciones con el mayor acierto posible, estableciendo también una compañía de seguros tanto para el comercio terrestre como marítimo. También era necesario para proteger el comercio –sostenía Belgrano- una Escuela de náutica tanto por la escasez de pilotos como de

conocimientos marítimos.³⁵

Algunas de estas escuelas se crearon efectivamente, como la de Náutica y de Geometría y Dibujo en 1799 pero fueron cerradas poco tiempo después por la defianciación a las que la sometió la Monarquía. Después de la Revolución resurgieron. Para Belgrano el primer objetivo era desterrar el ocio; después darle a la gente herramientas con las cuales embarcarse en el objetivo colectivo de construir una comunidad que progresara continuamente y luchara contra la herencia de esos

35 *Ibidem*. Asimismo, ha destinado posteriormente 500 pesos para premios, sobre la agricultura, industria y comercio, que se repartirán y asignarán el año próximo, conforme á lo dispuesto por Su Majestad. M 1797, p. 79 y p. 108.

tres siglos de atraso: hay que tener en cuenta que Buenos Aires no tuvo universidad hasta 1821.

Las propuestas de Belgrano –sin embargo- iba más allá de las Escuelas específicas que hemos mencionado: apuntaba a crear un sistema educativo en todo el territorio del virreinato. En el *Correo de Comercio*, el Diario que fundara él mismo proponía que los Cabildos, Curas de las Parroquias –utilizando “su influencia en los espíritus”- y Jueces comisionados (jueces rurales) los impulsaran y que fueran financiados por los propios y arbitrios –es decir por los impuestos que los ayuntamientos cobraban.³⁶

Así por ejemplo decía de Paraguay y del Chaco, dos Provincias –por entonces- del Virreinato del Río de la Plata: “La lana es bien abundante en este país, el algodón del Paraguay, Chaco, etc., otras infinitas materias primeras que tenemos y podemos tener con nuestra industria, puede proporcionar mil medios de subsistencia a estas infelices gentes que acostumbradas a vivir en la ociosidad, como llevo expuesto, desde niños, les es muy penoso el trabajo en la edad adulta y o resultan unos salteadores o unos mendigos ; estados seguramente deplorables que podían cortarse si se les diese auxilio desde la infancia proporcionándoles una regular educación que es el principio de donde resultan ya los bienes y los males de la sociedad.”³⁷. Aunque había propuesto la educación gratuita recomendaba –en este momento- que los padres pudientes pagasen a los profesores (aunque fueran sacerdotes: muchos de ellos necesitaban de esos ingresos para mantenerse decentemente). La educación en todos los puntos del territorio perseguía también tres metas fundamentales: la eliminación de los bandidos y forajidos que el ocio había impulsado y el arraigo de los pobladores a su tierra desalentando su huida a la ciudad.

En tercer lugar, que los jueces rurales fueran letrados y aumentase su número, y con ello disminuyera la distancia entre juez y juez, algo fundamental para civilizar la campaña. Belgrano se prometía que muy pronto –como lo había hecho el Virrey Sobremonte cuando era In-

³⁶ *Correo de Comercio* 17 y 24 de marzo de 1810.

³⁷ M 1796, p. 75-76. Belgrano cita explícitamente a Pedro Rodríguez de Campomanes, *Discurso sobre la educación popular de los artesanos y su fomento*, Madrid, Imprenta de Antonio Sancha, 1775.

tendente de la Provincia de Córdoba- que procediendo de esa manera “muy pronto veremos cambiar el aspecto moral y físico de la Patria” en el marco de un proceso civilizatorio típico de la Ilustración del Siglo XVIII.³⁸

Era de particular importancia que las niñas fueran a la escuela pues para formar “el hombre moral”: la niña “muy pronto va a ser madre, y [y debe] presentarnos ciudadanos en quienes debe inspirar las primeras ideas, ¿y qué ha de enseñarles –se preguntaba, pedagógico- si a ella nada le han enseñado? Era –para este intelectual, periodista y revolucionario- “más necesaria la atención de todas las Autoridades, de todos los Magistrados, y todos los Ciudadanos, y Ciudadanas para los establecimientos de enseñanza de niñas, que para fundar una Universidad en esta Capital, porque tanto se ha trabajado, y tanto se ha instado a nuestro Gobierno en muchas y diferentes épocas.”³⁹

Tercera parte: educación en la guerra revolucionaria:

4-Belgrano el General revolucionario docente.

Ya tempranamente Belgrano daría muestras de su inquietud por transmitir los conocimientos en situaciones bélicas. Cuando los ingleses invadieron Buenos Aires dos veces consecutivas –en 1806 y 1807 algo que fue un preludio de la Revolución, sino más importante que ella- Belgrano contaba en su Autobiografía que fue nombrado sargento y que “entrado a este cargo, para mí enteramente nuevo, por mi deseo de desempeñarlo según correspondía, tomé [sic, tomé] con otro anhelo el estudio de la milicia y traté de adquirir algunos conocimientos de esta carrera, para mí desconocida en sus pormenores; mi asistencia fue continua a la enseñanza de la gente”⁴⁰

38 *Ibidem*.

39 *Ibidem*, 7 de julio de 1810.

40 Manuel Belgrano, “Autobiografía” cit. p. 150. Las invasiones le abrieron más los ojos a Belgrano: “entonces empecé a observar el estado miserable de educación de mis paisanos, sus sentimientos mezquinos y hasta donde llegaban sus intrigas por el ridículo prest. [Asignación de ración de comida y otros elementos diarios para la manutención del soldado.] *Ibidem*, p. 150.

Este rasgo que se acentuará cuando el Gobierno de la Revolución le encargará la dirección de los Ejércitos “auxiliadores” a las Provincias del “interior” primero hacia el Paraguay y más tarde por dos veces – separadas por una misión diplomática en Europa- en el Alto Perú, hoy Bolivia. De hecho, ni bien se produjo la Revolución de 1810 logró que funcionara en el Consulado de Comercio una escuela de matemáticas “donde se enseñan a los cadetes de los nuevos cuerpos los principios facultativos adaptables a las presentes circunstancias” cosa que había dispuesto la Junta Gubernativa sólo un mes después de producida la Revolución.⁴¹

En general podría decirse que Belgrano como General se repitió en dos afanes que veremos a continuación, pero ambos inscriptos en la ideología de que la ilustración rioplatense, y la Revolución con ella, debía contribuir –es más aún consistía ella misma- en la inscripción en el proceso civilizatorio universal. Por ejemplo para él era importante –según el testimonio años más tarde de José Celedonio Balbín, quien fuera un oficial de su Ejército, que los oficiales supiesen tratar a las damas: “en el trato con ellas los hombres se acostumbran a modales finos y agradables, se hacen amables y sensibles, en fin, el hombre que gusta de la sociedad de ellas, nunca puede ser un

malvado”⁴². La educación de los oficiales –y de los soldados, aplicada dentro de una disciplina rigurosa que no admitía excepciones era –para él fundamental. Y así trató de imponerlo en todas sus campañas militares entre 1810 y 1820.

El segundo elemento, que era al mismo tiempo una estrategia militar era que especialmente los oficiales, pero también los soldados en la medida de lo posible debían no ya refinar su trato y roce con los demás sino instruirse en las primeras letras y perfeccionar su educación. El Ejército patriota debía ser liberador también “para adentro” de la

41 Escuela de Matemáticas. Buenos Aires, 28 de julio de 1810. La Escuela se abrirá en 1812. MB1, p. 54.

42 Esta ocurrencia me hizo reír mucho, agregaba Balbín sin entender el objetivo” civilizatorio del General Belgrano en el sentido de Norbert Elias, *El proceso de la civilización, investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*, México, FCE, 1987. José Celedonio Balbín. Testimonio para el Coronel Bartolomé Mitre MB1, p. 255.

opresión de la ignorancia: los oficiales y soldados no podían ser –como lo decía Belgrano repetidamente de sus oponentes- “bestias”. Esto lo decía el General no sólo de los soldados enemigos sino de los oficiales y pensaba –y lo decía en sus cartas, por ejemplo- que el Virrey Elío (que peleaba contra los patriotas en la Banda Oriental) era una “bestia”.

Podemos ver cómo inmediatamente al tomar el mando de la Campaña del “Ejército auxiliar” hacia el Paraguay, Belgrano advirtió la situación que lo rodeaba: los oficiales eran bastante ignorantes según Belgrano y le decía a Mariano Moreno otro revolucionario: “no pierdo instante en instruirlos, y de obligarlos a que se instruyan”⁴³ No se trataba de una sugerencia más o menos enfática: los obligaba.

El afán de educar a la tropa mientras se va internando en la selva misionera y paraguaya –comenzando por los oficiales- no era un simple capricho. Belgrano no triunfó militarmente en la Campaña del Paraguay. El mito dice que sembró la semilla de la Revolución y de la independencia del Paraguay. La realidad es que el Ejército porteño cosechó varias derrotas después de alguna modesta victoria y Belgrano consideró imprudente seguir internándose en un terreno desconocido y complicado por lo cual negoció con todos los actores posibles una integración del Paraguay a las Provincias Unidas del Río de la Plata: consiguió que por lo menos los Paraguayos se aislaran y no agredieran la Revolución de las demás Provincias del Sud; suficientes conflictos tenían con los peninsulares y criollos recalcitrantes de la Banda Oriental donde Elío predominaba en el Río de la Plata y desembarcaba sorpresivamente en algún lugar del Río Paraná saqueando lo que podía. Los portugueses amagaban continuamente con invadir la Banda Oriental y el Ejército “auxiliador” del Alto Perú en junio de 1810 había sufrido una derrota desastrosa en el límite entre el Perú y el Alto Perú (hoy Bolivia) en el Río Desaguadero.⁴⁴

Belgrano, que estaba custodiando los márgenes del Río Paraná (a causa de los saqueos antedichos) fue llamado a encabezar el Ejército del

43 Belgrano a Moreno, Curuzú Cuatiá, 13/11/10. en *Epistolario belgraniano*, Buenos Aires, Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara, 2001, p 91.

44 Debo advertir sin embargo que Belgrano confiaba en que los portugueses americanos fueran amigables con la Revolución y –de alguna manera- se plegaran a ella.

norte: debía convertir a un Ejército indisciplinado, militarmente inepto y desmoralizado en una tropa capaz de derrotar al Virrey del Perú, José Fernando de Abascal, que se había anexionado unilateralmente las Provincias del Alto Perú con la importante Potosí y la influyente Audiencia de Charcas.

Una de las primeras medidas que tomó en orden a convertir al Ejército del Norte en un verdadero Ejército –le comunicaba al Gobierno sin consultarle– es que “convencido de la imposibilidad de tener soldados sin instrucción de cabos y sargentos, y sintiendo diariamente los malos efectos de la ignorancia de éstos en sus obligaciones, y aun de muchos de los oficiales de este Ejército, he establecido una academia a la dirección del teniente coronel graduado don Toribio Luzuriaga para la instrucción de oficiales, y una escuela de enseñanza al cargo del teniente coronel don Ignacio Warnes para la de los cabos y sargentos.⁴⁵ Como veremos a continuación no se trataba sólo de un entrenamiento militar sino de una formación más amplia que superara “la ignorancia”.

Es preciso poner en contexto la situación penosa del Ejército del Norte después del primer desastre en Huaqui (o Desaguadero). La situación era comprometida más por una cuestión logística y de moral y por el marasmo de la confusión que toda guerra produce más que a otra cosa. Decía Belgrano (a modo de ejemplo): “Persuádase V. E., en verdad, que este Ejército no es más que una escuela de reclutas así en los soldados como en los oficiales, hablo en general; porque lo mejor de aquéllos, cansados de fatigas y desgracias, los unos han quedado inútiles y los otros han desertado, siguiéndoles los nuevos con escándalo, y lo peor es sin poderlo remediar; pues en todas partes hallan abrigo, los jueces no ponen atención, y acaso ellos y los demás vecinos se conspiran para ocultarlos y protegerlos, y quién sabe si para desviarlos del servicio.”⁴⁶

El interés por la educación era precisamente –en la concepción belgraniana– la diferencia con el enemigo. “Hace usted bien de contraerse a la fábrica de hombres, y enseñarlos a virtuosos, que era en lo que menos se ha pensado en cerca de cuatro años que llevamos de Revolución:

45 Belgrano al Gobierno, Cuartel general de Jujuy, 17 de diciembre de 1811. MB4.

46 Cuartel general del Campo Santo, 11 de mayo de 1812. P. 127, MB4.

no crea usted que hablo de lo primero, sino de lo segundo; porque de aquello creo que se trata con el mayor ahínco por todos, y particularmente en el Perú, donde hasta los viejos son micos.⁴⁷

La principal solución que el General concibió y ejecutó para enfrentar esta situación fue la disciplina militar pero algo más que una simple y rigurosa disciplina militar: era también la educación de los oficiales y soldados.⁴⁸ Tal era la percepción del oficial Pico muchos años después: “Como en lo general nuestra educación ha[bía] sido descuidada y observaba en algunos oficiales modales impropios del lustre de la carrera militar se propuso reformarlos insensiblemente [inconscientemente] para lo cual adoptó varios planes y entre ellos estableció una mesa común para todos y que debía precisamente presidir el jefe del cuerpo, dio un reglamento para que se observase en ella en que se prueba a más de los talentos del general el conocimiento de su país”⁴⁹.

Esta Escuela o Academia no sólo funcionaba los días de semana. “Los domingos tenían obligación los jefes de concurrir a la posada del general, desde las ocho de la mañana hasta las doce, a tratar asuntos del servicio, su política de economía, etc., él proponía las materias sobre que se había de discurrir y protesto que esta escuela me fue de mucha utilidad, porque adquirí en ella conocimientos necesarios que ignoraba y lo mismo juzgo sucedería a todos mis compañeros. También advertía en esta junta los defectos que había notado en los regimientos y tenía precisión el jefe de disculparse, lo que nos obligaba a tener la conducta más esmerada y contraída para no exponernos a una reprensión ante todos los compañeros”.⁵⁰

Pero no sólo los oficiales debían ser instruidos. Junto con ellos los suboficiales debían instruirse de forma continua. “Los jefes tenían obligación de tener academias particulares en sus cuerpos para instruir a

47 Belgrano a Vicente Echeverría Humahuaca, 8 de diciembre de 1813. MB7, p. 73.

48 Que comenzaba por procurar que estuvieran vestidos. “A todos los oficiales de Cochabamba y Chayanta les he mandado vestir desde el zapato hasta la camisa porque venían todos en la mayor miseria, y los tengo en cuarteles á ración de carne y pan; se aplican y se les conoce deseos de aprender: su ignorancia era tal que ni sabían girar, y así es que se ha burlado bien el tirano de las fuerzas que mandaban.” Belgrano al Gobierno, Jujuy, 19 de agosto de 1812. MB4, p. 198.

49 Conducta militar del General Belgrano por el Coronel Blas Pico, p. 224.

50 Conducta militar del General Belgrano por el Coronel Blas Pico. MB1, p. 224.

los oficiales y sargentos en que enseñaban las obligaciones de cada clase, evoluciones y la economía que debía observarse interiormente, solía el general concurrir a estos actos y observar con escrupulosidad los adelantamientos de cada individuo, con cuyo método puedo asegurar que logró la perfección de todas aquellas, pues ningún oficial quería ser tenido en menos por un general tan laborioso é instruido⁵¹: de manera que la moral del Ejército tenía mucho que ver con la educación.⁵¹

Belgrano observaba y valoraba a la gente instruida y educada e ilustrada –en ese orden– como un elemento valioso para el Ejército.

Así por ejemplo celebraba contar con una persona ilustrada y expresaba al Gobierno “debo dar gracias a V. E., como lo ejecuto, por haber destinado a este Ejército al barón de Holmberg: después que tuve mis comunicaciones con él, que descubrí sus conocimientos, y noté la viveza, actividad y aplicación, le di a reconocer por jefe del estado mayor en todo lo concerniente a artillería e ingenieros, y tengo la complacencia de decir a V. E. que ha correspondido y corresponde a mis esperanzas : el parque y maestranza ha tomado nueva vida y un nuevo orden se deja ver en los trabajos y prontitud de ellos que no se conocía: también me ayuda en lo perteneciente al orden de disciplina y arreglo de la infantería, y creo que podré poner estas tropas en un pie verdaderamente militar: lo aviso a V. E. para su inteligencia, y con el objeto de que tenga en mira el hacer traer esta clase de sujetos de Europa; pues por poca que sea su educación en la milicia, nos lleva ventajas en todo a cuantos estamos dedicados a ella en estos países por el imperio de las circunstancias.⁵²

Belgrano comprendía que para que la Revolución se estableciera con éxito en todo el territorio del Virreinato era necesario algo más que un Ejército. Algo más estable, sólido y convincente que la sola fuerza bruta. Que la situación de los pueblos por los que el Ejército atravesaba o se ponía en contacto debía cambiar con el paso de ese Ejército. Era esta una percepción de muchos revolucionarios: pero Belgrano veía una relación directa con la educación: “Pienso que para hacerles ver las

51 Conducta militar del General Belgrano por el Coronel Blas Pico. MB1, p. 224.

52 Belgrano al Gobierno, Jujuy, 24 de mayo de 1812. MB4, p. 134. Se refiere a Eduard Ladislaus Kaunitz von Holmberg, austriaco que combatió en ese Ejército.

ventajas que deben prometerse de la nueva constitución y que desde ahora empiecen a sentir las influencias benéficas de un gobierno independiente y liberal, sería más conveniente que V. E. circule oficios a los cabildos, ordenándoles que propongan los medios de efectuar varios establecimientos más necesarios para la educación de los jóvenes, ramo el más preciso y el más abandonado por infelicidad nuestra, para el aumento de población y remedio de las necesidades generales de estos habitantes, como son las escuelas públicas, boticas y médicos dotados en todas las ciudades, buscando los arbitrios menos onerosos y más compatibles con las actuales urgencias del estado.”⁵³

El General desplegaba un Programa muy parecido al que había alentado desde el Consulado de Comercio. “Que expongan igualmente todo lo que consideren conveniente, para fomentar el comercio interior, ya franqueando los caminos que no son conocidos o transitados, ya facilitando el cultivo, consumo y extracción de varios frutos del país y adelantando la fábrica de sus manufacturas; pues creo que por estos medios recobrarán sus primeras esperanzas, tomará vigor el Estado, se aumentarán notablemente los recursos y se desterrará la ociosidad tan común en nuestro suelo”.⁵⁴ Agricultura, industria, comercio y educación: un Programa simple, pero efectivo. Él sabía que era un Programa que necesitaba un tiempo para desplegarse y ser gestionado y tenía una visión de conjunto muy especial donde el indígena también estaba involucrado. “Bien conozco que por ahora no se conseguirá cuanto se desea, pero se hará lo que se pueda, y esto basta para no permanecer en una total inacción. Ya no hallo el menor inconveniente para que cuanto antes se franquee la comunicación directa entre estas ciudades y la provincia del Paraguay, congraciando a los indios con algunos regalos anuales que se costearán de lo mismo que producirá el comercio.”⁵⁵ Educación, apertura de caminos y comercio interior y exterior en una Unión de Provincias (algunas veces en cartas a Paraguay habla de la idea de “federación”) eran para él caras de una misma moneda de un vasto programa político, económico y demográfico.

53 Belgrano al Gobierno, 28 de julio de 1812, MB4, en p. 180-181.

54 MB4, p. 181.

55 *Ibidem*, p. 181-182.

Puede observarse el grado de compromiso del General Manuel Belgrano con la educación (que no estaba separada del cambio revolucionario sino que estaba integrado a él) con un hecho puntual. Después de las batallas de Tucumán y Salta a partir de las cuales se delineó lo que hoy es la frontera norte argentina con Bolivia, el gobierno revolucionario decidió otorgarle un premio de 40.000 pesos fuertes. (Para que se tenga una idea con 200 pesos una persona podía vivir cómodamente un año entero.).

Sin embargo él demostró una vez más su interés obsesivo en la educación: "he creído propio de mi honor y de los deseos que me inflaman por la prosperidad de mi patria, destinar los expresados cuarenta mil pesos para la dotación de cuatro escuelas públicas de primeras letras en que se enseñe a leer y escribir, la aritmética, la doctrina cristiana y los primeros rudimentos de los derechos y obligaciones del hombre en sociedad hacia ésta y el gobierno que la rige, en cuatro ciudades, a saber : Tarija, ésta, [Jujuy]Tucumán y Santiago del Estero (que carecen de un establecimiento tan esencial e interesante a la religión y al estado, y aun de arbitrios para realizarlo) bajo del reglamento que pasaré a V. E. y pienso dirigir a los respectivos cabildos con el correspondiente aviso de esta determinación, reservándome el aumentarlo, corregirlo o reformarlo siempre que lo tenga por

conveniente.⁵⁶ Espero sea de la aprobación de V. E. un pensamiento que creo de primera utilidad, y que no lleva otro objeto que corresponder a los honores y gracias con que me distingue la patria."⁵⁷

Conclusión

Junto con el incesante crecimiento de Buenos Aires, ya desde el siglo XVII pero mucho más acelerado en el XVIII hasta convertirse en

56 Es interesante destacar del Reglamento el punto 19 en cuanto establece una pauta de igualdad para todos los alumnos. [El Maestro, que es "un Padre de la Patria"] "Tendrá gran cuidado en que todos se presenten con aseo en su persona y vestido, pero no permitirá que nadie use lujo aunque sus Padres puedan y quieran costearlo." Publicado por ADHILAC Internacional © www.adhilac.com.ar. Consultado el 15/08/2017.

57 Belgrano al Gobierno, Jujuy, 31 de marzo de 1813, MB4, p. 397. La Escuela de Jujuy no se había terminado todavía en julio de 2004.

capital virreinal, hizo su aparición algo que es inmanente –podría decirse- a la ilustración: una incipiente esfera pública donde circulaban impresos y diarios, pasquines, libelos y noticias y la lectura comenzaba a hacerse extensiva. Fue un proceso que las reformas borbónicas no hicieron sino acelerar ampliando la base de la circulación de las ideas, tal como –según vimos- dice Halperín Donghi.

Esta ilustración –que no venía sólo de España sino también de otros países como Francia, Inglaterra y los países alemanes- comenzó por su propia dinámica a dibujar países con sentimientos patrióticos propios y específicos –ya ilustrados y no barrocos- y con una tendencia a la autonomía que –si bien era un rasgo propio de la Monarquía española policéntrica- acentuaba de manera enfática esa autonomía a causa de las guerras a que la misma dinámica del despliegue de la Revolución francesa había llevado a España.

Algunos autores de la década del 80 y el 90 minimizaron la relación entre ilustración y Revolución. En parte porque el paradigma o metarrelato que ganó el predominio en muchas universidades latinoamericanas –siguiendo en esto a la “nueva” historiografía continental, francesa y española- responsabilizaba a Napoleón y al marasmo que él había provocado en la Península a partir de 1808 de la crisis americana.

Por otro lado, estas explicaciones soslayaban los aspectos endógenos, las tensiones sociales, las crisis económicas, los estudios demográficos y sociales para centrarse en los aspectos que la nueva historia política europea estaba comenzando a estudiar y que marcaban tiempos más sincopados que la serena *longue durée* de *Annales* trasladando esa mirada a las revoluciones atlánticas. Las Revoluciones hispanoamericanas fueron puestas allí apresuradamente para no ser menos.

Había también motivos fácticos para hacerlo: en general el vínculo que unía ilustración y Revolución pasaba por las reformas borbónicas y su intento de atenuar –si no aplastar- el predominio criollo de hecho que reinaba en América, a continuación las rebeliones indígenas que fueron las realmente afectadas porque parte esencial de las reformas era bombear más riqueza a la Madre Patria (algo que terminaba afectando a los indígenas) y después la reacción criolla azuzada por las ideas “libertarias” de la ilustración. La ilustración era el puente que había permitido –según esta versión- emplear la autonomía de hecho

–pero también negociada por la Monarquía por su falta de presencia en el Atlántico frente a Inglaterra y Estados Unidos– en la creación de una sociedad civil que –aunque prematura– lentamente negociaba con España reivindicando los privilegios que, llegado Napoleón, se convirtieron como por arte de birbirloque en derechos.

Pues bien: en este panorama con los dos megarrelatos hibridizados actualmente la ilustración comienza a ser estratégicamente importante. Dos casos emblemáticos son los de Cuba y el Río de la Plata que es el que estudiamos. En los dos tenemos una figura que marca la transición de un momento a otro aun cuando en Cuba no se produjera en ese momento una Revolución independentista. Manuel Belgrano hijo de un comerciante nacido en Génova pero vecino de Buenos Aires y uno de los más ricos del Río de la Plata había estudiado Leyes en España y fue nombrado en 1794 secretario perpetuo del Consulado. Desde allí defendió la modernización del país donde él ya veía a “su patria” distinguiéndola y articulándola con el total de la Monarquía.

La erección de una Patria en lo que antes era la nada –dicho explícitamente por Belgrano– no representaba –según él– demasiadas dificultades acorde a una visión fisiocrática muy de moda en España, acompañada de una adecuación al medio local en su implementación. ¿Cuál era esa ideología fundamental? Parece un poco anacrónico –quizás– visto desde nuestros días de globalización: pero ¿lo es en tan alto grado?

Lo primero, decía esa visión, es fomentar la agricultura según métodos modernos tratando de que los campesinos los utilizaran. Una agricultura fuerte generaba un alto incremento demográfico: el aumento de la población por medio de una buena alimentación era el primer paso para construir el edificio de un país. Que el Río de la Plata debía ser un país agricultor nadie en la élite lo dudaba: estaba en el *Telégrafo Mercantil* y en el *Semanario de Agricultura, Industria y comercio* que su amigo Hipólito Vieytes editó más tarde precisamente en un intento de enseñar didácticamente a los campesinos los nuevos métodos de cultivar la tierra entre otros medios por medio de la lectura del periódico por los párrocos rurales.

Pero partía de la base de que a medida que la población creciese y se fuese civilizando tendría necesidades básicas: por ejemplo, vestirse.

Si esto se hacía comprando las telas extranjeras únicamente entonces el campesino produciría las materias para que un extranjero se las vendiese de nuevo manufacturadas por el doble del precio. Eso no sólo no era justo, sino que –en una sociedad que estaba comenzando- podía revertirse aún en una situación colonial donde se suponía que era la Metrópoli la que debía hacerlo. La realidad era que España simplemente no podía abastecer de todas las manufacturas que se necesitaban y había que animar la industria local: era un hecho que España –pensaba Belgrano con una ingenuidad confesada posteriormente- no podía negar.

El tercer paso no era menos lógico que los dos primeros: había que vender el excedente de materias primas y comprar lo que se necesitare: había que “proteger” el comercio. Belgrano decía: “Nadie duda que un estado que posea con la mayor perfección el verdadero cultivo de su terreno; en el que las artes se hallan en manos de hombres industriosos con principios, y en el que el comercio se haga con frutos y géneros suyos es el verdadero país de la felicidad.”⁵⁸ Lo único que había que hacer era implementar las medidas necesarias para que esto se cumpliera.

Para erigir todo esto a un tiempo había un solo medio, que además era absolutamente necesario para vivir una vida según la dignidad humana: la educación. Más aún: la educación ilustrada. No se trataba de cualquier educación. En primer lugar, había que tener escuelas de primeras letras a lo largo y a lo ancho del país que no dependieran de la esfera religiosa sino de cada república cívica instaurada: el Cabildo. Él era el que debía controlar y sustentar a los maestros que eran “padres de la Patria.” Las escuelas debían ser públicas.

Si fuera necesaria esto se articularía con sacerdotes o frailes que complementaban su congrua sustentación con el complemento de educar a los niños. Pero eran controlados por la esfera cívica. Sobre todo, en parajes rurales donde el Cabildo no podía enviar un maestro. Las niñas también deberían ir a la escuela: esto era particularmente importante porque eran ellas las primeras que formaban a los que después serían ciudadanos. Todo esto sería –además- en forma gratuita: los cabildos extraerían los sueldos de los Maestros –que deberían ser sueldos más

58 MB1, p. 57.

que dignos- de los propios y los arbitrios, que eran los impuestos específicos que los cabildos cobraban: Belgrano lo había propuesto casi un siglo antes que Sarmiento comenzara a hacerlo realidad en 1884.

Este plan educativo incluía escuelas específicas que la agricultura, la industria y el comercio involucraban si se querían fomentar. Estas eran: una escuela de agricultura, una escuela de matemáticas, otra de dibujo, una escuela de pilotos y una escuela titulada de comercio. Algunas comenzaron y se cerraron. Otras se abrieron después de la Revolución, pero todas fueron a los tumbos en los dos períodos: ninguna funcionó normalmente principalmente por la falta de recursos que la guerra revolucionaria impuso.

Cuando estalló la Revolución y la guerra Belgrano, aunque era monárquico, fue General en ella. Tuvo tres períodos: la expedición al Paraguay que fracasó, y dos al Alto Perú que en parte fueron exitosas y en parte fracasaron. Pero Belgrano no abandonó su ideología ilustrada y pensó –y así lo ejecutó- que los lugares por donde pasaba el Ejército Auxiliar debían conocer las ventajas de una política popular que los librara de la opresión de la miseria y que les concediera libertad: algo que comenzaba por abandonar la ociosidad. Esa se extirparía con la educación y era el único modo de que el ideario revolucionario realmente se impusiera en la gente.

Ello involucraba fundamentalmente dos cosas por las que Belgrano batalló más que contra el enemigo quizás: la educación ilustrada entre los oficiales y los soldados y la educación por los lugares donde el Ejército iba pasando. Esta instauración de la “libertad” o de una libertad según su ideología no era patrimonio exclusivo de Belgrano: otros la preconizaban también: pero ninguno fue tan coherente –en situaciones límite- como Manuel Belgrano.

La educación en el Ejército era convergente con una disciplina ejemplar y una moral alta tanto en los oficiales como en los soldados. Para ello creó y mandó crear Academias –en el medio de una guerra revolucionaria y con escaso recursos- para los oficiales y para los soldados. Y mandó que fueran instruidos en las primeras letras y en matemáticas estos últimos pensando –no sin razón- que un soldado con estos conocimientos sería un mejor soldado y que era imprescindible que un oficial tuviera educación y fuera un hombre ilustrado: esto apa-

rece claramente en su correspondencia y Belgrano aún lo apreciaba en los oficiales enemigos. La academia no sólo procuraba impartir conocimientos sin también buenos modales: algo que era muy típico de la educación neo-estoica ilustrada.

Belgrano era un hombre que –conforme a uno de los ideales de la ilustración- vivía una vida austera aun cuando su padre había sido millonario –diríamos hoy. Donó la mitad de su sueldo de miles de pesos a la Revolución. Cuando ganó dos batallas seguidas –Tucumán y Salta- y el Gobierno lo premió con 40.000 pesos los destinó a la educación porque consideraba que era lo más efectivo que podía hacer para instaurarla. Todavía en 2011 la escuela destinada a la ciudad de Jujuy no estaba terminada. Pero no hace falta ir tan lejos: él mismo decía en su Autobiografía –como vimos- que el gran fracaso de la Revolución fue que fracasó en la educación.

Tal vez Belgrano tuviera razón y el fracaso de la Revolución fue “consecuencia” –como él dice- de la falta de una educación adecuada: dado su estado “deplorable” la Revolución falló en la educación. Porque lo cierto es que la incipiente esfera pública (tanto bonaerense como en las provincias) no acertó a construir un sistema educativo (no lo hizo hasta mucho después) como lo había imaginado Belgrano y sus co-revolucionarios. Tal vez la guerra, que no terminó en un nuevo orden sino en un desorden nuevo, fue la que no permitió que ello ocurriera y los ciudadanos que debían construir ese nuevo ente político no lo pudieron hacer por falta de una educación adecuada.⁵⁹

El arquitrabe donde se apoyaba un sistema representativo moderno –hoy en crisis, pero en ese momento visto como deseable y viable- era crear una soberanía nacional –que debía suplantar el vacío de la Soberanía real- por medio de un sistema representativo: pero para ello debiera haber habido una masa crítica de ciudadanos instruidos que lo construyera a partir de una opinión pública que circulara. Y para ello había que tener una educación pública adecuada, un grupo de gente ilustrado en constante ampliación. En (la posterior) Argentina eso comenzó a suceder sólo a partir de 1884 cuando la ley 1420 impulsó

59 Raúl Fradkin y Jorge Gelman (Comps.) Desafíos al orden. Política y sociedades rurales durante la revolución de la Independencia, Rosario, Prohistoria, 2008, 9-16.

una educación universal, pública y gratuita: algo que Belgrano ya había imaginado e intentado. Y hasta se gastó su fortuna en ello: Belgrano murió sin poder pagarle al médico que lo atendió, quien no aceptó el reloj del Prócer muerto como pago.

Seguramente nadie se imaginó el desastre de las guerras civiles que sobrevendrían después de la revolución y cómo sería una educación acorde a ese desastre. Tal vez sería hora de dejar de preguntarlo e intentar una respuesta que juegue en espejo con la urgente demanda social de educación que nos aqueja en lo que hoy es el Estado-Nación que se proclama heredero del Virreinato del Río de la Plata -pero también en toda Latinoamérica donde el sistema de representación según los partidos actuales está en crisis. No es una crisis sólo Argentina: es una crisis del sistema democrático representativo mundial alarmante: y tomar conciencia, aunque fuera por la negativa, de sus fracasos anteriores puede resultar útil para resolver los actuales. Esta es la intención de esta modesta ponencia.



7. PERIODISMO Y DIDÁCTICA SOCIAL EN NICOLÁS GUILLÉN

Emilio Jorge Rodríguez
(Cátedra de Estudios del Caribe, Universidad de la Habana)

El periodismo brinda una oportunidad de análisis que nos acerca a la responsabilidad contraída por Nicolás Guillén sobre la creación como serio ejercicio del espíritu para contribuir a la construcción de la nacionalidad. Manejar la prensa proporciona el conocimiento de la esfera pública donde el autor se expansiona mediante un desdoblamiento de sutileza tal que le permite desplegar ideas e insertarse en polémicas o concertar alianzas cuya prioridad es lograr objetivos de mayor envergadura.

No es necesario conjeturar que el sector poblacional de mayor frustración y el más afectado ante el fracaso del ideal decimonónico martiano interracial de patria estaba integrado por los descendientes de africanos. La infancia de Guillén transcurre durante la etapa de fundación del Partido Independiente de Color (PIC) y la posterior represión del alzamiento convocado por ellos, corolario a la vez de la intervención norteamericana y su discriminación hacia los veteranos mambises negros y mulatos, con la anuencia de políticos de la burguesía nacional, compuesta primordialmente por blancos afianzados en el poder. Todo ello se emplazaba en el forcejeo electoral para obtener el voto de esos segmentos ciudadanos.

Tiene alta significación el sosegado análisis que realizara años después Nicolás Guillén sobre la figura de Martín Morúa Delgado en un extenso artículo sobre el político y escritor.¹ Su acercamiento a la personalidad de Morúa Delgado pone en evidencia el entrecruce de

1 Nicolás Guillén: "Martín Morúa Delgado", *Bohemia*, La Habana, 9 de enero de 1949, pp. 6-8, 94-95, 97-99, 105-106. (*Prosa de prisa 1929-1972*, La Habana, Ed. Arte y Literatura, 1975, t. I, pp. 373-390). Reproducido también como texto independiente: *Martín Morúa Delgado*, La Habana, Ediciones Unión, 1984.

tendencias dentro del sector de afrodescendientes en las décadas décadas comprendidas entre 1880-1910. En esa etapa se mantuvo un perenne enfrentamiento entre Morúa Delgado y Juan Gualberto Gómez (a la vez, sobresaliente personalidad afrocubana de la intelectualidad y la política), debido a la contraposición de ideas sobre el rol a desempeñar por “la raza de color” en la organización del futuro político de la nación.

Según Morúa Delgado, la superación individual constituía el meollo para ascender en la sociedad, más que la agrupación en instituciones determinadas por la pigmentación, uno de los puntos de enfrentamiento con Juan Gualberto Gómez. Es conveniente mencionarlo porque entre los aspectos más recordados del proceder de Morúa Delgado, materia de polémica para los historiadores, está su presentación (febrero de 1910) de una Enmienda al Artículo 17 de la ley Electoral para prohibir la creación de partidos políticos integrados por personas de una sola raza o color, la cual fuera aprobada por el Congreso; propuesta que se producía en el contexto de la actuación del PIC y que originaría la repulsa de sus líderes. Esa acción, por otra parte, era coherente con su inquietud porque se llegara a implementar en la isla un sistema segregacionista similar al del Sur de los Estados Unidos de América.² Como es conocido, uno de los argumentos del levantamiento en armas del PIC en 1912, brutalmente reprimido por el gobierno de José Miguel Gómez, era la abolición de la llamada “Enmienda Morúa”.

La gestación del PIC era consecuencia de la situación de ninguneo y traición al ideario martiano. El investigador Alejandro de la Fuente apunta que “fue en Cuba donde los negros y mulatos organizaron, por primera vez en el continente, un partido político nacional racialmente definido, en 1912.”³ Si colocamos una lupa en el entorno regional, el Caribe, veremos que estaría muy cercano el día, dos años después (1914),

2 Según precisa la investigadora Ada Ferrer, desde décadas atrás “Morúa y [Antonio] Maceo evitaban el establecimiento de organizaciones negras separadas e insistían en que sus derechos tenían que ganarse no en tanto que negros, sino como cubanos”. (Ada Ferrer: *Cuba Insurgente. Raza, nación y revolución 1868-1898*, La Habana, Editorial de Ciencias Sociales, 2011, p. 207.).

3 Alejandro de la Fuente: *Una nación para todos; Raza, desigualdad y política en Cuba, 1900-2000*, La Habana, Ediciones Imagen Contemporánea, 2014, p. 4.

en que Marcus Garvey fundara en Jamaica la UNIA, Universal Negro Improvement Association (Asociación Universal para el Mejoramiento del Negro) de considerable impacto en toda el área, en los sectores afrodescendientes de la diáspora, así como en el ámbito afronorteamericano.

Tres líneas de pensamiento y acción constituyeron paradigmas para las reivindicaciones de la población afrodescendiente en el Caribe y su diáspora y apuntan a sendas opciones: la educación, la reivindicación étnica propiamente dicha y la solvencia económica. No olvidamos una importante esfera: *la cultura como vía de afirmación*.⁴

Al enfocarnos en las intervenciones de Nicolás Guillén en la polémica nacional sobre temas asociados a las reivindicaciones de los afrodescendientes, se devela la prioridad que tuvieron para él. El propio Guillén, sin hacerlo explícito, traza un deslinde entre su momento inicial camagüeyano de los “Pistos manchegos”⁵ y lo que sucederá en la capital a partir de 1928: “No tengo ningún inconveniente en reconocerlo y proclamar que la formación de mi personalidad poética mucho debe a la página de Urrutia y a Urrutia personalmente [...]. Éramos personas de distinta manera de pensar en cuanto a muchos aspectos (no todos) de la cuestión negriblanca, pero en otros coincidíamos de una manera profunda y orgánica.”⁶ Está haciendo referencia a la columna “Ideales de una raza” del Diario de la Marina, dirigida por Gustavo Urrutia (1928 y 1930).⁷ Esa afirmación no es solamente válida para

4 Mis criterios para sustentar las ideas de cultura de afirmación en oposición al muy usado leitmotiv de cultura de resistencia se encuentran en “Ambivalencia cultural del vestigio africano en el Caribe”, en Ana Vera Estrada, comp.: *La oralidad: ¿ciencia o sabiduría popular?*, La Habana, Centro de Investigación y Desarrollo de la Cultura Cubana Juan Marinello, 2004, pp. 205-219. Similares puntos de vista desarrollaría años después Néstor García Canclini en “¿De qué hablamos cuando hablamos de resistencia?”, *Estudios Visuales*, Barcelona, n. 7, 2010, pp. 16-37.

5 Artículos suyos publicados en el diario provincial *El Camagüeyano*, durante los años 1924-1925. Recogidos en Nicolás Guillén: *Pisto manchego*, La Habana, Editorial Letras Cubanas, 2013, 3 tomos.

6 Respuesta a una pregunta de Nancy Morejón (sel. y pról.): *Recopilación de textos sobre Nicolás Guillén*, La Habana, Serie Valoración Múltiple, Casa de las Américas, 1974, p. 44. Hubo ocasiones en que se manifestó una abierta polémica de Guillén con Urrutia, como se puede observar en su artículo “Lo prohibido”, *Hoy*, La Habana, 7 de junio de 1941. (*Prosa de prisa*, I, 1975, pp. 165-167.).

7 Otra página de similar perfil, “La marcha de una raza”, dirigida por Lino Dou en

observar la proyección de su obra personal, sino además todo un momento histórico donde se retomaba el debate desde un fórum público de gran visibilidad: problemas que en lugar de desaparecer se engrosaban en la sociedad cubana.⁸

Resulta saludable profundizar en el vínculo genético de las opiniones guilleneanas. Para ello es necesario acudir a José Martí, cuyo intelecto fuera sumamente avanzado en los aludidos asuntos, como aseveran los autores de *El pensamiento cultural cubano en el siglo XIX cubano* al examinar las ideas martianas en el contexto de la antropología decimonónica, puesto que su actitud “difiere por completo de las tendencias dominantes en la antropología de su tiempo”.⁹ Salta a la vista la confluencia entre el haitiano Anténor Firmin (un adelantado de las teorías antropológicas modernas con su libro *La igualdad de las razas humanas*, de impugnación al segregacionismo, publicado en 1885) y Martí, quienes tuvieron un memorable encuentro en 1893.¹⁰ Y las posibilidades del entrecruce de ambos en la formación de Guillén se patentizan al verificar que Lino Dou había divulgado fragmentos del libro de Firmin en “Ideales de una raza” (en 1930), espacio donde el poeta colaboró.

La evolución del pensamiento guilleneano comenzará a manifestarse de manera dual y simultánea: lenguaje e ideas; poesía y prosa periodística. El bagaje de la tradición literaria hispánica como molde fracturado por el acervo oral africano a través de una primera instancia de traslación e incorporación lingüística, aflora desde los primeros “Motivos de son” publicados en 1930. La revolución producida por el lenguaje guilleneano no es un hecho local; abarca todo el ámbito de la

el periódico *El Mundo* (1931), también contaría con la colaboración de Guillén.

8 Para la comprensión de estos asuntos en la primera mitad del siglo XX, resulta fundamental el estudio de la prensa nacional acometido por Tomás Fernández Robaina: *El negro en Cuba* (1902-1958); *Apuntes para la historia de la lucha contra la discriminación racial*, Ciudad de La Habana, Editorial de Ciencias Sociales, 1994.

9 Luis Álvarez Álvarez, Olga García Yero: *El pensamiento cultural en el siglo XIX cubano*, La Habana, Editorial de Ciencias Sociales, 2013, p. 197.

10 Se había editado también, dos años antes del libro de Firmin, *La République d’Haïti et ses visiteurs (1840-1882)*, del escritor haitiano Louis-Joseph Janvier, en impugnación a unas crónicas de Victor Cochinat aparecidas en *Petite Presse*, de París.

literatura hispánica.¹¹ Su sensibilidad e intuición poética lo conducirán al uso de efectos onomatopéyicos y fonemas adecuados para identificar la percusión y otras sonoridades mediante modelos lingüísticos africanos, lo cual lleva a Desiderio Navarro a afirmar: “Guillén le ha conferido al idioma español una textura fónica característica de esas lenguas negro-africanas. Diríase que, en ellos, al hablar en español, el poeta está hablando también en una lengua negro-africana.”¹² Del lenguaje hacia personajes y situaciones, hasta penetrar en esencias, su obra se tornará cada vez más representativa de anhelos de afirmación identitaria y cultural. Paralelamente, sus colaboraciones en la prensa nacional delinearán una inserción profunda y creativa en los problemas de la discriminación. Un artículo programático es “El camino de Harlem” (1929) donde alerta sobre el avance del espíritu segregacionista en la isla, que pudiera conducir al día en que existiera un “barrio negro” en cada población cubana.¹³ Pero factores económicos objetivos, consecuencia del reciente pasado de esclavitud y la discriminación por el color de la piel, se interponían a la movilidad social de los afrodescendientes.

El interregno que corre desde 1930 hasta 1940 está plagado de sus trabajos sobre la realidad social de negros y mulatos en Cuba, así como de artículos que contribuyan a formular una nacionalidad “blanquinegra” (según su terminología) mediante la divulgación de los valores culturales tributados a la identidad isleña por los descendientes de africanos.¹⁴ En el escenario de la esfera íntima, epistolar, se despliega además la raíz de sus preocupaciones por el futuro de la nación, tal como sucede en la “Carta a Severo García” (11 febrero 1932), donde expone lo que implica la condición de ser blanco en Cuba, la misión asumida

11 Así se demuestra en el detallado estudio fonoestilístico de Desiderio Navarro (precedido por atisbos sobre el tema realizados por el martiniqués Alfred Melon, que el ensayista cubano señala y supera con creces): “Sonido y sentido en Nicolás Guillén. Contribuciones fonoestilísticas”, *Revista de Literatura Cubana*, La Habana, n. 2-3, ene.-jul. 1984, pp. 5-21. Reproducido en Desiderio Navarro: *A pe(n)sar de todo: Para leer en contexto*, La Habana, Editorial Letras Cubanas, 2007, pp. 37-58.

12 Desiderio Navarro: *loc. cit.*, p. 49.

13 Nicolás Guillén: “El camino de Harlem”, *Diario de la Marina*, La Habana, 21 de abril de 1929. (*Prosa de prisa 1929-1972*, t. I, pp. [3]-6.).

14 De gran utilidad resulta el volumen preparado por la Fundación Nicolás Guillén, compilado por Denia García Ronda: *¡Aquí estamos! El negro en la obra de Nicolás Guillén*, La Habana, Editorial de Ciencias Sociales, 2008.

a través de su periodismo y poesía, así como el talante cultural y esperanzador del antídoto redentor. Dice allí: “El blanco recuerda todavía, más con orgullo que con rubor, el látigo con que marcó la espalda de su esclavo, a cuyos descendientes considera empequeñecidos y rebajados por la servidumbre de sus padres. Sin embargo, la cultura puede limar el orgullo. El ambiente nivelador de una época llamada a rectificar grandes injusticias y errores sociales puede aclarar la inteligencia y el resplandor, cada día más cercano de un mundo nuevo, de un sol que nace, puede hacernos pensar en la mejor forma de estar preparados para su advenimiento.”¹⁵

En la diana de sus artículos se encuentra una propuesta de historiar los arquetipos y orígenes de las mentalidades de blancos y negros en Cuba con el objetivo de dinamitar los prejuicios de color, a la vez que aborda las graves consecuencias de la discriminación racial para la integración nacional. A veces, con gracejo inigualable que colinda con la ironía; siempre con la frase asequible que requiere el medio de comunicación y el potencial lector.

Esas colaboraciones no están exentas de un afán de preceptiva cívica, a partir de exhibir y discutir las posiciones divergentes mediante ejemplos de la vida cotidiana que ponen en solfa los presupuestos democráticos. Demanda Guillén una acción afirmativa que exija los derechos legales establecidos. Expone cómo hay muchos ciudadanos negros que “pertenecen, en suma, a la clase media del talento, y, sin embargo, hallan diariamente innumerables dificultades para desenvolverse, y tienen que luchar con obstáculos molestos que no reconocen más origen que el color de la piel.”¹⁶ Este ejemplo y argumento de Guillén es una formulación temprana del desmantelamiento del discurso mítico de la democracia racial republicana, al que hará referencia Jorge Ibarra cuando puntualiza: “La demanda de progreso cultural constituía, por

15 Cf. Denia García Ronda, comp.: loc. cit., p.11. Un estudio de esta carta, que caracteriza el “privilegio blanco” y la habilidad analítica de Guillén sobre el conflicto, lo ha realizado Víctor Fowler: “Una carta ejemplar de Guillén y el privilegio blanco”, en Fundación Nicolás Guillén / Facultad de Artes y Letras, Universidad de La Habana: *¿Qué hay que tené boluntá!*, La Habana, Editorial UH, 2011, pp. 66-71.

16 Nicolás Guillén: “La conquista del blanco”, *Diario de la Marina*, La Habana, 5 de mayo de 1929. (*Prosa de prisa 1929-1972*, t. I, p. 8.).

supuesto, un paso importante en la integración de blancos y negros, pero en tanto era apreciado en el discurso mítico como una medida salvadora decisiva o única, tendía a ocultar las dimensiones del sistema racista y a impedir la denuncia y movilización por su erradicación.”¹⁷

Tales enfoques marchan simultáneamente con propuestas para validar los elementos ancestrales y culturales del negro. Según Guillén: “El negro cubano [...] vive al margen de su propia belleza. Siempre que tenga quien lo oiga, abomina del son, que hoy tanto tiene de negro; denigra la rumba, en cuyo ritmo cálido bosteza el mediodía africano, y cierra los ojos, como para que no le descubran un destello de comprensión, frente al profundo requerimiento del bongó, con su voz grave de abuelo.”¹⁸ Predomina en sus argumentos la referencia cultural, la reivindicación de la creatividad como signo diferenciador. El árbol genealógico se sustenta en ancestros culturales: el “bongó, con su voz grave de abuelo”.¹⁹

En una conferencia-recital en la sociedad Lyceum, donde asume el rol de un *alter ego* para presentar su creación, subraya que sus versos son “la expresión del mestizaje cubano, que es una faceta del mestizaje continental.”²⁰ Lo cual transparenta el carácter que dará a la palabra

17 Cf. Jorge Ibarra Cuesta: “Meditaciones acerca del proceso de integración social y cultural del negro cubano en la primera República”, en *Patria, etnia y nación*, La Habana, Editorial de Ciencias Sociales, 2009, p. 298.

18 Nicolás Guillén: “Rosendo Ruiz”, *Diario de la Marina*, La Habana, 26 de enero de 1930. (*Prosa de prisa 1929-1972*, t. I, p. 12.)

19 Poco después, Alejo Carpentier acude también al símbolo identitario del bongó en su primera novela de 1933: “Solo los negros, Menegildo, Longina, Salomé y su prole conservaban celosamente un carácter y una tradición antillana. ¡El bongó, antídoto de Wall Street!”. (Alejo Carpentier: *¡Écue -Yamba-Ó!*, Novela afrocubana [1933], edición crítica de Rafael Rodríguez Beltrán, La Habana, Fundación Alejo Carpentier / Editorial Letras Cubanas, 2012, p. 161.)

20 Nicolás Guillén: “Presencia en el Lyceum” [20 de enero de 1932], *Prosa de prisa 1929-1972*, t. I, p. 37. La querrela en torno al semema *mestizaje* y la impugnación del vocablo ha adolecido de posturas esencialistas; existe amplia bibliografía sobre el asunto. La utilización del concepto aduciendo o dando por sentado un isocronismo no siempre válido en los territorios del Caribe (según observaremos más adelante en términos como *creolization*) empaña mucho más la discusión. Tales consideraciones resultan adecuadas para evaluar su uso en Guillén, precisamente al confrontarlo con las particularidades de la sociedad haitiana, hecho que se hiciera evidente en el debate del que fuera testigo en su visita a esa nación en 1942.

mestizaje, no privativa de una fusión étnica local, sino de una condición cultural de sumatoria americana. De manera más categórica, ya había manifestado en su prólogo a *Sóngoro cosongo* (1931) una jerarquización del concepto que trastocaba la mirada prejuiciosa epidérmica. Cito: "Por lo pronto, el espíritu de Cuba es mestizo. Y del espíritu *hacia la piel* nos vendrá el color definitivo. Algún día se dirá: 'color cubano'."²¹

Otras voces usadas o inventadas por Guillén (afrocubano, blanqui-negro, negriblanco, afrohispano, afroespañol, mulatez, híbrido, mezclado, criolledad) se encuentran colocadas en contextos que privilegian la espiritualidad del ser humano en lugar de su pigmentación corporal. Tal terminología merece atención con un ejemplo: la población, asevera, tiene un "carácter híbrido, que se asoma o no a la piel, pero que se siente por todas partes".²² Por ende la cubanidad, la esencia cubana, más que comunión o coexistencia física, demográfica, se sustenta en la afirmación cultural que reconoce la relevancia de lo africano junto a lo europeo, en contraposición a otras experiencias de la geografía humana. Los sustantivos y adjetivos conducen a ese fortalecimiento de la nacionalidad a partir de una única cultura compartida, por el momento "amasijo bicéfalo". Esa es la génesis de la demarcación que introduce al comparar "la llamada poesía negra" de Cuba: "[...] mientras en ciertas latitudes, como el Sur yanqui, penetra hasta el hueso en el dolor algodónero del paria oscuro (Langston Hughes) y se mantiene aislado en cierto modo, obedeciendo a imperativos sociales y económicos bien conocidos, en otros tiende a fundirse -se funde- con los elementos del criollismo blanco, en busca de una sola voz nacional. Así en Cuba."²³ Su aspiración, declara finalmente, es lograr una "poesía nacional [...]" en que no sea aventura fácil separar las esencias que la integran."

La peculiaridad de la historia cubana daba coherencia a esas aspiraciones guilleneanas de reformular un modelo de la nacionalidad durante las décadas 1930-1940, sostenida sobre la idea del mestizaje

21 Nicolás Guillén: *Obra poética*, La Habana, Ed. Letras Cubanas, La Habana, 1985, t. I, p. 102. El subrayado es nuestro; EJR.

22 Nicolás Guillén: "El viejo método", *Hoy*, La Habana, 12 de junio de 1941. (*Prosa de prisa 1929-1972*, t. I, p. 171.). El subrayado es nuestro; EJR.

23 Nicolás Guillén: "Cuba, negros, poesía. Esquema para un ensayo", en *Hora de España*, Valencia, noviembre de 1937.

(primordialmente un mestizaje cultural) que reinterpretaba el ideario martiano, mientras en otras *formaciones sociales y raciales*²⁴ del Caribe se originarían divergentes o antagónicas nociones como el concepto de negritud.

Aporta a ese debate la articulación al campo político de cada uno de los intelectuales caribeños que pudieran considerarse los *nomotetas* del campo literario²⁵ que edificaba tendencias estéticas e ideológicas de la época en la región: Nicolás Guillén y Aimé Césaire. El conflicto de Césaire con las ideas predominantes en el Partido Comunista Francés lo destaca David Austin: “Contra el telón de fondo histórico de la esclavitud en las Américas, la inmediatez del colonialismo en África y el Caribe y el racismo antinegro en Francia, la negritud se adentró en las profundidades de la identidad del negro [...] y se opuso a la indiferencia del comunismo francés ante la cuestión colonial.”²⁶

Mientras Césaire surgía como voz antagónica frente a la incompreensión de un sector de la izquierda francesa, Guillén se acercaba cada vez más a los marxistas en Cuba, con los cuales no dejó de tener sus discrepancias en ocasiones, solventadas a través del debate interno. Al respecto, en 1944 exponía sus preocupaciones ante la Asamblea Nacional del Partido Socialista Popular (PSP): “Mi opinión personal es que hasta ahora el trabajo negro ha sido muy débil. Sobre todo, creo yo, que le ha faltado cierta perspectiva de carácter histórico [...], no estamos en condiciones todavía de decir que hemos caminado grandes trechos en el camino de su resolución.”²⁷

24 Cf. Howard Winant (ed.): *Racial Condition; Politics, Theory, Comparisons*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 1994; Michael Omi & Howard Winant: *Racial Formation in the United States; From the 1960s to the 1990s*, 2nd. ed., New York - London, Routledge, 1994.

25 Cf. Pierre Bourdieu: *Las reglas del arte: Génesis y estructura del campo literario*, trad. de Thomas Kauf, Barcelona, Editorial Anagrama, 1995, p. 100.

26 David Austin: *Miedo a una nación negra. Raza, sexo y seguridad en el Montreal de los años sesenta*, La Habana, Fondo Editorial Casa de las Américas, Premio de Literatura Caribeña en inglés o Creol, 2014, p. 92. (Comentarios de ese autor basados en la lectura de Aimé Césaire, Frantz Fanon, de Pierre Bouvier.)

27 Nicolás Guillén: “El problema del negro y la unidad nacional”, en *Los socialistas y la realidad cubana*, La Habana, PSP, 1944. (*Prosa de prisa; 1929-1985*, t. IV, Ciudad de La Habana, Ediciones UNIÓN, 2007, p. 180.).

Aunque la obra de ambos (Guillén, Césaire) posee cercanía temporal y no pocos puntos de convergencia, el análisis comparado de creadores y movimientos en sincronía se dificulta a partir del desgaje existente entre tendencias artísticas metropolitanas y sociedades dependientes, con un desfase cronológico en la relación vertical que acarrea diferente evolución en cada territorio. Sobre tales desfases en el Caribe alerta David Scott en un volumen donde se estudia la aparición de versiones simultáneamente herederas y críticas de la *negritude* –los alientos rizomáticos de la *antillanité*, la idea de la *relation* y la *créolité*–.²⁸ Al compararlas con las perspectivas anglófonas precedentes de la *creolization* y la noción de *nation language* en Kamau Brathwaite,²⁹ se pregunta:

[...] vamos a tener que indagar, por ejemplo, sobre cuánto y hasta qué punto las tradiciones intelectuales caribeñas francófonas y anglófonas no son considerablemente *no-simétricas*, a pesar de parecer comunes las historias del colonialismo; hasta cuánto y hasta qué punto sus temporalidades históricas son considerablemente *no-idénticas*; hasta cuánto y hasta qué punto sus imaginarios respectivos no son considerablemente distintos, organizados y enmarcados por diferentes herencias filosóficas y lenguajes conceptuales, y diferentes interrogantes contemporáneas acerca de la identidad, la soberanía, etc.³⁰

28 Elaborados, respectivamente, en Édouard Glissant: *Le discours antillais*, Paris, Éditions du Seuil, 1981; Édouard Glissant: *Poétique de la relation*, Paris, Gallimard, 1999; y Jean Bernabé, Patrick Chamoiseau, Raphaël Confiant: *Éloge de la créolité*, Mayenne, Éditions Gallimard / Presses Universitaires Créoles, 1989.

29 Previamente alertado por Ineke Phaf en “A Dialogue: Nation Language and Poetics of Creolization”, Ineke Phaf (ed.): *Presencia criolla en el Caribe y América Latina*, Madrid, Iberoamericana-Verveurt, 1996, pp. 19-35. En el Caribe Neerlandés, el escritor Cola Debrot (Bonaire, 1902-1981) sustentó la idea de la criollización como un concepto axiológico viable para consolidar la identidad sociocultural particular de esos territorios y su literatura, basado en la asimilación de las tradiciones africanas, europeas y latinoamericanas que han concurrido allí a lo largo de su historia a causa de los diversos aportes étnicos y las sucesivas migraciones, y puntualizó su similitud con otras zonas del Caribe. Por eso no resulta sorprendente que el narrador de su novela *Bewolkt bestaan* [Nublada existencia] de 1948, exponga el deseo de que se cree una federación antillana, con Cuba como sede. Sin embargo, su noción de criollización fue criticada en la década del sesenta por escritores que propugnaban revitalizar los aportes africanos y el papiamento.

30 David Scott: “Preface: Islands of Créolité?”, en *Small Axe*, vol. 30, November 2009, p. IX.

Quizás las respuestas a tales interrogantes se hallan en los desarrollos conceptuales de la filosofía intertextual a partir de la década 1980, así como las teorías pedagógicas vinculadas a la epistemología en el construccionismo³¹ muy en boga desde inicios del presente siglo. A la vez, mediante esa óptica podemos observar la trayectoria del periodismo guilleneano como patrón (de enseñanza) al que podemos regresar en los tiempos actuales en el debate sobre temas de racialidad en Cuba. La idea central es mostrar la importancia del periodismo como una vía alternativa en el debate para la forja de ideas. También, valorar el ejercicio del periodismo como disciplina que puede ser simultánea, o adelantarse, a la pedagogía en ciertos aspectos.

31 Vigotsky asevera: "El conocimiento es un producto de la interacción social y de la cultura". Citado por Carola Gama: "La literatura y el constructivismo al servicio de la educación", en Revista Digital *Umbral*, n. 10, septiembre 2002. (www.reduc.cl). Cf. además Barbara Jaworski: "Constructivism and Teaching - The socio-cultural context", en *Vn*. 1.0, 11th December 1996, University of Oxford, Department of Educational Studies.



8. PERIODISMO Y DIDÁCTICA SOCIAL EN NICOLÁS GUILLÉN

Kirenia Rodríguez Puerto
(Universidad de la Habana)

El arte del Caribe, a partir de los años sesenta, experimenta un cambio de paradigmas estéticos, de marcadas confluencias en el campo de lo artístico y orientada hacia la experimentación, renovación y distensión de las fronteras del arte. La nueva sensibilidad artística se define con los aportes de la abstracción, el pop y la nueva figuración, y el relevante saldo de poner en valor la fotografía y el diseño gráfico como recursos artísticos de novedad. En este escenario se genera una zona de entrecruzamientos y confluencias que oxigenan la creación contemporánea y donde participa activamente la fotografía. Se diversifican las temáticas y los lenguajes al penetrar en zonas invisibilizadas de lo popular, favorecerse los desplazamientos de los márgenes entre las manifestaciones artísticas a tono con las preocupaciones del arte contemporáneo y se identifica una conexión directa entre el sujeto creador y el contexto social y político del momento. El arte adquiere un marcado compromiso social sedimentado en las posturas éticas del artista, que pasan por el plano de las circunstancias políticas, pero trascienden este punto para defender un compromiso mayor con su identidad cultural. Un ejemplo significativo de activismo y compromiso político del arte caribeño en esta década neurálgica lo constituye el Taller Alacrán, en Puerto Rico, país donde la resistencia a la injerencia cultural estadounidense se ha expresado fundamentalmente desde los lenguajes artísticos.

El Taller Alacrán se inauguró en el año 1968¹ como espacio de creación personal del artista puertorriqueño Antonio Martorell, en una

1 Estuvo en funcionamiento entre los años 1968 y 1972.

propiedad familiar ubicada en el barrio El Gandul, sito en la calle Cerra, número 726, donde antiguamente radicaba el taller de ebanistería del abuelo paterno. Sobre las causas y motivaciones de su fundación nos cuenta el investigador Antonio Díaz Royo que: "El Taller Alacrán fue también fruto de las circunstancias, pues Martorell no planificó de antemano su creación o constitución. El nombre nace primero pues lo toma de los esfuerzos de creación de un teatro popular animado y dirigido por Lydia Milagros González (El tajo del alacrán), en los cuales participa."²

El Taller deviene expresión de la singular personalidad del artista fundador. Antonio Martorell, Toño, como lo conocen sus amigos, constituye uno de los Maestros del arte en Puerto Rico, artista versátil y sagaz en sus reflexiones y recursos creativos, heredero de una tradición gráfica y un compromiso político de la generación de los cincuenta en la isla, especialmente a través de su mentor, el grabador Lorenzo Homar.

La conformación del Taller habla desde sus génesis de las motivaciones interdisciplinarias del artista, la voracidad creativa, la disfuncionalidad de géneros o categorías para el acercamiento a su obra y el aprovechamiento de las circunstancias para revertir experiencias adversas en sugerentes hechos plásticos. Sin embargo, la inserción "en una vieja comunidad proletaria, entonces muy deteriorada en su fibra social por el desempleo, la dependencia de los subsidios gubernamentales y la penetración sistemática del narcotráfico,"³ cualifica la impronta comunitaria y social del taller, al crearse como una alternativa de subsistencia desde el arte para los jóvenes de la zona. El Taller devino un proyecto artístico, comunitario y educativo al definirse como grupo artístico-artesanal con dos objetivos fundamentales: "el primero, como instrumento de desarrollo de destrezas y potencialidades en el campo de las artes y las artesanías contemporáneas y el segundo, con el fin de producir una renovación en las mismas que respondan a las necesidades actuales de Puerto Rico en general y del desarrollo y organización de la comunidad en particular." (Propuesta, s.f. p. 3).

2 Díaz-Royo, Antonio. *Martorell: la aventura de la creación*. Editorial Universidad de Puerto Rico. 2007. p. 69

3 Ídem. p. 71

Por tanto, se proponía que los jóvenes “estén en algo” (Propuesta, s.f. p. 4) como parte de las acciones para ofrecer alternativas, intereses, expectativas culturales y, sobre todo, oficios. Desde su génesis deviene un proyecto comunitario y pedagógico, catalizador de las potencialidades de cambio del arte y la cultura. El Taller se organizó mediante departamentos dedicados a la enseñanza de Dibujo y Pintura, Artes Gráficas, Diseño, Escultura y Decoración Escultórica, Serigrafía, Fotografía y Cinematografía, cada uno regulado por sus respectivos programas docentes.

Según las opiniones de David Hernández, aprendiz del Taller entre junio y diciembre de 1970, la comunidad observaba con recelo este proyecto al considerar a sus integrantes “hipiosos,” calificativo asociado a la vagancia y los malos vicios, atenuado con la condición de “buena gente.” En sus propias palabras, “la razón para que esto ocurra y que el rechazo y la hostilidad inicial no se traduzcan en agresión abierta se deben en parte a que ellos ven a los miembros del taller como artistas y este rol les da licencia para cierto grado de extravagancias.”

Los antecedentes históricos y artísticos del Taller se localizan en el Taller de Gráfica Popular de México, cuya impronta es reconocida por los creadores pertenecientes a la generación de los cincuenta y que forjaron los postulados de la gráfica boricua en el valor comunicativo y su dimensión popular. Otros referentes locales se identifican en el Taller de Educación de la Comunidad de Puerto Rico (DIVEDCO), en el cual se destacan figuras relevantes como Jack e Irene Delano y fragua una producción gráfica asociadas a las necesidades de la isla, o con posterioridad el Taller de Instituto de Cultura Puertorriqueña (ICP).

Según declara el propio David Hernández: “El Alacrán toma desde sus comienzos el modelo operacional del Instituto: trabajo de taller y podríamos decir que toma o se inspira en los Talleres de Educación de la Comunidad para desarrollar el concepto de Comunicación Popular (...), es decir, que la obra producida sea entendible por la gran mayoría del pueblo.”⁴

4 Hernández, David. *El Taller Alacrán*. Archivo ADAM. Universidad de Puerto Rico, Recinto Cayey. Inédito. 1971. P.

Ahora bien, ¿cómo se entiende el taller desde la tradición artística y popular boricua? En la primera de las acepciones del Larousse se identifica como el “lugar donde se realizan trabajos manuales,” mientras unas líneas más abajo declara que responde a “un conjunto de alumnos o colaboradores que trabajan o han trabajado bajo la dirección de un mismo maestro.”⁵ La dinámica del taller en Puerto Rico asume estas dos condiciones esenciales en su dinámica de trabajo: la dualidad creación y aprendizaje, que desde finales del siglo XIX se identifican como práctica educativa en la isla a través del Taller de pintura de Juan Rosado en Puerta de Tierra. Dicha tradición, reforzada con la dimensión popular y comunicativa de la impronta mexicana y la dinámica de trabajo más extendida por las instituciones culturales gubernamentales de los años cuarenta se convirtió en el espacio formativo por excelencia de los creadores de la época, fundamentalmente vinculados a la gráfica. Al interior de los talleres convergían artistas con formación profesional como Lorenzo Homar y Rafael Tufiño con un número considerable de impresores, dibujantes, coloristas y aprendices en general de formación autodidacta al calor de la transmisión de saberes en las dinámicas del taller. Será esta una condición esencial para las islas del Caribe, cuyos procesos de enseñanza profesionales se dilataron en el tiempo y donde la iniciativa de artistas y algunas instituciones funcionaron con larga precedencia a la propia institucionalización del arte y la enseñanza en la región.

Es así como el Alacrán hereda una dimensión formativa de larga data en el escenario cultural boricua de taller-escuela, basado en el compromiso cívico del artista y en la máxima de aprender haciendo. Desde su génesis manifiesta con una vocación cultural e identitaria que asume como compromiso fundamental la voluntad de “reafirmar los valores puertorriqueños.” Valga destacar la introducción necesaria en todos los programas docentes de la historia de cada manifestación en Puerto Rico, tema que hoy se ha excluido de la formación artística de la Universidad.

La estructura al interior del Taller se organiza en correspondencia con el dominio del oficio. El rol de maestro corresponde a “la posición

5 Larousse. 2005. P. 957

más alta dentro de un oficio y trabaja conjuntamente y con la ayuda de sus ayudantes y aprendices en los proyectos del momento.”⁶ El aprendiz, a su vez, se forma en “todos los oficios y disciplinas del taller”, mientras que al ayudante “se le confían trabajos de mayor responsabilidad y su producción es menos dependiente del maestro.”⁷ La relación jerárquica al interior del Taller se establece entre maestro, ayudante y aprendiz, sobre la base de una transformación psico-social a través de la introducción en el oficio desde los presupuestos teóricos y el ejercicio práctico.

Antonio Díaz Royo documenta que “el taller también atrajo (...) a un número creciente de creadores con deseos de participar. Ese influjo llevó a la creación de un departamento de cine bajo la dirección de Diego Echevarría, otro de teatro de marionetas, bajo Anita Cruset y otro de fotografía bajo José Rafael (Pucho) Charrón.”⁸ La dimensión popular del trabajo, el interés por el sujeto creador y su inserción en el entorno urbano desprotegido, así como la labor documental del Taller Alacrán, constituyen argumentos suficientes para su debida mención en este texto.

Los cursos se organizan en materias como artes gráficas, serigrafía, xilografía, diseño, escultura y decoración escultórica, dibujo y pintura, fotografía desde un enunciado genérico y teórico hasta la práctica creativa cotidiana como parte de la comitencia local y los proyectos comprometidos por el Taller Alacrán. Como parte de las obras resultantes se destacan Barajas Alacrán, Trajes Alacrán, ABC de Puerto Rico, Flores Alacrán, Vitrinas La Favorita, Leyendas Trans Caribbean o la discoteca local, pelado de paredes y papel mural con motivos puertorriqueños, una serie de tarjetas de Navidad con el tema de “Verde Navidad,” nuevos diseños de modas y estampados de telas, objetos de decoración y accesorios de joyería de papier maché, diseño e ilustraciones para un libro de historia de Puerto Rico, diseño y decoraciones con pintura mural de un centro de diversiones y comercio para adolescentes, carteles al

6 *Taller Alacrán. Propuesta preliminar y plan de trabajo.* Archivo ADAM. Universidad de Puerto Rico, Recinto Cayey. Inédito. 1969. p. 6

7 Ídem. p. 6

8 Díaz-Royo, Antonio. *Martorell: la aventura de la creación.* Editorial Universidad de Puerto Rico. 2007. p. 72

servicio de actividades culturales y conmemorativas, fotografías para una futura publicación, trabajo en documentales cinematográficos; son varias de las actividades y productos del Taller Alacrán durante este tiempo (1968-1969). En el momento nos encontramos ocupados en varios proyectos que incluyen el diseño e ilustraciones de la edición puer-torriqueña del Quijote y la preparación de nuevos papeles murales.”⁹

El artista deviene traductor de una época de intensos compromi-sos culturales, donde la función cívica de transformar el espacio co-munitario se complementa con la difusión de paradigmas literarios e históricos como parte de una formación no ilustrada. En un espacio de libertad creativa convive la jerga popular con los paradigmas literarios de la tradición hispanoamericana, a través de soportes y formatos di-versos que oscilan desde el libro, el textil o el mural.

Según la percepción de David Hernández “El Taller Alacrán plan-tea, en idea y en obra, una serie de innovaciones que conllevan a una transformación del rol mismo de artista. En primer lugar, se rompe con el mito de que no se puede vivir del arte. La experiencia del Alacrán muestra que un grupo de artistas con espíritu de lucha pueden vivir de su trabajo, más aún la producción del Taller muestra que no tiene que ser orientada a las clases burguesas dominadoras, sino que el pueblo oprimido tiene una demanda de arte que hasta ahora no ha satisfecho nadie.” La vocación popular y el compromiso social devienen paradig-mas de un proceso formativo que responde a criterios de educación no convencionales, atendiendo a las tradiciones formativas y culturales del país, e incidiendo en problemáticas psico-sociales a través del arte. La dimensión comunicativa y terapéutica del arte y la comprensión contemporánea del artista como mediador social y cultural encuentra en el Taller Alacrán un ejemplo epigonal, que desde las lógicas del arte logra demostrar un camino viable de desarrollo. El Taller ejemplifica una forma de hacer desde y para la comunidad (El Gandul como barrio y Puerto Rico como país) caracterizado por los discursos de agudezas críticas que trascienden las lecturas políticas de la época por una visión cultural más amplia. El compromiso mayor es con la construcción de

9 *Taller Alacrán. Propuesta preliminar y plan de trabajo.* Archivo ADAM. Universidad de Puerto Rico, Recinto Cayey. Inédito. 1969. p. 38

una identidad, ya no fraguada en los tipos populares o los espacios típicos, sino de las posturas beligerantes del pensamiento y sus expresiones a través del arte.

Según los saldos que declara el propio informe del Taller en apenas dos años (1968-1969) se formaron 75 aprendices. "Cincuenta por ciento de ellos (37 aproximadamente) completaron con éxito su adiestramiento en la mayor parte de estas disciplinas. Un veinte por ciento recibieron adiestramiento especializado para maestros (15 personas)."¹⁰

Numerosos y significativos resultan los aportes del Taller Alacrán como síntesis y expresión de un panorama artístico regional subvierte los códigos de artísticidad en correspondencia con las nuevas exigencias sociales y culturales, basadas en un rol crítico y comprometido del artista como sujeto de su tiempo. El Taller, además, supone un espacio de confluencias creativas a partir de soportes y formatos que promueven una renovación de la producción artística del momento, al considerar aplicaciones escenográficas, teatrales, urbanas, en otras palabras, casi performáticas. El Taller es un espacio contemporáneo, posmoderno y a la vez deudor de una tradición y lógicas culturales particulares que cristalizan en su estructura, funcionamiento y conceptos básicos.

Sus propios aprendices identifican entre los principales aportes:

"Una nueva visión del artista.

Una nueva concepción de la escuela gráfica con posibilidades de adaptación para la educación general.

Una nueva metodología para la organización de comunidades.

Un arte educativo orientado a las clases populares."¹¹

Actualmente el Taller es un espacio simbólico en medio de un parqueo colectivo de la Calle Cerra. Imágenes actualizadas a modo de huellas o recuerdos de pasados significativos para la comunidad. El Taller Alacrán en su momento no sobrevivió por falta de financiamiento, sin embargo, su legado ha trascendido como un referente en el arte

10 Íbidem

11 Hernández, David. *El Taller Alacrán*. Archivo ADAM. Universidad de Puerto Rico, Recinto Cayey. Inédito. 1971. P.

contemporáneo de Puerto Rico, un punto de giro de la gráfica boricua e inspiración de ambiciosos proyectos murales como “Los Murales hablan.” Al igual que el Alacrán, dicho evento bienal se propone la revitalización de un espacio comunitario de una antigua y preciada centralidad urbana y comercial de la cual solo quedan los restos de un pasado glorioso. A las vísperas de sus cincuenta años de fundado, el Alacrán continúa transformando la comunidad desde sus esencias y espíritu, ya no por el impulso de su fundador, sino por la acepción de resistencia y referente artístico asumido desde los discursos histórico-artísticos y la producción creativa más joven.

9. ÉTICA, VALORES Y EDUCACIÓN.

Ananí Gutiérrez Aguilar

(Universidad Católica de Santa María y Universidad Nacional de San Agustín)

Los ideales en América Latina han estado en conexión con los proyectos que se han querido configurar en la sociedad. Desde los diversos procesos de independencia, grandes hombres y mujeres como Domingo Faustino Sarmiento en Argentina, Gabriela Mistral en Chile, Paulo Freire en Brasil, José Vasconcelos en México, José Martí en Cuba, Manuel González Prada y José Carlos Mariátegui en Perú, han luchado por una mejor educación, ampliar coberturas de servicio, desarrollar capacidades y producir conocimientos. Sin embargo, parece que aún se tiene que seguir con la mirada puesta en la realización de la persona humana, eso significa desarrollar una educación que permita a la persona vivir en respeto, tolerancia, comprensión, etc. Los índices de corrupción son muy elevados, las ampliaciones de la libertad son limitadas, las faltas de respeto y tolerancia son cada vez más frecuentes; de manera que es necesario una educación en valores.

De este modo, según el pensamiento de Aristóteles, la tarea de la educación es ayudar al hombre a vivir en este mundo, encontrar un sentido a su existencia, además de formar valores, virtudes y actitudes para lograr su felicidad. De este modo, se considera que la tarea de la educación es ayudar al hombre a vivir en este mundo, a encontrar sentido a la vida, formar valores, virtudes y actitudes que le permita dominar las situaciones, conducentes a lograr su felicidad, siguiendo el pensamiento de Aristóteles. La filósofa alemana

Edith Stein¹ señalaba que la persona es una expresión de sus propios valores, su personalidad y carácter, está determinada por los va-

1 Docente de la Universidad Católica de Santa María y Universidad Nacional de

lores formados. Según Maggi, la educación tendiente a formar valores busca el desarrollo personal y profesional para ser personas reflexivas, críticas, comprometidas y congruentes²; es por ello que se analiza el carácter humanizante de una educación en valores desde una mirada de la ética, sin perder de vista los ideales educativos en América Latina. En primer lugar, realizamos un recorrido histórico de los ideales educativos peruanos, luego una propuesta en una educación en valores.

1. Educación en valores en el Perú

La educación en el Imperio de los incas era impartida en los *Yachaywasis* o casas del saber. En estos centros de formación, la educación era impartida por los *Amautas* (*amawt'a*), hombres sabios. La educación era diferenciada, por un lado, a la clase noble y por otra a la clase común (*Hatunrunas*). La primera recibía educación de los Amautas y la segunda aprendía en la familia de generación a generación. En el Imperio incaico, no solo se restringía la enseñanza de conocimientos de matemática y cosmología, sino también ideas de gobierno y de religión. Los códigos morales parecían ser transversales a toda la formación con sus principios de *Ama Sua* (no seas ladrón), *Ama Llulla* (no seas mentiroso) y *Ama Quella* (no seas ocioso), el orden social permitía una forma que llamaríamos bien común, parece que por encima de las normas morales se encontraba el *Allin Runa Kay* (ser buena persona) y el *Sumaqkawsay* (El buen vivir).

En el periodo de la conquista, la intromisión del tomismo en el sistema educativo y la fundación de la primera universidad en el Perú, la Universidad Mayor de San Marcos (1551), cambia el sentido educativo y el carácter restrictivo de la formación para dar paso a lo estrictamente cognoscitivo. El fundamento profundamente metafísico del sistema tomista-aristotélico lleva a algunos primeros intelectuales criollos a asumir posturas de rechazo y cuestionamiento de un sistema que no ayudaba a consolidar ideas libertarias, que luego se expresarían en la

San Agustín. STEIN, E. *On the Problem of Empathy*, Stein, Waltraut (Transl.) Washington, D.C.: ICS Publications, 1989

2 MAGGI, R. y otros. *Desarrollo humano y calidad. Valores y actitudes*, p. 69

configuración de la Sociedad Amantes del País y el surgimiento de la Revista *El Mercurio Peruano*, dirigida por Hipólito Unanue. El Convictorio de San Carlos y la Universidad Mayor de San Marcos se constituyeron en centros de irradiación de los ideales de independencia y libertad, los cuales no se concretizan en la vida misma, de allí la necesidad de reclamar también una independencia mental.

En la República, durante la guerra con Chile (1879), el Perú se ve sometido a una profunda derrota no solo política, sino también moral. Manuel Gonzales Prada, en su discurso del Politeama, mencionaba que la causa de nuestra derrota somos nosotros mismo, la ignorancia de nuestros gobernantes y el servilismo de los gobernados. La salida de esta situación es el Positivismo. La ciencia es la salida a nuestra situación de retraso y dominación.³

A esto le sucedió una serie de reformas educativas, los currículos han estado enmarcados en parámetros científicos y ahora empresariales. Conuerdo con E. Mounier, cuando sostiene que solo la revolución moral, puede volver la mirada al reconocimiento como persona y a vivir el sentido profundo de la libertad, de allí que sea necesario volver a una educación en valores.

2. La educación en valores

La educación en valores es un replanteamiento cuya finalidad esencial es humanizar la educación. Esta formación ayuda a la persona a posesionarse en su ser mismo —según E. Stein— y a ser mejores miembros en los espacios sociales en lo que se desarrolla⁴, además que acrecienta el ser mismo del hombre y lo hace persona.

La persona humana se instruye (del latín *instruo*, edificar), se forma (adquiere forma), se educa (del latín *educare*, alimentar) con los elementos culturales que, por medio de sucesivos aprendizajes, incorpora a su personalidad, también extrae lo mejor de cada uno siguiendo del latín *educere*, que es extraer del fondo del alma.

3 Augusto Salazar Bondy, *¿Existe una filosofía en nuestra América?*, México: Siglo XXI, 1968

4 Juan Gerardo Garza y Susana Patino, *Educación en valores*, p. 25

La educación en valores es ante todo un proceso de humanización del hombre, por ello Garza y Patiño señalan:

- El hombre se humaniza: aumenta su esencia mediante la cantidad y calidad de los conocimientos que adquiere y por la capacidad de poder utilizarlos para solucionar los problemas que le plantea la existencia.
- El hombre se humaniza por la riqueza y calidad de sus sentimientos, mediante los cuales establece relaciones cordiales, pacíficas productivas con los demás hombres.
- El hombre se humaniza aumentando su capacidad para hacer mejores y más firmes sus decisiones y para proceder con libertad responsable.
- El hombre se humaniza acrecentando sus posibilidades de adaptarse y de integrarse a los grupos humanos a los que pertenece ⁵

Como escribe Adela Cortina, consistiría en cultivar esas condiciones que nos preparan para degustar ciertos valores⁶ en la convivencia humana.

2.1. Promover los valores desde la escuela

La Institución educativa, al tener claro el perfil de personas que desea formar, elabora su Proyecto Educativo Institucional, donde destaca los valores, virtudes o actitudes que desea promover de manera particular y deliberada.

Tradicionalmente, han sido tres, por lo menos, los ámbitos para una educación en valores: los temas transversales, la función tutorial y la participación cívica⁷.

a) Los temas transversales son un intento de aproximar a la escuela los temas de controversia en la sociedad contemporánea (intolerancia, discriminación, pobreza, corrupción, libertad y responsabilidad).

⁵ *Loc. Cit.*

⁶ Adela Cortina (Coord.) *La educación y los valores*, p. 25

⁷ Juan Gerardo Garza y Susana Patino, *Op. Cit.*, p. 30

b) La función tutorial significa la asesoría individual o en grupo para promover la autoconciencia, el autoconocimiento y la autovaloración. La reflexión ayuda a mejorar el crecimiento personal y la convivencia social.

c) Responsabilidad Social o aprendizaje servicio no solo se refiere a las actividades hacia el interior de la escuela, sino principalmente a la posibilidad de comprometerse con el entorno social o la comunidad en la que se vive. Esta alternativa supone involucrar individual y colectivamente a los jóvenes en proyectos sociales que implique asumir una responsabilidad concreta.

2.2. Valores en la tarea educativa

Determinar los valores que se debe promover no resulta sencillo, tal vez se puede considerar las siguientes premisas para elegir o priorizar los indicados:

a) Valores mínimos que la persona puede asumir en una ética de «mínimos», valores indispensables y necesarios. Para Adela Cortina, los valores mínimos son la libertad, la justicia, la solidaridad, igualdad, responsabilidad y honestidad, pero no son suficientes, ya que es importante no olvidar una ética de máximos, extensivo a la totalidad del ser de la persona.

b) Considerar la edad del estudiante y la etapa de madurez en la que se encuentra. David Isaacs da a conocer una propuesta en la que describe la formación de diferentes etapas durante el desarrollo humano.

POSIBLE DISTRIBUCIÓN DE VIRTUDES PREFERENTES POR EDAD

Hasta los siete años	8-12 años	13-15 años
Obediencia Sinceridad Orden	Fortaleza Perseverancia Laboriosidad Paciencia Responsabilidad Justicia Generosidad	Pudor Sobriedad Sociabilidad Amistad Respeto Sencillez Patriotismo

c) Considerar los valores basándose en las necesidades del medio o en las carencias o necesidades de la sociedad. Una propuesta de particular interés es la de la Organización de las Naciones Unidas que propone promover en todos los países el desarrollo de los siguientes valores en la tarea educativa:

- o El sentimiento de solidaridad y de justicia.
- o El respeto a los demás.
- o El sentido de responsabilidad
- o La estima del trabajo humano y de sus frutos.

En una sociedad como la peruana es fundamental que, por lo menos, se tome en cuenta estos valores por la grave crisis de corrupción existente; sin embargo, no podemos caer en la moda de los valores.

2.3. Los riesgos de una educación en valores

Uno de los riesgos de la educación en valores es convertir los *valores en una moda*; es decir, en algo superficial y pasajero. La búsqueda y la realización de valores requiere de reflexión, profundidad, compromiso y permanencia. Se necesita abandonar la idea de que para promover los valores basta con mencionarlos. Hacer realidad los valores exige

compromiso y desarrollo de convicciones libremente aceptadas, de allí que sea mejor, dice Adela Cortina, hablar de actualidad⁸, porque forma parte de nuestro ser más profundo, de nuestra más entrañable realidad; el tema de los valores es un tema actual.

Se puede caer en una *incongruencia entre el decir y el hacer*; es decir, entre la palabra y los hechos, entre nuestra misión personal y las prácticas cotidianas. No ser congruente con los valores que señalamos y con los que practicamos nos conduce inevitablemente a la deshonestidad o al cinismo. Para un sofista como Gorgias, no había problemas en esa incongruencia, si el objetivo era el éxito en la vida política.

El tercer riesgo es muy común en la tarea educativa y comprende el *desarrollar los valores únicamente en el ámbito intelectual*. Clarificar, comprender y describir el significado de justicia o de honestidad es necesario, pero no suficiente. Es importante también, pensar discutir, reflexionar y vivirlos.

Finalmente, *la vivencia de los valores enfrenta entornos adversos y hasta contradictorios*; por un lado, la escuela propone valores y por otro el niño, el joven o el adulto interactúa con diversos medios que influyen en su comportamiento. El estudiante en ocasiones apreciará contradicciones entre lo que el maestro propone y el comportamiento de su propia familia. El proceso de confrontación puede llevar a un ser humano a la frustración o a la incongruencia. De allí que sea difícil promover la verdad o la honestidad en un medio en el que se vive de la corrupción y de la deshonestidad.

A pesar de las dificultades y problemas para la promoción de valores, es una posibilidad constructiva que verdaderamente ayuda a los seres humanos a desarrollarse y crecer por sí mismos. Además de saber pensar y hacer, enseñamos a saber ser y convivir con una ética frente a la vida.

Enseñar para toda la vida es una de las principales preocupaciones de la educación en valores, es la posibilidad de que esta se torne en actitudes o virtudes en el actuar cotidiano.

Enseñar en valores es ayudar a que los demás descubran en sí mismos, sus potencialidades y limitaciones, como lo hacía Sócrates en Ate-

8 Adela Cortina (Coord.) *La educación y los valores*, p.17

nas. De esta forma, educar es conducir a alguien a que logre conocerse, aceptarse, ayudar a extraer la verdad que habita en el interior de cada persona y crecer. Para Garza y Patiño, educar en valores es enseñar una ética frente a la existencia para que con sabiduría aprenda a bien tener, a bien hacer, a bien vivir y a bien ser⁹. Como diría Edith Stein, son los valores los que nos poseionan en el centro mismo de nuestro ser, en nuestra mismidad y se despliegan en la persona como carácter y personalidad.

2.4. Modelos para la educación en valores

Presentamos a continuación cuatro modelos que propone una educación en valores: el modelo de clarificación, de formación de carácter, de desarrollo del razonamiento moral y del aprendizaje para la acción.

a) La clarificación de valores

Raths, Harmin y Simon (1978)¹⁰ consideran un enfoque orientado más a la reflexión sobre los valores que a la formación o transmisión de los mismos. Este modelo se basa en tres procesos: autoconocimiento, clarificación y construcción del yo. La idea fundamental que se persigue es que el niño o el joven logren descubrirse a sí mismo a través de la identificación y clarificación de sus principales intereses y preferencias. Se presupone que, a partir de este conocimiento, los educandos desarrollan la capacidad para llevar a la práctica aquellas opiniones, principios o actitudes con los cuales se identifican y logran construir una personalidad integrada y coherente.

La clarificación de AAAvalores implica un proceso de evaluación que debe cumplir con una serie de criterios, los cuales el docente deberá tener presente al diseñar y aplicar estrategias pedagógicas de selección (valor elegido entre diversas alternativas), de aprecio y estima (la persona se siente satisfecha por la elección y lo manifiesta pública-

⁹ Juan Gerardo Garza y Susana Patino, *Op. Cit.*, p. 37

¹⁰ Raths, Harmin y Simoni, *El sentido de los valores y la enseñanza*, México, Uthea, 1967.

mente) y de actuación (muestra coherencia con el valor elegido en sus acciones) ¹¹.

Una de las críticas que se hace a este modelo es la orientación excesivamente individualista y relativista, cayendo en un subjetivismo axiológico superficial que no enfrenta la situación actual de los valores, sino que se adecua a las circunstancias. Purpel y Ryan, señalan que este enfoque no es solamente un proceso para la formación de valores, sino que también proporciona el contenido y consecuencia, impone valores en vez de generarlos. Así mismo, se lo ha acusado de fomentar el pensamiento conformista, pedir que los estudiantes afirmen públicamente su postura es una forma de presión que pone en peligro su derecho a la privacidad. Pese a las críticas, se le considera un método útil para la enseñanza de valores.

b) La formación del carácter

Este enfoque «actualiza» la tradición aristotélica y sostiene que la educación en valores no cumplirá sus objetivos sino permite la configuración del carácter, entendida como la adquisición de hábitos y virtudes. Para la formación del carácter, Thomas Lickona (1991) define el «carácter moral» mediante la integración de tres componentes: el conocimiento moral, la voluntad moral y la acción moral. Los valores del respeto y la responsabilidad son centrales para la formación del carácter y propone estrategias para desarrollar en el aula y en la comunidad educativa.

La principal crítica a este modelo es en cuanto a la selección, jerarquización de los contenidos (valores) y a los riesgos que supone en la práctica, ya que fácilmente puede pasar de la inculcación al adoctrinamiento¹².

c) El desarrollo del razonamiento moral

Este enfoque se deriva de las teorías psicológicas sobre el desarrollo moral y se basa en las investigaciones del psicólogo Lawrence Kohlberg, quien, siguiendo la trayectoria de Jean Piaget, propone su teoría

11 *Ibid.*, p. 45

12 *Ibid.*, p. 46

sobre el desarrollo del razonamiento moral (o simplemente desarrollo moral).

Kohlberg considera que hay tres niveles para el juicio moral: la etapa preconventional, convencional y postconvencional.

La propuesta de Kohlberg ha encontrado resistencia por ser un enfoque eminentemente cognitivo: «Saber hacer los juicios correctos no garantiza la actuación correcta». Por otro lado, Marsh y Stanford consideran que las dos últimas etapas representan puntos de vista ideológicos y culturales; por lo tanto, no pueden considerarse como universales para todas las culturas¹³, pero sigue siendo una alternativa racionalista a la universalización de los valores.

Esta propuesta ha sido liderada por Nel Noddings, quien sostiene que los enfoques cognitivos, cuyos máximos exponentes fueron Piaget y Kohlberg, tienen una orientación más centrada en el personalismo masculino que privilegia la justicia y la racionalidad. Noddings ofrece un enfoque centrado en el apoyo y cuidado a otros seres; aunque se inicia como una postura feminista, actualmente se ha generalizado y nadie duda de la importancia de crear un ambiente de apoyo y de solidaridad. La fuente de este enfoque es cuidar y ser cuidado son necesidades fundamentales del ser humano; esto significa un cuidado por nuestro ser (uno mismo), cuidado por aquellas personas cercanas a nosotros, cuidado por personas distantes y extrañas a nosotros, cuidado por los animales, plantas y por la tierra (cuidado ecológico), cuidado por el mundo en el que vivimos y finalmente por las ideas¹⁴

Destacamos algunos conceptos para promover una comunidad escolar de apoyo. En primer lugar, tomar en cuenta las necesidades de afiliación (sentir la escuela como suya, legitimar el tiempo dedicado a construir relaciones de apoyo y confianza). En segundo lugar, relajar el impulso por controlar (asuma la responsabilidad personal, disminuya las evaluaciones competitivas, incentive el cogobierno entre estudiantes y profesores. En tercer lugar, destinar actividades relacionadas con

13 Adela Cortina (Coord.) *Op. Cit.*, p. 32

14 Juan Grass Pedrals, *La educación de valores y virtudes*, pp.48-49

el cuidado o apoyo (prácticas de cuidado a todo ser, realizar actividades de empatía) y finalmente en cuarto lugar, promover que el cuidado a los demás genere acciones correctas.

e) Aprendizaje para la acción

Esta orientación consiste en promover actividades de aprendizaje vivencial en la comunidad, es decir, en presentar oportunidades específicas para actuar los valores. Esta orientación supone actividades dentro y fuera del salón de clase. El supuesto fundamental de esta orientación radica en la consideración de que solo a partir de situaciones concretas, el individuo puede llegar a comprometerse con los valores, es así que se debe considerar los siguientes criterios:

- Darse cuenta o tomar conciencia del asunto, problema o situación.
- Comprender el estado de la cuestión y ser capaz de tomar una postura al respecto.
- Decidir con relación al curso de actuación.
- Planificar y/o diseñar estrategias y actividades para la intervención.
- Reflexionar sobre las acciones emprendidas y hacer evaluación al respecto¹⁵.

El aspecto de reflexión se convierte en una condición importantísima para distinguir este tipo de estrategia del mero asistencialismo y para que se pueda lograr un aprendizaje significativo que pueda generalizarse a otras situaciones o contextos.

3. Educación y ética.

La persona tiene un despliegue progresivo de su ser, ya que asume este proceso con autoconciencia y autoconocimiento. Estos mecanismos generan una autovaloración que posiciona a la persona en su

15 Juan Gerardo Garza y Susana Patino, *Op. Cit.*, p. 49

ser mismo, según Edith Stein, producto de la vida espiritual y libertad del mismo.

En primer lugar, el estudiante al reconocerse como persona le permite determinar su ser mismo y la necesidad del despliegue de su propio comportamiento moral que puede diferir de otras personas. La libertad es parte inherente del ser mismo que lleva al uso responsable de esta.

En segundo lugar, las normas morales surgen como una necesidad de ordenamiento frente a la diversidad de conductas en las cuales se hace necesario un espacio de convivencia común. La comprensión, la tolerancia, respeto, solidaridad, etc. La práctica misma de los valores lleva a la persona a una convivencia social más responsable en el ejercicio mismo de la propia libertad.

En tercer lugar, el estudiante se tendrá que enfrentarse a normas morales relativas y a aquellas que pretendan la universalidad, por ello el estudiante debe desarrollar capacidades de argumentación moral a fin de poder justificar su comportamiento moral en situaciones concretas.

Formarse moralmente equivale a ser uno mismo, a desarrollar en la persona actitudes y virtudes fundamentales; entonces, hablamos de madurez moral como la capacidad de proponerse, justificar, criticar, revisar proyectos individuales y colectivos de bondad¹⁶.

La persona como un sujeto moral debe esforzarse para comprender y vivir el menor conflicto posible dentro de la propia tradición cultural. Los niveles de tolerancia y respeto son importantes para el bien común y la justicia en la sociedad.

4. La educación centrada en la persona

En el siglo XXI, se necesita un modelo educativo que no considere al sujeto de aprendizaje como alguien que solo debe recibir (educación bancaria Paulo Freire), o alguien que es el absoluto sujeto de aprendizaje y el docente un facilitador. El proceso educativo es un encuentro personal, donde el educador enfrenta la realidad más frágil de la socie-

16 Osvaldo Guariglia, *Moralidad ética universalista y sujeto moral*, p. 278

dad como es una persona que está en un proceso de despliegue de las propias capacidades. Docente y estudiante son realidades misteriosas y a la vez complejas; sin embargo, el encuentro mismo los lleva a una vida más rica, más profunda y más humana.

Cuando se habla de persona, no se está hablando de cualquier manera del ser humano, sino de su carácter más elevado; es evidente que no puede afirmar lo mismo de otros términos, tales como «yo», «sujeto» o «individuo». El «yo» puede entenderse como autoconcepto o la idea que cada uno se forma de sí mismo y que puede objetivarse reflexivamente, e incluso proyectarse objetivamente a otras individualidades. En cualquier caso, el «yo» resulta ser una autorreferencia ideal de la subjetividad.

Por otra parte, «sujeto» es un término propio de la tradición filosófica del idealismo trascendental, a partir de su teoría del conocimiento— desde Kant hasta Husserl— y conlleva la referencia al objeto para su comprensión: el «sujeto» se opone al objeto, según se da en la conciencia intencional. En esta misma referencia de singularidad, se da la noción de «individuo», en contraposición a grupo clase o colectividad. El «individuo» se define con relación al género o especie a la que pertenece.

La educación puede ser definida como ayuda al perfeccionamiento humano¹⁷ y su sentido puede concretarse más, desde la noción de crecimiento; además, es una exigencia desde la consideración del ser personal.

Desde la noción de persona debe añadirse dos características esenciales para poder hablar de perfeccionamiento humano: primero, el ser humano, en cuanto persona, es el origen y dueño de sus actos, es su propio agente perfecto; segundo, su perfección no consiste en acabar nada, su proceso de perfeccionamiento es permanente.

Comprender el perfeccionamiento humano como una actualización o realización personal, implica un crecimiento, lo que corresponde con la persona como ser coexistente y donal desde su intimidad. Un ser capaz de darse, desarrollará un verdadero crecimiento y no solo de aumento, sino será también incesante, pues no tiene límites intrínse-

17 Concepción Naval y Francisco Altarejos Masota. *Filosofía de la educación*, p. 185

cos; no obstante, la donación es interpersonal, dar es también aceptar, simultáneamente.

Cuando Santo Tomás de Aquino define a la persona como lo más perfectísimo en toda la realidad, no está refiriéndose al yo, al sujeto o al individuo, sino a la totalidad de ser humano. En consecuencia, utiliza el término persona, ya que no hay oposición entre yo, sujeto e individuo respecto de la persona, lo que ocurre es que sobrepasa a los otros conceptos.

La acción educativa debe disponer de las mayores acciones para propiciar el crecimiento personal, de allí que la educación debe buscar la humanización de la persona¹⁸. En la educación no cabe hablar de producción, sino de formación, porque se trata de dar forma a lo ya formado, no en cuanto formado, sino en cuanto incompletamente formado¹⁹. El educador no forma al educando, sino que este se forma con ayuda y orientación del educador que también es una persona. El educador no puede producir ni obtener personas, esto sería negar su dignidad esencial. El educador solo puede propiciar o fomentar su formación, ayudar a desplegar su ser. *Educare* y *educere* se complementan en el despliegue del sí mismo personal en una permanente relación cultural con otro, que implica caminar juntos.

Por tanto, el sentido de la vida ética y de los valores es solo un constante crecimiento, como parte del perfeccionamiento humano, orientando al bien, la verdad y la libertad, como un agente moral.

Conclusión

Frente a la crisis de la ética y los valores, hoy más que nunca se necesita reflexionar en torno a una educación en valores, que pretenda humanizar a la persona. La familia es el primer entorno donde el niño se enfrenta con una vivencia de los valores; la coherencia o la contradicción pueden crear un ambiente de armonía o conflicto en el interior, pues no solo es un «decir», sino un «vivir».

18 August Messer, *Filosofía y educación*, p.76

19 Concepción Naval y Francisco Altarejos Masota. *Op. Cit.*, p.169

Por otro lado, las instituciones educativas tienen, en muchos casos, claros objetivos o competencias de sus procesos de formación, tanto en el desarrollo de contenidos transversales, como en la vivencia tutorial y la participación cívica; sin embargo, muchas veces se quedan solo en el ámbito de la prescripción y no en la convivencia concreta. No se puede pensar en los valores como una moda, puede traer consigo la superficialidad y lo pasajero, cuando lo esencial es la formación del carácter y la personalidad de la persona.

Las instituciones educativas pueden desarrollar programas sustentables en torno a los valores, un aprendizaje para la acción o un aprendizaje para el servicio; aunque existen otros métodos como la clarificación de valores, la formación del carácter, el desarrollo del razonamiento moral, etc. Cada uno de estos son posibles de aplicarlos según la realidad de los estudiantes; sin embargo, no podemos perder de vista que lo más importante es la persona y su sincera y honesta convivencia como docente y estudiante. Los valores fundamentales se sustentan en valores como el amor, verdad y libertad, ya que solo el amor y la verdad nos hacen libres.

Bibliografía

ARISTÓTELES. *Ética a Nicómaco*, México, Cumbre, 1979.

CAMPS, Victoria, *Paradojas del individualismo*, Editorial Crítico, Barcelona, 1999.

CORTINA, Adela (Coord.) *La educación y los valores*, Madrid, Fundación Argentaria, Biblioteca Nueva, 2000.

FERRATER MORA. *Diccionario de Filosofía*, Madrid: Alianza Editorial, 1984.

FRAILE, Guillermo, *Historia de la Filosofía I (Grecia y Roma)* Biblioteca de Autores Cristianos, Madrid, 1982

FREIRE, Paulo. *Pedagogía del oprimido*.

FULLAT, Octavio. *Reflexiones en torno a la educación*, Purgcerdá, Colección Naverdad, 1964.

GARZA TREVIÑO, Juan Gerardo y Susana Patiño Gonzáles. *Educación en valores*, México, Trillas, 2000.

GRASS, Juan. *La educación de valores y virtudes*, México D.F. Trillas, 2000.

GUARIGLIA, Osvaldo. *Ética universalista y Sujeto Moral*, Fondo de Cultura Económica, México D.F., 1996.

HABERMAS, Jürgen Habermas, *Teoría de la Acción Comunicativa*, Tomo I, Taurus, Buenos Aires, 1990.

MAGGI YAÑEZ, Rolando y otros. *Desarrollo humano y calidad. Valores y actitudes*, México D.F., Limusa, 2005.

MESSER; August. *Filosofía y educación*, Buenos Aires, Losada, 1960.

NAVAL, Concepción y Francisco Altarejos Masota. *Filosofía de la educación*, Pamplona, Universidad de Navarra, 2000.

NAVARRETE, Antonio, *Los griegos y la educación en valores: 1000 consejos*, Jaen: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2006.

NUSSBAUM, Martha y Amartya Sen, (comp.) *Calidad de vida*, Fondo de Cultura Económica, México, 1996.

PIAGET, Jean. *Seis estudios de psicología*, Barcelona: Sex Barral, 1987.

RATHS, L., HARMIN, M. y SIMON, S., *El sentido de los valores y la enseñanza*, México, Uthea, 1967.

SÁNCHEZ, Adolfo. *Ética*, Grijalbo, México, 1979.

SALAZAR BONDY, Augusto. *¿Existe una filosofía en nuestra América?*, México: Siglo XXI, 1968.

SINGER, Peter. *Compendio de Etica*, Alianza Editorial, Madrid, 1995

STEPHENSON Joan, y otros. *Los valores en la educación*, Barcelona, Gedisa, 2001.

STEIN, E. *On the Problem of Empathy*, Stein, Waltraut (Transl.) Washington, D.C.: ICS Publications, 1989.

STUART MILL, J. *El Utilitarismo*, Aguilar, Buenos Aires, 1974.



10. IMPLICACIONES ÉTICAS DEL RELATO EN LA FORMACIÓN DE CAPACIDADES DE PAZ.¹

Martha C. Betancur García
(Universidad de Caldas, Colombia)

Introducción

El ejercicio de investigación va a desplegarse en dos campos: uno teórico y otro práctico. En el teórico se develan los argumentos proporcionados por Ricoeur para demostrar una tesis que sugirió en varias de sus obras: *Tiempo y narración*, *Sí mismo como otro*, *Historia y narratividad*, además del ensayo, *La vida: un relato en busca de narrador*. La tesis de Ricoeur podría resumirse de la siguiente forma: tenemos una comprensión narrativa de nosotros mismos, además de que estamos inmersos en la construcción de la trama de nuestra vida; esa construcción se devela siempre enredada en acciones morales y evaluaciones éticas; el relato nos enseña que la existencia se vive siempre en relación con otros por quienes somos responsables moralmente. Como afirma Maceira² (1995): “Ricoeur alcanza así una de sus más viejas convicciones: la de que el yo del conocimiento de sí es el resultado de una vida examinada, contada y tomada por la reflexión aplicada a las obras, a los textos, a la cultura” (p. 28) y, especialmente, a las obras narrativas. Además, los argumentos serán enriquecidos con los aportes de los teóricos señalados. En el campo práctico se van a interpretar los aportes que la apropiación y construcción de dos relatos con grupos de jóvenes, por parte de los líderes culturales, llevan a cabo respecto a la formación en valores y normas éticas. Los dos relatos son: la obra dramática

1 El ensayo es el resultado personal de un trabajo de investigación sobre “Creación de capacidades de paz”, realizado en convenio entre la U. de Caldas y la U. Nacional, entre julio 2016 y mayo 2018.

2 Maceiras es el autor de la introducción al volumen 1 de *Tiempo y narración* aquí citado.

costumbrista *El papá de Trina* y un video corto denominado *La apuesta*. En alguna medida el ensayo quiere hacer un reconocimiento al trabajo espontáneo y cotidiano de jóvenes docentes y líderes culturales que se arrojan esa tarea por el sólo interés de contribuir al desarrollo de una nación más abierta, justa y democrática, a través del arte; además, quiere confirmarles lo que ellos ya saben: que su labor no carece de sentido, pues tiene una fuerte significación práctica y cumple un importante rol en el mejoramiento de la vida social.

El escrito utiliza como derrotero la elaboración y sistematización de los argumentos dados por Ricoeur para demostrar el valor del relato en la formación de valores éticos, que van a ser aplicados a la capacitación en habilidades de convivencia pacífica. Los argumentos son los siguientes: 1. El relato está dirigido a un lector o un receptor, es por tanto una operación de comunicación humana; 2. Proyecta un horizonte de mundo; 3. Es un ejercicio de autocomprensión; 4. Es comunicación en el afecto, la imaginación y la razón; 5. Propone e instaaura una serie de problemas éticos.

Con esta construcción dual (teórico práctico) se analizan las implicaciones propuestas al comienzo: la formación de capacidades de paz. Y entendemos por capacidades de paz aquello que "son capaces de hacer y de ser las personas" (Ricoeur, 2005, p. 151) y que les permite entablar relaciones de interacción y de convivencia pacífica, donde los conflictos se diriman de manera dialógica y deliberativa, sin acceder a la violencia. La noción de capacidades, en Ricoeur, se basa en el fondo antropológico que entiende al hombre como el ser capaz de obrar. Estas son individuales y sociales, y aunque los dos tipos son importantes para el vínculo social y la praxis, las segundas son las más determinantes para lograr la interacción. Las primeras capacidades sociales para Ricoeur (2005) son la comprensión de la responsabilidad que tenemos con los otros y la capacidad de elegir la vida que queremos llevar. Pueden señalarse como capacidades de paz, la consciencia de la responsabilidad con los otros, la comprensión del otro, la autocrítica respecto a la tendencia al dominio, la autocrítica frente a las inclinaciones egoístas y violentas, la empatía, la solidaridad, y el pensamiento crítico frente a la injusticia social. Martha Nussbaum coincide en la necesidad de avanzar en el estudio y la enseñanza de ellas, como camino para procurar

la construcción de sociedades más justas, donde la vida en común sea más afín a la realización de la condición del hombre.

1. El relato en tanto ejercicio de comunicación humana

...Incumbe a la hermenéutica reconstruir el conjunto de operaciones por las que una obra se levanta sobre el fondo opaco del vivir para ser dada por el autor a un lector que la recibe y así cambia su obrar.

Lo que está en juego pues, es el proceso concreto por el que la configuración textual media entre la prefiguración del campo práctico y su refiguración por la recepción de la obra. Como corolario se verá al término del análisis, que el lector es el operador por excelencia que asume por su hacer -acción de leer- la unidad del recorrido de mimesis I a mimesis III por medio de mimesis II.

Ricoeur

La obra narrativa está enraizada en el mundo de la vida y vuelve a ella. Nacido de las contingencias de las diversas situaciones de la existencia humana, el relato está dirigido a un lector, en tanto se escribe para ser leído. Pone en comunicación la situación espacio temporal de un autor con la de un lector a través de una historia contada; en tanto configuración de una trama cumple la función de mediación entre el antes y el después de la obra. Es una forma de comunicación a través de la distancia en el tiempo y el espacio, constituyendo un juego discursivo hábil para romper fronteras. Nacida en un mundo personal y social, la obra narrativa se dirige al mundo de lectores y espectadores; nace y se configura para ser transmitida y dirigida a otros hombres, a receptores vivos, lo que hace de ella un vehículo efectivo de transmisión y comunicación: "si es verdad que el acto de la lectura es el vector de la aptitud de la intriga para modelar la experiencia, es preciso entonces mostrar que ese acto se articula sobre el dinamismo propio al acto configurante, lo prolonga y lo conduce a su término" (Ricoeur, 1995, p. 137). La lectura abre la obra al campo de la comunicación, la traslada desde el mundo del autor, hacia la configuración de la trama y la conduce de nuevo al mundo del actuar y el padecer humanos.

El relato es fruto de un proceso que nace en el mundo de la vida y vuelve a él, proceso denominado por Ricoeur, la triple *mimesis*, o *mimesis* I, II y III. La configuración de una trama consiste en un proceso, en una operación de “imitación creadora de la experiencia temporal viva mediante el rodeo de la trama” (Ricoeur, 1995, p. 80). No es, por tanto, el concepto de narración completamente sinónimo de relato. La narración, además de ser el resultado de producción de la obra, significa el arte de narrar, el proceso de imitar creativamente las acciones humanas vividas en el tiempo. De allí el recurso de Ricoeur al binomio *mimesis-mythos* de Aristóteles, donde *mimesis* se refiere a la imitación creadora y *mythos*, a trama o fábula. Los dos términos dan cuenta del papel de la poíesis, del arte de componer, en este caso, una trama. “La poética se identifica de este modo, sin otra forma de proceso, con el arte de “componer las tramas” y la *mimesis*, con “la actividad mimética, el proceso activo de imitar o representar” (Ricoeur, 1995, p. 83) que, como ya sabemos, es una imitación creadora que inventa una fábula arraigada en las acciones de la vida y las situaciones propias de la existencia. El binomio *mimesis* y *mythos* significa entonces, “representación de una acción y disposición de los hechos” (Ricoeur: 1995, p. 84), los cuales juntos se reúnen en la configuración de una trama, segundo momento del proceso de la triple *mimesis*, representada en el relato, que va dirigido a lectores y receptores.

1.1 La comunicación a través del lector

Aquello que la obra comunica al lector es la configuración de una trama, un *mythos*, una fábula o una historia imaginada. La obra narrativa realiza un proceso de composición y de integración en la configuración de la trama; “el trabajo de composición confiere a la historia narrada una identidad dinámica: se narra tal y cual historia, una y completa” (Ricoeur, 2013, p. 182). A través de la trama, el relato reúne y organiza en un todo completo y coherente una serie de acontecimientos y acciones; “la trama tiene la virtud de extraer *una* historia de múltiples incidentes o, si se prefiere, de transformar los múltiples incidentes en una historia” (Ricoeur, 2013, p. 182). El sentido de cada incidente y de cada

acción está articulado al sentido de la trama, de modo que cada acontecimiento adquiere significado en el todo o en la unidad de la obra.

En los conceptos de relato y de obra narrativa engloba Ricoeur los estudios realizados por Aristóteles a la tragedia, la comedia y la epopeya, desentrañando los rasgos comunes que las componen. La investigación demuestra la capacidad universal del relato y de la narración, así como su alcance transcultural, en tanto juego de lenguaje propicio para la organización y la configuración de la vida temporal del ser humano. Frente al caos, la fluidez, la contingencia y las limitaciones del tiempo humano, la narración le da salida a la necesidad de coherencia, continuidades, configuraciones y totalizaciones. Se ofrece entonces como síntesis a la ambigüedad propia de la tensión humana entre contingencia y finitud versus continuidad y plenitud.

La configuración de la trama por el relato constituye una síntesis de elementos heterogéneos. Reúne organizadamente elementos tan heterogéneos como acciones, agentes, pacientes de acciones, consecuencias deseadas y no deseadas, interacciones de lucha y de ayuda entre los seres humanos, actos correctos e incorrectos, la responsabilidad moral de las acciones, evaluación y examen de los actos. Una trama en su unidad e integralidad pone en evidencia la ambigüedad propia del ser humano, que lo habilita para ser tanto agente como paciente de sus propias obras. Pues, "en primer lugar, las tramas que configuran y trasfiguran el campo práctico engloban, no solo el obrar, sino también el padecer; por lo tanto, también los personajes en cuanto agentes y en cuanto víctimas. La poesía lírica raya así con la poesía dramática" (Ricoeur, 1995, p. 34); y la comedia raya con la tragedia. Lo que se pone al frente del lector o el espectador de un relato es una vida o un tejido de vidas vividas, que invitan a lectores y espectadores a pensarse a través de ellas. Esto hace afirmar a Ricoeur que la obra narrativa es un laboratorio para explorar y experimentar diversos aspectos de la condición y la existencia humanas.

El relato ofrece, además, la capacidad de reunir en la configuración de la trama la tensión tan común y propia de la vida entre concordancia y discordancia; en este aspecto mediador se hace visible el entrecruzamiento entre vida y relato: el relato se parece a la vida, razón por la cual nos sentimos representados y expresados por él y nos gusta

su lectura. Y de allí también su capacidad de transmisión y comunicación; “veo en las tramas que inventamos el medio privilegiado por el que reconfiguramos nuestra experiencia temporal confusa, informe, y, en límite, muda” (Ricoeur, 1995, p. 34).

La narración en tanto operación de contar historias es una actividad propia del género humano que se arraiga en la existencia social. Nace de la habilidad propia de estar enredados en historias. El juego de lenguaje de la narración nos ayuda a dar forma y continuidad a las inclemencias de la fluidez temporal; pone en juego “el carácter temporal de la existencia humana. O, como repetiremos a menudo en el transcurso de este estudio –postula Ricoeur– el tiempo se hace tiempo humano en cuanto se articula de un modo narrativo; a su vez, la narración es significativa en la medida en que describe los rasgos de la experiencia temporal” (Ricoeur, 1995, p. 35). Entre la vivencia temporal y la narración existe la relación equivalente a la de forma de vida con juego de lenguaje. La narración es el juego de lenguaje que entreteje, configura y organiza la existencia temporal del ser humano³. Pues, “entre la actividad de narrar una historia y el carácter temporal de la existencia humana existe una correlación que no es puramente accidental, sino que presenta la forma de necesidad transcultural. Con otras palabras: el tiempo se hace tiempo humano en la medida en que se articula de un modo narrativo, y la narración alcanza su plena significación cuando se convierte en una condición de la existencia temporal” (Ricoeur, 1995, p. 113).

Así las cosas, lo que llega al lector y al receptor de una obra narrativa es una figura de la condición humana, -y esto debe ser subrayado-, una figura de la existencia y de las situaciones propias de la vida; porque la narración es “un arte de pensar y decir de naturaleza práctica; se trata de una praxis textual, relacionada directamente con la vida cotidiana de los humanos” (Duch y Mèlich, 2009, p. 130). Pone al lector de cara a los conflictos de la existencia, a las acciones, las decisiones, las deliberaciones, el examen de las acciones, los sufrimientos padecidos por las acciones de los otros y los sentimientos humanos. “El hombre

3 Cfr. Para un estudio de este tema: Betancur, Marta C. *Narración, juegos de lenguaje e identidades*. México: Editorial Veracruzana, 2017. Pags. 10-45.

es un ser, sea de donde sea, venga de donde venga, al que le gusta “explicar historias”. Nos pirramos porque, por mediación de la palabra narrada, nos transporten a “espacios”, (quizá a no espacios) y a tiempos (quizá a no tiempos) alternativos a los de la vida cotidiana” (Duch y Mèlich, 2009, p. 130). Espacios y tiempos tan humanos y tan sensibles como los nuestros. A través de la mediación del lenguaje narrativo nos transportamos a otros mundos y a las vivencias de otros hombres. “Contamos historias porque, al fin y al cabo, las vidas humanas necesitan y merecen contarse” (Ricoeur, 1995, p. 144).

La producción del relato es un ejercicio de comunicación, que, al estar dirigido a los otros, subraya el valor de la otredad; la narración es un lenguaje de la intersubjetividad que subraya el carácter colectivo y social de la vida humana. Y en este sentido, el relato humaniza. Los protagonistas de las historias son tan humanos y tan frágiles como nosotros; actúan y sufren como nosotros, cometen errores, oscilan entre el bien y el mal y deliberan. Las acciones son tan sociales y tan humanas como las nuestras. La narración nos pone al frente del carácter dialógico e intersubjetivo del actuar y el padecer humanos. Nos hace sensibles a la comprensión de los sufrimientos y las equivocaciones, los aciertos y desaciertos en las acciones: el relato hace pensar.

Gracias al poder de refiguración de la trama a través de la lectura, la ficción cumple una función “que podemos indicar al mismo tiempo como *relevante* y *transformadora* respecto a la vida cotidiana; relevante en el sentido de que presenta aspectos ocultos, pero ya dibujados en nuestra experiencia de praxis; transformadora en el sentido de que una vida examinada es una vida cambiada; otra vida” (Ricoeur, 1999, p. 865). Somos seres narradores, que construimos narrativamente nuestra realidad personal y social. Somos el resultado de los relatos que hemos leído y de los personajes que hemos apropiado. “Creemos que no es exagerado afirmar que la construcción social de la realidad es, previamente, entre el sueño, la nostalgia y buenas dosis de deseo, una construcción simbólica de la realidad” (Duch y Mèlich 2009, p. 130); construcción mediada por la escucha, la lectura y la observación de obras narrativas. Porque la lectura lleva a cabo una función de refiguración de la fábula, en el aquí y el ahora de nuestra praxis vital. Es un ejercicio

de mediación que nos pone de frente, a través de la ficción, a nuevos marcos de referencia para el examen de nuestra propia vida. Solo “en la lectura el dinamismo de configuración termina su recorrido. Y es más allá de la lectura, en la acción efectiva ilustrada por las obras recibidas donde la configuración del texto se convierte en refiguración” (Ricoeur, 1999, p. 866).

En el tercer volumen de *Tiempo y narración* subraya Ricoeur (1999) el poder de la narración para ser aplicada y apropiada en la lectura por un lector comprometido y crítico, capaz de dejarse afectar por la obra. La lectura o acción de leer es tematizada mediante la noción de “recepción del texto” y desplegada en la dialéctica de actuar y padecer, de actividad y pasividad, en la cual el autor se deja sensibilizar e interpelar por la obra; el término de “recepción” es reinterpretado mediante el concepto griego de *aisthesis*, retribuyéndole su sentido de modificación a través de la lectura. Se trata de una recepción activa, reflexiva y crítica por parte de un lector implicado y competente, que concretiza la obra, la aplica a su mundo, la convierte en objeto de reflexión y la aplica a su propia vida. Sentido en el cual, la lectura conduce a la autocomprensión. Comprensión de los otros y comprensión de sí, constituyen, entonces, momentos propios de la refiguración de la trama mediante la acción de leer.

1.2. El papá de Trina y La apuesta: dos ejercicios de comunicación.

La representación de dos obras por parte de jóvenes de Pensilvania, así como su dirección y orientación por parte de dos líderes culturales de la región van a servirnos para poner a prueba las ideas de Ricoeur: una comedia costumbrista de 1927 puesta en escena y un documental en video construido por los jóvenes del corregimiento de San Daniel. *El papá de Trina* es una obra de teatro montañera sobre la finca y los arrieros; una comedia de Ciro Mendía, primer dramaturgo de Colombia. Se presentó durante el fin de semana del 23 de junio, en el corregimiento de San Daniel y está siendo preparada para una nueva representación. El video *La apuesta* es un breve documental dirigido por el secretario de cultura de Pensilvania, Alejandro Cardona, fruto de un esfuerzo deliberado suyo y del comité organizador del festival

de cine, por estimular la participación activa de los jóvenes de los colegios de los corregimientos para la creación de videos que expresaran sus inquietudes y preocupaciones. Se trataba de que los jóvenes mismos eligieran un asunto de interés, hicieran el libreto y construyeran la obra, ejercicio en el cual debían poner a prueba su creatividad de manera colectiva.

La manera en que las dos obras elegidas inciden en la formación de habilidades éticas para la convivencia ciudadana, por el contenido de la trama y las reflexiones que plantean es un asunto que va a examinarse en las siguientes secciones. Por ahora conviene subrayar el rol que han desempeñado en tanto ejercicio de comunicación dirigido a los jóvenes de la región: a través de su representación como espectáculo público, digno de ser observado y comentado por los espectadores, se constituyeron en mecanismos de reunión de colectividades que en otras ocasiones habían sido tensas. La reflexión sobre el trabajo puso en evidencia que, mientras las reuniones de grupos religiosos y de partidos políticos, dividen, excluyen y generan conflictos, las tertulias artísticas invitan a la congregación no sólo de los jóvenes, sino de diversas generaciones. La conversación sobre las presentaciones permite la discusión y el debate razonados y cordiales de las diferencias ideológicas. La preparación previa de las obras permite la reunión de los jóvenes en torno a la realización de actividades que ayudan a la utilización del tiempo libre de manera lúdica y creativa. Estos actos culturales se proyectan como espejos para la interpretación de los problemas de la sociedad, cuya reflexión propicia el crecimiento en la comprensión de sí de individuos y colectividades.

La presentación de estos espectáculos se ofrece como un espacio de catarsis para las experiencias conflictivas y traumáticas de los seres humanos, en la medida en que, mediante temas como la elección de la pareja tratada a través del humor y el aborto a través de una creación documental joven, se exploran realidades complejas vivenciadas por los adolescentes. Estas actividades han promovido las relaciones de unidad e integración entre las comunidades y han trazado lazos comunicantes entre los corregimientos. Por otra parte, cabe anotar que la generosidad del trabajo cultural, que espera muy poco a cambio y hace parte de lo "sin precio", se proyecta como un movimiento de recono-

cimiento mutuo que promueve las relaciones de cordialidad, respeto y solidaridad, entre los jóvenes.

2. Universalidad de la trama y horizontes de mundo

Ya no cabe duda: la universalidad que comporta la trama proviene de su ordenación; ésta constituye su plenitud y totalidad. Los universales engendrados por la trama no son ideas platónicas. Son universales próximos a la sabiduría práctica; por lo tanto, a la ética y a la política.

Lo que se comunica en última instancia es, más allá del sentido de la obra, el mundo que proyecta y constituye su horizonte. En este sentido el oyente o el lector lo reciben según su propia capacidad de acogida, que se define también por una situación a la vez limitada y abierta sobre el horizonte de mundo.

Ricoeur

Tres ideas conviene destacar acerca del “qué” comunicado por la obra: el relato transmite universales concretos propios de la existencia cotidiana, así como, de la condición humana y proyecta un horizonte de mundo posible de habitar por el ser humano. Detengámonos brevemente en los tres conceptos y en la forma en que la configuración de la trama en el relato explora esos temas.

La trama es un universal concreto. Es una expresión de la ambigüedad propia de la condición humana y de las obras que la expresan; narra acciones típicas de la existencia humana; habla sobre la vivencia, organizándola o dándole una forma posible y verosímil; hace surgir lo universal de lo singular, lo inteligible de lo accidental (Ricoeur, 1995, p. 96). Un relato concreto narra una historia concreta, articula una trama concreta que no es extraña a la experiencia vital; pues empalabra y universaliza las experiencias de la vida cotidiana. El relato invita al lector a ver, imaginar y pensar nuestra experiencia, tal como nos la presenta la trama: “La obra narrativa es una invitación a “ver nuestra praxis como ... está ordenada por tal o cual trama articulada en nuestra literatura” (Ricoeur, 1995, p. 156). Es como si el narrador nos dijera: “míralo así, piénsalo así”.

El lenguaje poético tiene la potencia de “franquear el abismo abierto entre los dos mundos” (Ricoeur, 1995, p. 152), el mundo de la vida y el mundo de la obra. Tiene una intencionalidad referencial en cuanto tiene la capacidad de referirse al mundo de manera distinta al lenguaje directo de la ciencia y de la cotidianidad. El lenguaje poético se refiere al mundo mediante figuras emblemáticas de la condición del hombre y figuras representativas del ser del hombre en el mundo. Libera la referencia de primer nivel a la realidad, para referirse a ella de manera oblicua, indirecta, metafórica o narrativa. Suspende la referencia directa “para que sea liberado un poder más radical de referencia a aspectos de nuestro ser – en – el – mundo que no se puedan decir de manera directa. (Ricoeur, 1995, p. 152). Propone un nuevo sentido en las ruinas de un sentido literal.

El *modus operandi* de la dicción poética es la reconstrucción de figuras representativas de la realidad que realzan y amplían sus significados, de modo que puedan ser apropiados a situaciones y contextos variables. Dice Ricoeur: “las obras literarias pintan la realidad *agrandándola* con todas las significaciones que ellas mismas deben a sus virtudes de abreviación, saturación y culminación, asombrosamente ilustradas por la construcción de la trama” (Ricoeur, 1995, p. 153). La acción de los personajes es resignificada en la obra y nuevamente resignificada por lectores e intérpretes. La obra proyecta un mundo, plegado de acciones, personajes y tiempos, en el que sea posible vivir; en el que se aspira o se rechaza vivir: “He defendido –afirma Ricoeur– estos últimos años que lo que se interpreta en un texto es la propuesta de un mundo en el que yo pudiera vivir y proyectar mis poderes más propios... De igual modo diré en esta obra que el hacer narrativo *resignifica* el mundo en su dimensión temporal, en la medida en que narrar, recitar, es rehacer la acción según la invitación del poema” (Ricoeur, 1995, p. 153).

Estas funciones son cumplidas por la obra narrativa, gracias a su capacidad de contar una historia total y completa y de articular la acción en una historia creíble. El relato configura una totalidad y una unidad a través de las cuales construye una síntesis entre concordancia y discordancia. “Esta concordancia se caracteriza por tres rasgos: plenitud, totalidad y extensión apropiada” (Ricoeur, 1995, p. 92). Estos rasgos nos enseñan a organizar la vida en totalidades completas

provisionales. Articulan y organizan, de manera verosímil, lo que la vida presenta de manera más bien desordenada y caótica; arman una historia creíble para el lector. Unidad narrativa de la vida y unidad del relato son dos formas discursivas que se entrecruzan y se solapan. Las lenguas conservan los conceptos de historia, arte de narrar y relato para subrayar “la copertenencia que existe entre el acto de contar (o escribir) la historia y el hecho de encontrarse en ella, es decir entre el hecho de hacerla y el de ser histórico. Dicho de otro modo, el tipo de vida del que forma parte el discurso narrativo es nuestra propia condición histórica” (Ricoeur, 1999b, p. 133).

La totalidad organizada en el relato se configura a través de una relación dinámica entre comienzo, medio y fin, los cuales son seleccionados y articulados por el autor, mediante la posibilidad de la sucesión, a través de episodios verosímiles o necesarios. El fin se proyecta como te los de la obra, que incentiva el seguimiento de la historia. En medio de la totalidad aparece el cambio, el revés o el declive que ayudan a configurar la obra en tanto concordancia de discontinuidades y de fracturas. El vínculo de las secuencias es en gran parte lógico, pues cada episodio cumple una función y tiene un sentido respecto a la totalidad de la obra. En un relato ningún incidente puede quedar suelto, los diversos episodios adquieren sentido en vistas a la totalidad y la unidad de la obra. Sin embargo, esta totalidad no es solamente lógica, sino también cronológica. “Esta estructura es tan paradójica que todo relato puede concebirse como un enfrentamiento entre su dimensión episódica y su dimensión configurativa, entre la secuencia y la figura” (Ricoeur, 1999b, p. 197).

La totalidad de la obra es ordenada a través de la trama principal o la acción prototípica, la articulación de los episodios y la secuencia temporal. Así, la trama constituye una síntesis entre configuración cronológica y estructural, se configura y se despliega en el tiempo. Narra acciones transcurridas en el tiempo, dando testimonio del carácter temporal de la existencia humana. Revela la condición existencial de que estamos siempre inscritos en una historia y un contexto. Pero la obra es también configuración estructural, en tanto es síntesis entre elementos heterogéneos: acciones, personajes, consecuencias de las acciones, pacientes, deliberaciones, toma de decisiones, valores morales, formas

de pensar, caracteres de los personajes, tiempos y espacios habitables o habitados, abanico de elementos en cuya unidad interviene la unidad de los personajes que, articulada a la trama, brinda la cohesión y unidad que el relato necesita. La unidad consiste en esa capacidad de vincular los múltiples incidentes en una historia completa y una: "Desde este primer punto de vista –afirma Ricoeur– la trama tiene la virtud de extraer una historia de múltiples incidentes o, si se prefiere, de transformar los múltiples incidentes en una historia." (Ricoeur, 2013, p. 182). Narrar una historia es extraer la configuración de la sucesión, que, como hemos dicho, no es necesariamente lineal en el tiempo; hoy es clara la capacidad del relato de jugar con ciclos temporales.

La narración es una configuración de la experiencia temporal, que se vive, generalmente, en el hacer presente de la experiencia y la existencia, es rica en juegos de regresiones al pasado y anticipaciones futuras. Dada en el presente de la intratemporalidad y la preocupación, nos enseña a jugar con el tiempo, gracias al poder de la ficción de trascender el movimiento lineal sucesivo, de la vida cotidiana; enfocada en el tiempo de la intratemporalidad o la vida personal, presenta los acontecimientos tal como se viven en la experiencia del presente, en las acciones y los padeceres del día a día. Además, enseña a inscribir el tiempo personal de la vida en el tiempo de la historia, porque muestra que la historia vivida por el personaje, está situada en un contexto temporal e histórico y que se da en un trayecto comprendido entre el nacimiento y la muerte. Generalmente el relato recoge una etapa parcial de la vida; muestra la temporalidad fundamental en medio de la intratemporalidad (Ricoeur, 1999a, p.750-751).

En el primer drama que examinamos, la historia se vive en el campo de Colombia, en la década de los 20 a los 30, cuando la elección de pareja para la vida y el matrimonio ya eran posibles, pues la mujer había ganado espacios de decisión y fuerza para demandar sus derechos; en un lapso de horas, durante una tarde, se llevan a cabo los acontecimientos. El asunto del tiempo es central en la obra; en los momentos que transcurren, vividos en un presente extendido, se hace referencia tanto al pasado de los personajes como al futuro posible: se trata de una decisión del presente: la aprobación de una relación amorosa, por los padres, la cual se proyecta hacia el futuro: ¿es posible que la pareja

entable una relación amorosa y contraiga matrimonio? Las trabas para la relación dependen del pasado: posiblemente Trina y Marcos sean hermanos, razones que solo aparecen explícitas al final del drama.

Por su parte *La apuesta* es un video documental sobre el aborto y acerca de la competencia entre subgrupos juveniles; es un testimonio de la fragilidad y contingencia que nos embargan; también allí el tiempo es central: explora un presente extendido breve, que podría ser de un mes, en el que dos adolescentes instauran una relación no completamente anhelada, en la cual la chica ha quedado embarazada y opta por el aborto, sin tener en cuenta al joven. Tres acciones de carácter moral dan coherencia a la trama: la decisión del joven de entablar la relación, por una apuesta, la decisión personal de la adolescente de abortar y la tristeza de los dos chicos frente a la acción consumada. La elección misma del tema demuestra la sensibilidad que representa para ellos. La decisión solitaria de la joven es un reflejo de la complejidad de la situación que se genera como consecuencia de los hechos: para una niña de 15 años el embarazo significa la transformación radical tanto de su vida presente como de sus horizontes de espera, además de suponer su sometimiento a un conflicto familiar y al escarnio público. Dadas las condiciones de la mujer en la vida social, es muy grave para ella un embarazo precoz, pues si se mira hacia el pasado, puede afirmarse que apenas está dejando su infancia, situación que confronta a los espectadores ante las responsabilidades implicadas en la maternidad juvenil; significa dejar abruptamente la adolescencia y someterse a una responsabilidad que sobrepasa sus capacidades personales, económicas y sociales. Por otra parte, la opción de la relación surge de la presión externa y delicada de una apuesta, vínculo basado en una competencia entre pares de jóvenes, que menosprecian la afectación de la chica, en expresiones claras de irrespeto y falta de reconocimiento.

Ahora bien, los dos dramas plantean diversas formas de reinicio de la vida de los jóvenes y de reproyección de fines, lo cual es propio de los relatos. La exposición del tiempo realizada por una obra genera diversas tensiones, por los juegos con el tiempo. Una fuente importante de conflicto se ofrece al lector, gracias a la tensión entre el horizonte de espera de la obra y el horizonte de espera del público. Las expectativas de las dos son distintas y conflictivas. "El horizonte de espera sobre el

que se destaca la recepción nueva tiene como rasgo esencial el ser a su vez expresión de una no-coincidencia más fundamental a saber, la oposición en una cultura dada, “entre lenguaje poético y lenguaje práctico, mundo imaginario y realidad social” (Ricoeur ,1999, p. 891). Pues el comienzo de la obra no coincide con el comienzo de la vida; el final de la obra pocas veces se ajusta al de la vida. Comienzo y fin son dos episodios ocultos de la existencia a los que no tenemos acceso; las obras con sus inicios y sus finales no son más que ensayos de nuevos comienzos y nuevos fines existenciales, en medio de su provisionalidad. De esta manera el relato enseña algo sobre la fragilidad de la vida y del saber.

Las dos obras examinadas proponen figuras universales concretas de la condición humana en la sociedad actual. Si *La apuesta* plantea el dilema del embarazo juvenil y el de apuestas juveniles que menosprecian la afectación de los demás, *El padre de Trina* plantea una figura universal en una situación concreta: el asunto de la elección de la pareja en la sociedad colombiana de comienzos del siglo XX. Constituye una obra aparentemente sencilla y trivial, preparada para el escenario, en el municipio de Pensilvania, con jóvenes de entre 14 y 16 años, que enfrenta a actores y espectadores a dilemas morales de gran calado, demostrando que estos problemas no son solamente teóricos y abstractos, sino principalmente existenciales que generan controversia y debate moral. “Esta dialéctica nos recuerda que el relato forma parte de la vida antes de exiliarse de la vida en la escritura; vuelve a la vida según los múltiples caminos de la apropiación.” (Ricoeur, 2006, p. 166). La selección, construcción y presentación de una obra entre trágica y cómica de apariencia sencilla y jocosa también tienen significación especial en el momento histórico y social de una época y una sociedad colombiana necesitada de hallar salidas a años de violencia y muerte. En este municipio, como en muchos otros, se ha hecho necesario el afrontamiento de los problemas sociales y políticos a través de mecanismos y vehículos distintos a la exposición abierta y directa de las heridas de la guerra. Las secuelas del conflicto han conducido a la búsqueda de formas de reunión y catarsis alternativas, como las de la comedia, el cine y la música, que ayuden a sanar heridas y a encontrar vías distintas incluso a las del olvido. Se trata de evitar tanto el olvido como la carga morbosa del resentimiento, por el rodeo del arte.

La relación de Trina y Marcos está planteada en tanto vínculo de una pareja que quiere organizar su vida con base en la pasión y el amor, asunto que, aunque de apariencia trivial, pone en escena una característica importante de la historia de las relaciones conyugales y matrimoniales: el matrimonio basado en el amor ha constituido una conquista tardía de la cultura, y muy especialmente para la mujer. El dilema acerca de la posibilidad del matrimonio plantea otros dilemas morales ligados a la existencia humana: los obstáculos para la elección de pareja, la relación entre hermanos, prohibida tal vez universalmente; el conflicto de poder entre los padres; el tránsito del desconocimiento al conocimiento, que pone en evidencia la posibilidad de transgresión de normas profundas; los problemas ocasionados por el ocultamiento de la verdad, las tensiones de la creencia en la eternidad del matrimonio; la solicitud de Trina de obtener explicaciones de parte del padre, lo cual muestra el desarrollo hacia la demanda de autonomía y respeto a las decisiones de la joven; y las consecuencias del conflicto para la vida social. Como vemos, los problemas morales planteados ante el público no son menores. En el quinto apartado podrán considerarse en más detalle.

2.1. Autocomprensión y narración

La idea de una concentración de la vida en forma de relato está destinada a servir de apoyo al objetivo de la vida "buena", piedra angular de su ética, como lo será de la nuestra.

Si bien es cierto que la ficción no se realiza sino en la vida y que la vida únicamente se comprende a través de las historias que narramos sobre ella, resulta que una vida examinada en el sentido del término que tomamos al comienzo de Sócrates es una vida narrada.

La comprensión que tenemos de nosotros mismos es una comprensión narrativa, es decir que no podemos comprendernos a nosotros mismos por fuera del tiempo, por tanto, fuera del relato; existe pues una equivalencia entre lo que soy y la historia de mi vida.

En este sentido la dimensión narrativa es constitutiva de la autocomprensión.

Ricoeur

La comprensión de sí es narrativa. Hemos dicho que concentramos la unidad de la vida a través de relatos, en una experiencia presente de retrospectión del pasado y proyección del futuro. Somos los relatos que armamos en el transcurso entre la vida y la muerte, los cuales configuramos en la confrontación con las figuras que tomamos de las obras leídas e interpretadas. La configuración de unidades de vida y totalidades provisionales nos dan el acceso hacia el examen de la existencia. Ricoeur reúne entonces las tres nociones: examen de la vida, comprensión de sí y narración, subrayando, además, la tendencia humana a someterse a examen en la aspiración de propender por una vida buena y bien vivida. El ejercicio del examen no es vacío, está ligado a la intencionalidad de la vida buena, propio de la condición humana.

La autocomprensión narrativa está instruida por los personajes, las acciones, los conflictos y los dilemas morales de las obras que hemos leído e interpretado. Como personajes de la trama de nuestra vida aprendemos de los personajes de los relatos que más nos impactan. El receptor activo tiene una inclinación a identificarse con los personajes, a comparar su vida con ellos, a tomar préstamos, a aplicar o desechar sus acciones y sus rasgos. Entre receptor y personaje de la obra existe una relación dinámica de imitación creadora y de crítica, en tanto la relación entre autor, narrador y personajes no es directa ni continua; la vida no transcurre de manera exacta a como se sucede en la obra; el personaje no es copia fiel de la vida real; así también, la relación es discontinua y cargada de tensiones, lo cual hace del intérprete un personaje activo en la reconfiguración de la trama, de la vida y del carácter.

Ahora bien, no obstante, la potencia del relato para instruir en la organización de totalidades provisionales y en la cohesión de la vida, la unidad de la ficción es distinta a la de la vida real, porque es fantástica y nos permite caminar por el tiempo, ir y volver, haciendo regresiones y proyecciones; incluso ir al pasado para suprimir el error o al futuro para preverlo, cosa imposible en la vida real. En la comprensión de sí de la vida, esta se refiere especialmente al pasado; realizada en un presente extendido, en un espacio de experiencia presente, se detiene en el examen, la evaluación de sí, y mira al presente, al pasado y hacia el futuro. Esta mirada se efectúa a partir de unidades configuradas: "Es preciso que la vida sea recopilada para que pueda colocarse bajo

el enfoque de la verdadera vida. Si mi vida no puede ser aprehendida como una totalidad singular, no podré nunca desear que sea una vida lograda, realizada” (Ricoeur, 2006, p. 263). Con base en ello, el relato nos enseña que no somos autores plenos de nuestra vida, pues está determinada por circunstancias y por otros hombres. Sólo en parte depende de nosotros, de donde, la importancia de las elecciones y las decisiones. Nos pone frente a la influencia de las buenas o malas acciones en el tiempo, que inciden en la felicidad y en la desgracia, tanto nuestra como ajena; muestra la influencia de nuestras acciones en la infelicidad o la dicha de los otros. De ese modo, la narración proporciona pautas éticas para la acción. Así lo expresa el pensador: “Entre nuestro objetivo de la “vida buena” y nuestras elecciones particulares, se dibuja una especie de círculo hermenéutico en virtud del juego de vaivén, entre la idea de “vida buena” y las decisiones más notables de nuestra existencia (carrera, amores, tiempo libre, etc.)” (Ricoeur, 2006, p. 185).

Los dramas que analizamos en este ensayo hablan de decisiones vinculadas con la idea no consciente de vida buena de los personajes: Trina desea entablar una relación amorosa con Marcos, un joven bueno y responsable; además espera que sus padres lo aprueben, para luego, contraer matrimonio. Es una decisión radical para su futura vida. El conflicto respecto a la posibilidad de que Marcos sea su hermano quiebra el interés de aspirar a una vida buena, revés que anima el desarrollo de la trama. Pues, “la elección entre varios cursos de acción, ¿no es una elección sobre los fines, es decir sobre su conformidad, más o menos estricta o lejana, con un ideal de vida, por lo que es considerado por cada uno como su objetivo de felicidad, su concepción de la “vida buena?” (Ricoeur: 2006, p. 179).

Una figura distinta de la realidad se presenta a través de la grabación audiovisual el cual plantea dos problemas comunes, la vida de los jóvenes. Un problema moral vinculado a la comprensión de sí y de los proyectos de vida de una joven: ¿es correcto abortar, a sabiendas de que soy una adolescente, no estoy preparada para ejercer bien la maternidad y esta condición a tan temprana edad derrumbaría todos los sueños que tengo para la vida? El examen proporciona varios argumentos negativos que inclinan la balanza hacia la aceptación del aborto. Sin embargo, plantea un dilema moral: a pesar de las consecuencias nega-

tivas, abortar es negar una vida, e incluso, para algunos, asesinar, juicio que no tiene que ser aceptado si se admite que en las primeras semanas de preñez aún no puede hablarse de la formación de una “persona”. De todas formas, el aprieto queda planteado respecto a la comprensión de sí de la joven. Si decide abortar, la acción no pasa impune, pues produce dolor y desasosiego; es un acto nunca deseado, que causa estupor y que demuestra nuestra impotencia de no ser autores plenos de nuestros actos, siendo responsables de ellos. ¡Eh ahí el dilema que el documento pone en boca de la conversación de los jóvenes! Un acto como éstos deja huellas imborrables para el resto de la vida.

El otro dilema profundo que plantea el video es la situación que envuelve la relación de la joven Estefanía con el chico, Andrés, la cual es incitada por una apuesta de los pares del grupo de muchachos. La demanda de la apuesta es “hágale la vuelta a la Ner”, “hágale un hijo”; se trata de una acción de agresión a la dignidad y los sentimientos de la niña, que devela los problemas surgidos de la competencia entre los pares de jóvenes, que forman pequeños grupos rodeados de menosprecio y discriminación, y, a través de los cuales, quieren conseguir protección, seguridad psíquica y cierta forma de poder; seguridades conseguidas en detrimento de los otros y en el desconocimiento del sufrimiento ajeno. Al parecer es una disputa entre el grupo de los “Ner” y el de los “gamines”, la que induce a los segundos a humillar a los primeros, a través de la agresión psicológica. El drama construido por los mismos jóvenes es un testimonio de los conflictos morales que les inquietan, mientras que su representación para otros pone el dilema en manos de grupos de chicos que pueden aprovecharlo para su propio examen, al enfrentarlos al debate sobre los resultados de las acciones tendientes a la competencia, la estigmatización y la dominación⁴, por el daño que ocasionan. Es un testimonio de “la influencia de la autoridad y el poder de la presión de los pares” (Nussbaum, 2013, p. 69), así como de las consecuencias que acarrearán. La obra nos pone de frente con el individuo y la situación, evitando la impersonalidad e insensibilidad usual de las acciones, pues los conflictos tienen rostro y nombre propio.

4 Cfr. Nussbaum, el capítulo “Educar ciudadanos: los sentimientos morales” de *Sin fines de lucro* (2013).

Si la narración habla de la vida cotidiana, de acciones concretas y de personajes vívidos; y si nos pone de frente con acciones morales, es un corolario de la teoría de Ricoeur que el relato pone en evidencia el carácter relacional y social del ser humano. El ejercicio de autocomprensión de nuestra vida realizado por la mediación de la obra es un testimonio de los necesitados que somos del cariño y la compañía de los otros hombres. ¡Cuán difícil y escasa es la proyección de un futuro de mónadas solitarias!; el examen del pasado está determinado por la calidad de la relación con otros y la proyección del futuro aparece mediada por la calidad de la compañía o la lucha que los otros me ofrecen. Somos seres intersubjetivos, sociales y públicos, sin perder nuestra intimidad; nuestra vida personal está siempre acompañada por la influencia de los otros. ¡Eh ahí nuestra tendencia hacia la moralidad, hacia la conveniencia de una vida buena en compañía con otros y en medio de ellos!

También *El papá de Trina* descubre el asunto de la comprensión de sí y del papel de los otros en ella. La defensa de la joven de la acertada elección de Marcos como compañero de vida da cuenta de ello. Trina la defiende ante su padre y solicita el respeto y la aprobación de su elección, lo cual significa el valor que dicha elección tiene en la proyección de sus ideales de vida. Marcos es el compañero que ha elegido para realizar sus proyectos de “vida buena”. El padre se ve interpelado y solicitado para dar razones de su rechazo, que no va a ser aceptado sumisamente. En su historia de vida, la defensa del derecho a elegir pareja es importante. Grego se siente interpelado y exigido; se siente aludido en las exigencias de dar razones. La felicidad de la hija cuenta en su biografía, pero la razón de la negación es profunda.

3. Comunicación, afectividad y comprensión del otro. Calzar el zapato ajeno

Refractaria a cualquier cosa distinta de ella misma, se afirma como capaz de transfigurar lo cotidiano y transgredir las normas admitidas. Antes que cualquier distanciamiento reflejo, la comprensión estética, en cuanto tal, parece realmente ser aplicación. Lo atestigua la gama de efectos que despliega; desde la seducción y la ilusión perseguidas por la literatura popular, pasando por la mitigación del sufrimiento, y la estetización

de la experiencia del pasado, hasta la subversión y la utopía, características de muchas obras contemporáneas ... Todo un complejo de efectos se vincula a la catarsis.

Ricoeur

En tanto obra comunicativa, con características peculiares, la obra narrativa educa, humaniza y contribuye en la formación de valores éticos tanto personales como civiles, gracias a su potencia para ser aplicada, producir efectos e inducir a la catarsis. Tres razones dan cuenta de ello: la obra tiene un efecto más moral que estético, debido a la tendencia “del lector a *identificarse* con el héroe y a dejarse guiar por el narrador digno o no de confianza” (Ricoeur, 1999, p. 896); gracias a la tendencia del receptor a examinarse ante la obra y debido a las nuevas normas, las transgresiones y los cambios en las costumbres que propone. La obra conduce al esclarecimiento de los otros, de sí mismo y de la realidad; y “un esclarecimiento, en efecto, es fundamentalmente comunicativo; por él la obra enseña” (Ricoeur, 1996, p. 896), afirma Ricoeur.

Hemos señalado dos conceptos que analiza e interpreta Ricoeur (1999) en la recepción activa de la obra narrativa: *aisthesis* y *catharsis*: “La *aisthesis* libera al lector de lo cotidiano; la *catharsis* lo hace libre para nuevas valoraciones de la realidad, que tomarán forma en la relectura” (Ricoeur, 1996, p. 896). En tanto *aisthesis*, la lectura permite el goce de la obra, libera la actitud del goce estético a la vez que permite la comprensión de una historia vivida por otros hombres. Gracias a la ficción, el goce se libera de lo real, de lo cotidiano y se amplifica. La función catártica libera los sentimientos y los pensamientos del lector. Le conduce a la empatía con los sentimientos positivos y negativos de los personajes; se deja sensibilizar e interpelar por ellos. Gracias a la ficción del “como si”, el lector puede desplegar tan ampliamente los sentimientos que se ve impelido no solo la empatía sino a la clarificación de los problemas humanos y a la comprensión. La catarsis no es puramente afectiva, pues induce al pensamiento, la clarificación y la comprensión. “La *catharsis* esboza un proceso de trasposición, no solo afectiva sino también cognitiva, que puede compararse con la *alegorisis*, cuya historia se remonta a las exégesis cristiana y pagana” (Ricoeur, 1999, p. 896). La *alegorisis* consiste en un procedimiento de interpretación que traspasa los sentidos de un contexto a otro contexto, ejercicio realizado por

la exégesis de una obra narrativa, en la que el lector reconfigura la obra, al aplicar el sentido propuesto en el contexto de la obra para aplicarlo a otro contexto, al de su mundo y su vida. De esto se trata, precisamente, el ejercicio de la lectura activa de la obra narrativa, de la trasposición de un sentido comprendido, para interpretarlo de nuevo en relación con el mundo y la vida del lector. De esta manera la obra narrativa clarifica, comprende e interpreta; lleva a pensar.

Las emociones de la tragedia, la comedia y el cuento, “alcanzan su pleno desarrollo en el espectador” (Ricoeur, 1995, p. 110). El placer producido por la tragedia se vincula al temor y a la compasión; el de la comedia se liga a la compasión y la ironía. El *mythos* de la tragedia representa, para Aristóteles y Ricoeur, lo horroroso y lo compasivo; las experiencias que queremos evitar, pero se nos imponen por las determinaciones de la vida. En este sentido la obra narrativa trágica permite la purificación. La vivencia del dolor y su expurgación a través de la representación y la mediación. En este caso el dolor está mediado por su representación en los otros. Es otro el que lo padece, pero me llega a mí a través de él y de la ficción, de manera que también yo pueda sentirlo. De este modo genera compasión y comprensión. “la *catharsis* es una purificación –o mejor, como proponen estos últimos (Dupont Roc y Jean Lallot) – una purgación que tiene lugar en espectador” (Ricoeur, 1995, p. 110). Al representar el sufrimiento y la alegría, la compasión y el temor, la ironía y el placer, el relato provoca la empatía y la purificación.

Reunamos los conceptos que permiten a Ricoeur interpretar las improntas de la obra en el lector: *aisthesis* o recepción lúdica y liberadora de la obra, *catharsis* o aplicación y apropiación por la alegoresis, la clarificación, la comprensión, la empatía y la purificación. La *catharsis* realiza un proceso de reunión entre el interior de la obra, el contenido, el desarrollo de la trama, y el exterior, el lector y los sentimientos y pensamientos que experimenta. El relato configura universales concretos, que son lanzados al lector y al receptor, los cuales configuran de nuevo la obra, mecanismo a través del cual realizan un complejo proceso de reinterpretación, que une “cognición, imaginación y sentimiento. En este sentido, la dialéctica de lo interior y de lo exterior alcanza su punto

culminante en la *catharsis*: el espectador lo experimenta, pero se construye en la obra” (Ricoeur,1995, p. 111).

En *Sin fines de lucro* (2013) Martha Nussbaum subraya el papel de la formación en la “imaginación narrativa” para capacitar a los jóvenes en la comprensión del pensamiento y los sentimientos ajenos. Al lado de la formación teórica sobre el mundo y el desarrollo de habilidades lógicas para la construcción del pensamiento y de la capacidad crítica, la pensadora examina la necesidad de cultivar la enseñanza en artes, humanidades y literatura para generar la empatía necesaria que permita entender el sufrimiento y la fragilidad de los otros seres humanos. Para la pensadora la preparación en estos campos desarrolla “la capacidad de pensar cómo sería estar en el lugar de otra persona y de interpretar con inteligencia el relato de esa persona y de entender los sentimientos, los deseos y las expectativas que podría tener... Pues, el cultivo de la comprensión constituye un elemento clave de las mejores concepciones de educación para la democracia” (Ricoeur, 2013, p. 132). Precisamente, *La apuesta* cultiva la comprensión de los jóvenes -de un grupo- de los sentimientos y padeceres del otro, invitándolos a ponerse en lugar del otro o a calzar los zapatos ajenos.

El cultivo de la comprensión a través de la literatura y del relato es un vehículo eficaz para la capacitación en la empatía con los otros, dada la vocación tan rudimentaria que tenemos en este campo. La tendencia egocéntrica de la persona debe ser mediada por su exposición a la necesidad de los otros, así como a su entendimiento. “Aprender a ver otro ser humano como persona en lugar de como un objeto” (Nussbaum, 2013, p. 132) es una instrucción que se adquiere y que debe ser fortalecida para contrarrestar la tendencia de la sociedad contemporánea al impulso del egoísmo, la competencia y la utilización de las personas. La comprensión de que “los demás poseen unos sentimientos y unos pensamientos” (Nussbaum, 2013, p. 133) ayuda a desarrollar la preocupación genuina por ellos, a hacer analogías con nuestra propia fragilidad y a ser autocríticos con nuestras tendencias al control, al dominio y a la utilización de otros seres humanos. El juego imaginativo del relato induce a niños y jóvenes a la reflexión sobre estos asuntos, como venimos observando en las obras tratadas.

4. Conclusión: educación, valores éticos y humanización

Las experiencias de pensamiento que realizamos en el gran laboratorio de lo imaginario son también exploraciones hechas en el reino del bien y del mal. Transvaluar, incluso devaluar, es también evaluar. El juicio moral no es abolido; más bien es sometido a las variaciones imaginativas propias de la ficción.

Ricoeur

Hemos dicho que la narración hace intervenir juntos, elementos tan propios de ella como de la vida: acciones, agentes de acciones, pacientes que sufren las consecuencias de las acciones de otro; protagonistas responsables de las acciones, tomas de decisiones, agentes que deliberan para actuar, que examinan y evalúan sus acciones y las de los otros. Es un mismo personaje el que en el transcurso de la vida realiza diversas acciones. La identidad del personaje es una identidad narrativa, que transcurre en la tensión entre la permanencia y el cambio: el personaje es un mismo cuerpo y un mismo nombre que transcurre y que va madurando y envejeciendo; que tiene formas de sentir y de pensar; capaz de actuar moralmente, de acuerdo con sus ideas respecto a las relaciones con los otros. La narración devela y muestra que la relación entre las personas es una relación, además de social, moral, pues la “manera de comportarse” influye decididamente en los otros y los afecta. Al hacer esto, el relato nos instruye. Hemos subrayado en las secciones anteriores la capacidad de comunicación y transmisión de los sentimientos y pensamientos ajenos, el estímulo a la comprensión de los otros que tiene el relato. Conviene resaltar enseguida los aportes que hace a la comprensión de la interrelación moral entre los hombres y al desarrollo de la capacidad de deliberación moral, por los dilemas que plantea.

El relato es un ejercicio de sabiduría práctica que descubre los siguientes temas morales: es testimonio de la responsabilidad moral de los agentes, de las consecuencias de sus actos en la vida de los otros, de los sufrimientos propios y ajenos; y es un ejercicio de deliberación moral que nos pone al frente de dilemas morales. El relato no solo descubre la responsabilidad moral que tenemos con el otro, sino también

que el otro cuenta con nosotros, espera algo de nosotros, en cierta medida depende de nuestras acciones, lo cual nos hace “responsables de las acciones ante ellos” (Ricoeur, 2006, p. 168). Los relatos exponen sencillos y profundos dilemas morales propios de la experiencia humana, poniéndonos de frente ante nuestra responsabilidad social y moral. La lectura del relato constituye un ejercicio de sabiduría práctica, pues la narración es un laboratorio para la exploración de los diversos actos y rasgos propios de las actividades cotidianas del ser humano. En tanto exploración de la praxis vital, el relato enseña.

Se deben subrayar, además, otras habilidades morales para la convivencia ciudadana que aparecen fomentadas por los relatos en general, al proponerse como testimonios de las tendencias ambivalentes del ser humano. El testimonio nos invita a dar una orientación en medio de las dicotomías. Como los dramas interpretados, por su arraigo en la fragilidad de las experiencias de la vida, ellos nos ponen en evidencia una primera tendencia dual, esencial a la existencia del ser humano: podemos vivir en la competencia, el egoísmo y la dominación de los otros, o en el respeto y la equidad. Las obras develan esa ambigüedad que nos asiste, así como la posibilidad de orientar la existencia, con mayor fuerza hacia una forma o hacia la otra. En los relatos literarios es común que aparezcan los dos tipos de personajes, poniendo en evidencia las formas relacionales que establecen con los demás. Existen seres humanos caracterizados por la tendencia al dominio y el atropello a los otros, a quienes no les importa “llevarse a los demás por los cachos”; otros que propician relaciones de equidad, justicia, respeto y solidaridad. En efecto, ninguna sociedad es pura. El choque de civilizaciones “constituye un elemento interno de todas ellas: siempre existen algunas personas que están dispuestas a vivir con las demás en condiciones de respeto mutuo y solidaridad, otras que se reconfortan con la dominación” (Nussbaum, 2013, p. 53).

El video examinado sobre la apuesta y el aborto es un laboratorio de reflexión sobre capacidades de convivencia pacífica. Devela el carácter colectivo y social de la vida humana; demuestra la responsabilidad que tenemos con los otros y el carácter moral de las acciones. Andrés ha ocasionado un daño a Estefanía; la ha inducido a una relación sexual por ganar una apuesta, ha fallado en el respeto por los sentimientos de

la niña. Ella ha decidido abortar sin consultarle. Al ponernos de frente con la existencia cruda, el relato enseña sobre las implicaciones de las acciones, la necesidad que tenemos del otro y las posibilidades de la empatía y la solidaridad.

Otra tensión propia de los relatos explora la ambigüedad de la existencia entre las capacidades y la potencia frente a la indefensión y la fragilidad. En las narraciones generalmente aparece la dualidad que nos embarga entre la posibilidad de tomar decisiones y actuar, y la impotencia de sufrir las consecuencias de las acciones de los otros, de las nuestras o de los azares del mundo. Somos tan actuantes como sufrientes, tan capaces como frágiles. Todo lo cual nos educa sobre la necesidad de comprendernos a nosotros mismos y a los otros en nuestras fallencias y capacidades; en último término sobre la necesidad de deponer la soberbia y asumir rasgos de humildad, para mejorarla convivencia, en medio del respeto. Estas dicotomías las hemos visto tratadas en *La apuesta*. Aprender a comprender al otro, tanto como a nosotros mismos en la fragilidad y la capacidad, siendo conscientes del poder de actuar, es una enseñanza de convivencia pacífica que humaniza.

Consideremos los dilemas sugeridos por la obra dramática: la trama del *Padre de Trina* plantea un problema nuclear alrededor del cual se tejen los otros: Marcos quiere casarse con Trina, quien le corresponde; su madre, Elisa acepta ese matrimonio porque se basa en el amor y Marcos es un buen joven. Dice “-Elisa: Bueno, yo voy a decirle a Marcos que bien pueda casarse cuando le dé la santa gana...” (Mendía, 1986, p. 26)⁵. La respuesta de Grego, el padre, es la negación a la apertura del tema, porque lo reconoce como una fuente de discordia. La obra transcurre en el desconocimiento de las razones de la negativa de Grego, frente a la sensatez de las razones de Elisa para aceptarlo: el amor y la calidad humana del joven: “- Elisa. Manque te duela. Tengo ganas de que se case porque Marcos es un muchacho bueno; porque no topamos uno comú’ él en todo el mundo y porque ella lo quiere; y porque cuando el amor dice: Pu’ aquí, pu’ ay tiene que ser manque se caiga el cielo” (p. 26).

5 La mayoría de las citas de esta sección corresponden a la obra dramaturgica. En la referencia solo se pondrá la página por cuestión de estilo y economía de espacio.

Elisa expone dos razones de sabiduría práctica ya aceptadas en el contexto social y en las costumbres, tanto de la vida campesina como urbana de la tercera década del siglo XX en Colombia. Pero devela otra manera posible de hacer las cosas, porque es verosímil que los padres se nieguen a aprobar el matrimonio, mientras que es de suma importancia contar con su aprobación. No obstante tratarse de una región rural se tiene la influencia del desarrollo de una nueva forma de matrimonio y familia que se viene constituyendo en la sociedad occidental, paso a paso, desde el siglo XVII, cuando se abre paso la convicción de que “el amor debe triunfar sobre las convenciones sociales, religiosas y políticas, que imperaban en el *Ancien Régim*: cada vez con más fuerza, el matrimonio se convierte en un asunto que solo atañe a los sentimientos de las personas” (Duch y Mèlich, 2009, p.70). Puede hablarse en Colombia de una transición de la mentalidad conservadora de la colonia, cuando se impedían e imponían los matrimonios por conveniencia social y política a una época moderna en que se fundan en la libre elección por amor. Lo que cuenta, además, es la calidad moral del pretendiente; tales son los criterios defendidos por Elisa; sin embargo, veremos que este tipo de relación aún conserva algunos valores del matrimonio cristiano conservador, que han de perdurar hasta muy avanzado el siglo XX. “En Europa desde finales del siglo XVIII se reconoce el amor como criterio para la unidad del matrimonio y para la conquista de la felicidad” (Duch y Mèlich, 2009, p. 71), conquista que con ahínco siguió persiguiendo la mujer durante los siglos XIX y XX, y aun hoy persigue.

Evitando otorgar al amor romántico características de perfección ausentes en la existencia real, no debe dejar de reconocerse el desarrollo que ha implicado en la liberación de la vida personal, especialmente de la mujer, así como en la construcción de su autonomía y el reconocimiento de su ser en tanto persona. Reconocerle el derecho a la mujer de elegir a su cónyuge ha significado una ganancia para su realización como persona capaz de decidir su futuro. La obra devela el crecimiento en los derechos de la mujer, en otra acción propia de Trina, quien no acepta de manera sumisa la orden; ella le demanda al padre una explicación de su negativa, dándole además razones que lo contradicen. Si Marcos es un buen muchacho, no hay razones para su “terca oposición”. Le exige un ejercicio de sabiduría práctica; que piense, que deli-

bere, que explique. Es como si dijera: “heme aquí, soy tú hija, tengo derecho a amar a Marcos”; reto frente al cual, Grego se siente increpado.

Dos elementos planteados por el drama dan testimonio de las características del matrimonio conservador cristiano, del cual se mantienen aún diversos rasgos en municipios colombianos como Pensilvania: la disputa por el poder entre padre y madre, y la creencia en la necesidad de permanencia de las relaciones conyugales. Elisa y Grego se enfrentan en una disputa por el poder en el hogar, en relación con la autorización del matrimonio. Ante la insistencia de Trina en aprobarlo, dice Grego: “Pa eso tamos los padres... pa mandar!” (p. 26). A lo cual replica Elisa: “Tanté mandar”... (p. 26). Es decir, intente mandar, para ver qué pasa. Luego lo enfrenta con una retahíla de críticas, que significan una discusión sobre los criterios de la autoridad, donde él supone que manda por el hecho de ser “el padre”, pero ella defiende otro criterio: la responsabilidad y la capacidad de sustento económico y de cuidado con la familia. En el lenguaje coloquial, sencillo de la vida campesina, cotidiano, el narrador pone en boca de Elisa, las quejas de la mujer humilde, que se ha sentido exigida en la defensa y la lucha por la familia, hembra emprendedora y hábil para cuidar de todos “juntos”. En su retahíla o cantaleta, como se le llama coloquialmente a este discurso, examina el rol del padre, critica, exige y toma posesión de su autoridad social y moral.

Por otra parte, en la obra se aprecian rasgos de la historia de esa familia. El suyo no ha sido un matrimonio feliz; el texto deja ver una relación cargada de tensiones y conflictos que han conducido incluso a la infidelidad de parte y parte. No obstante, los cónyuges permanecen juntos; desde el comienzo del drama se anuncian los desamores y malestares de la pareja; sin embargo, sus padres siguen compartiendo techo en medio de los conflictos. La posibilidad de la ruptura no aparece en la obra. Para ellos es preferible la disputa, “cantarse la tabla” y sacar los trapitos al sol, tan común en la vida de pareja, antes que pensar en la separación; esa no es una opción en el drama. Se observa el valor de la familia estable, que permanece junta, la cual ha sufrido transformaciones profundas en el siglo XX.

Frente a la pelea de Elisa, Grego asume una actitud temerosa, que reconoce las razones de ella. Pero, frente a la posibilidad del matrimo-

nio, insisten cada uno en su posición: “Elsa: Bueno, y volviendo a lo de Trina y Marcos, yo mando que se casen cuando les dé la santa gana, porque onde manda capitán no manda marinero (p.28)”. A lo cual contesta Grego: “Ai vamos a ver cuál puede más” (p. 28). Se observa la contundencia de la defensa de la autoridad por parte de la mujer, que ha constituido una praxis real en buena parte de las familias paisas y de la región cafetera de Colombia, donde la mujer ha desempeñado un rol destacado en el funcionamiento del hogar. Lo valioso de la obra es la deliberación que propone ante los espectadores, la cual invita a ejercitar.

Pero Grego está obstinado en negar la aprobación del matrimonio, negación que nos enfrenta al fondo del problema, a la razón de la negativa, pues Marcos es hijo suyo, como lo reconoce al final del drama. La razón es de peso, pues la realización de ese amor supondría la transgresión de una de las normas más radicales y universales de la cultura: la relación incestuosa entre hermanos, que constituye la segunda gran prohibición de la humanidad y que ha cumplido un papel importante en el desarrollo cultural, en tanto promueve el fortalecimiento de relaciones exógenas entre distintas familias y comunidades y evita las relaciones endógenas. La prohibición del incesto entre hermanos obliga al mestizaje entre comunidades; evita la transmisión por herencia de enfermedades y rasgos negativos, y obliga al establecimiento de relaciones amistosas con comunidades diversas, las cuales inciden en el aprendizaje y el desarrollo intercultural. Aunque fuente también de tensiones y conflictos, el encuentro intercultural a través del matrimonio ha sido fuente de enriquecimiento social y cultural.

Al ponernos ante este dilema, la obra nos inscribe en la historia de la humanidad, nos ubica como seres humanos que hacemos parte de una historia universal. Nos hace sentir miembros del género, tan humanos como todos; pues somos los mismos en tanto condición humana, con problemas semejantes a los otros. Rango en el cual nos ubica también otro asunto de la obra: el tránsito del desconocimiento al conocimiento, como fuentes de conflictos. El problema es semejante al de Edipo Rey. Edipo no sabía que Yocasta era su madre, razón por la cual ha cometido incesto no consciente. Trina y Marcos están próximos a cometer un incesto por desconocimiento, porque desconocen que Mar-

cos es hijo de Grego, el único que conoce esa verdad. Sin embargo, es una verdad completa la que entra a salvar la situación: tampoco Trina es hija de Grego, según lo confiesa, al final, cuando sentencia que "sí se pueden casar los muchachos". "Decí por qué Elisa" le increpa Grego. Ante lo cual ella responde: "¡Porque Trina no es hija tuya!". En un escenario de confesiones se convierte la obra, dando muestras de las terribles consecuencias de las verdades ocultas, de las experiencias in-comunicadas, que nos ponen al frente de dilemas contemporáneos. La verdad los libera.

Pero también la respuesta de Grego es divertida e inquietante. La siguiente frase cierra la obra: "¡Maldita sea! ¿y por qué no habías dicho?" (p. 39). Es la respuesta espontánea que se le ocurre al marido, quien, al parecer, no se siente muy a disgusto por la infidelidad de su mujer. Al fin y al cabo, él había confesado lo mismo y poca autoridad moral tenía para cuestionar las acciones de ella. Se muestran esbozos de un avance hacia la igualdad femenina. Al final, mediante el humor, la obra incita a los espectadores a la risa, a burlarse de las experiencias de los autores y de las suyas propias. Mediante la ironía induce a la reflexión sobre problemas profundos de la condición humana, así como de la vida personal, familiar y social.

Un último problema sugiere la obra: la posibilidad de los conflictos sociales de cara a esos dramas personales: Grego estuvo a punto de participar en un conflicto violento con su amigo Felipe, padre protector, aunque no biológico de Marcos, por impedir sin aparentes razones el matrimonio. Mejor dicho, la pelea con machetes alcanza a ser iniciada, pero es impedida por las mujeres. El conflicto traspasa las fronteras de la familia e incide en las relaciones sociales. Los actores habrían podido terminar en la cárcel, el hospital o el cementerio. Y sólo la verdad y la capacidad mediadora de la mujer evitan la profundización del conflicto.

Esta interpretación reflexiva de los dramas devela la capacidad del relato, en este caso aparentemente inocente e irónico, de contribuir en la formación moral de los jóvenes actores y espectadores: enseña que la vida personal y social está impregnada de sabiduría práctica y nos da pautas sobre las formas de ejercitarla. Además, nos permite subrayar otra idea que ha sido enfatizada por Ricoeur, Duch y Mèlich y Martha

Nussbaum: un rasgo propio del relato que lo habilita para formar en valores es su capacidad lúdica y su vínculo con el juego, características que lo hacen ameno y alegre para niños y jóvenes, tan propicios a ser despertados por la sensibilidad del juego y la imaginación. La pensadora examina los estudios de Donald Winnicott (1896-1971), pediatra y psicoanalista inglés que demuestra mediante estudios experimentales y teóricos la manera en que el juego desarrolla la capacidad socializadora y comprensiva. A través del juego y de experiencias lúdicas, niños y jóvenes entienden que los demás no representan solamente una amenaza sino también compañía y solidaridad. En sus reflexiones, Nussbaum, siguiendo al investigador inglés, muestra el papel del arte y la imaginación como vehículos eficaces para hacer el tránsito hacia la comprensión de los otros, desde el mecanismo del juego hacia la comprensión narrativa. Sugiere para la educación norteamericana – consejo válido para Colombia y otras naciones- la pertinencia de educar a los jóvenes a través de la imaginación narrativa, de manera que puedan cultivar la empatía, la comprensión y la igualdad, capacidades necesarias para superar las tendencias dominadoras, xenófobas, racistas y egoístas que tan ferozmente los arrastran a la violencia y la discriminación, es decir, capacidades necesarias para la convivencia pacífica.

Bibliografía

Cardona, A. (productor y director). (2014). *La apuesta* [Documental]. Colombia: Secretaría de cultura de Pensilvania, Caldas

Duch, J. y Mèlich, J. (2009). *Las ambigüedades del amor*. Madrid, España: Editorial Trotta

Mendía, C. (1986). *El papá de Trina*. Recuperado de: <https://repository.eafit.edu.co/bitstream/handle/10784/4646/Dramaturgia%20Antioque%C3%B1a-Publicaci%C3%B3n.pdf;sequence=2>

Nussbaum, M. (2013). *Sin fines de lucro*. Madrid, España: Katz editores

Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y narración. Configuración del tiempo en el relato histórico*. Vol. 1. México D.F., México: Siglo XXI.

(1999). *Tiempo y narración. El tiempo narrado*. Vol. 3. Madrid, España: Siglo XXI.

(1999b). *Historia y narratividad*. Barcelona, España: Paidós

(2006). *Sí mismo como otro*. México, D.F., México: Siglo XXI

11. PENSAMIENTO CRÍTICO, UNA REVISTA DE LOS AÑOS SESENTA PARA JÓVENES DE HOY

Vilma N. Ponce Suárez
(Biblioteca Nacional "José Martí", Cuba)

En el contexto actual, donde los procesos globalizadores son cada vez más extensivos y profundos, la defensa de la identidad de cada pueblo tiene como prioridad la conservación del patrimonio material e inmaterial y la difusión de sus valores históricos-culturales. La Biblioteca Nacional de Cuba José Martí es una de las instituciones que contribuye a esta labor, al asumir la misión de salvaguardar el patrimonio bibliográfico nacional. Al mismo tiempo, promueve las obras que atesora, a través de las investigaciones que realizan sus especialistas.

Entre las colecciones más valiosas se encuentran las revistas cubanas de los años sesenta del siglo XX, las cuales poseen un significado especial, pues corresponden a la primera década de existencia de la Revolución, iniciada el 1ro. de enero de 1959. Estas publicaciones fueron testigos de las transformaciones radicales que se generaron en todas las esferas de la sociedad, y de los hechos que conmocionaron al mundo durante ese periodo. Sus páginas revelan igualmente, las diversas proyecciones, inquietudes e intereses de los intelectuales que se nuclearon en torno a ellas.

Dada la importancia de dichos documentos, la Biblioteca Nacional de Cuba puso en práctica desde hace algún tiempo dos proyectos centrados en la investigación sobre esas revistas y su digitalización. En el 2011 se conectaron ambas líneas de trabajo para iniciar una serie de multimedias. Con estos productos, no solo se garantiza la protección de los originales, sino que también alumnos, docentes y otros profesionales pueden acceder al estudio que caracteriza cada publicación y su contexto nacional e internacional. Asimismo, se ha tenido en cuenta que las generaciones más jóvenes tienen como preferencia la lectura en formato digital.

La primera multimedia se dedicó a *Pensamiento Crítico*, publicación mensual editada entre 1967 y 1971 por un grupo de jóvenes profesores del Departamento de Filosofía de la Universidad de La Habana, bajo la dirección de Fernando Martínez Heredia. Esta incluye sus 53 números, además, fotografías de los archivos personales de los miembros del Consejo de Redacción, y de varios de sus colaboradores. También se encuentran entrevistas realizadas a los mismos, quienes con sus vivencias enriquecieron la investigación.¹ Como dato interesante aparece la revista *Referencias* de agosto de 1971, que editó, luego del cierre de *Pensamiento Crítico*, el contenido del que sería su no.54, dedicado íntegramente al Congreso Nacional de Educación y Cultura.

La segunda versión de este producto digital se elaboró en el programa html 5, el cual permite desde navegadores web, como Moxila Firefox y Google Chrome, acceder con mayor facilidad a los contenidos. La multimedia al estar creada en un entorno web, es posible en el futuro actualizarla y realizar cualquier corrección.²

1. Alumbramiento de una revista

El nombre *Pensamiento Crítico*, elegido por los profesores de Filosofía, sintonizaba con el llamamiento que por esa época hiciera el gobierno revolucionario al pueblo, y en particular a los dirigentes, de asumir una actitud crítica y creadora en los terrenos de la teoría y la práctica política. En medio de las confrontaciones ideológicas que se producían en torno a las características que debía tener el socialismo cubano, el Comandante Fidel Castro convocó a *pensar con sus propias cabezas*, a no copiar de otras experiencias, y ante todo, a tomar decisiones teniendo en cuenta las especificidades de nuestra cultura y

1 Fueron entrevistados los intelectuales: Fernando Martínez Heredia (director), José Bell Lara, Aurelio Alonso Tejada, Ricardo Jorge Machado, Jacinto Valdés Dapena-Vivanco, Delia Luisa López García, Juan Valdés Paz, Rolando Rodríguez García, Luciano García Garrido, Marta Blaquier Ascaño, Eduardo Torres-Cuevas y Pedro Martínez Pérez.

2 La primera versión de la multimedia de *Pensamiento Crítico* se presentó en el 2013 durante el "Coloquio Científico 50 Aniversario del Departamento de Filosofía de la Universidad de La Habana", que se celebró en la Biblioteca Nacional de Cuba.

tradición histórica.³

Un año antes de nacer *Pensamiento Crítico*, en 1966, estos docentes recurrieron a *El Caimán Barbudo*, suplemento cultural del diario *Juventud Rebelde*, para proporcionar a los jóvenes los instrumentos teóricos necesarios en su formación ideológica. El primer director de *El Caimán*, el profesor Jesús Díaz, junto a sus colegas filósofos, se propusieron combatir mediante una crítica rigurosa y honesta fenómenos como el “manualismo”,⁴ el pensamiento dogmático y rutinario; pero el espacio que ofrecía este mensuario, de sólo 24 páginas, era insuficiente para materializar sus objetivos.

La necesidad de tener una revista propia, que fuera *combativa*, propiciara la confrontación de criterios y abordara aspectos teóricos y políticos de actualidad, impulsó a los profesores de Filosofía a su creación. *Pensamiento Crítico* tuvo por lo general más de 200 páginas, en las que ellos pudieron tratar ampliamente los asuntos que les interesaban. Junto a Fernando Martínez Heredia, quien era también director del Departamento, fueron miembros del Consejo de Redacción: Aurelio Alonso,

3 En ese sentido, Fidel Castro el 26 de julio de 1965, en Santa Clara, indicó: *Hemos de buscar nuestras instituciones revolucionarias, nuestras instituciones nuevas, partiendo de nuestras condiciones, de nuestra idiosincrasia, de nuestras costumbres, de nuestro carácter, de nuestro espíritu, de nuestro pensamiento, de nuestra imaginación creadora. No copiaremos. Y enfatizaba: (...) debemos ser un pueblo que desarrollemos al máximo nuestra capacidad de pensar. (...) este pueblo ha de saber pensar con sus propias cabezas, y los dirigentes de este país han de saber pensar siempre con sus propias cabezas.*

Castro Ruz, F. (26 julio 1965). Discurso pronunciado por el XII Aniversario del ataque al Cuartel Moncada. Santa Clara. Recuperado el 23 abr. 1913, en: <http://www.cuba.cu/gobierno/discursos/1965/esp/f260765e.html>

Poco tiempo después, en agosto de 1966, durante la clausura del XII Congreso de La CTC-R, alertaba que en ámbito de la formación teórica: *Muchos revolucionarios se han educado en la lectura de determinadas economías políticas, determinados textos, determinados libros; sin espíritu crítico, sin espíritu crítico.*

Castro Ruz, F. (29 agosto 1966). Discurso pronunciado en la clausura del XII Congreso de la CTC-R. Teatro de la CTC-R. Recuperado el 23 abr. 2013, en: <http://www.cuba.cu/gobierno/discursos/1966/esp/f290866e.html>

4 Se denominaba “manualismo” en esencia a la tendencia de impartir las clases de Marxismo sólo utilizando la información de los manuales soviéticos y dar por verídico todo lo que se exponía en estos textos, sin un análisis crítico de su contenido. El libro más utilizado en aquella etapa era “Los fundamentos de la filosofía marxista”, de F. V. Konstantinov, traducido por Adolfo Sánchez Vázquez y Wenceslao Roces, e impreso en la Imprenta Nacional de Cuba, [s.a.] 651 p.

Jesús Díaz, Ricardo J. Machado, Thalía Fung, José Bell Lara y Mireya Crespo. Se mantuvieron siempre en esa función Fernando, Aurelio, Jesús y Bell Lara; mientras que los demás participaron en diferentes etapas. En las labores de traducción, revisión de textos y de las pruebas de galeras, contaron con la colaboración de otros profesores y amigos, como: Jacinto Valdés-Dapena Vivanco, quien atendía el centro de documentación; Hugo Azcuy, Delia Luisa López García, Gladys Brizuela, Pedro Pablo Rodríguez, Marta Núñez, Ilia Villar, Marta Pérez Rolo, Germán Sánchez, Elena Díaz, Eramis Bueno, Luciano García Garrido, Marta Blaquier Ascaño, Ramón de Armas, Carmen Otero (secretaria), entre otros. De Prensa Latina, Aroldo Wall y Pedro Martínez Pírez cooperaron con la entrega de materiales redactados o gestionados por los periodistas de esa agencia de noticias. Del mismo modo, Rolando Rodríguez y otros compañeros del Instituto del Libro contribuyeron al facilitar entrevistas y documentos, en particular, para el número especial del mes de abril de 1970, que abordó la Revolución del 30.⁵

Pensamiento Crítico tuvo la preferencia de contar con diseñadores como: Alfredo González Rostgaard, Luis Balaguer, Navarrete [Víctor Manuel López Navarrete], Umberto Peña Garriga y Hernán Henríquez García. Estos artistas dieron muestras de creatividad y compromiso político a través de sus obras, en las que representaron los efectos de la sociedad de consumo, las desigualdades sociales, entre otros fenómenos del mundo capitalista. El empleo de ilustraciones para ejercer la crítica continuaba la tradición de la prensa cubana, de utilizarlas como arma de denuncia de los problemas sociales y políticos. El diseño que se adoptó para la revista constituyó uno de sus aspectos originales, por la incorporación de ilustraciones, a diferencia de otras publicaciones teóricas cubanas de la época. Sus portadas y contraportadas a color fueron también muy singulares, con dibujos que por lo general estuvieron relacionados con el contenido de cada número. En las mismas se evidencia el influjo de los éxitos que alcanzó la cartelística cubana

5 Ver: Ponce Suárez, V. N. (2016). Multimedia "*Pensamiento Crítico*: una revista cubana para el ejercicio de pensar". Segunda versión. La Habana: Biblioteca Nacional de Cuba José Martí.

de esos años, ámbito donde Rostgaard fue uno de los creadores más destacados.

2. *Pensamiento Crítico*, una revista cubana para el ejercicio de pensar

La revista estaba dirigida a todos aquellos interesados por conocer acerca de las problemáticas en las esferas sociales, políticas y teóricas que se generaban en Cuba, como en otras partes del mundo. Del mismo modo, *Pensamiento Crítico* formaba parte de la bibliografía auxiliar para la enseñanza del marxismo en las universidades. De esta forma era uno de los textos consultados por los alumnos durante la preparación de sus exposiciones en los seminarios y mesas redondas. Los contenidos se debatían por los profesores de Filosofía en talleres organizados en diferentes grupos - o "moléculas"-, como ellos los llamaban, donde se especializaban en los temas que les eran más afines.⁶

Sus páginas contribuyeron a la divulgación de trabajos publicados en revistas y periódicos extranjeros que no circulaban en el país. Para este fin, la Redacción estableció estrechas relaciones con personalidades vinculadas a importantes medios periodísticos, y sostuvo el canje aproximadamente con 104 publicaciones de todo el mundo; esto le permitió seleccionar los mejores textos para reproducirlos.⁷ Muchos autores se enteraban de que sus obras estaban en *Pensamiento Crítico* cuando las leían. No se les pagaba por su colaboración y no importaba si eran originales o no, solo interesaba la calidad. Cuando ganó cierto prestigio fue frecuente que enviaran directamente sus escritos a la Redacción.⁸ Se reprodujo un total de 87 materiales de 38 revistas, pertenecientes a naciones como: Chile, Perú, Uruguay, Colombia, México, Brasil, Bélgica, Italia, Francia, Inglaterra, África del Sur, Vietnam y los Estados Unidos. Entre las consultadas con más frecuencia estuvieron: *Les Temps Modernes*, *New Left Review*, *The Socialist Register*, *Monthly Review* y *Partisans*. En esa época el Departamento de Filosofía devino en centro de inter-

6 José Bell Lara. (5 noviembre 2004). Entrevista concedida a la autora.

7 Jacinto Valdés Dapena. (6 enero 2011). Entrevista concedida a la autora.

8 Aurelio Alonso. (24 diciembre 2011). Entrevista concedida a la autora.

cambio de ideas y debates entre los intelectuales y dirigentes políticos de izquierda de diversas partes del mundo.

En la práctica, la selección de los textos que realizaba el Consejo de Redacción favorecía el desarrollo de las habilidades cognitivas inherentes al pensamiento crítico en los estudiantes,⁹ pues no se limitó a presentar trabajos que estuvieran sujetos a una misma línea de pensamiento. La revista incluía artículos con puntos de vistas diferentes, e incluso, antagónicos, lo que propiciaba que el lector tuviera la posibilidad y la necesidad de analizar, comparar, interpretar y evaluar la información. En el total de 376 autores, de 41 países, se encontraban representantes de izquierdas europeas, norteamericanas y latinoamericanas; comunistas, anarquistas, hasta de la extrema derecha. Del ámbito teórico se hallaban defensores del existencialismo, neopositivismo, trotskismo y de diversas interpretaciones del marxismo. A partir del conocimiento de estas tendencias, los jóvenes profesores pretendían transformar la teoría marxista en una verdadera arma ideológica, sustentada en los resultados de la investigación científica, la comprensión de la historia y en las especificidades de los pueblos del Tercer Mundo.

Una de las peculiaridades de *Pensamiento Crítico* fue la incorporación de materiales con los cuales el Consejo de Redacción no coincidía total o parcialmente. Tal decisión devenía en modelo para los estudiantes de cómo ejercer la crítica. Recurrieron a notas introductorias, pie de página, artículos y editoriales para expresar sus opiniones. Muestra de ello lo constituye la introducción a “Perú: revolución, insurrección, guerrillas”, de Américo Pumaruna,¹⁰ donde convocaron al lector a agudizar su sentido crítico, pues consideraban que documentos como éste provocaban (...) *confusión y pesimismo entre los verdaderos revolucionarios (...) Creemos que Pumaruna se queda en las “intenciones”; trata de destruir*

9 Estas habilidades cognitivas de pensamiento crítico aparecen relacionadas con el análisis, la interpretación, realización de inferencias, explicación de las ideas y la evaluación de la información obtenida, entre otras. Ver: Facione, P. A. (1990). *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction (The Delphi Report)*. Recuperado el 27 ag. 2014, en: http://assessment.aas.duke.edu/documents/Delphi_Report.pdf

10 Seudónimo de Ricardo Letts, dirigente de la izquierda peruana en los años sesenta y uno de los fundadores de Vanguardia Revolucionaria (VR) en 1965.

*una concepción, la del foco y la guerra revolucionaria, sin haber antes entendido la significación de la misma (...).*¹¹

Se publicaron también debates, como el desarrollado en torno a la obra del filósofo francés Louis Althusser. Su texto "Lenin y la Filosofía" apareció en el número de noviembre-diciembre de 1969, junto a "Leer a Althusser", de François George, el cual catalogó la obra de su coterráneo como dogmática y alejada de la realidad de los movimientos revolucionarios.¹² En la siguiente edición, Fernando Martínez Heredia reconoció en "Althusser y el marxismo" la alegría que les produjo encontrar y reproducir ese trabajo de George (...) *ya que su posición contraria a uno de los más conocidos pensadores marxistas contemporáneos contribuye a la profundización de los estudios teóricos en Cuba.*¹³ Martínez Heredia al incorporarse a la controversia reconoció que el descubrimiento de la *posibilidad de reducción cientificista del marxismo* por el *althusserianismo*, no tuvo tanta relevancia para los intelectuales cubanos en comparación con su incidencia positiva. Conocer la obra de Althusser los acercó de nuevo a Marx.¹⁴

3. Contexto y protagonistas de una época

En *Pensamiento Crítico* los autores no fueron sólo académicos, sino que también se destinó un significativo espacio a las reflexiones de guerrilleros, militares, periodistas, estudiantes, y líderes políticos. A través de artículos, ponencias, llamamientos, alocuciones, cartas, reseñas y capítulos de libros transmitieron su visión de los acontecimientos y socializaron sus orientaciones políticas. Tal variedad en cuanto a los roles de

11 La Redacción. (febrero 1967). [Nota introductoria al trabajo "Perú: revolución, insurrección y guerrillas"]. *Pensamiento Crítico*, 1, 76.

En la entrevista efectuada por la autora a Ricardo Jorge Machado en el 2011, este confirmó ser el autor de dicha nota.

12 Althusser, L. (noviembre-diciembre 1969). Lenin y la Filosofía. *Pensamiento Crítico*, 34-35, 120-153.

George, F. (noviembre-diciembre 1969). Leer a Althusser. *Pensamiento Crítico*, 34-35, 155-189.

13 Martínez Heredia, F. (enero 1970). Althusser y el marxismo. *Pensamiento Crítico*, 36, 210.

14 Ídem. p. 218.

los actores sociales y en los tipos de documentos propició la confluencia en la publicación de diversos enfoques sobre los problemas existentes y de estilos de redacción.

En relación con las nacionalidades de los autores, se constató que la mayoría de los trabajos publicados fueron de cubanos, seguidos en orden descendente por los estadounidenses, franceses, chilenos, brasileños, italianos, argentinos e ingleses. De Latinoamérica y el Caribe, si se exceptúa a Cuba, hubo 93 colaboradores, los que analizaron la situación socioeconómica y política de sus países. Ellos participaron en los números temáticos dedicados a las luchas revolucionarias en América Latina, en especial de Guatemala y Brasil; así como, los que abordaron las estructuras sociales y los problemas agrarios en esa región.

Las reflexiones de destacados guerrilleros, como, Camilo Torres, Luis Augusto Turcios Lima, Fabricio Ojeda, Inti Peredo y Carlos Marighella constituyeron sólidos argumentos a favor de asumir la lucha armada en las guerrillas como la única opción para lograr la conquista del poder para el pueblo. De ellos, fue Marighella, dirigente revolucionario brasileño, uno de los autores con más trabajos en la revista. Durante los sesenta, por sus actividades políticas fue encarcelado y torturado en varias ocasiones a manos de las fuerzas represivas del gobierno de su país. En agosto de 1967 viajó a Cuba para participar en la primera Conferencia de la Organización Latinoamericana de Solidaridad (OLAS) y pudo visitar la Redacción de *Pensamiento Crítico*, donde dialogó de manera fraternal con sus editores. Por esa razón, la noticia de su asesinato el 4 de noviembre de 1969 los conmovió profundamente. A los pocos meses, le dedicaron el número de febrero de 1970, en el cual publicaron algunas de sus alocuciones radiales, entrevistas, llamamientos y pronunciamientos, en los que opinaba sobre la estrategia y la táctica de lucha en América Latina, la organización del Movimiento de Acción Nacional Liberadora y las perspectivas de la revolución brasileña. Asimismo, en la edición de noviembre divulgaron varios documentos inéditos de Marighella, entre los que se encontraba su respuesta a un cuestionario de *Pensamiento Crítico* realizado el 8 de agosto de 1967.

Las proyecciones de los líderes de los movimientos contestatarios que se desarrollaron en África, Asia, Estados Unidos y Europa también ocuparon un espacio en la publicación. Se destaca la selección mono-

gráfica de febrero-marzo de 1969 sobre el Mayo Francés del 68, en la que aparecieron las opiniones tanto de los jóvenes manifestantes (Daniel Cohn-Bendit, Jacques Sauvageot y Alain Geismar), como de diversos teóricos (Raymond Aron, Jean Paul Sartre, Ernest Mandel, y Roger Garaudy).

El Consejo de Redacción siguió con atención el escenario político estadounidense, que en el verano de 1967 estuvo caldeado por los enfrentamientos entre los grupos pacifista y negro contra las fuerzas policiales, en ciudades como: Detroit, Chicago, Los Ángeles, Boston y Washington, por citar algunas de ellas. En consecuencia, publicaron varios trabajos sobre esos sucesos en diferentes números y le dedicaron la parte monográfica del volumen diecisiete. La mayoría de los análisis aportados sobre el tema se realizaron desde las perspectivas de los líderes de las organizaciones negras o estudiantiles más sobresalientes del momento. Por ejemplo, divulgaron tres trabajos de Stokeley Carmichael, presidente del Comité Coordinador Estudiantil de la no-violencia (SNCC), en los que abordó las particularidades de la lucha del pueblo negro por alcanzar iguales derechos que los blancos. Entre sus consideraciones más comprometidas estuvo la de calificar el asesinato de Martin Luther King como la demostración de que la única alternativa para lograr una sociedad justa era a través del uso de las armas. Con tal declaración se situaba en el mismo camino de las guerrillas latinoamericanas.¹⁵

En 1967, George Ware, miembro del Comité Central del SNCC, durante su visita a la Isla enviado por Carmichael, sostuvo una entrevista con los profesores en el Departamento de Filosofía, la cual salió publicada en el número 8 del mes de septiembre. La misma tuvo una introducción de la Redacción, en la que se destacó la radicalización producida en esa organización, por reconocer su causa como parte de la *lucha total del Tercer Mundo*.

15 Carmichael, S. (mayo 1967). El poder negro. *Pensamiento Crítico*, 4, 165-176.
----- (jun. 1968). Después de la muerte de Luther King. *Pensamiento Crítico*, 17, 93-97.
----- y Ch.V. Hamilton. (jun. 1968). Poder blanco: la situación colonial. *Pensamiento Crítico*, 17, 24-47.

Al considerar que los acontecimientos en los Estados Unidos podían desencadenar una revolución, la revista brindó a sus lectores información muy actualizada. Los redactores en la presentación al número de junio del 68 dedicado al “Black Power” argumentaron su interés por lo que sucedía en ese país al señalar que (...) *la lucha revolucionaria de los negros norteamericanos está demostrando que es posible golpear al enemigo en su propio corazón tecnológicamente desarrollado, a condición de rechazar totalmente las estructuras – económicas y sociales, pero también culturales y políticas - del sistema (...)*.¹⁶

Otro de los temas más tratados fue la agresión de los Estados Unidos a Vietnam y la heroica defensa que sostuvo este pueblo, asunto al que le dedicaron el número de mayo de 1967. Los profesores expresaron en varias oportunidades en editoriales su condena a esa guerra imperialista y manifestaron su solidaridad con la nación agredida. En relación con estos hechos reconocieron la repercusión que tenían en los movimientos estudiantiles y por los derechos civiles en varias partes del mundo, y pusieron al desnudo las contradicciones y falsedades divulgadas por el mando militar estadounidense.

En esas circunstancias, el asesinato del Comandante Ernesto Che Guevara el 9 de octubre de 1967 en Bolivia constituyó uno de los hechos que más conmocionó a los revolucionarios cubanos. La Redacción supo de su muerte días antes de su anuncio oficial por Fidel Castro el 15 de octubre, y de inmediato, en 48 horas, prepararon un número en su honor. En la edición ocho, ya impresa, incorporaron un cartón suelto, donde señalaron que el verdadero homenaje al Che lo realizaban los pueblos que en ese momento luchaban con las armas por sus derechos fundamentales.¹⁷ Prepararon dos volúmenes, el 9 y 14, en los que reunieron sus obras, las cuales constituyeron las primeras compilaciones que se publicaron en Cuba. El número nueve no se presentó hasta que se hizo la confirmación pública de la triste noticia. En éste se divulgaron por primera vez algunas de las cartas inéditas del Che, como la dirigida a su hija Hildita y la que titularon “En vuelo-Cairo”.¹⁸ Por

16 Presentación. (jun. 1968). *Pensamiento Crítico*, 17, 4.

17 Estando impreso este número... (sept. 1967). *Pensamiento Crítico*, 8, [s.p] [cartón suelto]

18 José Bell Lara. (5 noviembre 2004). Entrevista concedida a la autora.

el interés que suscitó en el pueblo, se decidió que el número 14 fuera una reimpresión. No obstante, la Redacción, para no hacer una edición idéntica, incorporó varios trabajos que no aparecieron en la anterior.¹⁹ La actuación consecuente de Ernesto Che Guevara con sus ideas revolucionarias marcó la vida posterior de la mayoría de los jóvenes que se nuclearon en torno a *Pensamiento Crítico*. Así se constata en las obras que escribió tiempo después Fernando Martínez Heredia, entre las que aparecen: “El Che y el socialismo” (1989), “Che, el argentino” (1997) y “Las ideas y la batalla del Che” (2010).

Otra pérdida irreparable para el movimiento revolucionario del Tercer Mundo fue la del líder vietnamita Ho Chi Minh, el 2 de septiembre de 1969. En el mes de octubre el contenido fundamental del número fue una selección de sus artículos, llamamientos, cartas, proclamas, conferencias, instrucciones y alocuciones. Era la primera vez que estos textos se publicaban en español,²⁰ y el esfuerzo que representó la traducción del francés de más de 140 páginas tenía el propósito de que se conociera su pensamiento revolucionario en Cuba y en los países Latinoamericanos; pues, como expresó la Redacción en la presentación, (...) *Ahora no podemos dejar que nos lo roben convirtiendo a Ho Chi Minh sólo en amor; pero tampoco podemos dejar que nos roben su inteligencia, sería traición admitir que lo conviertan en un exótico junco oriental antimperialista.*²¹ La portada, contraportada y las ilustraciones interiores mostraban el rostro de Ho Chi Minh, en especial sus espejuelos, en cuyos cristales se fueron representando imágenes relacionadas con sus principales preocupaciones: jóvenes combatientes vietnamitas, los agresores estadounidenses, hasta finalizar con la imagen de un niño. Con los pequeños se identificó siempre, se preocupó y luchó porque pudieran estudiar en una patria independiente. A ellos les dejó en su testamento su *cariño infinito*.²²

19 Los textos fueron: “Sobre el sistema presupuestario de financiamiento” y “La planificación socialista, su significado”. En éstos el Che critica el artículo “Formas y métodos de la planificación socialista y nivel de desarrollo de las Fuerzas Productivas”, de Charles Bettelheim.

20 José Bell Lara. (5 noviembre 2004). Entrevista concedida a la autora.

21 [Presentación]. (octubre 1969). *Pensamiento Crítico*, 33, [s.p]

22 Ho Chi Minh. (octubre 1969). Testamento del Presidente Ho Chi Minh. *Pensamiento Crítico*, 33, 167.

La elaboración de *Pensamiento Crítico* fue una de las acciones más efectivas que desarrollaron los profesores de Filosofía en respuesta a los retos y urgencias educativas, teóricas y políticas de su tiempo. Al igual que en aquella etapa, la universidad cubana contemporánea enfrenta también desafíos, entre los que perdura la necesidad de formar jóvenes que sean capaces de “pensar con cabeza propia”, y de acercarse a la verdad de los procesos guiados por los principios éticos más nobles, a partir de una evaluación crítica de la información. Contribuir en coordinación con las escuelas a ese ideal educativo es nuestro objetivo desde las bibliotecas, y en esa dirección trabajamos.

12. IDEALES EDUCATIVOS Y FRACASO ESCOLAR. SITUACIÓN EN ESPAÑA A COMIENZOS DEL SIGLO XXI.

Jacinto Choza
(Universidad de Sevilla, España)

1. Organización del sistema educativo en el siglo XXI

Tras la caída del Antiguo Régimen, a comienzos del siglo XIX los países europeos y americanos, bien los estados o bien las sociedades civiles, se plantean la conveniencia y la necesidad de educar a la población desde la infancia. Es una de las preocupaciones de Simón Rodríguez y Andrés Bello, y de una serie de muy ilustres maestros de América, entre los que destacan José Martí, Domingo Faustino Sarmiento, Vasconcelos, Gabriela Mistral, Freire y otros. Son ellos quienes, en el siglo XIX y en los comienzos del XX, se proponen crear en Iberoamérica los sistemas de enseñanza obligatoria y gratuita que los países de Europa y Estados Unidos crean en correlación con las revoluciones industriales.

Casi todos los maestros de América hacen suyo el lema de Simón Rodríguez: "La América española es original, originales han de ser sus instituciones y su gobierno, y originales sus medios de fundar uno y otro. O inventamos, o erramos"¹. Estados Unidos y Europa llevan a cabo sus programas y escolarizan a sus poblaciones al ritmo de las sucesivas revoluciones industriales, y los países de América Latina lo hacen al ritmo de un proceso de urbanización que es también un proceso de industrialización de países emergentes. Aquí no se va a tratar de América, sino de España y Europa, con la esperanza de los problemas

1 Rumazo González, A., *Simón Rodríguez, maestro de América*. Caracas: Biblioteca Ayacucho, 2005, (pág. 237);

[<http://books.google.com.ar/books?id=FyqEwjKfbkIC&lpg=PA85&ots=Qt6C-4vkund&pg=PA85#v=onepage&f=false>]

Europeos puedan suministrar algunas referencias útiles para los latino-americanos.

A comienzos del siglo XXI, más o menos logrados los objetivos pretendidos, los países occidentales, es decir, los de Europa, América del Norte y en alguna medida América del Sur, encuentran en sus sistemas educativos de enseñanza obligatoria y gratuita, para la población entre los 7 y los 16 años, un problema que sobrepasa a los demás por la amplitud de sus dimensiones y por su gravedad: el fracaso escolar.

Es un problema que se localiza especialmente en el segundo nivel de los seis en que generalmente se desglosa la enseñanza en el mundo occidental, y que aquí se van a designar según la nomenclatura de España.

Nivel 1.- Enseñanza General Básica, 7 años, de 6 a 12 años.

Nivel 2.- Enseñanza Secundaria Obligatoria, 4 años, de 13 a 16 años.

Nivel 3.- Enseñanza Preuniversitaria o Laboral, 2 años, de 17 a 18 años.

Nivel 4.- Estudios Universitarios Generales, Grado, 3 años, de 19 a 21 años.

Nivel 5.- Estudios Universitarios Particulares, Maestrías, 2 años, de 22 a 23 años.

Nivel 6.- Estudios Universitarios Especializados, Doctorado, 3 años, de 24 a 26 años.

2. El fracaso escolar. Localización en el sistema educativo y social

Aunque hay diferencias entre los países desarrollados y los países emergentes, los sistemas educativos creados en el siglo XIX y desarrollados en el siglo XX, generalmente logran sus objetivos. Tanto los países de Europa como los de América educan a la población y crean sociedades basadas en los principios de libertad, igualdad y fraternidad, gobernadas por estados de derecho y democráticos, que aunque en el plano sociológico tienen una efectividad diversa, en el orden de las declaraciones constitucionales están al mismo nivel. Esto es un progreso

rotundo y palpable en relación con el Antiguo Régimen o el régimen colonial.

En este contexto de un progreso efectivo alcanzado en unos doscientos años, el fracaso escolar se perfila como problema de la educación con los siguientes rasgos²:

En su segundo nivel, el sistema educativo no logra integrar a un 22'6% de su población masculina y un 13'3% de su población femenina, que no pasa a los siguientes niveles. A consecuencia de ello, un 18'0% de los jóvenes quedan abocados al desempleo en primer lugar, y después, a los comportamientos asociales o antisociales, alcoholismo, drogas, etc., a la delincuencia y finalmente a los presidios. Parece haber correlación entre la población que padece fracaso escolar y la población presidiaria³.

Dicho de otra manera, el fracaso escolar pone de manifiesto un problema, a saber, que hay una población de riesgo, de alto riesgo: los varones entre 12 y 16 años.

En su cuarto nivel, el éxito del sistema educativo genera un problema en el sistema económico laboral con los siguientes rasgos:

Sobran taxistas licenciados en literatura, pero faltan fontaneros y electricistas en New York, Londres y Paris, pero también en Buenos Aires, Lima, Bogotá y México DF.

En un segundo orden de gravedad el sistema educativo pone de manifiesto su propio desajuste con el sistema laboral.

El sistema educativo no tiene por qué estar referido de un modo plenamente ajustado al sistema laboral, porque el fin de la formación y del saber no es el trabajar, el hacer, sino el ser, el ser hombres, por una parte, y el saber, que es un fin en sí mismo, por otra. Pero una parte de lo que significa ser hombre incluye lograr sobrevivir, ganarse la vida, vivir dignamente, y ayudar a los demás a lograrlo igualmente. En ese

2 Los datos se toman de Martínez García, José Saturnino: "Fracaso escolar, PISA y la difícil ESO" [RASE 04: 56-85] *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, vol. 2, núm. 1, enero 2009.

3 Redondo Illescas, S., Sánchez-Meca J. y Garrido Genovés, V., " Los programas psicológicos con delincuentes y su efectividad: la situación europea", *Psicothema*, 2002, Vol 14, Supl 164-173. México aparece en los repertorios como uno de los países con más estudios y más investigadores sobre el tema.

sentido, los sistemas educativos de cada momento, y en general el saber, no pueden no tener a la vista el modo de ganarse la vida en cada momento.

La construcción de la sociedad democrática y del estado de bienestar, que se basa en una enseñanza obligatoria y gratuita hasta los 16 años, deja a un 18'0% de la población juvenil en unas condiciones es la que, aunque logra sobrevivir, no logra vivir de un modo humano, y lo hace en unas condiciones peores de las que doscientos años antes padecía el 80% de esa población. Por eso la atención y los esfuerzos se centran en el fracaso escolar desde el punto de vista educativo, y en el desempleo desde el punto de vista económico.

3. Proceso de desarrollo industrial y de desarrollo de los sistemas educativos

La creación de los sistemas educativos en el siglo XIX y su desarrollo en el XX se debe a la necesidad en las nuevas sociedades industriales, de asumir las tareas de educación de la infancia y la juventud, que antes de la revolución industrial asumían las familias extensas en las sociedades agrícolas y los gremios en las sociedades artesanales y comerciales.

En esas sociedades preindustriales la educación está articulada con la vida laboral de un modo inmediato, de manera que no hay distancia entre formación, empleo y rendimiento productivo.

Con la revolución industrial el empleo requiere una preparación cada vez más compleja, que no se puede adquirir en el desempeño inmediato del empleo. La educación se distancia del empleo y del rendimiento productivo, es decir, se hace abstracta y desconectada de sus fines. La educación se institucionaliza abstractamente, y esa es su situación en el siglo XXI.

En los comienzos de la revolución industrial, hay numerosos empleos, con su correspondiente rendimiento productivo, que no requieren educación previa alguna, lo que da lugar, junto con otros varios factores, a la generación de las masas proletarias. Pero a lo largo del siglo XX las sucesivas revoluciones industriales cambian el panorama.

3.1. *La primera revolución industrial*⁴, la del carbón, la máquina de vapor y las máquinas textiles, genera las masas del proletariado, atrayendo a las poblaciones del campo a la ciudad y provocando la explosión demográfica. Entonces se establecen los primeros sistemas de educación pública obligatoria y gratuita en algunos países de Europa y América.

3.2. *La segunda revolución industrial*⁵, la del automóvil, la televisión y el avión, basada en el petróleo y los nuevos medios de comunicación y transporte, lleva consigo la inclusión en el estado de las clases trabajadoras, el desarrollo del derecho laboral y las primeras etapas del estado social de bienestar. Con esta segunda revolución industrial los sistemas educativos obligatorios y gratuitos se generalizan y empiezan a suministrar una enseñanza débilmente conectada con los empleos, es decir, una enseñanza que empieza a ser abstracta.

3.3. *La tercera revolución industrial*⁶, o revolución digital, basada en energías renovables y tecnologías de la información y la comunicación (TIC), lleva consigo la generalización del estado social de bienestar y la generalización de la enseñanza obligatoria y gratuita entre los 7 y los 16 años, en la mayoría de los países de Europa. El proletariado, es decir el conjunto de los trabajadores sin cualificar, tiende a desaparecer en Europa y tiende a constituir la amplia clase media educada, al menos hasta nivel de enseñanza secundaria.

Durante esta tercera revolución el propio desarrollo industrial y tecnológico da lugar a una desconexión creciente entre la formación que proporcionan los centros educativos y el empleo cada vez más tecnificado que la sociedad demanda. Entonces la enseñanza se hace abstracta en grado máximo y aparecen los problemas de fracaso escolar. El sistema expulsa a un cierto número de jóvenes que van al paro, y que, más que revertir a la situación de proletariado (que en cierto modo es asumida por los inmigrantes ilegales), pasan a constituir una nueva clase de subempleados subsidiados por el estado. Se trata de unos subem-

4 https://es.wikipedia.org/wiki/Revoluci3n_Industrial

5 https://en.wikipedia.org/wiki/Second_Industrial_Revolution

6 Rifkin, Jeremy, *La Tercera Revoluci3n Industrial: C3mo el poder lateral est3 transformando la energ3a, la econom3a y el mundo*, Barcelona: Planeta, 2011

pleados que no aceptan asumir las tareas ni las condiciones del antiguo proletariado, sí asumida por los inmigrantes.

Este parece haber sido el proceso histórico en líneas generales, al menos en Europa. En los diferentes países de Latinoamérica y Asia podría cursar así quizá, o de otras maneras.

3.4. *La cuarta revolución industrial*, la de la inteligencia artificial (IA) y de la interconexión de los procesos biológicos con los informáticos (robótica, internet de las cosas, etc)⁷, da lugar a la liquidación de una serie de empleos tradicionales, especialmente los de los sectores de producción y transformación (manufacturas), y a la aparición de otros, especialmente servicios y servicios TIC, para los cuales los sistemas educativos vigentes no están en condiciones de formar a la población.

El desempleo generado en la cuarta revolución industrial por el desajuste entre nuevas demandas de profesionales y poca oferta de profesionales con preparación, provoca una serie de problemas sociales que llevan a la propuesta de transformar el sistema de la seguridad social mediante el establecimiento de una renta básica para todos los ciudadanos por el hecho de serlo. En realidad, se trata de la transformación de los subsidios estatales de desempleo, atención médica, ayuda a la vivienda, etc., que en reciben ciudadanos e inmigrantes.

La Renta básica empieza a debatirse en los países europeos en los años 80, y en 2016, después de ser sometida a referéndum en varios países, cuenta con el apoyo de un 60% de los ciudadanos de la unión europea, según puede consultarse en enciclopedias actualizadas, entre ellas Wikipedia, que utiliza fuentes de diferentes enfoques ideológicos⁸.

7 https://en.wikipedia.org/wiki/Fourth_Industrial_Revolution, <http://economipedia.com/historia/cuarta-revolucion-industrial.html>

8 https://en.wikipedia.org/wiki/Basic_income.

Casassas, David y Daniel Raventós (2011): *La renta básica en la era de las grandes desigualdades*, Barcelona, Montesinos.

Pinto Cañón, Ramiro (2003), Madrid. "Los fundamentos de la Renta Básica y la pe-restroika del capitalismo".

Pisarello, Gerardo y Antonio de Cabo (Eds.) (2006): *La renta básica como nuevo derecho ciudadano*, Madrid, Trotta.

Raventós, Daniel (1999): *El derecho a la existencia*, Barcelona,

Ariel. Raventós, Daniel (coord.) (2001): *La Renta Básica. Por una ciudadanía más libre, más igualitaria y más fraterna*, Barcelona, Ariel.

En 2017 se introduce en fase experimental en Finlandia⁹. A partir de la cuarta revolución industrial se perfila en Europa un tipo de sociedad en la que el empleo, y más en general, el trabajo, parece dejar de ser un requisito para vivir.

La cuarta revolución industrial no parece implicar de suyo una sustitución del hombre por la máquina. En las tres revoluciones anteriores las máquinas generan más empleos de los que suprimen, y eso puede suceder también en la cuarta, pero parece no haber indicio en un sentido o en otro, sino más bien incertidumbre. Lo que sí parece cierto es que los nuevos empleos no estarán ni en el sector primario ni en el secundario del sistema productivo¹⁰.

Durante los doscientos años que van desde la primera a la cuarta revolución industrial, los países de la Europa occidental pasan de estar formados por sociedades agrícolas a estar formado por sociedades post-industriales. En ese tiempo, la jornada laboral para sus ciudadanos pasa de 60 horas semanales a 40, la expectativa media de vida pasa

Raventós, Daniel (2007): *Basic Income. The Material Conditions of Freedom*, London, Pluto Press.

Raventós, Daniel (2007): *Las condiciones materiales de la libertad*, Barcelona, El Viejo Topo.

Rey, José Luis (2007): *El derecho al trabajo y el ingreso básico. ¿Cómo garantizar el derecho al trabajo?*, Madrid, Dykinson-Instituto de Derechos Humanos "Bartolomé de las Casas".

Van Parijs, Philippe (1996): *Libertad real para todos*, Barcelona, Paidós.

Van Parijs, Philippe y Yannick Vanderborght (2006): *La renta básica: una medida eficaz para luchar contra la pobreza*, Barcelona, Paidós.

Yanes, Pablo (2007): *Derecho a la existencia y libertad real para todos*, México, Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM) y Secretaría de Desarrollo Social del Gobierno del Distrito Federal.

Rifkin, Jeremy (1995): *El fin del trabajo. El declive de la fuerza del trabajo global y el nacimiento de la era posmercado*.

Chaloux de Subirà, Agustí (2000). *El Capitalismo Comunitario*, Documento Bardina.

Chaloux de Subirà, Agustí (2001). *Historia del Capitalismo Comunitario*, Documento Bardina.

9 Sistemas que han sido sometidos a referéndum en Suiza y Holanda y que es actualmente aplicado con carácter experimental en algunas regiones de Finlandia. Sobre la renta básica, cfr. <https://finland.fi/es/vida-y-sociedad/renta-basica-universal-finlandia-es-la-primera-lanzarse-a-la-aventura/>

10 Cfr. *Digitalización y políticas activas de empleo*, Observatorio ADEI, enero 2015; *El trabajo del futuro*, Observatorio ADEI, julio 2017, <http://www.observatorioadei.es/publicaciones.html>

de menos de 60 años a 80, y la renta per cápita va en aumento continuo al ritmo del PIB. Esa tendencia se mantiene en Europa en todos los frentes en la cuarta revolución industrial¹¹

Con ese horizonte hacia adelante y con la experiencia del fracaso escolar por detrás, en España y en Europa se hacen propuestas que llevan consigo

3.4.1. Una nueva alfabetización de la población: la alfabetización en TIC. La nueva alfabetización del siglo XXI difiere del tradicional aprendizaje de las letras del alfabeto, lento y difícil para todos los niños, en que en buena medida es aprendido espontáneamente y sin esfuerzo por todos los niños. En efecto, lo que ha sustituido al alfabeto creado en el cuarto milenio AdC, es el interfaz, la organización de las figuras en una pantalla de ordenador o de teléfono móvil, creado cinco mil años después, a finales del siglo XX¹².

Los niños a partir de tres años pasan más de 6 horas diarias interactuando con un interfaz y no hay que enseñarlos. La pantalla misma los alfabetiza. Pero otros aspectos del lenguaje de la informática sí hay que enseñarlo.

3.4.2. Una nueva des-institucionalización de la enseñanza, para volver a formas anteriores a las revoluciones industriales: desde una renovación de las tradicionales *home-school* norteamericanas hasta la abolición de las asignaturas en la enseñanza secundaria finlandesa en 2015¹³.

La correspondencia entre sistemas laborales, sistemas educativos y problemas sociales puede esquematizarse, en términos de categorías generales, en la siguiente tabla

11 *El trabajo del futuro*, Observatorio ADEL, julio 2017, cit.<http://www.observatorioadei.es/publicaciones.html>

12 Choza, J., *Filosofía del arte y la comunicación. Teoría del interfaz*, Sevilla: Thémata, 2014.

13 Sobre la abolición del sistema de asignaturas en la enseñanza, cfr. http://www.bbc.com/mundo/noticias/2015/12/151201_finlandia_cambio_educacion_ab;

<http://www.finlandia.es/public/default.aspx?nodeid=36870&contentlan=9&>

	Población laboral	Sistema educativo	Problema social
1ª revolución industrial	Campeñinos y proletariado	Enseñanza obligato- ria inexistente Enseñanza privada minoritaria	Analfabetismo Intensa desigualdad social
2ª revolución industrial	Obreros cua- lificados	Enseñanza primaria obligatoria, general	Desigualdad social
3ª revolución industrial	Clase media	Enseñanza primaria y secundaria obligatoria 7-16 años, general	Fracaso escolar Marginación/ integración social
4ª revolución industrial	Clase media	Sistemas de enseñanza en crisis	Desempleo Futuro laboral

Ciertamente la educación, institucionalizada o no, no puede basarse en un sistema alfabético que tiende a la obsolescencia en no pocas áreas de la comunicación, ni puede estar referida a unos empleos que están desapareciendo o tienden a desaparecer. Por eso los países europeos, según su grado de desarrollo socio-económico, y según su capacidad de reacción, apuntan a unos sistemas educativos que proporcionen a sus poblaciones una serie de nuevas capacidades y habilidades, que las eduquen en los nuevos alfabetos y las eduquen en el orden de la versatilidad laboral, la creatividad, la adaptabilidad, etc., independientemente de los empleos que puedan generarse, es decir, apostando más, no por una creatividad externa al estudiante y radicada en el sistema social en general o el laboral en particular, sino por la creatividad interna al estudiante mismo, a su libertad, su iniciativa y su imaginación.

En el año 2000 se crea y se aplica por primera vez el test trienal del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (Program-

me for International Student Assessment, PISA), que mide capacidades globales y singulares, especialmente en lengua y en matemática, de estudiantes de secundaria. De los 70 países que tomaron parte en el test en 2015, Estados Unidos obtuvo el puesto 37 junto con otros 5, 36 países se situaron por encima y 28 por debajo, ocupando los países asiáticos las posiciones más altas¹⁴.

En relación con estos planteamientos se hacen ahora, para España, una serie de propuestas que tienen carácter abierto, pues su concreción particular última ha de correr por cuenta de los organismos reguladores de los sistemas educativos, sean los gobiernos nacionales, regionales, locales, los mismos centros educativos singulares, los equipos docentes o los propios estudiantes.

4. Obstáculos contemporáneos en el sistema educativo

De entre los factores determinantes del fracaso escolar en España, hay algunos que pueden ser tenidos en cuenta como obstáculos a superar mediante el diseño del nuevo sistema educativo y mediante la actividad docente. Entre esos obstáculos se destacan, como dificultades a superar en las nuevas propuestas, los siguientes.

1.- El desinterés de los estudiantes ante una formación demasiado abstracta y teórica.

2.- El desprestigio social de las profesiones no universitarias, de las actividades prácticas y concretas, que no requieren una formación teórica y abstracta.

3.- La falta de ajuste entre la educación y la demanda social de servicios profesionalizados

4.- La débil valoración de la educación y la formación como fin en sí.

14 Cfr. *The Economist*, August 19th 2017, https://es.wikipedia.org/wiki/Informe_PISA. De Latinoamérica participan 9 países, que en el ranking se sitúan por el siguiente orden: Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), Chile, Uruguay, Costa Rica, Colombia, México, Brasil, Perú, República dominicana. <https://peru21.pe/lima/pisa-2015-lugares-ubicaron>

5. Requisitos de las nuevas propuestas educativas

Las propuestas de sistemas educativos que aquí se hacen para España pretenden apelar a los dos motores más fuertes del aprendizaje, a saber, el interés del discente y el reconocimiento social de la actividad para la que se prepara.

El aparato psíquico del discente consta de un motor espontáneo, que es el interés, y de otro voluntario electivo, que es la atención. El más fuerte obviamente es el espontáneo y por eso la actividad docente se dirige a ponerlo en marcha, a motivar. Lo que el docente busca es motivar, y la motivación consiste en provocar una especie de enamoramiento o seducción, que ciertamente se dan al margen de la voluntad del discente, y que consiste en captar su interés y su atención.

El fracaso escolar afecta sobre todo a los adolescentes, es decir a los jóvenes en esa etapa en que sus intereses vitales se despiertan y avivan, en la fase de la vida en que se despliegan los sueños, tanto eróticos como familiares, de realización personal en la profesión y de triunfo social, en el momento en que hace acto de presencia en la vida lo que Platón llama eros. En los albores del pensamiento filosófico Platón describe el eros como el motor de la filosofía, del deseo de saber y del aprendizaje. Si el contexto social o educativo no hace posible o no permite el despertar del eros, del afán de engendrar en la belleza según el cuerpo y según el alma, como lo define Platón, el alma se repliega triste sobre sí misma, se cierra a la creación, y se endurece y se crispa en la amargura¹⁵. Tal vez, también, en ocasiones adopta actitudes vengativas contra el centro educativo, contra la educación en general y quizá contra la sociedad.

El objetivo fundamental de las propuestas educativas para la enseñanza secundaria en España es hacer posible el despliegue de los sueños. Ese es el más alto ideal educativo que cabe concebir. Los sueños, además, suelen coincidir con actividades de amplia aceptación social, de manera que, si se alcanza eso, el encauzamiento del adolescente a una actividad que permite su realización personal y su integración social queda en cierto modo logrado¹⁶.

15 Platón, *Banquete*, 206 b.

16 Como observa el profesor Jaime Peire, "hay muchos docentes (en Argentina)

Estas propuestas intentan que la motivación tenga ese efecto y venga dada ya de algún modo por la programación misma

En orden a superar los mencionados obstáculos, las propuestas que se hacen con tal propósito reúnen los siguientes requisitos:

1.- La formación ofertada pretende despertar el interés de los jóvenes mediante una integración equilibrada entre

- contenidos teóricos (expresados en números, letras y lenguaje informático sobre papel o pantallas)

- contenidos y actividades prácticas (actividades no exclusivamente mentales, sino que también requieren actividad física, desde conseguir información hasta conversar y caminar)

- contenidos abstractos (los contenidos que no es posible transmitir de otro modo que desconectados de aquello a lo que se van a aplicar)

- contenidos y actividades concretas (actividades que hay que realizar en la vida cotidiana y en la vida profesional, en relación directa o indirecta con el empleo, los colegas, los destinatarios del servicio, etc.).

Los contenidos teóricos y abstractos en el sistema educativo son aquellos que más frecuentemente y más fácilmente el joven encuentra como carentes de sentido, es decir, como indiferentes o incapaces de apelar a sus intereses. Eso es lo que al parecer ocurre al menos con un 20% de la población estudiantil.

Los contenidos y actividades prácticas y concretas que aparecen en el horizonte vital y en el sistema educativo apelando a los intereses del joven, o sea, a sus posibles objetivos laborales o profesionales, como las tareas de los profesionales a los que quieren seguir, les resultan demasiado complejas para comprenderlas y gestionarlas sin formación.

2.- La formación ofertada pretende permitir el acceso a profesiones, empleos y estudios superiores existentes o de previsible creación, y socialmente demandados y reconocidos.

que lo hacen. Sobre todo los que trabajan en escuelas con gente de muy bajos recursos: buscan estrategias para captar la atención de un público que saben con problemas graves. Hay veces que ellos mismos saben que quizás sólo uno los escucha. Los demás morirán en algún enfrentamiento por temas de droga, vagarán por las calles, o serán asaltantes o morirán bajo las balas de la policía" (comunicación personal).

3.- La formación ofertada pretende que lo ofertado en la ESO sean vías hacia caminos que gocen de un prestigio social alto, y por eso resulten de suyo motivantes.

Para ello se hace una propuesta para la ESO, con no pocas analogías con el sistema educativo finlandés, en cuanto a des-institucionalización de las materias y combinación equilibrada entre actividades teóricas y prácticas, con una programación como la que sigue.

6. Propuestas de programación de la enseñanza secundaria

Se proponen ahora 12 líneas de estudio para el segundo nivel de enseñanza, ESO agrupadas en cuatro bloques. Los tres primeros se refieren, 1) al cuidado del cuerpo, 2) al cuidado del medio doméstico y urbano, 3) al cuidado del medio geográfico y ambiental y 4) a ciencias, letras y técnicas puras.

Con la agrupación temática de los estudios en estas cuatro líneas se pretende facilitar la motivación de los estudiantes y la integración social de los centros, así como la distribución de los docentes en los centros y la especialización de los centros según los distintos contextos urbanos y geográficos.

Para facilitar el logro del conjunto de los objetivos señalados, se indican además, tres características básicas para los contenidos de los estudios de cada una de las líneas de los tres primeros bloques. Para el cuarto no se señala nada específicamente distinto porque se supone que los estudiantes que acuden a esos estudios tienen ya suficiente motivación y suficiente capacidad.

1.- **LÍNEAS EQUILIBRADAS:** un 50% de tareas de números, letras y lenguaje informático (materias abstractas y teóricas) y un 50% de tareas prácticas por año y por canal. Los contenidos abstractos se pueden ofertar del modo más vital y práctico posible, mediante relatos cinematográficos, videojuegos, etc.

2.- **LÍNEAS SOCIALMENTE PRESTIGIADAS:** se proponen a título de ejemplo una decena de líneas para la ESO que tienen un prestigio social no cuestionado: 1) Enfermería, 2) Deporte, 3) Cocina, 4) Gestión del Medio Ambiente, 5) Gestión del medio natural, 6) Gestión urbanística, 7) Diseño y cuidado de interiores, 8) Redes de informática domés-

tica y domótica, 9) Terapia y educación familiar, 10) Técnicas puras, 11) Ciencias puras, 12) Letras puras.

3.- LÍNEAS CONECTADAS O CONECTABLES: que den acceso inmediato, o mediante cursos de adaptación lo más breves posible, a actividades profesionales con demanda social o a ciclos formativos superiores que desemboquen a su vez en actividades profesionales con demanda social o consideradas como dotadas de valor en sí.

Estas 12 líneas que se proponen a título de ejemplo, van en cuatro bloques de tres líneas, según una cierta unidad temática, que podrían inspirar la “especialización” y organización de los centros.

Bloque de cuidados del cuerpo

	Canales de la ESO y de la ESV	Referencia a actividades profesionales	Referencia a ciclos superiores, Grados, maestrías, doctorados
1	Cuidado del cuerpo 1 puericultura, dependientes, enfermerías	Salud	
2	Cuidado del cuerpo 2 deportes, y educación psicofísica.	Deporte	
3	Cuidado del cuerpo 3 Cocina, alimentación y dietética	Alimentación	

Bloque de cuidados del medio doméstico

	Canales de la ESO y de la ESV	Referencia a actividades profesionales	Referencia a ciclos superiores, Grados, maestrías, doctorados
4	Diseño y cuidado doméstico 1	Arte y Artesanía	Agua, luz, mobiliario, decoración
5	Diseño y cuidado doméstico 2	Electricidad Informática Robótica	Redes y comunicaciones, informática y robótica aplicada
6	Diseño y cuidado doméstico 3	Psicología Comunicación Educación	Educación familiar, terapia familiar

Bloque de cuidados del medio geográfico y ambiental.

	Canales de la ESO y de la ESV	Referencia a actividades profesionales	Referencia a ciclos superiores, Grados, maestrías, doctorados
7	Cuidado del medio 1 Reciclaje, gestión de paisaje urbano,	Reciclaje	
8	Cuidado del medio 2 gestión de paisaje natural, parques y jardines	Medio ambiente Vegetales y animales	
9	Cuidado del medio 3 Gestión de circulación, higiene y decoración urbana, tráfico, educación vial	Urbanismo Transporte	

Bloque de saberes abstractos

	Canales de la ESO y de la ESV	Referencia a actividades profesionales	Referencia a ciclos superiores, Grados, maestrías, doctorados
10	Técnicas puras		
11	Letras puras		
12	Ciencias puras		

La definición más precisa de estas líneas hay que hacerla teniendo en cuenta las tres características señaladas para cada línea, las características de los centros donde se implantan, y las características de los docentes que las van a desarrollar.

En España no es posible actualmente una reforma de la ESO conforme a lo que aquí se propone. Pero la propuesta que aquí se hace no es para establecerla ni para imponerla ahora, sino para abrir un diálogo sobre ella en los diversos niveles del sistema educativo para realizar reformas según las siguientes etapas:

1.- Alcanzar acuerdos entre los diferentes actores del sistema educativo, especialmente entre los cuerpos administrativos y organizativos y los cuerpos docentes.

2.- Acodar las propuestas, sobre las que se llegue a acuerdo, que pueden llevarse a la práctica.

3.- Seleccionar en qué tipo de centros pueden llevarse a la práctica.

4.- Determinar qué tipo de docentes y cuando pueden llevar a la práctica esa propuesta.

Probablemente lo más necesario para realizar una reforma del sistema educativo, al menos en España, es la idea de que se puede mejorar el que está vigente en la actualidad, mediante acuerdos entre los diversos actores del sistema educativo. Si el examen de los problemas y propuestas que se registran en la educación en España, pueden tener alguna utilidad para Latinoamérica, o para otras regiones del mundo, el fruto del trabajo podrá ser más abundante.

Si una propuesta como la aquí sostenida puede despertar el interés y la ilusión en un diálogo esperanzado, con la ilusión de que tiene sentido esforzarse y trabajar por la superación del fracaso escolar, entonces ha valido la pena escribir estas páginas y leerlas, porque, como decía Cesar Vallejo, "hay, hermanos, muchísimo quehacer".



13. CREATARTE EN CONTINUA. LA EXPERIENCIA EDUCATIVA DE REBIRTH/TERCER PARAÍSO CUBA DESDE UNA GEOGRAFÍA DE LA TRANSFORMACIÓN.

Erick González León
(Fundación Michelangelo Pistoletto, Cuba)

La experiencia de los talleres CREATARTE EN CONTINUA, para niños y jóvenes, se engrana con los objetivos fundamentales de trabajo de la Embajada Rebirth/Tercer Paraíso Cuba. Ella se ha desarrollado en tres series y además de las lógicas diferencias situacionales en cada caso, habría que señalar la singularización de cada capítulo en cuanto a concepción, diseño de la propuesta y el público receptor. Con todo, han existido elementos transversales entre todas las ediciones, además del horizonte de sentido que para este ejercicio han sido la teoría de la trinámica y los conceptos asociados al Tercer Paraíso. Entre ellas figura el interés en desarrollar, por medio de las potencialidades del arte contemporáneo, formas de interacción grupal entre los participantes, así como instancias de diálogo con lo cotidiano a partir de la generación de mecanismos participativos y de despliegue de la creatividad desde formas de comunicación lúdico-poéticas. De ahí que el súper objetivo de los encuentros no sea la formación técnica para el arte, sino la articulación de espacios de acción y reflexión desde y sobre la realidad, tributando al desarrollo de capacidades expresivas, cognitivas y relacionales. Los ejes temáticos de cada serie; a saber, “El espacio”, “Los objetos” y “Lo cotidiano”, son altamente reveladores de tal pretensión. Por otra parte, el hecho de que el contenido fundamental no lo constituya el arte, sino la vida cotidiana, permite referirse a los talleres como una “experiencia de producción de experiencias”.

Si se examinan las raíces latinas del vocablo “experiencia” es posible comprender el sentido de la frase antes colocada. “Ex” (separarse del interior), “peri” (del verbo griego peira: intentar, tratar) y “encia” (entia: de ente) nos revelan que el valor de uso del término radica en su

fuerza para señalar una tentativa a escapar de las cosas, esto es, de lo cerrado sobre sí mismo. Valdría decir que se trata de un gesto escorado a romper con lo inerte, lo automático, lo carente de vida. El saldo semántico de tal exploración etimológica apunta a la idea de hacer de las cosas, de la realidad, materia de creación e invención. Ello, a la vez, entraña un esfuerzo y una voluntad, ambos orientados a una ruptura del maniqueísmo que escinde la acción del pensamiento. Considerar entonces la “experiencia” desde esa óptica conduce a la deconstrucción de un grupo de ideas bien afinadas y cosificadas acerca del arte, la vida y la praxis educativa. Puede, de tal modo, asumirse que una reflexión sobre las diferentes ediciones de *CREARTE EN CONTINUA* se presenta como un espacio trascendental para efectuar un ejercicio crítico acerca de la relación arte-vida, la experiencia como proceso constructivo y una cuestión de raigambre típicamente pedagógica: la transferencia docente y la cuestión de la autoridad.

1. El “entre” supuesto entre el arte y la vida

Asumir como paradigma la idea de que la materia fundamental de *CREARTE...* es la realidad y no el arte implica el suponer una frontera entre ambas instancias. De hecho, existe: desde que el arte se desprendió de la praxis social para erigirse en campo autónomo, comenzó a desarrollarse como ámbito privilegiado de la cultura y ese carácter se sustenta en una cierta idea elitista del arte, cuyos orígenes se hallan en el Renacimiento, aun cuando sus efectos más notables se verifican en el tránsito del siglo XIX al XX. En este sentido, la superación de las nociones románticas sobre lo artístico en el ámbito de la teoría acusa el desplazamiento del énfasis analítico de la figura del artista hacia la obra. Ello gestionó la emergencia de la noción de medio o lenguaje como el foco principal de la producción y la crítica de arte. Bajo este ángulo se entroniza el pensamiento de que las habilidades artísticas no correspondían al talante genial del artista, sino se encontraban inscritas en el lenguaje artístico específico. Más que dejarse arrobar por la inspiración o poseer capacidades innatas inalienables, el artista aparece ahora como un explorador de las posibilidades sintácticas del medio lingüístico. El arte de vanguardia testimonia la cerrazón y el elitismo de

tales perspectivas a la postre dominantes, pues salvo pocas y conocidísimas excepciones, fue capaz de saltar por encima de las fronteras del arte más allá de que esas eran sus intenciones declaradas.

Romper con el paradigma del medio equivale, de esta manera, a pelearse con el ideal de la especialización en el arte y ello implica efectuar la apertura de su especificidad a todas las esferas de la vida hasta llegar a la indistinción. Un pasaje de la primera serie de talleres CREARTE... expresa la perspectiva desde la cual ha sido enfocada la posibilidad de disolver el límite arte-vida. En aquella ocasión el público de los talleres estuvo constituido fundamentalmente por niños del Barrio Chino de La Habana, donde se encuentra localizada la sede de la Embajada Rebirth/Tercer Paraíso y de ARTE CONTINUA. Los más de cuarenta asistentes fueron invitados a recorrer el territorio cercano a dicho punto, protagonizando una suerte de deriva/paseo/performance. Se trataba de desandar parte de los recorridos diarios, de caminar las mismas calles de todos los días, solo que esta vez cada paseante se hallaba atado con un elástico a sus compañeros. El tema del módulo en cual se insertaba esta sesión era el espacio, de manera que existía la intención de generar una modalidad de encuentro con en el entramado urbano atípica, capaz de desarticular los sentidos habituales del lugar habitado. Así, de ser observadores, los asistentes al taller pasaron a ser observados. Los vecinos de la zona comentaban en voz baja, se preguntaban entre ellos cuál era la razón de tal evento. En esencia, algo sucedió, sin embargo, resulta difícil señalar el momento y espacio exacto en el cual arte y vida se separan. Asimismo, es casi imposible reducir el análisis a una cuestión de conciencia o intención estética, pues en todo caso, se trataba de un paseo colectivo.

La sesión continuó con un ejercicio cartográfico: en un mapa del territorio, se invitó a cada niño a reproducir el recorrido realizado. El resultado excedió la petición de partida, pues con colores diversos, con marcas propias y simbología singular, fueron trazados los recorridos diarios (a la escuela, a casa del amigo, al sitio de juego...), los puntos de mayor importancia práctica y afectiva. Diversas variantes de la relación psicogeográfica con la localidad fueron develadas en un proceso donde el arte devino un marco generador de modos otros de experimentar el entorno, donde el conocimiento acerca del mismo fluyó desde sus

usuarios más inmediatos y a partir de sus coordenadas operativo-funcionales y emotivas cotidianas. De este modo el investigar, pensar y actuar fueron *leit motiv* de un movimiento que, inspirado en la habilitación de un marco para la experiencia, efectúa una transgresión de la frontera entre el arte y la vida.

2. La experiencia constructiva

Existe una tentación, por lo general irrefrenable, a formular constantemente preguntas ontológicas. ¿Qué es el arte? ¿Qué es la vida? ¿Qué es la experiencia?... A veces sería más indicado desplazar las preguntas de lo ontológico a lo funcional. Con ello más que perder, se gana, pues lejos de excluir y cristalizar, se genealogiza y amplía el rango abarcador de la mirada. La cuestión implícita en el abordaje de la idea de “una experiencia constructiva” reclama este tipo de movimiento, pues más que hurgar en una preterida esencia, estática y cerrada sobre sí, se accede a una dimensión dinámica, viva y abierta.

Plantearse entonces la interrogante “¿cómo procede o ha procedido la experiencia de los talleres CREARTE EN CONTINUA?” fuerza a considerar dos dimensiones conectadas: de un lado, la organizativa (referida a la movilización y activación) y del otro, la operativa (puesta en marcha). Movilizarse, comprendido como forma de tejer una red de solidaridades se engrana así con la posibilidad de hacer tangible una situación, de construir su facticidad, su aquí y ahora. En tal sentido, la trama vincular, los sujetos de la solidaridad, han marcado las pautas del devenir de las diversas series de talleres, pues, de una alianza inicial, protagonizada por los equipos de trabajo de ARTE CONTINUA y la Embajada Rebirth/Tercer Paraíso en Cuba, se pasó a la inclusión progresiva, para la segunda y tercera ediciones respectivamente, de estudiantes de Historia del Arte de la Universidad de la Habana y parte de la nómina de artistas cubanos que colabora con la Galleria Continua. En este caso, los nuevos actores desarrollaron un rol tan importante como complicado: el del facilitador.

El caso puntual de las estudiantes de Historia del Arte representó una novedad radical: por primera vez se extendía más allá del confín habitual la responsabilidad de organizar las sesiones y llevarlas a cabo.

Este último rubro emerge como el objeto de observación fundamental, pues en él radica el germen de la deconstrucción del dispositivo docente común y validado. No significa que antes no se hubiese avanzado en esta perspectiva, pero la segunda edición fue el momento de sistematizar las vivencias al respecto de la modalidad de conducción anteriormente ensayadas: el rol de facilitador. Con tal experimento se enfocaba la dinámica de las sesiones como procesos de construcción colectiva, donde el protagonismo del profesor se diluye en la participación grupal no transida por un afán de ilustración, sino de estimulación creativa y relacional, nucleada en torno a la interacción con la realidad, en este caso objetual. El dispositivo operacional se compuso entonces en base a tres interrogantes fundamentales: “¿Qué ves? ¿Qué piensas? ¿Qué puedes hacer?” Ello suspende la relación profesor-alumno propia de la tradición, basada en las preguntas comprobatorias, conectadas con un mecanismo reproductivo. En este punto, el denominador común del proceso “pregunta-respuesta” no pendula entre lo correcto y lo incorrecto, sino se yergue sobre una plataforma de recolocación crítica ante la realidad.

3. Transferencia y autoridad

Adentrarse en el vínculo emisor-receptor acusa dos cuestiones significativas, concatenadas en un punto pletórico de conflictividad: el juego de relaciones de poder en el ámbito experiencial que representa cada sesión de CREARTE... En esta línea de reflexión debe asumirse como punto de partida el modo de relación ejercido y validado como correcto en la praxis docente común, el cual asume la direccionalidad del flujo de información de un “yo que sabe” hacia un “otro carenciado”. Tales coordenadas encubren la presencia del menosprecio como denominador común del proceso de intercambio informacional, a la vez que encierra una mirada asistencialista, donde el elemento situado encima en la relación jerárquica basa su ubicación privilegiada en la posesión de conocimiento. Implica un reto singular formalizar esta relación de manera distinta, pero una tentativa que separe el saber del ser especialista al tiempo que se proponga educar desde la disposición de una voluntad de saber.

La voluntad de saber no ha de asumirse como un equivalente de la voluntad de poder, esto es, una fuerza ciega que funciona entre bambalinas, sino como una decisión, una postura en favor de socavar las jerarquías edificadas desde los pares “pericia-impericia”, “saber-no saber”. De otra parte, no es posible “inculcar una voluntad de saber”; eso conduciría justamente a la postura autoritaria que se intenta deconstruir. Se trata entonces de un proceso constructivo, informado por una búsqueda común desde el diálogo horizontal. Así se entabla una comunicación, una suerte de actividad cooperativa tendiente al acompañamiento mutuo en un proceso de revisión de certezas acerca de la realidad.

Resta observar los resultados de una tentativa semejante, sin embargo, se trata de un proceso en marcha, que en la experiencia de CREARTE... es posible graficar en la propuesta de Susana Pilar Delahante Matienzo. Su intervención en los talleres partió de la convocatoria formulada a los artistas cubanos integrantes de la nómina de Galleria Continua, lo cual constituyó la nota distintiva de la tercera serie. En torno al tema de lo cotidiano, los participantes debían escribir una historia breve, las cuales resultarían intercambiadas con otro autor para su lectura pública. Finalmente, el colectivo fue invitado a reagruparse con el fin de escenificar una de las narraciones; la seleccionada por el equipo. Susana Pilar no participó en calidad de especialista, sino de agente de un proceso de intercambio colectivo en el que no se enseñó nada, se compartió todo. Siendo así, en el desplazamiento del posicionamiento en la individualidad artística a la integración en un colectivo y la articulación de nexos comunicativos sobre la base del intercambio, constituyen los puntos fundamentales del re-ensamblaje de la situación transferencial dada y tradicional.

4. Arte, vida y transformación social. Conclusión intempestiva

Narrar una experiencia excede la explicación de teorías, ofertar fórmulas o enseñar algo que no se sabe; se trata de un compartir. Esta acción, a su vez, trasciende el objeto del donar, pues no se comparte lo que no se desea compartir y desde ahí se infiere que lo realmente importante es lo construido en torno al efecto de dar o recibir algo: redes,

alianzas, flujos y reflujos. Narrar una experiencia es en sí mismo un fenómeno experiencial, un repensar el adentro y el afuera, un recolocar sus fronteras.

Suele pensarse, además, que el arte posee un papel secundario respecto a las transformaciones experimentadas por el mundo. Se trata de una especie de símil de la frase hegeliana sobre el búho de Minerva y el carácter tardío de la llegada de la filosofía. En cualquier caso, de la aseveración antes citada pudieran desprenderse tres posibles conclusiones: al arte se le subestima, se le teme o se le subestima y se le teme. La propuesta de *CREARTE EN CONTINUA*, como obra colectiva, no solo no subestima al arte, sino que trata de hacerlo involucrar creativamente hasta su estado más genuino: el ser parte de la vida, el constituir una experiencia creativa y cuestionadora del mundo. En esa medida, la apuesta va a por la vida, a por la realidad, pero sin desestimar al arte. Este no se encuentra fuera del mundo, ni más allá de la vida, si no aquí y ahora. Mas no basta comprender que ello es así; no basta saber que el arte no se halla extraviado en la nada; hay que intentar que se confunda con el todo. He ahí una nueva geografía transfronteriza y la posibilidad de explorar una nueva forma de habitar el único mundo que compartimos. En esa nueva geografía no hay mapas fijos, cada cartografía es un nuevo gesto originario: una experiencia.



14. LEOPOLDO MARECHAL Y JOSÉ LEZAMA LIMA. CONFLUENCIAS CRÍTICAS PARA UN ESTUDIO

Ernesto Sierra
(Universidad de Castilla-La Mancha)

La organización del X Congreso de SICLA (Seminario de Identidad Cultural Latinoamericana) de la Universidad de La Habana, califica sin duda dentro de esa categoría casi mítica esbozada por uno de los autores de los cuales hablaré esta mañana, el cubano José Lezama Lima, quien define como “azar concurrente” esas suertes de casualidades y causalidades que tejen la vida y sus avatares y que ha conspirado felizmente en este caso para reunirnos en esta alta casa de estudios a pesar de ciclones y otras amenazas atmosféricas que nos recuerdan que el Caribe, al igual que el Sur, también existe.

Pues quiso el azar concurrente que participara yo el año pasado en el IX Congreso de SICLA, en la Facultad de Filosofía de la Universidad de Sevilla en representación de la de la Cátedra “Leopoldo Marechal” de la Universidad de Congreso, Argentina, por sugerencia de su directora, la Dra. Graciela Maturo, Maestra y amiga, poeta, Decana de los estudios literarios latinoamericanos, intelectual de amplio perfil humanista, como lo es también el Dr. Jacinto Choza, Catedrático de Antropología filosófica de la Universidad de Sevilla, Presidente Honorífico de SICLA, polígrafo de estirpe renacentista quien me hizo generosa invitación a formar parte del Seminario y aquí estamos hoy, bajo la hospitalidad de la MsC. Kirenia Rodríguez Puerto y el equipo de colegas de la Facultad de Artes y Letras de la Universidad de La Habana, convocados en torno al tema “Los ideales educativos en Latinoamérica”.

Si recurrí al “azar concurrente” lezamiano es porque, al menos en mi caso, sigue gravitando y mi exposición no versará de manera directa sobre el tema central del Congreso. En estos momentos trabajo en mi tesis doctoral en la Escuela Internacional de Doctorado de la Universidad de Castilla-La Mancha, una suerte de estudio comparado entre el

escritor argentino Leopoldo Marechal, -quien me llevó a participar del IX Congreso de SICLA- como ya dije, y el mencionado escritor cubano, José Lezama Lima. La elección del tema responde a la sugerencia del Dr. Jacinto Choza, solidarizado con mi actual estatus de doctorando. De manera que me limitaré a presentar el tema pero sin desconocer que el análisis más distendido y profundo de la obra y el pensamiento de ambos autores, revelan importantes conclusiones de su aporte, en tanto creadores y pensadores del proceso cultural latinoamericano a los ideales educativos del continente, sobre todo en el cauce del llamado humanismo americano.

Hagamos un repaso entonces, por la fértil y poco conocida relación entre la peculiar obra de estos autores imprescindibles de la literatura y el pensamiento del siglo XX hispanoamericano.

1. Confluencias

En el prólogo a *La doble aventura* de Adán Buenosayres¹⁷ explico cómo llegué a la lectura de la novela primogénita del escritor argentino Leopoldo Marechal. Fue una lectura reveladora, luminosa y llena de exigencias para mi corta edad de entonces, de un escritor considerado “oscuro”. Pronto la convertí en “pasto profesoral” al incorporarla a mis trabajos académicos de estudiante universitario y con cada ejercicio aumentaban la exigencia y el esfuerzo, por mi parte, de zambullirme en el mundo conceptual y de conocimientos que Marechal señalaba.

Mientras esto sucedía, asistíamos en el entorno de la literatura cubana a la paulatina recuperación de la obra y la figura de José Lezama Lima con la consiguiente publicación de sus textos más conocidos. Así fue como comencé la lectura de *Paradiso* (1966), también primogénita novela de su autor, texto difícil, de lectura irritante¹⁸, el cual tomaba o dejaba según mis impresiones; a veces me alegraba por entender algu-

17 *La doble aventura* de Adán Buenosayres. Editorial Letras Cubanas, La Habana, 1996.

18 El adjetivo es de Julio Cortázar: “*leer a Lezama es una de las tareas más arduas y con frecuencia más irritantes que puedan darse*”.

En: “Para llegar a Lezama Lima”, prólogo a *Paradiso*, Fondo Editorial Casa de las Américas, La Habana, 2000, (p. 11).

nos pasajes y otras me parecía un texto sospechosamente disparatado, inconexo. Honestamente me preguntaba si a los editores se les había escapado algo. Leí sus cuentos, varios de sus ensayos, muchas entrevistas, y ese acercamiento, aunque un tanto caótico al universo Lezama, me reveló unos parecidos sorprendentes con Marechal y su obra.

Al principio pensé que, picado yo por el sarampión marechaliano, veía –consecuencia directa de un seguro diletantismo literario que se curaría con la edad– influencias de este en mis lecturas de autores latinoamericanos contemporáneos o menores en edad que él, pues me pareció ver, también, la sombra de su magisterio en *Rayuela* (1963), de su coterráneo Julio Cortázar, como en ciertas zonas de *Tres Tristes Tigres* (1964), del cubano Guillermo Cabrera Infante. Pero la relación que encontraba con Lezama iba más allá de una posible influencia: la formación de ambos dentro de la tradición cristiano-católica que los hacía expresarse tanto filosófica como literariamente a través de una simbología paralela a la experiencia de la realidad; la sed común de conocimientos, de ontologías que los llevó a beber de las fuentes de todas las culturas; el gusto por lo esotérico; la necesidad de expresarse en casi todos los géneros literarios (con excepción del teatro en Lezama); dos irreductibles poetas que necesitan el espacio de una gran novela (también por extensa) para expresar a plenitud sus mundos literarios; el barroquismo de sus universos novelescos, la reinención del lenguaje, la concepción profunda y consciente de unas poéticas originalísimas en las cuales tienen cabida la estética, la ética, la política, lo nacional, el amor, el mundo de ella infancia, la gastronomía, en un *sumum* que encierra la peculiar cosmovisión de estos escritores, entre otros rasgos que incluyen hasta ciertos paralelismos extraliterarios en sus respectivas biografías, denotaban una relación muy peculiar entre estos dos escritores.

Así transitaba de la lectura de uno a otro, profundizando en Marechal, quien llevaba ventaja en mi comprensión y lecturas, hasta que en 1992 asistí, en la Facultad de Artes y Letras de la Universidad de la Habana, a una conferencia para estudiantes de lingüística del crítico argentino Noé Jitrik. Este, para explicarnos el concepto “saber de lengua” dijo que nos argumentaría con un autor cubano, José Lezama Lima, y narró su experiencia de haber fracasado más de diez veces con la lectu-

ra de *Paradiso* hasta que en otro de sus intentos pudo al fin leerla, pues había adquirido ya el suficiente “saber de lengua”. La docta lección de Jitrik me estimuló a retomar la lectura de *Paradiso*. Al crítico argentino lo había leído en el ámbito de mis estudios sobre Marechal¹⁹ y me pareció ver una curiosa coincidencia en que el autor de un iluminador y polémico ensayo sobre *Adán Buenosayres*, estimulara mi lectura de Lezama.

En esos años yo me daba al ejercicio de recopilar toda la información sobre Marechal y *Adán Buenosayres* que me fuera posible, con la intención de preparar un volumen de la prestigiosa serie editorial “Valoración Múltiple” de la Casa de las Américas. Así fue como leyendo un texto del crítico uruguayo Ángel Rama²⁰, encontré un interesante fragmento –dentro de un texto escrito para ilustrar otras ideas– en los cuales el uruguayo al mencionar a Marechal no pudo sustraerse al impulso de llamar la atención sobre la relación que encontraba entre este y Lezama y afirmaba con notorio entusiasmo:

Si se reclamara prueba de los beneficios de esa súbita “iluminación”, de ese encuentro con una otredad que genera repentina chispa procreadora, dialéctica, la presta la novela de Leopoldo Marechal, texto fundacional de la narrativa nueva hispanoamericana, sólo comparable con otro que mantiene con él sutiles contactos: *Paradiso* del cubano José Lezama Lima. (Me pregunto si Lezama no lo conoció, si no fue *Adán Buenosayres* la chispa súbita que encendió su decisión de acometer *Paradiso*, visto que la novela de Marechal apareció en Buenos Aires en 1948 y el primer capítulo de *Paradiso* se publicó en el número 22 de *Orígenes*, aparecido a mediados de 1949.)

(Rama, 2011:193)

Sobre esta “vuelta de tuerca” con que Rama hace su llamado de atención, conversé una tarde con el poeta y ensayista cubano Roberto Fernández Retamar, quien me reveló que en una de sus tantas conver-

19 Jitrik, Noé, “*Adán Buenosayres*, la novela de Leopoldo Marechal”, *Contorno*, 5-6 septiembre de 1955, pp. 38-45.

20 “Rodolfo Walsh. La narrativa en el conflicto de las culturas”, en: *Argentina hoy*, México, Siglo XXI Editores, 1982, pp. 263-270. Las citas las referencio del fragmento publicado en: Sierra, Ernesto (pról., selección y notas): *Recopilación de textos sobre Leopoldo Marechal*, serie Valoración Múltiple, Fondo Editorial Casa de las Américas, La Habana, 2011.

saciones con Lezama Lima, este le había dicho que no habría escrito *Paradiso* del modo en que lo hizo, de no haber conocido la novela de Marechal.²¹ Retomo el texto de Rama, quien en su breve pero condensado comentario pasa a enumerar esos “sutiles contactos” que encuentra en ambos escritores:

Su capacidad para instalarse en la experiencia sensible, en esa realidad inmediatamente autobiográfica, desmesurándola hasta convertirla en cifra de una experiencia vital de la cultura; su aprehensión gozosa de un mundo corriente, en sus hondas y sabrosas raíces vulgares, reconociéndolo como la “suficiente maravilla” que simultáneamente permite recuperar de igual manera a las obras cumbres de la literatura, descortezándolas de la trivialización de las aulas; su manejo humorístico, hiperbólico y suntuoso de la información realista, lo que autoriza la incorporación al discurso narrativo de una escritura culta, arborecente, llena de asociaciones literarias y de perspectivas simbólicas, que cuando parece invalidada por la lección de lo real sobre ella misma se levanta con mayor ímpetu; la doble perspectiva (que surge como derivación del manejo de la imagen en su proyección analógica), construyendo dos discursos paralelos que absorben la totalidad de las fuentes contradictorias de la obra de arte, instaurando a ésta como única realidad, que sustituye, dialécticamente, a los elementos constitutivos; todo eso está en *Adán Buenosayres* como en *Paradiso*, y los caminos por donde llegaron a esa expresión son semejantes en ambos escritores.

(Rama, 2011: 193-194)

Y cierra su comentario con el acercamiento de unas apretadas y muy interesantes conclusiones:

La “teleología insular” que Cintio Vitier descubre en la poesía de Lezama Lima y concluyentemente en *Paradiso* (“ese mundo que hemos sintetizado como experiencia sensible, continuamente integrándose con la otra mitad del todo poético que Lezama persigue en el horizonte de su ambición creadora, es decir, con su experiencia vital de la cultura”) “podría llamarse “teleología continental” en Marechal, y sus fuentes son bien similares, pues ambos proceden de la tradición cristiano-católica, subrayando dentro de ella uno de sus rasgos centrales: la capacidad de proceder a una lectura simbólica de lo real que permite equilibrar el fluir de la historia siempre renovada con la fijeza de las significaciones (mitos, símbolos, imágenes) que han quedado consolidadas como esencias invariantes o, de otro modo, la relación entre revelación e historia. No es de las menores paradojas que estos tradicionalistas -imbuidos de una cultura milenaria caprichosamente recogida aunque atraída centralmente por los órdenes simbólicos, se trate de los “vasos órficos” en un caso o de “*la dottrina*

21 Hago mención de este valioso testimonio en el prólogo a *Recopilación de textos sobre Leopoldo Marechal*, serie Valoración Múltiple, Fondo Editorial Casa de las Américas, La Habana, 2011, (p. 17).

che s'asconde sotto il velame delli versi strani en otro- sean quienes con una más aguda experiencia de lo concreto restauran la “cubanidad” o la “argentinidad” que los rodea, viviéndolas y degustándolas en su inmediatez sin necesidad de teorizarlas abstractamente.

(Rama, 2011: 94)

Aquí Rama, más allá de enumerar nuevas similitudes o puntos de contacto entre las obras y cosmovisiones de los dos autores, intenta redondear su brillante intuición en la búsqueda de una “autoridad” literaria externa que legitime su hallazgo y, lo hace con el cubano Cintio Vitier, en una traslación metafórica del concepto “teleología insular”, -aplicado por Cintio a Lezama-, a una posible “teleología continental”, aplicable a Marechal y los alcances de su obra. La propuesta de Rama no es solo interesante, sino además, válida, pues en ella se encierra un posible método de acercamiento al estudio de estos autores. Por lo tanto, anuncia Rama la punta del iceberg, y propone igual, en brevedad, una posible guía de acercamiento a su exploración más profunda.

En esta búsqueda de un linaje crítico que apoye su intuición acerca de las similitudes de Marechal y Lezama y en el llamado de atención sobre esos “sutiles puntos de contacto”, Rama señala, también un hecho de una singularidad poco común en nuestras letras y que me parece de una importancia capital para la arqueología de la relación Marechal-Lezama que propone, y en la ulterior conformación del canon literario del siglo XX latinoamericano: la labor exegética y promocional que lleva a cabo Julio Cortázar (1914-1984) con la obra de ambos.

1.1 La crítica cronopial de Julio Cortázar

Es conocido que la publicación de *Adán Buenosayres*, en 1948, no fue bien recibida en los círculos literarios argentinos y rioplatenses. Algunos de los escritores contemporáneos de Marechal se sintieron aludidos o identificados en los personajes de la novela, otros acusaron al autor de practicar cierta dosis de antisemitismo por el tratamiento dado al personaje de Samuel Tesler y no faltaron las acusaciones a la novela de ser una suerte de *Ulises* argentino y un texto hasta obsceno en

algunos pasajes²². En medio de esta recepción negativa en los medios rioplatenses, es el joven²³ Cortázar quien levanta la voz para reconocer los valores de la novela en una reseña publicada en el número de marzo-abril, de la revista *Realidad*, en 1949²⁴. Allí recibe la obra de Marechal con esta presentación:

La aparición de este libro me parece un acontecimiento extraordinario en las letras argentinas, y su diversa desmesura un signo merecedor de atención y expectativa. Las notas que siguen –atentas sobre todo al libro como tal, y no a sus concomitancias históricas que tanto han irritado o divertido a las *coteries* locales– buscan ordenar la múltiple materia que este libro precipita en un desencadenado aluvión, verificar sus capas geológicas a veces artificiosas y proponer las que parecen verdaderas y sostenibles. Por cierto, que algo de cataclismo signa el entero decurso de *Adán Buenosayres*; pocas veces se ha visto un libro menos coherente, y la cura en salud que adelanta sagaz el prólogo no basta para anular su contradicción más honda: la existente entre las normas espirituales que rigen el universo poético de Marechal y los caóticos productos visibles que constituyen la obra. Se tiene constantemente la impresión de que el autor, apoyando un compás en la página en blanco, lo hace girar de manera tan desacompasada que el resultado es un reno rupestre, un dibujo de paranoico, una guarda griega, un arco de fiesta florentina del «cinquecento», o un ocho de tango canyengue. Y que Marechal se ha quedado mirando eso que también era suyo –tan

22 Así Eduardo González Lanuza escribe: “Imaginad, si podéis, el *Ulises* escrito por el padre Coloma y abundantemente salpimentado de estiércol, y tendréis una idea bastante adecuada de este libro” (En *Sur*, Buenos Aires, núm. 169, nov. 1948, pp. 87-93). Por su parte, el crítico Enrique Anderson Imbert afirma: “bodrio con fealdades y aun obscenidades que no se justificarán de ninguna manera, aunque el autor se parapetase detrás del nombre de James Joyce” (En: *Historia de la literatura hispanoamericana*, vol. II, México, FCE, 1954, pp. 326-327. Por su parte el crítico uruguayo Emir Rodríguez Monegal dice en reseña de 1949: Marechal quiere proponer un enfoque múltiple de Buenos Aires, en el que domina una cosmovisión (la católica ortodoxa) y en la que se liquida –lo más suciamente posible– toda otra actitud vital. Pero no logra ninguna de las dos cosas, ya que su visión es plana, solo percibe lo pintoresco y jamás logra integrar un significado. Y en cuanto a las inmundicias con que cubre casi todas las páginas de su novela, solo repiten, con pueril fruición, las más fatigadas del idioma, esas que decoran las letrinas del orbe hispánico” (...) La ortodoxia del protagonista parece destacarse mejor al ser proyectada por el autor contra la figura, sucia y obscena, del judío. Y aunque el antisemitismo que se desprende de esta novela no es de la estirpe criminal de Adolfo Hitler, no parece por ello menos venenoso. (En *Narradores de esta América*, Montevideo, Alfa, 1969, pp. 236-248. La reseña, “*Adán Buenosayres: una novela infernal*”, se publicó por primera vez en 1949).

23 En esa fecha Cortázar no llegaba a los 35 años. El dato no es superfluo, como se verá más adelante.

24 Al igual que en Rama, referencio en las citas la versión de la reseña de Cortázar publicada en el volumen, *Valoración Múltiple*. Lepoldo Marechal, Fondo Editorial Casa de las Américas, La Habana, 2011.

suyo como el compás, la rosa en la balanza y la regla áurea- y que contempla su obra con una satisfecha tristeza algo malvada (muy preferible a una triste satisfacción algo mediocre).

(Cortázar, 2011: 101)

Cortázar se convierte así en el primer escritor en defender y reconocer los valores que encuentra en la novela de Marechal y que enumera con profusión -junto a lo que considera fallas y desaciertos más bien técnicos, estructurales- en un análisis detallado, desprovisto del lenguaje sorprendentemente agresivo de los autores ya citados. Ve en *Adán Buenosayres* el anuncio del nacimiento de una nueva novela, de una nueva literatura. Lo curioso, lo que me interesa destacar en el espíritu del presente trabajo es que, años más tarde, llevará a cabo la misma operación de defensa e intento de ubicación en el canon literario latinoamericano con *Paradiso*, la novela del cubano, José Lezama Lima²⁵. Allí afirma:

En diez días, interrumpiéndome para respirar y darle su leche a mi gato Teodoro W. Adorno, he leído *Paradiso*, cerrando (¿cerrando?) el itinerario que hace muchos años iniciara con la lectura de algunos de sus capítulos caídos en la revista *Orígenes* como otros tantos objetos de Tlön o de Uqbar. No soy un crítico: algún día, que sospecho lejano, esta suma prodigiosa encontrará su Maurice Blanchot, porque de esa raza deberá ser el hombre que se adentre a su larvario fabuloso. Me propongo solamente señalar una ignorancia vergonzosa y romper por adelantado una lanza contra los malentendidos que la seguirán cuando Latinoamérica oiga por fin la voz de José Lezama Lima.

(Cortázar, 2000: 10-11)²⁶

A diferencia de la reseña sobre Marechal, el texto de Cortázar sobre Lezama ubicó al cubano de lleno en la narrativa del boom, en el canon literario del momento, lo cual era lógico pues, en el año 1949 Cortázar

25 Cortázar, Julio: "Para llegar a Lezama Lima". Publicado primeramente en la revista *Unión*, no. 4, octubre-diciembre 1966, pp. 36-60) y luego decide incluir en *La vuelta al día en ochenta mundos* (México, 1967).

26 Las citas de "Para llegar a Lezama Lima", de Cortázar, corresponden a la edición de *Paradiso*, Fondo Editorial Casa de las Américas, La Habana, 2000, la cual incluye el texto de Cortázar a manera de prólogo.

era un joven autor desconocido y en 1966 -año de publicación de *Paradiso* y de su reseña sobre Lezama- ya era uno de los protagonistas del boom, el autor consagrado de *Rayuela*. En 1967 el jurado de novela del Premio literario de la Casa de las Américas, en Cuba, estuvo compuesto por el guatemalteco Mario Monteforte Toledo, el español Juan Marsé, Leopoldo Marechal, José Lezama Lima y Julio Cortázar. No es difícil imaginar que la afinidad literaria de Cortázar con la obra de Marechal y Lezama propició ese encuentro, ese acercamiento. Pero si alguna duda quedaba acerca de aquellos “sutiles contactos” de que habla Rama y que Cortázar vislumbro y defendió como nadie, la despejó el propio Cortázar cuando afirmó en un congreso homenaje a Lezama Lima, en Poitiers, Francia, en 1982:

Mientras estas cosas sucedían en Cuba, yo salía de la lectura de *Paradiso* y casi de inmediato escribía de un tirón el texto que luego incluí en *La vuelta al día en ochenta mundos*, y que se llama “Para llegar a Lezama Lima”. Se lo envié, y más tarde supe que había contribuido de alguna manera a cerrarles el pico a los cuervos literarios y burocráticos que graznaban contra el libro. Si de algo puedo alegrarme en esta vida es de haber ayudado, sin saberlo, a restablecer la verdad en momentos críticos, de la misma manera que muchísimos años antes, en mi hoy tan lejano Buenos Aires, me tocó defender de un sectarismo insolente ese otro gran libro que es *Adán Buenosayres*, la novela de Leopoldo Marechal.

(Cortázar 1984: 15-16)

Este párrafo será el colofón a aquella intuición de Ángel Rama acerca de los “sutiles contactos” que observaba entre las obras de Marechal y Lezama y el pronto descubrimiento, defensa y promoción de sus respectivas obras por parte de Cortázar; relación fértil, llena de sentidos y de invitación a estudios que aún esperan por llevarse a cabo. Cortázar marcó varios derroteros en los cuales no me detendré ahora pues no son el objetivo central de este trabajo que solo se propone llamar la atención sobre los pocos escritores y críticos que han señalado la existencia de puntos de contacto entre las obras de Marechal y Lezama lo cual, de manera explícita o implícita, invita a estudiarlos.

1.2 Marechal: la restitución tardía

En 1965 Leopoldo Marechal gana el premio literario Forti Glori, convocado por la Fundación argentina homónima y se produce entonces una revalorización, un “rescate” de su figura y su obra el cual describen los autores Mónica Bueno y Miguel Ángel Taroncher²⁷. El texto es muy revelador pues aporta argumentos no solo literarios, pero trataré de no citar in extenso para no exceder el tema central del presente texto:

En 1965 la editorial Sudamericana editará su segunda novela: *El banquete de Severo Arcángelo* por la que recibe el Premio Forti Glori, en una “operación rescate”, conducida por Tomás Eloy Martínez, el novelista en la portada y su obra en la nota central son celebrados en el semanario *Primera Plana*, portador de la modernización cultural de los sesenta y dictador de modas, status y prestigios en el mundo del arte, las letras, la moda y la política de los años sesenta en donde la literatura celebraba su maridaje con el periodismo en un registro privilegiado. En la carta al lector, que funciona como mapa de lectura y que recorta de su propia producción las mejores notas, la aparición de Marechal es remarcada ocupando un lugar de privilegio: el que sólo comparten los elegidos seleccionados por los periodistas-mandarines del “gran imperio” de la redacción. Su presencia reviste una especial significación y nos permite develar una de las formas del ensamblaje del canon literario de la revista, ya que es la tercera vez “que ha asomado la cara de un escritor argentino en la portada de *Primera Plana*”, anteriormente habían accedido a ese *sancta sanctorum* “la intensa aventura interior de Jorge Luis Borges (N° 94) [y] la lúcida correspondencia entre vida y obra que se percibe en Julio Cortázar (N° 103)”.

La información contenida en este párrafo da para múltiples lecturas pero, lo que me interesa destacar ahora es que, con este premio, comienza el “relanzamiento” de la figura de Marechal en la literatura latinoamericana de la segunda mitad del XX y, es en ese contexto en el cual Emir Rodríguez Monegal, quien hemos visto antes escribió la reseña nada positiva de *Adán Buenosayres* en 1949, vuelve a publicarla

27 Actas 1º Congreso Internacional CELEHIS de Literatura Mar del Plata, 6 al 8 de diciembre del año 2001 / ISBN 987-544-053-1 Centro de Letras Hispanoamericanas - Facultad de Humanidades - UNMDP.

http://www.mdp.edu.ar/humanidades/letras/celehis/congreso/2001/actas/A/bueno_taroncher.htm

en 1969²⁸ pero, ahora con una *addenda* en la cual revaloriza la primera novela de Marechal:

En resumen: ahora para llegar a *Adán Buenosayres* yo no partiría de Dante, Quevedo o Joyce, como hice en 1949, sino que partiría de Arlt, Borges y Onetti. El libro me parece actualmente una contribución importante a una tradición de la novela rioplatense que tiene a esos tres escritores como antepasados y que se prolonga más allá de sí mismo en otros escritores. Porque si las fuentes de *Adán Buenosayres* están en Arlt y Co., el libro a su vez genera otros, o impulsa a otros. Es indudable que en el Sábado de *Sobre héroes y tumbas* como en el Cortázar de *Los premios y Rayuela* se encuentra la huella de Marechal. Con la perspectiva de hoy, en vez de intentar demoler la novela infernal que aparece en la superficie de *Adán Buenosayres* (novela que se demuele sola, ya que ni sus devotos admiradores la defienden), yo me ocuparía de mostrar esa tradición que viene de Arlt, Borges y Onetti, toma impulso en *Adán Buenosayres*, y va a parar a dos obras tan disímiles como *Sobre héroes y tumbas* y *Rayuela* (...). En síntesis: hoy haría un trabajo distinto no porque haya cambiado mi juicio sobre lo que dije en 1949 sino porque lo he ampliado. Me parece que entonces yo veía solo un ala del enorme edificio que es *Adán Buenosayres*, el ala tomista, clasicista, paródicojoyceana; ahora me parece ver el edificio entero.

(Monegal, 2011: 236-248)

Esta “evolución” de Monegal en la lectura y valoración de *Adán Buenosayres* es el punto de giro que lo llevará a insertar a Marechal y su obra en el contexto de la narrativa latinoamericana del XX y, en el tema que nos ocupa, a ofrecer un valioso juicio valorativo que relaciona *Adán Buenosayres* con *Paradiso* al paso que adelanta algunas similitudes entre ambos autores, algo que interesa mucho en la presente exposición. Se hace notar que el cambio de opinión de Monegal acerca de Marechal y su obra no es del todo “amigable” y que persisten los viejos resquemores de fondo que motivaron el tono de su reseña de 1949. No obstante, movido por el éxito de la segunda novela de Marechal, *El banquete de Severo Arcángelo* y por los juicios críticos de Cortázar acerca de *Adán Buenosayres* y *Paradiso* “ajusta” un tanto sus criterios:

Paradiso no es tal vez una gran novela, en el sentido retórico y preciso en que *The Ambassadors*, de Henry James, es una gran novela, o en el sentido en que lo es *La Educación sentimental*, de Flaubert. Por el contrario, *Paradiso* es una obra enorme y monstruosa,

28 Referencio la versión de la reseña publicada en el volumen *Valoración Múltiple*. Leopoldo Marechal, Fondo Editorial Casa de las Américas, La Habana, 2011.

como suelen serlo los grandes libros de nuestra América. En muchos sentidos, es como debía haber sido *Adán Buenosayres* si Marechal hubiera tenido esa capacidad genial de Lezama Lima en vez de tener solo el talento de vislumbrar la grandeza y acercarse a ella con muy meditadas pausas. En muchos aspectos, la similitud entre *Adán y Paradiso* es mayor de lo que se piensa. Las dos son obras católicas y tomistas, las dos están inmersas en una tradición religiosa y dantesca. Pero en tanto que Marechal es pura inteligencia (es decir; talento frío, cálculo, esquema), el narrador cubano es pasión: pasión por la palabra, en primer término, y pasión de los sentidos, de la vida, de la cultura. De ahí que Marechal resulte pedante, al cabo, y se le huelga el aceite de la lámpara nocturna que quema en su escritorio mientras consulta enciclopedias para documentar su libreto, en tanto que a Lezama se le escapa a borbotones la erudición de la sangre, y comete errores o incurre en monstruosas erratas, delira con la ortografía y se enreda en la historia, y acierta siempre aunque la sintaxis rechine. Acierta porque lo guía la luz de la poesía. *Paradiso* tiene un centro de fuego y a ese centro de fuego aluden cada una de sus metáforas. Esa capacidad interior de creación nace precisamente de la manera en que Lezama Lima se sitúa frente al lenguaje, manera incandescente que lo aparta por completo de otros fabuladores en frío como Marechal o como Carpentier.

(Sarduy, 1968: 13)

La cita corresponde a “Los métodos de un crítico”, entrevista del escritor cubano Severo Sarduy a Emir Rodríguez Monegal²⁹. La entrevista es de 1968 y funciona como “presentación” de *Narradores de esta América*, el ya citado libro de Monegal, de 1969, en el cual incluye la antigua reseña sobre *Adán Buenosayres*, con la enmienda también citada. En dicha entrevista, curiosamente, se dedica bastante espacio a hablar de Borges, Marechal, Carpentier y Lezama, aunque no es de extrañar y, cómo puede leerse en el fragmento citado, Monegal y Sarduy colocan en una posición incómoda a Marechal y Carpentier, es decir, descalificándolos literariamente, en este caso por oposición a Lezama³⁰.

29 “Los métodos de un crítico”. Severo Sarduy entrevista a Emir Rodríguez Monegal. *Imagen*, suplemento N 30, 1968. (Pág 9-16).

30 Este tópico está muy bien argumentado, para el caso Carpentier, en el libro de María Eugenia Mudrovic, *Mundo Nuevo: Cultura y Guerra Fría en la década del 60*. Rosario, Beatriz Viterbo Editora, 1997. Las “estrategias” practicadas por Monegal y Sarduy cuando un autor no es de su agrado, son reveladas allí; no es difícil comprender entonces el trato dispensado a Marechal y Carpentier en relación con Lezama.

1.3. Cortázar-Lezama-Marechal. Otra restitución esquiva

No obstante, dejando de lado un momento esos episodios calientes de la Guerra Fría trasladada al campo literario latinoamericano de aquellos años y sus consecuencias sobre los creadores, en lo que a Monegal y la relación entre los autores objeto del presente estudio respecta, el crítico uruguayo continuará su ingente labor crítica y vuelve sobre el tema en 1972 en “Tradición y renovación”, trabajo incluido en el conocido volumen *América latina en su literatura*, coordinado y prologado por César Fernández Moreno. Allí Monegal, pródigo en su indiscutida erudición, propone una sistematización totalizadora de la narrativa del siglo XX latinoamericana (toma muy en cuenta Brasil en relación con los países hispanohablantes) y, al referirse al período de los años 60’ en relación con la narrativa del 40 afirma:

De un orden aún más revolucionario, porque ataca no sólo las estructuras de la narración sino las del lenguaje mismo, son las dos novelas por ahora centrales de Julio Cortázar y José Lezama Lima. Aquí se llega, en más de un sentido, a la culminación del proceso iniciado por Borges y Asturias, y al mismo tiempo se abre una perspectiva totalmente nueva: una perspectiva que permite situar con lucidez y precisión la obra de los más recientes narradores. **En *Paradiso*, Lezama Lima logra mágicamente lo que se había propuesto racionalmente Marechal con su novela: crear una *summa*, un libro cuya forma misma está dictada por la naturaleza de la visión poética que la inspira.** (las negritas son mías).

(Monegal, 1972: 158-159)

Es obvio que Monegal mantiene (la mantendrá) la relación zigzagueante, esquiva con la novela de Marechal pero, le resulta imposible obviarla y curiosamente vuelve a ponerla de relieve en relación con *Paradiso*. En el ámbito de esa relación de “sutiles contactos” entre Lezama y Marechal, llama la atención como, en ese mismo texto, Monegal vuelve a escamotear, fiel a ese estilo “zigzagueante” que he mencionado, un rasgo común que resulta obvio al intentar relacionar a ambos escritores, como es el catolicismo de ambos:

A pesar de profundas diferencias estéticas, en la obra de estos escritores se revela una preocupación trascendente que puede tener muy distintas raíces —la religión católica en Guimarães Rosa y en Lezama Lima, el humanismo marxista en Parra, una honda intuición de lo divino, pero sin iglesias en Paz, el absurdo y la alienación en Onetti, la ironía metafísica en Cortázar.

(Monegal, 1972: 141)

A pesar del carácter esquivo, casi a regañadientes a ratos de las menciones de Monegal a la obra de Marechal, la inclusión del escritor argentino en este texto es muy significativa, por el carácter general y totalizador, canónico, del mismo y por ser escrito después de la muerte de Marechal (1970), lo cual revela uno de los posibles tratamientos (en esta caso, la inclusión) a recibir en lo adelante por parte de la crítica que no le había sido precisamente favorable en vida después de la publicación de *Adán Buenosayres*. Aunque en algún momento del texto Monegal diga que no intenta “un catálogo”, está claro que las omisiones dentro del mismo equivalían casi a una no existencia en el corpus narrativo latinoamericano del XX. Por ello, a los efectos del tema de investigación que vengo presentando, este trabajo de Monegal es un texto bisagra, en tanto reconoce y ubica las respectivas obras de Marechal y Lezama en el canon literario latinoamericano del XX, además de señalar la relación entre ambas -como hemos visto en los ejemplos citados- en pleno apogeo aún de esa llamada “Nueva narrativa” o “boom” a la cual llegan los dos escritores en estudio ya en edad madura. Marechal muere en 1970, Lezama, en 1976.

Desde una perspectiva cronológica el estudioso español Pablo Sánchez destaca la importancia del volumen citado y otras publicaciones que señalan 1972 como año clave en deslindes y demarcaciones en el terreno literario latinoamericano³¹:

1972 no es sólo el año de publicación de los balances de Rodríguez Monegal y Donoso sobre la actualidad del boom; también es el año de publicación de otro texto que puede ser igualmente rescatado desde la perspectiva que aquí trato de impulsar: me refiero a «Intercomunicación y literatura», artículo de Fernández Retamar que formó parte de un importante volumen de crítica sobre la literatura latinoamericana patrocinado

31 Pablo Sánchez, *La Emancipación engañosa. Una crónica trasatlántica del boom (1963-1972)*. Prólogo de Joaquín Marco. Cuadernos de *América sin nombre* dirigidos por José Carlos Rovira N.º 25, Universidad de Alicante, 2009.

por la UNESCO y coordinado por César Fernández Moreno bajo el título *América Latina en su literatura*. // Ese volumen colectivo (en el que falta, curiosamente, el propio Rama) supuso un encomiable intento de organización del trabajo crítico sobre las modulaciones específicas de la literatura latinoamericana y fue un logro de la estrategia de comunicación entre los críticos para sustentar el naciente prestigio internacional de los creadores.

(Sánchez, 2009: 47)

La cita de Sánchez es muy oportuna a los efectos del tema en análisis pues enfatiza en ese marcado interés por parte de los críticos (muchas veces lo harán también los creadores como vengo afirmando) en sistematizar, organizar, acuñar una literatura que a partir, sobre todo, del éxito de la novela sorprende a Latinoamérica y al mundo, por lo cual no puede pasar por alto “Intercomunicación y nueva literatura”, texto del poeta y ensayista cubano Roberto Fernández Retamar. En el contexto del presente estudio el texto de Retamar funciona con la doble eficacia de ser un ejemplo capital de ese “encomiable intento de organización del trabajo crítico sobre las modulaciones específicas de la literatura latinoamericana” al que se refiere Sánchez, -aunque me parece más que evidente que los textos recogidos en el volumen publicado por la UNESCO sobrepasan la categoría del “intento”- y, porque se inserta en el linaje crítico de la relación Marechal-Lezama que intento reconstruir. Retamar afirma en 1969³², que “Lezama *viene* de Marechal”,

32 El texto, como bien señala Sánchez, se publica por primera vez en el volumen compilado por César Fernández Moreno para la UNESCO. He preferido trabajar con la versión posterior publicada en *Para una teoría de la literatura hispanoamericana*, Bogotá, Instituto Caro y Cuervo, 1995, considerada por su autor como “Primera edición completa”. Allí Retamar publica el trabajo citado con la siguiente nota: “Escrito en 1969 y publicado originalmente, con el título “Intercomunicación y nueva literatura”, en *América Latina en su literatura*, coordinación e introducción por César Fernández Moreno, México, 1972. El dato de la fecha de escritura resulta muy importante para establecer un orden cronológico en la menciones a la relación Marechal-Lezama y, porque debemos suponer que ocurre lo mismo con el texto de Monegal publicado en ese volumen; esto significa que, como en este caso, en otros, a veces no se conocían las opiniones de uno u otro crítico; en todo caso, en la triada Rama, Monegal, Retamar los criterios muchas veces se publican casi en paralelo dado ese ingente esfuerzo crítico que sostienen. Por ello, lo más relevante es que, desde diferentes puntos de vista, ninguno obvia la relación entre los autores objeto de nuestro estudio; esos puntos de vista son los que hay que analizar cuidadosamente, como hemos visto, según el grado de objetividad o subjetividad que prime en los criterios sustentados.

como Cortázar viene de Marechal, de Borges, de Arlt” (más adelante conoceremos una interesante revelación de Retamar que refuerza esta afirmación con el testimonio del propio Lezama):

Carpentier decía también que la existencia de una “novela romántica” no está dada por la presencia de *Werther* y de *El hombre que ríe*: “La novela romántica se define por el trabajo de varias generaciones de novelistas románticos”. Un trabajo articulado, coherente. Eso es precisamente lo que encontramos con estos nuevos novelistas latinoamericanos, que ya vienen unos de otros: Lezama de Marechal; Cortázar, de Marechal, de Borges, de Arlt; el primer Fuentes, de Yáñez, de Carpentier; Vargas Llosa, en parte, de Arguedas, como Benedetti de Onetti; Pablo Armando Fernández de Lezama y de García Márquez. El propio García Márquez escribe en *Cien años de soledad* una novela-suma en que sus personajes se cruzan con otros de Carpentier, de Cortázar, de Fuentes: y así su estilo. Lo que Martí dijo en 1893 de los modernistas hispanoamericanos puede decirse hoy de estos novelistas: “Es como una familia en América”.

(Retamar, 1995: 203)

Pero ahí no se detiene la fecundidad del texto de Retamar pues, en su interés por caracterizar el mapa literario del momento, identifica con agudeza un rasgo general que se hará particular, también, en la relación *Adán Buenosayres-Paradiso* y marcará una de las tendencias posteriores de la crítica en el estudio de sus autores: la asimilación y continuidad de los logros de la novelística que otras culturas han producido; en el caso de Marechal y Lezama, la influencia de Joyce: *Por supuesto, no se trata en ninguno de estos casos, y de los que podrían añadirse, de suponer robinsonismo literario alguno; estos novelistas conocen también, y aprovechan, lo que las novelísticas de otras culturas han producido. Cualquiera puede señalar lo que deben a Joyce, Proust o Faulkner.* (Retamar, 1995: 203)

Retornando a Sánchez y su texto, como he dicho, se proyecta sobre unas miras muy amplias desde el momento en que analiza el “boom” con esa visión trasatlántica que involucra a España e Hispanoamérica en relación con el desarrollo de la literatura latinoamericana del XX, aparejado al de la crítica literaria, las políticas editoriales y la pugna por los espacios de poder de emisión desde las instituciones y las principales publicaciones periódicas de la época lo cual apunta, por tanto, a la conformación de un canon. En ese sentido es lógico que muchas de

sus conclusiones generales, acomoden al caso que vengo analizando, como ocurre con esta afirmación referida al papel de los críticos, el cual considera Sánchez superior, a veces, al de los propios creadores en su tarea de deslindar, discernir, asentar, desestimar, en el campo literario:

Y, por último, diríamos que le falta, por razones igual de obvias, otro aspecto crucial: el análisis de la propia función institucional de los críticos, es decir, de Rama, como también de su archirrival Emir Rodríguez Monegal, así como de Roberto Fernández Retamar, principal promotor cultural de la utopía cubana, y J.M. Castellet, crítico fundamental por parte de la intervención española. ¿No son acaso tan importantes estos críticos (en realidad, sus discursos y sus tomas de posición) como muchas de las novelas míticas del boom para entender el periodo? Habrá oportunidad para volver a hablar de ello más adelante, pero vale la pena anticiparlo: es cierto que los críticos no son responsables directos del *boom* ni de los cientos de miles de ejemplares vendidos por algunos autores, pero no puede subestimarse su capacidad de intervención en el campo literario latinoamericano, y, además, como veremos, su protagonismo socio literario fue superior al de muchos creadores.

(Sánchez, 2009: 24-25).

La cita es relevante por varias razones, explícitas en el texto y, también porque invita a pensar en un matiz que, de ser estudiado con detenimiento, puede explicar mejor esas historias de inclusiones y exclusiones, de episodios polémicos rayanos en lo escandaloso que caracterizan el mapa literario de la literatura latinoamericana del XX, con énfasis en el llamado *boom*. Como mismo es obvio y, por tanto, aceptado el ejercicio de la crítica por parte de muchos de los creadores del período (el tema es más que comentado y aceptado por los críticos y estudiosos del *boom*; el propio Sánchez abunda en el tema en el libro citado), habría que detenerse a estudiar la “contaminación creativa” por parte de algunos críticos del período, los cuales en cierto modo “crean” una historia de la literatura³³. Es como si a esa “intervención” de la cual habla

33 Monegal, por ejemplo, practica una especie de “contaminación” del lenguaje crítico en varios de sus textos y entrevistas: En Mundo Nuevo, Fuentes es descrito como: “moreno y delgado, con un rostro de ojos penetrantes y boca muy sensible, una nariz que la vehemencia de la conversación hace saltar y afilarse”... (MN,1, p.5). Luego lo repite con Vargas Llosa, “un cumplidísimo caballero peruano que no tiene jamás un pelo fuera de sitio, que está siempre planchado y pulcro...” (MN,17, p.8). De García Márquez dice que “ceñido en unos ‘blue-jeans’ que fueron azules [...] ostenta una cara de pistolero mexicano, toda llena de arrugas, de pelo enrulado e indócil, de bigotes puntiagudos”

Sánchez, la mirásemos sin prejuicios como “invención”: sorprendentes y volátiles polémicas, fabricación de enemistades o antagonismos sin fundamento objetivo, y otras “técnicas” muy efectivas, eso sí, para readecuar la cartografía literaria a ciertos presupuestos ideológicos.

2. Marechal-Lezama: las visiones sosegadas

La muerte de Marechal (1970) y Lezama (1976), aparejadas a los signos de los nuevos aires que empiezan a soplar en los 70’ traerán lógicos cambios en la recepción, estudio y difusión de sus respectivas obras. Sobre Marechal he propuesto una periodización para el acercamiento crítico a su obra en “Leopoldo Marechal. Las veleidades del canon literario”³⁴; en el caso de Lezama en la actualidad existen numerosos estudios que abundan igual en este tema, y que no mencionaré ahora por no ser parte del tema central del presente trabajo, pero habría que decir que, de manera general, pasados los años efervescentes de los 60’; demostradas las acusaciones acerca de la turbia financiación de *Mundo Nuevo*, -con el activo papel de Angel Rama en su legendario enfrentamiento con Monegal-; escindida la intelectualidad latinoamericana y mundial en su apoyo a la Revolución cubana después de los sucesos del “caso Padilla” y el consecuente endurecimiento de la política cultural cubana *ad intra*, el cual desembocó en nefastas consecuencias para la cultura y los creadores en la Isla, las cuales han sido resumidas por el crítico cubano Ambrosio Fonet con el conocido sintagma “quinquenio gris”, para otros “decenio negro”, cambia de manera notable la asunción del discurso crítico en torno al campo literario latinoamericano que nunca fue unánime en sus criterios pero sí en el entusiasmo con que se asumió por los bandos en contienda.

De todas maneras, esa bajada de tensión, consecuencia de los discernimientos ideológicos, no significó un retroceso en el terreno de la crítica. El entusiasmo inicial por el boom se va atemperando en la medida que sus principales exponentes continúan publicando, se van perfi-

(MN,17, p.8).

³⁴ En: *Leopoldo Marechal y el canon del siglo XX*. María Rosa Lojo (Editor), Enzo Cárcano (Coeditor), Ediciones EUNZA, Universidad de Navarra, Pamplona, 2017. (p. 513-525).

lando nuevos paradigmas -el llamado posboom será el más significativo durante unos años- y va madurando un discurso crítico que combina el entusiasmo combativo de los 60' con los estudios que comienzan a proliferar desde las universidades, editoriales y publicaciones académicas, no solo latinoamericanas, sino también europeas y estadounidenses. La propia labor de los archirrival Monegal y Rama se va trasladando del lenguaje más batallador de los 60' hacia una madurez crítica que, aunque no abandona ciertos *leitmotifs* de su viejo diferendo, se hace más sólida en métodos, perspectivas y volumen.

Lezama morirá en Cuba condenado a un ostracismo de infelices consecuencias, aunque haya intentado ser conjurado con algunas publicaciones de última hora en los años más cercanos a su muerte, y no será revaluado hasta los años 80'. Marechal será objeto de una lenta pero creciente restitución crítica (hablo de ello en el trabajo antes mencionado), caracterizada sobre todo por el interés exegético en su profusa y compleja obra, pero sin verla en el contexto continental de la marca estilo "boom" que, a pesar de las reticencias y el tono polémico había sido, sin dudas, una ganancia en la red crítica extendida por Monegal, Rama, Cortázar, Retamar y otros "barones" del boom, como ya hemos visto. Es como si en cierto modo cobrara actualidad el conocido axioma del crítico cubano Raimundo Lazo, quien afirma en su *Historia de la literatura hispanoamericana* que en América no se da, a la manera europea, una sucesión, sino una superposición de estilos. Las obras de Marechal y Lezama entran entonces en cierto estado de "reposo" en lo que al discurso crítico emanado de las publicaciones y medios de circulación más inmediata se refiere y pasan a ser "pasto profesoral", si se me permite el uso del sintagma lezamiano.

En ese camino vuelven a encontrarse los nombres de Marechal y Lezama Lima cuando en 1981 la Biblioteca Ayacucho publique *El reino de la imagen*, antología de poesía y prosas de Lezama, con selección, prólogo y cronología a cargo de Julio Ortega. En el prólogo Ortega se centra en temas capitales de la obra lezamiana y, de modo casi azaroso, en un salto de una década por medio, entronca con aquella idea de la cual había dejado fuera Monegal a Marechal cuando afirmó en la cita ya mencionada de "Tradición y renovación" al hablar de las características generales de la literatura latinoamericana del XX: *se revela una*

preocupación trascendente que puede tener muy distintas raíces —la religión católica en Guimarães Rosa y en Lezama Lima. Julio Ortega en su prólogo, al escudriñar en las fuentes de la obra lezamiana establece una relación directa entre este y Marechal:

En Lezama, así, es central la patrística, y la literatura mística y religiosa. Como lo es la mitología, tanto en sus repertorios tradicionales como en su relectura por Frazer; y, además, la etnología francesa. Es curioso, en cambio, que un escritor tan comprometido con una perspectiva espiritual que busca ser sistemática no mencione a René Guenón, quien sí fue muy importante para Leopoldo Marechal, otro escritor católico en búsqueda de una metafísica central. De hecho, la metafísica de Lezama es una reconstrucción suya, y solo tiene sentido desde la poesía, desde la perspectiva de la imaginación como ámbito de realización.

(Ortega, en: Lezama 1981: xxv-xxvi)

Y acompaña su afirmación de una nota al pie que resulta valiosísima para el tema del presente trabajo: *La metafísica y poética de Leopoldo Marechal ha sido estudiada por Graciela Coulson en su Leopoldo Marechal, la pasión metafísica (Buenos Aires, García Canceiro (sic), 1976, donde ilustra una rica diversidad de fuentes, en algunos puntos coincidentes con Lezama. Valdría la pena emprender este cotejo.* (negritas mías).

De manera que Julio Ortega no solo destaca los puntos de contacto entre ambos autores, sino que, apoyado en esa perspectiva crítica medida y profunda que le ofrecen su propia observación y el libro de Graciela Coulson, invita a un posible estudio que considera necesario, pertinente.

Es también desde esa perspectiva crítica que se llega a los aportes capitales de la académica, ensayista y poeta argentina Graciela Maturo, los cuales merecen un análisis más amplio de lo que me permite el contexto del presente trabajo y que serán debidamente estudiados en el proyecto mayor que aquí se anuncia. En el establecimiento de ese selecto linaje crítico que señala los “sutiles contactos” entre los autores objeto de estudio, Maturo desarrolla una tendencia crítica que logra un fértil y aleccionador equilibrio entre el sólido, entusiasta y, muchas veces beligerante, tono fundacional de críticos como Monegal, Rama y otros de la órbita del *boom*, y esa medida y profundidad que emana de su vocación humanista, que desemboca en el planteo y defensa,

desde su vocación académica, de un humanismo americano, asentado en la fenomenología de Edmund Husserl y la hermenéutica moderna de Paul Ricoeur. Maturo, quien establece y no abandonará una estrecha relación profesional con Marechal desde una fecha temprana como 1949, y con Cortázar -por citar otro ejemplo notable-, con quien sostendrá una nutrida correspondencia entre 1965 y 1972, está por tanto en el epicentro del debate de la literatura hispanoamericana del XX y del tema que presento, pero ubicada siempre desde esa mesura académica que vengo ponderando, desde el interés por el estudio del texto, -como lo evidencian los casos mencionados de Marechal y Cortázar, al cual pudiéramos sumar el de García Márquez, a cuya obra dedica un libro en 1972³⁵, que no se centra en los debates ideológicos en el terreno literario que tanto caracterizan a la época, -aunque no los desconoce, lógicamente-, pero que va tejiendo, también, un mapa literario continental.

Por ello en 1991³⁶ quizás sorprenda con este juicio crítico, alejado del tono polémico de los 60', ubicado más bien en la línea que traza Julio Ortega en el breve comentario citado y animado por ese vislumbre del humanismo americano:

Estamos faltos igualmente de una investigación suficientemente seria y desprejuiciada como para indagar y explicar por qué en América Latina han prosperado concepciones poéticas aparentemente anacrónicas como las de Leopoldo Marechal y José Lezama Lima, cuyos soportes intelectuales no los hallamos en el nominalismo, el positivismo o el logicismo en boga en ciertas atmósferas intelectuales, ni siquiera en la poética aristotélica que ha nutrido las escuelas neorretóricas o en el sociologismo pragmático. Esos soportes se hallan, por el contrario, en Platón y Plotino, y en una tradición subsidiaria de ellos que atraviesa la Edad Media y los siglos renacentistas para difundirse en América a través de los humanistas.

(Maturo, 2004: 182)

35 *Claves Simbólicas de García Márquez*. Buenos Aires, Fernando García Cambeiro, 1972.

36 Las citas la extraigo del libro de Graciela Maturo, *La razón ardiente: aportes a una teoría literaria latinoamericana*, Buenos Aires, Biblos, 2004, recopilación de textos suyos donde presenta de manera más condensada y elaboradas varias ideas en torno a la teoría literaria del continente. No obstante, el trabajo del cual tomo las citas sobre los contactos entre Marechal y Lezama, "La imaginación creadora en la teoría literaria latinoamericana", el cual vuelve a incluir en este libro, fue publicado originalmente en el volumen *Imagen y expresión* (directora: Graciela Maturo) del Centro de Estudios Latinoamericanos, Buenos Aires, Fernando García Cambeiro, 1991.

Más adelante vuelve a ser explícita en la relación Marechal-Lezama en lo que se refiere a la enunciación de sus respectivas poéticas -contacto señalado por Rama-, pero ya encontrándoles su originalidad, pertenencia y rasgos que las descartan de la mimesis y la insertan de lleno como rasgo conformador de la literatura latinoamericana al presentarlas como el resultado de una re elaboración y deglución de la cultura universal, en este caso, del neoplatonismo, fruto de la “meditación poética” de ambos autores:

Debe llamarnos la atención que dos grandes poetas americanos de este siglo, Marechal y Lezama Lima, haya elaborado su poética dentro de las pautas del neoplatonismo. ¿Se trata de una veleidad libresca, extraña a nuestra idiosincrasia y por lo tanto sólo válida como curiosidad filosófica? ¿O bien, como pienso, ambos poetas han llegado, por los sutiles caminos de la meditación poética, amorosa en esencia, y de la frecuentación filológica de una amplia tradición, a reinterpretar el corazón místico de una cultura traspasada toda ella por la fe? Estimo que una compulsión amplia y generosa de las poéticas hispanoamericanas, tanto implícitas como explícitas, puede avalar esta segunda respuesta.

(Maturó, 2004: 202)

De modo que Maturó ya se adentra, en su texto de carácter más general, en la invitación lanzada por Julio Ortega y abre varios caminos de investigación y sugerencias de acercamiento de manera bien manifiesta al estudio de aquellos “sutiles contactos” de los que habló Ángel Rama.

2.1. De la mano de Joyce

La afirmación de Retamar en el citado “Intercomunicación y nueva literatura” de que *estos novelistas conocen también, y aprovechan, lo que las novelísticas de otras culturas han producido. Cualquiera puede señalar lo que deben a Joyce, Proust o Faulkner*³⁷, es asumida años después cuando,

37 Este rasgo, como hemos visto, fue señalado antes para el caso de Marechal, aunque de manera negativa. Destaco la cita de Retamar porque incluye al autor argentino en esa nómina de novelistas que vienen, también, de una tradición europea (vanguardista) moderna, sin adjetivos peyorativos, con lo cual deja el camino abierto a futuros estudios inclusivos, no excluyentes.

en 2001, el hispanista César Salgado publicó *From Modernism to Neobaroque: Joyce and Lezama Lima*³⁸, volumen monográfico sobre el tema que el título indica pero, en el cual dedica de manera explícita, varios fragmentos y menciones a trabajar la influencia del *Ulises* de Joyce, en *Paradiso* y *Adán Buenosayres*, con un enfoque comparatístico.

Si bien es cierto, como hemos visto, que desde la aparición de *Adán Buenosayres* se le asoció inmediatamente con la obra de Joyce, fue en un tono peyorativo. Esta visión ha ido cambiando con el tiempo, aunque todavía con ciertas reticencias, como lo demuestra el trabajo de Manuel Pedro González, "Marechal y la novela fantástica"³⁹. La influencia de Joyce en la literatura hispanoamericana ha sido y sigue siendo ampliamente estudiada; su relación con la literatura argentina merece una mención aparte. En la actualidad contamos con los excelentes estudios de la obra de Marechal del hispanista canadiense Norman Cheadle, autor de *The Ironic Apocalypse in the Novels of Leopoldo Marechal*, a quien se debe, además, la traducción al inglés de *Adán Buenosayres*, o la escritura de *Between wandering rocks: Joyce's Ulysses in the Argentine culture wars*⁴⁰, trabajo en el cual estudia la influencia de Joyce en Marechal y Borges.

Pero, es en Salgado donde aparece por primera vez la comparación explícita entre Marechal y Lezama, como he dicho antes, en torno a la influencia de Joyce en ambos. Salgado buen conocedor de la comparatística y por supuesto, de las obras y autores objeto de su análisis, se adentra en un estudio minucioso, desprovisto ya de aquella visión polémica y descalificadora que caracterizó la primera etapa receptiva de *Adán...* y por ello aporta ahora, con mesura y objetividad, argumentos literarios que arrojan luz sobre lo que puede ser considerado como fallas de la novela marechaliana, y que no fueron señaladas de la mejor

38 Salgado, César A., *From Modernism to Neobaroque: Joyce and Lezama Lima*. Lewisburg: Bucknell University Press, 2001.

39 González, Manuel Pedro. "Marechal y La Novela Fantástica", *Cuadernos Americanos*, no 2, marzo-abril, 1967, p. 200-211.

40 Cheadle, Norman: *The Ironic Apocalypse in the Novels of Leopoldo Marechal*. Serie A, Monografías 183. London: Tamesis, 2000; Marechal, Leopoldo, Adam Buenosayres (translated and edited by Norman Cheadle), McGill-Queen's University Press, 2014; Cheadle, Norman, "Between wandering rocks: Joyce's Ulysses in the Argentine culture wars", in: *TransLatin Joyce . Global Transmissions in Ibero-American Literature*, B. Price, C. Salgado, J. Schwartz (editors), Palgrave Macmillan US, 2014.

manera por sus primeros críticos. Este fragmento, aún en su tono generalizador y ya en franca relación con Lezama, es un buen ejemplo de ello:

Lezama does not mimic Joyce's menu of techniques as Marechal does. The prose of *Paradiso* has a unique, unified character that draws from parody, but is not suspended in pastiche. *Paradiso* adopts the mythical method, but does not do it in the often formulaic, caricature-like manner of *Adán Buenosayres*. *Paradiso*'s understanding and application of Joyce's mythical method is unique, since other generations of Latin American Joycean novels opt to appropriate Joycean technique without fully understanding the mythical principles to which this narrative "technology" is put to use. *Paradiso* does not reflect the surface of Joyce's novel the way *Adán Buenosayres* does, but probes the depth of its symbolic design.

(Salgado, 2001: 103)

Lezama no imita el menú de técnicas de Joyce como lo hace Marechal. La prosa de *Paradiso* tiene un carácter único y unificado que se basa en la parodia, pero no se sustenta en el pastiche. *Paradiso* adopta el método mítico, pero no lo hace de la manera a menudo formulista y caricaturesca de *Adán Buenosayres*. La comprensión y aplicación en *Paradiso* del método mítico de Joyce es única, ya que otras generaciones de novelas joyceanas latinoamericanas optan por aplicar la técnica de Joyce sin comprender completamente los principios míticos a los que se aplica esta "tecnología" narrativa. *Paradiso* no refleja la superficie de la novela de Joyce como lo hace *Adán Buenosayres*, sino que explora la profundidad de su diseño simbólico

En otros momentos de su libro, aporta Salgado elementos más concretos de su comparación, siempre desde la perspectiva de la objetividad académica, el apego al texto:

The most conspicuous Joycean appropriation in Marechal's novel is the use of multiple narrative techniques and the "scorched earth" alternation of styles. *Adán Buenosayres* utilizes the "dramatic" format of the Circe chapter (50, 262-74), the stellar-objective catechist question-answer technique of "Ithaca" (28-29, 236-37), the "labyrinth" orchestration of a street fight reminiscent of the design of "Wandering

Rocks" (63-79), and the Protean metamorphosis of characters in the *Walpurgisnacht* at Saavedra (in which the Gaucho Juan sin Ropa, like Zoe in "Circe", is metamorphosed into a giant and into the devil, (184-235). Marechal concludes the "anecdotal" section of the novel with an extensive stream-of-consciousness sequence in the manner of "Penelope". (...) In other words, Marechal's novel dispenses with the aesthetic

ideal of a unified narrative style to become a showcase of narrative techniques in the fashion of *Ulysses*.

(Salgado, 2001: 101-102)

La apropiación más conspicua de Joyce en la novela de Marechal es el uso de múltiples técnicas narrativas y la alternancia de "tierra arrasada" de los estilos. *Adán Buenosayres* utiliza el formato "dramático" del capítulo de Circe (50, 262-74), la técnica de pregunta-respuesta catequística estelar de "Ítaca" (28-29, 236-37), la orquestación "laberíntica" de un pelea callejera que recuerda el diseño de "Wandering Rocks" (63-79), y la metamorfosis proteana de los personajes en la *Walpusginsnacht* en Saavedra (en la cual el Gaucho Juan sin Ropa, como Zoe en "Circe", se metamorfosee en un gigante y en el diablo, (184-235) . Marechal concluye la sección "anecdótica" de la novela con una extensa secuencia de flujo-conciencia a la manera de "Penélope". (...) En otras palabras, la novela de Marechal prescinde del ideal estético de un estilo narrativo unificado para convertirse en un escaparate de técnicas narrativas a la moda de *Ulysses*.

Lo que Graciela Maturo había iniciado en el ámbito académico hispánico y desde las amplias miras del humanismo americano, reconociendo el catolicismo de ambos autores y sus fuentes neoplatónicas, lo practica Salgado en el mundo académico de raíz anglosajona movido por la fuerza gravitacional del *Ulysses* en la literatura hispanoamericana del XX.

Este derrotero marcado por Salgado tendrá otro momento notable en *Decolonizing Modernism: James Joyce and the development of contemporary spanish american narrative*, trabajo presentado por el hispanista José Luis Venegas, como parte de los requisitos para la obtención del grado de Doctor en Filosofía en la Universidad de Carolina del Norte, Chapel Hill y publicado en 2010⁴¹. En la introducción de su trabajo, Venegas deja claros sus objetivos, un tanto diferentes de los de Salgado dadas las características de su especialidad:

This contextualization not only reveals the decolonizing potential of Joyce's prose when interpreted by Spanish American intellectuals writing in the 1940s, 1950s, and 1960s (a potential that has gained critical attention in the Anglo-American academy only over the last decade). It also takes decisive steps towards reconstructing a con-

41 Venegas, José Luis, *Decolonizing Modernism: James Joyce and the development of contemporary spanish american narrative* Legenda, Modern Humanities Research Association and Routledge, NY, 2010.

text for the literary production of “Joycean” authors such as Leopoldo Marechal, Jorge Luis Borges, Julio Cortázar, José Lezama Lima, Guillermo Cabrera Infante, and Fernando del Paso that does not necessarily link them to the development of European literature. From this perspective, I argue that the textual parallels between Joyce and these six authors configure a transatlantic aesthetic nodal point that stands in polemic dialogue with modernity as a philosophical paradigm and with Eurocentric literary history as a globalizing discourse.⁴²

(Venegas, 2010: iii)

Esta contextualización no solo revela el potencial descolonizador de la prosa de Joyce cuando fue interpretada por intelectuales hispanoamericanos que escribieron en las décadas de 1940, 1950 y 1960 (un potencial que ha ganado atención crítica en la academia angloamericana solo en la última década). También toma medidas decisivas para reconstruir un contexto para la producción literaria de autores “joyceanos” como Leopoldo Marechal, Jorge Luis Borges, Julio Cortázar, José Lezama Lima, Guillermo Cabrera Infante y Fernando del Paso que no los relaciona necesariamente con el desarrollo de la literatura europea. Desde esta perspectiva, sostengo que los paralelos textuales entre Joyce y estos seis autores configuran un punto nodal estético transatlántico que se encuentra en un diálogo polémico con la modernidad como un paradigma filosófico y con la historia literaria eurocéntrica como un discurso globalizador.

La tesis sostenida por Venegas interesa mucho a los efectos de la línea investiga que perfila pues ubica a Marechal en esa nómina de autores hispanoamericanos “joyceanos” en relación, también, con Lezama. Un trabajo muy interesante que abre el abanico de la influencia de Joyce a un grupo mayor de autores hispanoamericanos; si por las características de su trabajo, Salgado acude a la comparatística, casi una década después Venegas propone una visión trasatlántica del tema, avivando ciertos criterios en torno a la llamada literatura latinoamericana (como los de Octavio Paz, por ejemplo) debatidos en mayor o menor profundidad, acerca de si debemos ver ciertas zonas de esa literatura como un conjunto de realizaciones nacionales, una visión continental o si corresponde a la literatura escrita en lengua española, vista así, desde las dos orillas como una única unidad, la del lenguaje.

42 La cita corresponde a la versión en pdf de 2007, Abstract, p.iii
<https://pdfs.semanticscholar.org/a997/616c0869147efce766f74e4a9a762bf98a5d.pdf>

En lo que respecta a Marechal y Lezama, aunque queda claro que no es el tema central de su estudio, se suma a ese linaje crítico que los pone en relación, en su caso, dada la influencia de Joyce en sus respectivas obras, desde esa perspectiva trasatlántica que a veces es transversal, como en esta cita en que los relaciona directamente:

As happened with *Adán Buenosayres*, it is not the local color that distances *Paradiso* from the European tradition. The main thematic thread of the novel is the genealogy of José Cemí's family on the maternal and paternal sides. The narration of the development of this Cuban family tree is characterized by a profuse amount of circumstantial detail depicting the Cuba of the end of the nineteenth century and the beginning of the twentieth. But for Cortázar, it is the lack of structural unity, and, most importantly, the complex redefinition of the relations between language and reality that really signal Lezama's radical inventiveness in *Paradiso*.

(Venegas, 2010: 194)

Como sucedió con *Adán Buenosayres*, no es el color local lo que distancia *Paradiso* de la tradición europea. El hilo temático principal de la novela es la genealogía de la familia de José Cemí en los lados materno y paterno. La narración del desarrollo de este árbol genealógico cubano se caracteriza por una gran cantidad de detalles circunstanciales que representan la Cuba de finales del siglo XIX y comienzos del XX. Pero para Cortázar, es la falta de unidad estructural, y, más importante aún, la redefinición compleja de las relaciones entre el lenguaje y la realidad, lo que realmente señala la inventiva radical de Lezama en *Paradiso*.

Aunque al inicio de este trabajo describo cómo llegué a la intuición y luego certeza (en conversación con Roberto Fernández Retamar y la posterior lectura de Rama) de las colindancias de Marechal y Lezama, no es hasta 2011 donde dejo manifiesto escrito de ello además de añadir la iluminadora anécdota con Retamar acerca del tema. Hago la referencia en el prólogo a la *Valoración Múltiple* dedicada a Leopoldo Marechal que publicó la Casa de las Américas en el año que acabo de mencionar. Allí digo al hablar de una necesaria mirada de mayor amplitud por parte de la crítica marechaliana:

Cortázar reconoció tempranamente la influencia de *Adán...* en *Rayuela*, como la reconoció Sábato respecto de *Sobre héroes y tumbas*. Hace más de veinte años, Ángel Rama llamó la atención sobre los puntos de contacto entre la obra de Marechal y la del cubano José Lezama Lima –en una tarde habanera Roberto Fernández Retamar me contó cómo le hablaba Lezama del influjo que produjo en él la lectura de *Adán*

Buenosayres y en la escritura de *Paradiso*- y aquí incluyó una breve pero enjundiosa opinión lezamiana. Se escribe sobre el barroco marechaliano, pero se enfoca desde la perspectiva religiosa o de sus modelos literarios. Vale la pena preguntarse cómo se inserta o no, su obra en la narrativa o la poesía del barroco americano, histórico y contemporáneo, a la manera del propio Lezama, Alejo Carpentier, Severo Sarduy y otros autores contemporáneos. Un buen reto a la comparatística, pero sobre todo a redimensionar nuestra propia imagen sobre el autor y su obra.

(Sierra, 2011: 17)

La anécdota con Retamar es muy reveladora pues parte de un diálogo suyo con el propio Lezama, en donde el autor de *Paradiso* reconoce que “no hubiese escrito *Paradiso* de la manera en que lo hizo, de no haber conocido la obra de Marechal”. Mi conversación con Retamar tuvo lugar en su despacho de la Casa de las Américas, a propósito de una invitación que recibí, de parte de María de los Angeles Marechal, primogénita del escritor argentino y Presidenta de la Fundación “Leopoldo Marechal”, a participar los días 27 y 28 de julio de 2000 a las “Segundas Jornadas Internacionales Leopoldo Marechal. Centenario de su Natalicio”, celebradas en Buenos Aires. La conversación con Retamar en torno al tema se ha ido sucediendo en el tiempo y tratando de precisar ahora algunos datos para la redacción de estas páginas, en respuesta a una carta mía responde:

En relación con Marechal, no recuerdo de quién fue la idea de invitarlo, y a estas alturas me temo que no podrá averiguarse. Por cierto, que integró un jurado de lujo (junto a Julio Cortázar, Leopoldo Marechal, Juan Marsé y Mario Monteforte Toledo). Y lo recuerdo desde Varadero, cuando lo de Darío (**Encuentro por el Centenario de Rubén Darío**). Además, creo haberte dicho que **Lezama me habló de su novela años antes**". (las negritas son mías).

(R. Fernández Retamar, comunicación personal, 18 de agosto, 2018)

Es decir, que Lezama afirmó haber conocido *Adán Buenosayres* antes de la publicación de *Paradiso*, en 1966.

Una nueva mención -con la cual cierro el actual inventario- al tema la encontramos en el destacado hispanista español, Javier de Navascués, especialista entre otros temas, en la obra de Leopoldo Marechal, autor de una edición crítica de *Adán Buenosayres*, quien en “Comer y beber en Lezama Lima y Leopoldo Marechal”, ponencia presentada

en el congreso “Savoirs et saveur de la littérature latino-américaine”, Universidad de Poitiers, 17-19 octubre de 2012, que permanece inédita afirma:

Ángel Rama se refería a *Adán Buenosayres* como una de las novelas fundacionales de la nueva narrativa hispanoamericana, sólo comparable, por sus características a *Paradiso* de Lezama Lima (211-219).// Ambos comparten inquietudes religiosas y filosóficas procedentes de un tronco común. Para Lezama el mundo, según una concepción neoplatónica de trazos muy personales, se concibe como una perfecta armonía que el Eros o Amor universal, Dios, establece entre todos los seres. A pesar de los accidentes propios del mundo material, sometido al flujo incesante del tiempo, el universo lezamiano se sostiene sobre la dualidad metafísica entre el espíritu y el cuerpo. Marechal, por su parte, también bebe de las fuentes neoplatónicas: el mundo es, para él, huella visible de lo Invisible, y el poeta debe expresar, aunque sea de manera imperfecta, los lazos que unen los dos mundos por medio de la palabra.// Ambos se iniciaron como poetas y sus obras más relevantes son dos novelas (*Paradiso* y *Adán Buenosayres*) en donde condensaron, con ambición desaforada, su caudal de vida y lecturas. Son, pues, bastantes las afinidades entre Marechal y Lezama.// Mi propósito es cotejar las versiones que de la comedia, a través de unas escenas que pueden parangonarse con el motivo barroco del bodegón, traen dos escritores destacados de la literatura moderna hispanoamericana: Leopoldo Marechal y José Lezama Lima. Aunque no se les haya puesto en relación prácticamente nunca, lo cierto es que tienen muchas cosas en común.

En estos apuntes introductorios Navascués resume, desde una perspectiva más actual, aquellos sutiles contactos señalados por Rama y, en la integridad del texto, ya pone en práctica el ejercicio de estudiar la obra de ambos autores, en este caso, como anuncia, destacando el motivo barroco del bodegón en las dos principales novelas de Lezama y Marechal⁴³, con lo cual abre ese ejercicio crítico, necesario, pendiente, como se ha podido ver aquí en los criterios de un diverso grupo de escritores y críticos, que deberá continuarse para continuar alumbrando ciertas zonas de nuestras literaturas y el pensamiento vinculado a ellas.

43 Aunque permanezca inédito, el trabajo de Javier de Navascués se inserta en la nueva tendencia crítica que reconozco y menciono en el prólogo de la “Valoración Múltiple”: “No podremos saber ahora si es debido al influjo que causa el carácter de *summa* y la organicidad teórica de la totalidad de su obra, o a la arriesgada publicación de las «Claves de *Adán Buenosayres*», donde explica Marechal su estética, ética, poética y política, que la generalidad de la crítica tiende al análisis de dichas claves y a ofrecer una lectura críptica o en clave de dicha obra. Esto ha sido y seguirá siendo necesario, pero ya se atisban nuevos enfoques, igualmente necesarios, que ayudan a insertar a Marechal en el cauce natural de la literatura del continente”. (Op. Cit. p. 16)

Conclusión

Como hemos podido ver, aquellos “sútiles contactos” de los que habló el crítico uruguayo Angel Rama, en el texto citado al principio del presente trabajo, entre el escritor Argentino Leopoldo Marechal y el cubano José Lezama Lima, han sido detectados y señalados también, con diferentes matices y enfoques por un no muy numeroso pero sagaz y prestigioso grupo de críticos, convencidos de que el estudio de esa relación está pendiente y debe aportar valiosos enunciados a la historia de la literatura hispanoamericana.

Esos contactos pasan por la literatura misma en cuanto a técnicas narrativas; uso del lenguaje; teoría de la novela y la literatura; desarrollo de unas muy peculiares poéticas; representación y aportes a la concepción de “lo nacional”; replanteo de la cultura universal y otras que han sido esbozadas y creo que pueden resumirse en su peculiar integración de sus obras literarias y su pensamiento: son dos creadores que conciben el mundo como *poiesis* y desde esa perspectiva, y desde la raíz católica que los anima, realizan aportes significativos al humanismo americano, a la cultura latinoamericana en su sentido más amplio, desde donde deben estudiarse, también, esos valores educativos que debatimos en estas jornadas, a modo de una “pedagogía”, una “didáctica”, y otras expresiones que atraviesan el meridiano del pensamiento “poético” de estos dos autores.

Bibliografía

BUENO, M. & Taroncher, M. A. Actas 1º Congreso Internacional CELEHIS de Literatura Mar del Plata, 6 al 8 de diciembre del año 2001 / ISBN 987-544-053-1 Centro de Letras Hispanoamericanas - Facultad de Humanidades - UNMDP.

http://www.mdp.edu.ar/humanidades/letras/celehis/congreso/2001/actas/A/bueno_taroncher.htm

CORTÁZAR, Julio: “Encuentros con Lezama Lima”. *Coloquio Internacional sobre la obra de José Lezama Lima*. Centro de Investigaciones Lati-

noamericanas, Universidad de Poitiers, Francia, 1982. Tomo I, Madrid, 1984, (pp. 15-16).

“Para llegar a Lezama Lima”, en: *Paradiso*, Fondo Editorial Casa de las Américas, La Habana, 2000, (pp. 7-41).

Cheadle, Norman. *The Ironic Apocalypse in the Novels of Leopoldo Marechal*. Serie A, Monografías 183. London: Támesis, 2000.

“Between wandering rocks: Joyce’s *Ulysses* in the argentine culture wars”, in: *TransLatin Joyce. Global Transmissions in Ibero-American Literature*, B. Price, C. Salgado, J. Schwartz (editors), Palgrave Macmillan US, 2014.

FERNÁNDEZ MORENO, César (coordinador). *América Latina en su literatura*. Siglo XXI Editores, México, 1972.

FERNÁNDEZ RETAMAR, Roberto. *Para una teoría de la literatura hispanoamericana*, Bogotá, Instituto Caro y Cuervo, 1995.

González, Manuel Pedro. “Marechal y La Novela Fantástica”, *Cuadernos Americanos*, no 2, marzo-abril, 1967, p. 200-211.

GILMAN, Claudia. “Enredos y desenredos de Angel Rama y Emir Rodríguez Monegal”.
https://www.academia.edu/9983468/_Enredos_y_desenredos_de_C3%81ngel_Rama_y_Emír_Rodr%C3%ADguez_Monegal_

JITRIK, Noé. “*Adán Buenosayres*, la novela de Leopoldo Marechal”, *Contorno*, 5-6 septiembre de 1955, pp. 38-45.

LEZAMA LIMA, José. *El reino de la imagen*. Selección, prólogo y cronología de Julio Ortega, Caracas, Biblioteca Ayacucho, 1983.

LOJO DE BEUTER, M. R. & CÁRCANO, E. *Leopoldo Marechal y el canon del siglo XX*. María Rosa Lojo (Editor), Enzo Cárcano (Coeditor), Pamplona, Ediciones EUNZA, Universidad de Navarra, 2017.

MATURO, Graciela. *Claves Simbólicas de García Márquez*. Buenos Aires, Fernando García Cambeiro, 1972.

La razón ardiente: aportes a una teoría literaria latinoamericana, Buenos Aires, Biblos, 2004.

NAVASCUÉS, Javier de. Comunicación inédita en congreso de Poitiers, "Savoirs et sabelours dans la littérature latino américaine", 2012.

PASCUAL, D. (2005). "Anti-Borges", en: Revista digital *Alphalibros*. Recuperado de http://www.alphalibros.com.ar/index.php?IDSector=18&IDPadre=2&IDTexto_abrir=231

RAMA, Angel. *Argentina hoy*, México, Siglo XXI Editores, 1982.

ROCCA, P. (s.f.). "Dialéctica de la Revolución. (Notas sobre una polémica entre Ángel Rama y Emir Rodríguez Monegal, 1964, a propósito de *El Siglo de las luces*, de Alejo Carpentier)". Recuperado de http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/491/Rocca.CILHA6.pdf

RODRÍGUEZ MONEGAL, Emir. *Narradores de esta América*, Montevideo, Alfa, 1969.

"Tradición y renovación", en: *América Latina en su literatura*. Coordinación e introducción por César Fernández Moreno. Siglo XXI Editores, México, 1972.

SALGADO, César. *From Modernism to Neobaroque: Joyce and Lezama Lima*. Lewisburg: Bucknell University Press, 2001.

SÁNCHEZ, Pablo: *La Emancipación engañosa. Una crónica trasatlántica del boom (1963-1972)*. Prólogo de Joaquín Marco. Cuadernos de América sin

nombre dirigidos por José Carlos Rovira N° 25, Alicante, Universidad de Alicante, 2009.

SARDUY, Severo. "Los métodos de un crítico". *Imagen*, suplemento N 30, Caracas, 1968. (pp. 9-16).

SIERRA, Ernesto (ed.). *Valoración múltiple*. Leopoldo Marechal. La Habana, Fondo Editorial Casa de las Américas, 2011.

SIERRA, Ernesto. "Prólogo". En: Sierra, Ernesto (ed.): *Valoración múltiple*. Leopoldo Marechal. La Habana, Fondo Editorial Casa de las Américas, 2011, (pp. 11-17).

VENEGAS, José Luis, *Decolonizing Modernism: James Joyce and the development of contemporary spanish american narrative*. Legenda, Modern Humanities Research Association and Routledge, NY, 2010.



15. LOS CUATRO PASOS FUNDAMENTALES DE UN ENCUENTRO FUERON TRES... UNA BREVE HISTORIA DEL TERCER PARAÍSO EN CUBA

Laura Salas Redondo
(Fundación Michelangelo Pistoletto, Cuba)

¿Por qué Cuba? ¿Por qué el Tercer Paraíso en Cuba? ¿Cómo se inscribe Cuba en una geografía de la transformación desde la perspectiva del Tercer Paraíso?

Desde 2014 rondaba la idea de acercar a Cuba las ideas de Michelangelo Pistoletto sobre del Tercer Paraíso mediante la Bienal de La Habana, sin embargo, una fecha obró en función del arribo prematuro: el Rebirth-day. Desde 2012, cada 21 de diciembre comenzó a conmemorarse el día del Renacimiento, una idea de Pistoletto para contrarrestar el sensacionalismo que rodeó a la supuesta profecía tremendista de los mayas. “No tendría que ser el fin del mundo, pero quizás sí el comienzo de una nueva época para él”, consideraba el artista italiano. Un llamado, una convocatoria realizada entonces a través de las redes sociales, detonó el comienzo de la celebración, en muchos puntos del planeta, de acciones a partir del símbolo del Tercer Paraíso y las ideas por él condensadas. La Habana se sumó a las mismas en 2014, sin embargo, razones meteorológicas forzaron, una vez más, el adelanto. El día 16 de diciembre entonces, como resultado de la colaboración entre la Galleria Continua y el artista cubano Alexis Leyva Machado (Kcho), un grupo de pescadores protagonizó con sus embarcaciones sobre el mar, en la desembocadura del Río Almendares, el símbolo de los tres círculos. Justo al día siguiente los presidentes de Cuba y Estados Unidos declararon el restablecimiento de las relaciones diplomáticas entre ambos países. ¡Afortunada casualidad para una propuesta que, desde el arte, se pronuncia en pos de la consecución del equilibrio entre opuestos, del respeto al otro y que clama por la responsabilidad de todos para con la vida! El símbolo del Tercer Paraíso se hizo presente así en uno de los

sucesos más trascendentales de la historia de Cuba de las últimas dos décadas.

La llegada de la 12ma Bienal de La Habana marcó el segundo paso en el vínculo de Cuba con el Tercer Paraíso. En dicha ocasión, una colaboración con las escuelas de música de La Habana, atravesada por un trabajo procesual de encuentros y diálogo, culminó con una gran performance en la Plaza de la Catedral. Allí fue interpretada una pieza musical compuesta a propósito del evento a partir de la teoría de la trinámica, de la idea del 1 + 1 que resulta tres.

Dos pasos previos en el arte condujeron así, trinámicamente, al intento de incidir desde sus coordenadas y potencialidades en el ámbito de la sociedad y fue entonces que entre el 24 y el 26 de noviembre de 2015 se desarrolló en el Teatro habanero Bertolt Brecht el Primer Fórum Rebirth "Geografías de la Transformación". Su objetivo principal era producir un encuentro con las instituciones y proyectos cuya labor tendiera al desarrollo sostenible en todas las esferas de la vida y desde la confluencia, planear las líneas fundamentales de un año de trabajo a la luz de los conceptos del Tercer Paraíso. La relación con el desarrollo sostenible más que mera formalidad se fundamentó en el hecho de que en meses previos al evento en cuestión, una escultura con la forma del Tercer Paraíso, de la autoría de Michelangelo Pistoletto y confeccionada con piedras de los países miembros de la ONU, fue emplazada en la sede del organismo en Ginebra como símbolo de la unión de la humanidad para la consecución de los diecisiete Objetivos de Desarrollo Sostenible de la agenda 2030. Asimismo, Cuba, como país activo en las propuestas para la confección de dicho documento y como nación que ha sustentado la perspectiva de que el desarrollo económico armonizar con el desarrollo social y la protección del medio ambiente y donde se otorga profunda importancia a la cultura y al arte como agentes del avance social, se convirtió en espacio ideal para producir un nuevo encuentro en el cual el arte habría de ser espacio de confluencia, pensamiento y acción.

¿Cómo podría integrarse el arte con el desarrollo sostenible? Un examen más cercano a la interrogante nos transporta a otra equivalente: ¿Cómo pueden coincidir el arte y la vida? O lo que es lo mismo: ¿Cómo puede el arte aportar a la construcción de formas de vida más humanas

y amigables con la naturaleza? La cuerda entre ambas instancias, entre el arte y la vida, fue focalizada en el fenómeno creativo, denominador común entre ellas. De otra parte, la capacidad propia de los seres humanos de compartir y reconocerse en el otro, fue el fundamento de los tres días de debates y propuestas. El carácter dialógico y horizontal de una cita donde instituciones gubernamentales e iniciativas no estatales dialogasen ya de por sí era valioso, pero se pretendía un más allá: individuar con los actores sociales participantes, los temas fundamentales y las vías para trabajar en el sentido señalado. De ahí la metodología de trabajo seleccionada: una dialéctica de espacios ampliados de discusión (plenarias), alternado con ámbitos más reducidos de intercambio de ideas, articulados aleatoriamente. En estos últimos, llamados “mesas de trabajo”, se desarrolló una dinámica de discusión basada en preguntas relacionadas con la economía, la política, la educación, el medio ambiente y el desarrollo social en toda su extensión. Tales interrogantes no tenían otra intención que levantar respuestas provenientes de la inteligencia y la experiencia locales y desde ahí, proyectar los espectros fundamentales que habrían de intencionar el trabajo por venir. Para este cometido se presentaba conveniente la estructuración de un “cantiere” articulado en forma de red. Cantiere es un término italiano que designa un lugar de trabajo permanente y creatividad constantes, así como de colaboración e intercambio mutuos; sentidos armónicos con el formato de red, para el cual los elementos integrantes pueden manifestarse activamente en conexión con otros sin perder su heterogeneidad, compartiendo un vocabulario común, pero sin jerarquizaciones: todo ello implícito en la formulación teórica y gráfica del Tercer Paraíso. La red tendría por cometido no solo emprender acciones colectivas en forma de asociaciones estratégicas, sino también activar el intercambio de saberes y socialización de buenas prácticas.

En la medida en que el networking se hace más poderoso en tanto su ámbito se hace más extensivo, uno de los reclamos del Primer Fórum lo constituyó la necesidad de expandir el mapeo de instituciones culturales, educativas, centros de investigación, organizaciones no gubernamentales, estudiantes, emprendedores no estatales, líderes comunitarios. Con ello se podría expandir no solo el mensaje del Tercer Paraíso



Colecciones y títulos de Editorial Thémata, 2019

1. Colección Pensamiento

Directores: Jacinto Choza, Juan José Padial, Francisco Rodríguez Valls

Ensayos y estudios sobre ciencias y técnicas, ciencias naturales, ciencias sociales y ciencias humanas. Investigaciones personales y de equipo, memorias y, en general, toda aportación que contribuya a un mejor conocimiento y una mejor comprensión del cosmos y de la historia.

1. *La recomposición de la crisma. Guía para sobrevivir a los grandes ideales.* Satur Sangüesa

2. *Locura y realidad. Lectura psico-antropológica del Quijote.* Juan José Arechederra y Jacinto Choza

3. *Aristotelismo.* Jesús de Garay

4. *El nacimiento de la libertad.* Jesús de Garay.

5. *Historia cultural del humanismo.* Jacinto Choza

6. *Antropología y utopía.* Francisco Rodríguez Valls.

7. *Neurofilosofía: Perspectivas contemporáneas. Concepción Diosdado,* Francisco Rodríguez Valls, Juan Arana.

8. *Breve historia cultural de los mundos hispánicos. La hispanidad como encuentro de culturas.* Jacinto Choza y Esteban Ponce-Ortíz

9. *La nostalgia del pensar. Novalis y los orígenes del romanticismo alemán.* Alejandro Martín Navarro

10. *Heráclito: naturaleza y complejidad*. Gustavo Fernández Pérez
11. *Habitación del vacío. Heidegger y el problema del espacio después del humanismo*. Rosario Bejarano Canterla
12. *El principio antropológico de la ética. En diálogo con Zubiri*. Urbano Ferrer Santos
13. *La ética de Edmund Husserl*. Urbano Ferrer Santos y Sergio Sánchez-Migallón
14. *Celosías del pensamiento*. Jesús Portillo Fernández
15. *Historia de los sentimientos*. Jacinto Choza
16. *¿Cómo escriben los estudiantes universitarios en inglés? Claves lingüísticas y de pensamiento*. Rosa Muñoz Luna
17. *Filosofía de la Cultura*. Jacinto Choza
18. *La herida y la súplica. Filosofía sobre el consuelo*. Enrique Anrubia
19. *Filosofía para Irene*. Jacinto Choza
20. *La llamada al testigo. Sobre el Libro de Job y El Proceso de Kafka*. Jesús Alonso Burgos
21. *Filosofía del arte y la comunicación. Teoría del interfaz*. Jacinto Choza
22. *El sujeto emocional. La función de las emociones en la vida humana*. Francisco Rodríguez Valls
23. *Racionalidad política, virtudes públicas y diálogo intercultural*. Jesús de Garay y Jaime Araos (editores)
24. *Antropologías positivas y antropología filosófica*. Jacinto Choza

25. *Clifford Geertz y el nacimiento de la antropología posmoderna*. Jacobo Negueruela.
26. *Ensayo sobre la Ilíada*. Bartolomé Segura.
27. *La privatización del sexo*. Jacinto Choza y José María González del Valle
28. *Manual de Antropología filosófica*. Jacinto Choza
29. *Antropología de la sexualidad*. Jacinto Choza
30. *Philosophie für Irene*. Jacinto Choza
31. *Amor, matrimonio y escarmiento*. Jacinto Choza
32. *El arte hecho vida. Reflexiones estéticas de Unamuno, d'Ors, Ortega y Zambrano*. Alfredo Esteve
33. *Sebreli, la Ilustración argentina*. José Manuel Sánchez López
34. *La experiencia de la persona en el pensamiento de Edith Stein*. Ananí Gutiérrez Aguilar
35. *Ulises, un arquetipo de la existencia humana*, Jacinto Choza y Pilar Choza
36. *Antropología filosófica. Las representaciones del sí mismo*. Jacinto Choza

2. Colección Problemas Culturales

Directores: Marta Betancurt, Jacinto Choza, Jesús de Garay y Juan José Padial

Investigaciones y estudios sobre temas concretos de una cultura o de un conjunto de culturas. Investigaciones y estudios transculturales e interculturales. Con atención preferente a las tres grandes religiones mediterráneas, y a las áreas de América y Asia oriental.

1. *Danza de Oriente y danza de Occidente.* Jacinto Choza y Jesús de Garay

2. *La escisión de las tres culturas.* Jacinto Choza y Jesús de Garay

3. *Estado, derecho y religión en Oriente y Occidente.* Jacinto Choza y Jesús de Garay

4. *La idea de América en los pensadores occidentales.* Marta C. Betancur, Jacinto Choza, Gustavo Muñoz

5. *Retórica y religión en las tres culturas.* Jesús de Garay y Alejandro Colete

6. *Narrativas fundacionales de América Latina.* Marta C. Betancur, Jacinto Choza, Gustavo Muñoz.

7. *Dios en las tres culturas.* Jacinto Choza, Jesús de Garay, Juan José Padial.

8. *La independencia de América. Primer centenario y segundo centenario.* Jacinto Choza, Jesús Fernández Muñoz, Antonio de Diego y Juan José Padial

9. *Pensamiento y religión en las Tres Culturas.* Miguel Ángel Asensio, Abdelmumin Aya y Juan José Padial

10. *Humanismo Latinoamericano*, Juan J. Padial, Victoria Sabino, Beatriz Valenzuela (eds.)

11. *Los ideales educativos de América Latina*, J. Choza, K. Rodríguez Puertas, E. Sierra.

3. Colección Arte y Literatura

Directores: Francisco Rodríguez Valls, Miguel Nieto, Juan Carlos Polo Zambruno, Ernesto Sierra y Alejandro Colete

Obras de creación literaria en general. Novela, relato, cuento, poesía, teatro.

Guiones y textos para creaciones musicales, visuales, escénicas de diverso tipo, montajes, instalaciones y composiciones varias. Traducciones de textos literarios de los géneros mencionados.

1. *La Danza de los árboles*. Jacinto Choza

2. *Cuentos e imágenes*. Francisco Rodríguez Valls

3. *El linaje del precursor y otros relatos*. Francisco Rodríguez Valls

4. *Filosofía y cine 1: Ritos*. Alberto Ciria (ed.)

5. *Cuentos completos. Oscar Wilde*. Edición de Francisco Rodríguez Valls

6. *Poemas del cielo y del suelo*. Francisco Rodríguez Valls

7. *II Certamen Literario Dos Hermanas Divertida*. Ayuntamiento de Dos Hermanas.

8. *Al otro lado de la muerte. Las elegías de Rilke*. Jacinto Choza

9. *III Certamen Literario Dos Hermanas Divertida*. Ayuntamiento de Dos Hermanas.

10. *Museu da Agua*. Miguel Bastante

11. *Museu da Electricidade*. Miguel Bastante

4. Colección Obras de Autor

Directores: Juan José Padial y Alberto Ciria

Obras de autores consagrados en la historia del pensamiento, del arte, la ciencia y las humanidades. Obras anónimas de relevancia para una cultura o un periodo histórico. Clásicos del pasado y de la actualidad reciente.

1. *Desarrollo como autodestrucción*. Estudios sobre el problema fundamental de Rousseau. Reinhard Lauth

2. *¿Qué significa hoy ser abrahamita?* Reinhard Lauth

3. *Metrópolis*. Thea von Harbou

4. *“He visto la verdad”*. La filosofía de Dostoievski en una exposición sistemática. Reinhard Lauth

5. *Lecciones sobre la filosofía del espíritu subjetivo. I. Introducciones*. G.W.F. Hegel. Edición de Juan José Padial y Alberto Ciria

6. *La exigencia ética*. K.E.Ch. Logstrup

7. *Lecciones sobre la filosofía del espíritu subjetivo II. Antropología*. G.W.F. Hegel. Edición de Juan José Padial y Alberto Ciria

En preparación

8. *Lecciones sobre la filosofía del espíritu subjetivo. III. Fenomenología y Psicología.* G.W.F. Hegel. Edición de Juan José Padial y Alberto Ciria

5. Colección Sabiduría y Religiones

Directores: José Antonio Antón Pacheco, Jacinto Choza y Jesús de Garay

Textos de carácter sapiencial de las diferentes culturas. Textos sagrados y sobre lo sagrado y textos religiosos de las diferentes confesiones de la historia humana. Textos pertenecientes a confesiones y religiones institucionalizadas del mundo.

1. *El culto originario: La religión paleolítica.* Jacinto Choza

2. *La religión de la sociedad secular.* Javier Álvarez Perea

3. *La moral originaria: La religión neolítica.* Jacinto Choza

4. *Metamorfosis del cristianismo. Ensayo sobre la relación entre religión y cultura.* Jacinto Choza

5. *La revelación originaria: La religión de la Edad de los Metales.* Jacinto Choza

6. *Rābi'a de Basora. Maestra mística y poeta del amor.* Ana Salto Sánchez del Corral

7. *Vigencia de la cultura griega en el cristianismo.* José María Garrido Luceño

8. *Desarrollo doctrinal del cristianismo.* José María Garrido Luceño

9. *La oración originaria: La religión de la Antigüedad*. Jacinto Choza

6. Colección Estudios Thémata.

Directores: Jacinto Choza, Francisco Rodríguez Valls, Juan José Padial.

Trabajos de investigación personal y en equipo, específicos y genéricos, instantáneos y prolongados, concluyentes y abiertos a ulteriores investigaciones. Textos sobre estados de las cuestiones y formulaciones heurísticas.

1. *La interculturalidad en diálogo. Estudios filosóficos*. Sonia París e Irene Comins (eds)

2. *Humanismo global. Derecho, religión y género*. Sonia París e Irene Comins (eds)

3. *Fibromialgia. Un diálogo terapéutico*. Ayme Barreda, Jacinto Choza, Ananí Gutiérrez y Eduardo Riquelme (eds.)

4. *Hombre y cultura. Estudios en homenaje a Jacinto Choza*. Francisco Rodríguez Valls y Juan J. Padial (eds.)

5. *Leibniz en diálogo*. Manuel Sánchez Rodríguez y Miguel Escribano Cabeza (eds.)

6. *Historiografías político-culturales rioplatenses*. Jaime Peire, Arrigo Amadori y Telma Liliana Chaile (eds.)



Este libro se terminó
de imprimir el día 29 de
mayo de 2019, festividad de
San Félix





